

Научно-методический
журнал

№ 2 (26)
(апрель – июнь)
2016

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 13б,
каб. 325

Телефоны:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- В. В. Кадакин** (главный редактор) – кандидат педагогических наук, доцент
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор
Л. П. Водясова (отв. секретарь) – доктор филологических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор (Россия, Саранск)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, Рованиеми)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, доцент (Россия, Саранск)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)
С. В. Першин – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор (Финляндия, Хельсинки)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор (Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ
в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук*

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2016

Scientific and
methodological
journal

№ 2 (26)
(April – June)
2016

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE “Mordovian State
Pedagogical Institute named
after M. E. Evseyev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 136
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Website:
<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

**Subscription index
in the catalogue
“The Press of Russia”
03279**

EDITORIAL COUNCIL

- V. V. Kadakin** (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent
T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological
Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia,
Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)
V. P. Grebenuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor (Russia, Saransk)
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
S. V. Pershin – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Helsinki, Finland)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Moscow, Russia)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor
(Bulgaria, Veliko Tarnovo)
A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)
V. A. Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Saransk, Russia)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

*The Journal is included by HCC of the Ministry of Education
and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific
journals and publications, which should issue the main scientific results
of the candidate's and doctoral theses*

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Л. Е. Бабушкина, С. И. Пискунова Разноуровневое обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов педагогического вуза.....	7
О. А. Бакаева, В. И. Сафонов О проблеме оценивания уровня сформированности компетенций студентов педагогического вуза.....	12
Н. А. Белова, Н. Г. Солдатова Работа над жанрами речи в контексте требований ФГОС ООО к формированию коммуникативной компетенции школьников.....	15
И. А. Зеткина, Н. В. Бычков Николай Николаевич Молин: служение народному образованию.....	19
С. Ю. Ильина, А. Зарин, И. В. Карслиева Условия организации педагогической работы по формированию у дошкольников с задержкой психического развития готовности к обучению грамоте.....	26
И. Ф. Исаев, Д. И. Михайлова Педагогические условия формирования диагностической культуры будущих классных руководителей в процессе вузовской подготовки.....	29
Л. А. Казакова Подготовка магистрантов к образовательной деятельности в инклюзивном образовании.....	33
Н. Г. Кизрина, В. В. Никитина Обучение иноязычной письменной речи на основе сервиса «Твиттер».....	39
Е. Г. Кузнецова Работа с текстом в практике обучения русскому языку как иностранному.....	43
Н. В. Кузнецова Технология модерации в формировании универсального умения на уроках литературного чтения в начальной школе.....	46
С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова Специфика профессиональной компетентности педагогов инновационного образования.....	51
А. В. Любин, А. В. Степанов, М. С. Малезжик, Н. И. Перепелицын Работа студенческого научного кружка кафедры.....	56
С. И. Люгаева Использование кейс-технологий на уроках русского языка в начальной школе.....	60
С. В. Маслова Компетентностная задача в практике обучения младших школьников.....	65
И. Ю. Менищикова Критерии оценки качества воспитания студентов вуза – бакалавров социальной работы.....	68
О. А. Романенкова Редактирование текста как эффективный прием развития речи учащихся.....	74
А. Г. Сквиков, Е. О. Ускова Технологии полипрофильного обучения специалистов экономико-правовой сферы.....	77
О. В. Сульдина Использование сравнительного метода при изучении теорий фирмы в рамках курса «Институциональная экономика» для студентов экономических направлений подготовки.....	81
В. А. Харитонов Включение культурологического компонента в процесс обучения иностранным языкам.....	85
А. В. Черджишев, Ф. Ш. Хугистова Специфика развития системы образования в Республике Северная Осетия-Алания (2000–2010).....	87

О. И. Чиранова

К вопросу о формировании основ информационной компетентности младших школьников..... 91

L. A. Lazutova, A. E. FalileevUsing of google resources for formation students' lexical skills
teaching foreign languages at language faculties..... 96**E. A. Levina, E. V. Kostina**

Using educational podcasts to teach the bachelors speaking in foreign language..... 99

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**Н. И. Антипова**

Специфика адресованной лирики Ч. Журавлева..... 103

Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева, Т. В. УткинаНоминативный представления и его эмотивная функция
в произведениях мордовских писателей..... 105**Д. М. Кадирова, Э. Х. Кадирова**

Ученый-филолог и педагог Худжа Бадигый..... 109

А. В. Лебедев

К вопросу о проблематике перевода Библии (на примере концепта «Сотворение мира»)..... 113

Н. Н. Левина

Синтез лиризма и психологизма в повести И. Кудашкина «Сосны над ручьем»..... 116

Г. А. Натуральнова

Уличные фамилии мордвы-шокши (лексико-семантический анализ)..... 118

Г. Е. СафьянниковаК вопросу о трансформациях фразеологических единиц
(на материале романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы»)..... 123**А. А. Тимерханов, А. М. Сабирова**Лексико-семантическое поле «нечистая сила»: структурная организация
и функциональные характеристики (на материале татарского и английского языков)..... 126**Н. У. Халиуллина**Семантическая реконструкция корневых основ
в этимологическом гнезде (на материале языков алтайской семьи)..... 130**И. С. Юхнова**

Поэтика финала в драматургии М. Ю. Лермонтова..... 135

L. M. Boyarkina, I. I. KashtanovaAnthropocentric Aspects of Studying English phytonimic vocabulary: lexeme *rose*..... 140**L. V. Samosudova, Ye. A. Kukushkina**

Attributive composites with the first component – the noun in german..... 143

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ**С. С. Мустаева**

Исторические тенденции легитимизации семейно-брачных отношений в России..... 148

Т. А. Орнацкая, М. С. ХитинОрганизация внешкольной работы с дальневосточными
милиционерами в середине 1920-х – 1930-е годы..... 150**А. А. Федотова**

Педагогические кадры школ Мордовии периода Великой Отечественной войны..... 155

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ**Т. И. Шукшина**Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы
для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения» 159

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 162

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>L. E. Babushkina, S. I. Piskunova</i> Multilevel foreign language teaching students of nonlinguistic faculties of a pedagogical institution.....	7
<i>O. A. Bakaeva, V. I. Safonov</i> On the problem of estimating the level of competence formation of students at pedagogical higher education.....	12
<i>N. A. Belova, N. G. Soldatova</i> Work on the genre of speech in the context of the fses requirements to forming pupils communicative competency.....	15
<i>I. A. Zetkina, N. V. Bychkov</i> Nikolay Nikolaevich Molin: to the benefit of national education.....	19
<i>S. Yu. Ilyina, A. Zarin, I. V. Karslieva</i> The terms of the organization of pedagogical work on formation of the readiness for literacy learning among the preschool children with mental retardation.....	26
<i>I. F. Isayev, D. I. Mikhaylova</i> Pedagogical conditions for diagnostic culture formation of future classroom teachers in the process of University training.....	29
<i>L. A. Kazakova</i> Training of undergraduates for educational activity in inclusive education.....	33
<i>N. G. Kizrina, V. V. Nikitina</i> Teaching the foreign written speech on the basis of the service “Twitter”.....	39
<i>E. G. Kuznetsova</i> Working with text in teaching practice of russian as a foreign language.....	43
<i>N. V. Kuznetsova</i> Technology of moderation in formation of universal skills for lessons of literary reading in elementary school.....	46
<i>S. L. Lenkov, N. E. Rubtsova</i> The development of professional competence of pedagogues in innovative education.....	51
<i>A. V. Lyubin, A. V. Stepanov, M. S. Malezhik, N. I. Perepelitsyn</i> Work of student scientific group of the department.....	56
<i>S. I. Lyuzgaeva</i> Using technology case on russian language lessons at primary schools.....	60
<i>S. V. Maslova</i> Competence task in the practice of teaching primary school students.....	65
<i>I. Yu. Menshchikova</i> Criteria of quality valuation of the higher school’s students upbringing – social work bachelors.....	68
<i>O. A. Romanenkova</i> Text editing as an effective technique of pupils speech development.....	74
<i>A. G. Skovikov, E. O. Uskova</i> Multidisciplinary technologies in economic and legal training.....	77
<i>O. V. Suldina</i> The comparative methods in studying of the firm theory in the course “Institutional economics” for students studying economics.....	81
<i>V. A. Kharitonov</i> Inclusion of cultural components in the process of teaching foreign languages.....	85
<i>A. V. Cherdgiev, F. Sh. Hugistova</i> Specificity of development of the education system in republic of North Ossetia-Alania (2000–2010).....	87

O. I. Chiranova

To the question of the formation of the fundamentals
of information competence of junior schoolchildren..... 91

L. A. Lazutova, A. E. Falileev

Using of google resources for formation students' lexical skills
teaching foreign languages at language faculties..... 96

E. A. Levina, E. V. Kostina

Using educational podcasts to teach the bachelors speaking in foreign language..... 99

PHILOLOGICAL SCIENCES**N. I. Antipova**

The specificity of the addressed lyrics of Ch. Zhuravlev..... 103

L. P. Vodyasova, E. A. Zhindeeva, T. V. Utkina

The nominative imagination and its emotive function in the works of mordvin fiction writers..... 105

D. M. Kadirova, E. Kh. Kadirova

Philologist and teacher Houja Badigi..... 109

A. V. Lebedev

The Bible translation issues (based on the example of the concept "Creation")..... 113

N. N. Levina

Synthesis of lyricism and psychologism in the novella of Kudashkin «Pines above the stream»..... 116

G. A. Naturalnova

Mordva-shoksha street surnames (lexical and semantic analysis)..... 118

G. E. Safyannikova

To the question of phraseological transformations
(based on V.V. Krestovsky's novel «Saint Petersburg slums»)..... 123

A. A. Timerkhanov, A. M. Sabirova

Lexical-semantic field "evil spirit": structure and functional features
(based on the Tatar and English lexical corpus)..... 126

N. U. Khaliullina

Semantic reconstruction of root stems in the etymological family of words
(on the basis of the altaic family of languages)..... 130

I. S. Yuhnova

Poetics of final in Lermontov's dramaturgy..... 135

L. M. Boyarkina, I. I. Kashtanova

Anthropocentric Aspects of Studying English phytonimic vocabulary: lexeme *rose*..... 140

L. V. Samosudova, Ye. A. Kukushkina

Attributive composites with the first component – the noun in german..... 143

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY**S. S. Mustaeva**

Historical trends of legitimization of family relations in Russia..... 148

T. A. Ornatskaya, M. S. Khitin

The organization of out-of-school work on far east militiamen
in the middle 1920-x–1930-e years..... 150

A. A. Fedotova

Pedagogical staff of schools of Mordovia during the Great Patriotic war..... 155

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS**T. I. Shukshina**

International theoretical and practical conference with the scientific school elements
for young scientists – 52-th Evseyevskie chteniya..... 159

ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS..... 162

УДК 378(045)
ББК 74.58

Бабушкина Лариса Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lb_77@list.ru

Пискунова Светлана Ивановна

доктор философских наук, профессор,
декан факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
simitina@yandex.ru

**РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА***

Аннотация: В статье приводятся результаты исследования по разноуровневому обучению иностранному языку студентов неязыковых факультетов педагогического вуза. Описываются педагогические условия, направленные на оптимизацию и повышение качества обучения, отмечаются преимущества и трудности, связанные с реализацией данной технологии.

Ключевые слова: иностранные языки, разноуровневое обучение иностранному языку, педагогические условия, мониторинговые мероприятия, инновационная образовательная среда педагогического вуза.

Babushkina Larisa Evgenievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Head of Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Piskunova Svetlana Ivanovna

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Dean of Faculty of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**MULTILEVEL FOREIGN LANGUAGE TEACHING STUDENTS
OF NONLINGUISTIC FACULTIES OF A PEDAGOGICAL INSTITUTION**

Abstract: The article presents the results of a study of multilevel foreign language training of students of nonlinguistic faculties of a pedagogical institution. It describes the pedagogical conditions aimed at optimizing and improving the quality of education. Some advantages and difficulties associated with the implementation of this technology are considered.

Key words: foreign languages, multilevel foreign language teaching, pedagogical conditions, monitoring activities, innovative educational environment of a pedagogical institution.

Стремительное вхождение России в мировое экономическое, культурное и образовательное пространство связано со способностью жить

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов педагогического вуза как составляющая современной стратегии образования».

в контексте мировой культуры и чувствовать потребность в необходимом уровне владения иностранным языком. Однако, несмотря на растущие международные контакты в разных сферах деятельности российского общества, дисциплина учебного плана «Иностранный язык» по-прежнему не является для обучающихся предметом, вызывающим повышенный интерес. Преподаватели отмечают отсутствие творческого

подхода к изучению студентами педагогического вуза иностранного языка, стремление выполнить только минимум работы, который необходим, чтобы получить зачет или сдать экзамен. В связи с этим актуальным является поиск путей решения проблемы, связанной с повышением мотивации в обучении. Так, в ведущих вузах России уже несколько лет практикуется разноуровневое обучение иностранному языку, которое соответствует особенностям развития современного общества.

В свете лично-центрированного подхода при обучении иностранным языкам ставятся такие задачи, как развитие личности студента, формирование у него умений по овладению иностранным языком, способность самостоятельно и автономно управлять данной деятельностью, как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного изучения иностранного языка [7, с. 92].

В течение 2012–13 учебного года были проведены мониторинговые мероприятия, направленные на выявление качества подготовки студентов неязыковых факультетов по дисциплине «Иностранный язык». Администрацией факультета иностранных языков и преподавателями кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МордГПИ) было решено провести опытно-экспериментальную работу по переходу на разноуровневое обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Цель данного образовательного проекта – повышение уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени обучения. Для успешного проведения эксперимента были выдвинуты следующие задачи:

1) проведение входного мониторинга для выявления исходного уровня владения иностранным языком студентов 1 курса;

2) создание педагогических условий, направленных на эффективное овладение иностранным языком студентами на основе инновационной образовательной среды педагогического института;

3) оптимизация учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык», использование интенсивных методов развития навыков говорения, чтения, письма, аудирования на иностранном языке;

4) разработка системы мониторинговых мероприятий.

Экспериментальная работа по разноуровневому обучению иностранному языку осуществлялась в три этапа в период с 2013 по 2015 гг. на базе трех неязыковых факультетов МордГПИ –

физико-математического, психологии и дефектологии, педагогического и художественного образования.

На первом этапе (сентябрь 2013 г.) – констатирующем – был определен исходный уровень владения иностранным языком, достигнутый на предыдущей ступени обучения, на основе выделенных нами уровней (высокий, средний, низкий). Были разработаны тесты для входного контроля, материалами для которых послужили демонстрационные варианты контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена прошлых лет. Результаты входного мониторинга показали, что большинство первокурсников на всех трех факультетах имеют низкий (элементарный) уровень владения иностранным языком (93 %).

Анализ данных констатирующего этапа позволил сделать выводы:

1) иноязычная коммуникативная компетенция до проведения эксперимента у студентов-первокурсников была сформирована недостаточно;

2) повышение уровня владения иностранным языком может стать достигнутым результатом на основе инновационной образовательной среды института.

Контингент испытуемых составили 237 студентов, поступивших учиться в 2013 г. и изучающих иностранный (английский) язык. Для осуществления замысла экспериментального исследования были созданы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы. В ЭГ были объединены студенты трех групп в количестве 46 чел., в КГ – остальные студенты данного выпуска в количестве 191 чел.

Для реализации разноуровневого обучения иностранному языку была разработана многоуровневая программа, обеспечивающая возможность реализации обучения иностранным языкам в двух вариантах (в зависимости от исходного уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов): Базовый уровень – А1; Средний уровень – А2; Высокий уровень – В1.

Согласно данной программе, разработанной на основе созданной под руководством профессора С. Г. Тер-Минасовой типовой программы (2009), минимальные требования к уровню иноязычной коммуникативной компетенции студентов по завершении курса обучения не выходят за рамки базового уровня. Курс состоит из четырех обязательных модулей, каждый из которых соответствует определенной сфере общения (бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная и профессиональная сферы).

Основаниями для формирования ЭГ послужили:

– в данных группах оказалось большинство студентов с выявленным средним уровнем владения иностранным языком;

– наличие положительной мотивации и интереса студентов к изучению иностранного языка (по результатам анкетирования студентов были выявлены мотивы и интерес к изучению иностранного языка).

Исследование показало, что 11 % опрошенных студентов считают, что изучение иностранного языка необходимо для «расширения общего кругозора»; 27 % изучают данный предмет, так как «предмет стоит в расписании»; 46 % допускают, что полученные знания могут быть использованы для выполнения учебной деятельности; 16 % полагают, что использование полученных знаний и умений возможно в дальнейшей профессиональной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что далеко не у всех студентов неязыковых факультетов сформирована в достаточной мере мотивация при изучении дисциплины «Иностранный язык». В основном иностранный язык изучают не целенаправленно для будущей профессиональной деятельности, а для общего развития.

В ходе второго этапа (2013–2015 гг.) – формирующего – эксперимента в ЭГ и КГ были апробированы педагогические условия, направленные на оптимизацию и повышение качества обучения иностранному языку:

1. Использование инновационной образовательной среды института и создание соответствующего научно-методического обеспечения процесса изучения иностранных языков.

Для эффективного усвоения дисциплины «Иностранный язык» на всех факультетах созданы необходимые условия: лингафонные кабинеты и компьютерные классы с мультимедиа и выходом в Интернет. В практике преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах преподавателями кафедры постоянно используются следующие технологии: использование мобильных и компьютерных технологий [5]; использование элементов проблемного обучения [3]; создание электронной информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам [2]; использование регионального материала как компонента содержания обучения иностранному языку [8]; технология работы над грамматическими ошибками на уроке иностранного языка [1]; различные виды тестов, используемых для оценивания результатов обученности английскому языку [4]; деловая игра [6]. В ходе проведения практических занятий, лабораторных работ, организации самостоятельной работы применяются различные информационные интернет-ресурсы, обеспечивающие базовую

подготовку по дисциплине и контроль знаний; сетевые компьютерные программы «Reward», «i-Trainium». Активные методы обучения в наибольшей степени способствуют мыслительной, практической и коммуникативной деятельности студентов в процессе овладения учебным материалом. Применение системы активных методов обучения предполагает главным образом не изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение учащимися, а организацию взаимосвязанных видов учебно-познавательной деятельности, направленных на развитие у обучаемых предметных, надпредметных и межпредметных компетенций. Особое значение приобретают в связи с этим технологии проблемно-модульного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технологии интерактивного обучения [9]. Преподавателями кафедры иностранных языков осуществляется аудиторное обучение с использованием интерактивных форм и методов. Согласно учебным планам факультетов около 20 % занятий должно проводиться в интерактивной форме. По дисциплине «Иностранный язык» каждое занятие является таковым. Преподаватели кафедры систематически проводят открытые интерактивные занятия. По всем дисциплинам разработаны электронные учебно-методические комплексы (ЭУМКД), учебные пособия, практикумы, хрестоматии. Кадровый состав кафедры высококвалифицированный. Преподаватели постоянно проходят курсы повышения квалификации.

2. Организация занятий по учебным программам дополнительного образования.

Преподавателями кафедры иностранных языков были разработаны программы дополнительного образования по иностранному языку, явившиеся поддержкой индивидуализации и самореализации студентов, удовлетворения их вариативных и изменяющихся потребностей: «Английский язык для начинающих (для студентов неязыковых факультетов)»; «Современная грамматика английского языка»; «Английский язык в сфере бытовой коммуникации»; «Путешествуем по Великобритании (для студентов неязыковых факультетов)». Фактически дополнительные образовательные программы являются инновационной площадкой для отработки образовательных программ по дисциплине «Иностранный язык». Потребности студентов в разнообразных образовательных услугах расширяются и становятся более дифференцированными. Еще более многообразными и динамичными являются интересы подростков. Дополнительное образование по иностранному языку ориентировано на удовлетворение индивидуально-групповых потребностей, которые объективно не могут быть учтены при организации общего образования.

При этом эффективное использование потенциала дополнительного образования по иностранному языку предполагает использование современных решений в области содержания программ и технологий их реализации.

3. Активизация олимпиадного движения студентов неязыковых факультетов.

Целью олимпиадного движения является стимулирование мыслительных процессов обучающихся, повышение эмоционального восприятия процесса обучения, улучшение результатов процесса обучения, формирование общекультурных компетенций и интеллектуальной личности студента в целом, способной самостоятельно приобретать знания и использовать их на практике, а также ориентироваться в ситуациях, складывающихся в современном межкультурном пространстве.

Студенты неязыковых факультетов Мордовского педагогического института стали участниками, призерами и победителями различных мероприятий всероссийского, регионального и внутривузовского уровня: Всероссийского студенческого конкурса сочинений на иностранном языке «Роль иностранного языка в моей будущей профессии» среди студентов неязыковых факультетов вузов; Республиканской студенческой олимпиады по иностранным языкам для студентов неязыковых факультетов образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования РМ; Внутривузовская студенческая олимпиада по иностранным языкам для студентов 1–2 неязыковых факультетов.

4. Привлечение студентов к работе студенческих научных кружков, научным и культурно-творческим мероприятиям.

Научная и культурно-творческая сфера образовательной среды вуза способна обеспечить студентам широкий спектр условий и возможностей для реализации всего комплекса личностных потребностей, что в свою очередь стимулирует их активную свободную деятельность как полноценных субъектов образовательного процесса.

Студенты физико-математического факультета принимают активное участие в проведении праздника «Рождественские встречи» по теме «Традиции и культура страны изучаемого языка». Студенты факультета педагогического и художественного образования и психологии и дефектологии принимают активное участие в работе Международного семинара-практикума «Иностранные языки в школе и вузе».

Третий этап (2015 г.) – заключительный – направлен на определение эффективности выделенных педагогических условий через анализ, систематизацию и обобщение результатов работы по разноуровневому обучению. Мониторинговые мероприятия проводились в конце

каждого изученного модуля: бытовая сфера общения – 50 часов, учебно-познавательная сфера общения – 120 час., социально-культурная сфера общения – 120 час., профессиональная сфера общения – 50 час.

Результаты показывают, что за период проведения экспериментальной работы число студентов с высоким и средним уровнем владения иностранным языком возросло в 54 раза, число студентов с низким уровнем владения иностранным языком понизилось в 3 раза. Данные свидетельствуют о качественном использовании инновационной образовательной среды педагогического института для изучения иностранных языков. В среднем качественная успеваемость по дисциплине «Иностранный язык (английский)» на факультетах, участвующих в эксперименте, составляет 73 %.

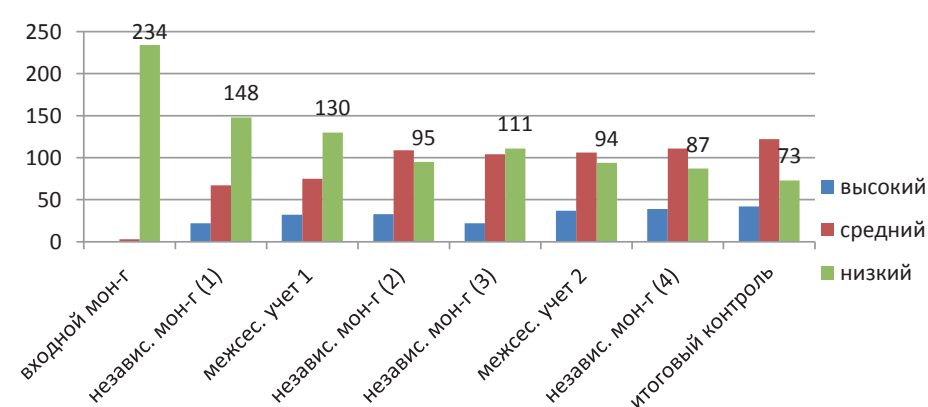


Рис. 1. Уровни владения иностранным языком

В результате разноуровневого обучения иностранному языку студенты с базовым уровнем понимают и могут употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могут представлять / представить других, задавать / отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могут участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь. Студенты со средним уровнем понимают отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п.). Могут выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могут рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни. Студенты с высоким уровнем понимают основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т. д. Умеют общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могут составить связное сообщение на известные или особо интересующие темы. Могут опи-

сать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.

Опытно-экспериментальная работа по разноуровневому обучению иностранному языку студентов неязыковых факультетов педагогического вуза показала следующие положительные результаты:

– у студентов, принимавших участие в эксперименте, сформировалась устойчивая положительная мотивация к изучению иностранного языка;

– у студентов экспериментальной группы по мере обучения видна положительная динамика собственных результатов;

– однородность групп положительно повлияла на выбор заданий и их выполнение. Если задание выполняется студентами, которые приблизительно равны по силам, то они стараются разделить всю работу поровну, помогают друг другу в случае затруднений, тактично исправляют ошибки друг друга.

К важным проблемам, требующим дальнейших исследований, следует отнести, на наш взгляд, изучение психолого-педагогических и дидактических особенностей формирования языковой компетенции с учетом регионального компонента и координации программ по русскому, родному и иностранным языкам, что подразумевает целенаправленную работу по взаимному учету преподавателями тех языковых знаний, которые обучающиеся получают на языковых занятиях.

Таким образом, разноуровневое обучение является неременной составляющей в процессе инновационного образования, направленного на подготовку специалистов как по стратегическим направлениям, так и в сочетании фундаментальной и инновационной подготовки. Одной из ключевых задач в реализации формирования профессионально ориентированной языковой подготовки в инновационной модели специалиста является развитие культуры владения функциональными разновидностями языка, позволяющими разнообразно и эффективно строить процесс коммуникации.

Список использованных источников

1. Адамчук, Т. В. Технология работы над грамматическими ошибками на уроке иностранного языка / Т. В. Адамчук // Международное сотрудничество: социально-экономические и правовые аспекты, XV Макашкинские научные чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. И. Учайкина ; Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский гуманитарный институт». – Саранск, 2015. – С. 15–21.

2. Бабушкина, Л. Е. Создание электронной информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам студентов неязыковых факультетов педвуза / Л. Е. Бабушкина, С. Ю. Кадомцева, О. В. Кирьякова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 140–148.

3. Киреева, З. Р. Использование элементов проблемного обучения в формировании у студентов педагогического вуза лингвокультурологической компетенции (на основе сопоставления русских, башкирских, английских и французских пословиц и поговорок) / В. Ф. Аитов, Х. Х. Галимова, З. Р. Киреева // Вестник ВЭГУ. – 2014. – № 5 (73). – С. 5–16.

4. Костина, Е. В. Тесты как современные средства оценки успеваемости студентов в изучении английского языка / Е. В. Костина, В. М. Пронькина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 91–93.

5. Курина, В. А. Мобильные и компьютерные технологии в системе профессионального образования для подготовки магистров направления «Теория и практика строительства автомобильных дорог» / В. А. Курина // Пути улучшения качества автомобильных дорог : сб. ст. / под ред. М. И. Бальзанникова, К. С. Галицкова, Т. В. Дормидонтовой ; Самарский государственный архитектурно-строительный университет. – Самара, 2015. – С. 127–131.

6. Петрова, Е. А. Деловая игра как методический прием формирования коммуникативной и профессиональной компетенций при обучении иностранным языкам / Е. А. Петрова, Д. А. Галиева // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2014. – № 2. – С. 135–138.

7. Сбродов, В. В. Разноуровневое дифференцированное обучение / В. В. Сбродов, О. И. Иваненко, Т. И. Рыбкина // Успехи в химии и химической технологии. – 2008. – Т. 22. – № 2 (82). – С. 92–95.

8. Тукаева, О. Е. Региональный материал как компонент содержания в обучении иностранному языку в вузе / О. Е. Тукаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 71–74.

9. Янкина, О. Е. Технологии формирования учебно-познавательной компетенции бакалавров педагогического образования при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / О. Е. Янкина // Евсевьевские чтения. Серия: «Лингвистика и методика: междисциплинарный подход» : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», 14–15 мая 2015 г. ; редкол.: Н. Н. Ганина (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

References

1. Adamchuk T.V. The technology of work on the grammatical errors in the foreign language lesson, *Inter-*

national cooperation: the socio-economic and legal aspects, XV Makarkinskie nauchnye chteniya, International scientific and practical conference, Private educational institution of higher professional education «Mordovian humanitarian institute». Saransk, 2015, pp. 15–21. (in Russian)

2. Babushkina L.E., Kadomtceva S.Yu., Kiryakova O.V. Creating an electronic information and communication environment for teaching foreign languages at non-linguistic faculties of pedagogical institutions, *Bulletin of the Moscow state regional university. Series Pedagogics*, 2015, No. 3, pp. 140–148. (in Russian)

3. Kireeva Z.R., Aitov V.F., Galimova Kh.Kh. Using the Problem-Based Learning in the Formation of Linguistic and Culturological Competence in Students of Teacher Higher Schools (Based on Comparison of Russian, Bashkir, English and French Proverbs and Sayings), *Vestnik VEGU*, 2014, No. 5, pp. 5–16. (in Russian)

4. Kostina E.V., Pronkina V.M. Tests as the modern means of assessment of the students' progress in learning English, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2, pp. 91–93. (in English)

5. Kurina V.A. Mobile and computer technology in vocational education for the Master direction «Theory

and practice of construction of highways», *Ways to improve the quality of roads, Collection of articles*, Samara State University of Civil Engineering. Samara, 2015, pp. 127–131. (in Russian)

6. Petrova E.A., Galieva D.A. Business game as a methodological procedure of formation of communicative and professional competence in the teaching of foreign languages, *Law Enforcement: Theory and Practice*, 2014, No. 2, pp. 135–138. (in Russian)

7. Sbrodov V.V., Ivanenko O.I., Rybkina T.I. Multilevel differentiated teaching, *Advances in chemistry and chemical technology*, 2008, T. 22, No. 2, pp. 92–95. (in Russian)

8. Tukaeva O.E. The regional material as a component of the contents in teaching a foreign language in the institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3, pp. 71–74. (in Russian)

9. Yankina O.E. Technologies of learning competence' formation of bachelors of pedagogical education by means of foreign language, *Evseevskie chteniya, Series: «Linguistics and Methodology: a multidisciplinary approach»: International scientific-practical conference with the elements of scientific school for young scientists, 14-15 may 2015*, Mordovian state pedagogical institute. Saransk, 2015 (CD-ROM). (in Russian)

Поступила 24.01.2016 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

Бакаева Ольга Александровна

кандидат технических наук

кафедра информатики и вычислительной техники
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
helga_rm@rambler.ru

Сафонов Владимир Иванович

кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра информатики и вычислительной техники
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ito_mordgpi@mail.ru

О ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: В статье представлена проблема оценивания уровня сформированности компетенций, связанная с переходом высшего образования на компетентностную модель подготовки студентов. В целях эффективного определения уровней сформированности компетенций предлагается разработка интегрального коэффициента для оценивания и дифференцирования этих уровней. Данный коэффициент может стать основой для разработки методики оценивания уровней сформированности компетенций будущего педагога.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, уровень сформированности компетенции, интегральный коэффициент, бакалавр, магистр.

Bakaeva Olga Aleksandrovna

Candidate of Technical Sciences

Department of Information and Computer Science
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Safonov Vladimir Ivanovich

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Docent

Department of Information and Computer Science
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ON THE PROBLEM OF ESTIMATING THE LEVEL OF COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS AT PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION

Abstract: The article presents the problem of estimating the level of competences formation associated with the transition of the higher education to competence-based model of students training. For effective determination of levels of competences formation, it is offered development of integrated coefficient for estimation and differentiation of these levels. This coefficient can become basis for development of methodology of estimation levels of competences formation of a future teacher.

Key words: competence, competence, level of formation of competence, integrated coefficient, bachelor, magister.

Введение в действие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), в основе которых лежит компетентностный подход, актуализирует проблему определения уровней и качества сформированности компетенций у обучаемых в результате прохождения отдельных дисциплин и получения образования в целом. Компетентностный подход, соответствующий принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта, олицетворяет инновационный процесс в образовании и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества.

В связи с тем, что практически всё высшее образование перешло на новые образовательные стандарты, в основе которых лежит компетентностный подход, то данная проблема находится в центре внимания как многих ученых, так и соответствующих структур вузов. В условиях отсутствия рекомендаций Минобрнауки России и соответствующих методик, перед вузами и учебно-методическими объединениями существует необходимость самостоятельных исследований в рамках поиска оптимальных методик оценивания компетенций, что и определяет актуальность рассматриваемой проблемы.

Оценивание уровня компетенции является трудоемкой проблемой, не имеющей в настоящее время универсального и обоснованного решения. Она возникла в процессе перехода к компетентностной модели высшего образования. Основные аспекты проблемы связаны с от-

сутствием научной методологии, позволяющей объективно решать указанную проблему; с отсутствием единых рекомендаций по разработке контрольного инструментария для оценки и дифференциации уровней компетенций, формируемых у студентов и др. [1; 5; 7].

В основе разных точек зрения на проблему определения уровня сформированности компетенций и компетентности лежат разнообразные определения данных терминов, характеризующие суть явления с разных сторон. Апробировано достаточно много методик по определению уровня сформированности компетенций технических вузов и у студентов технических специальностей (М. А. Анисимова, И. С. Бляхеров, А. В. Масленников, Д. Г. Мирошин, А. В. Моржов, С. И. Толчина и др.). В связи с тем, что общекультурным компетенциям уделяется особое внимание, процесс их формирования и оценки изучен глубже и более детально. Так, предлагаются различные методики оценки степени сформированности компетенций (Э. М. Аскеров, М. И. Грабарь, Н. Ф. Ефремова и др.) и модели оценки компетентности (Т. А. Гудкова, И. Н. Зольникова, О. Ю. Лебедева, Ю. В. Лукашин, О. А. Минеева, Н. В. Пахаренко, И. В. Петрухина, Е. Н. Пискунова, Т. И. Русских и др.). Однако данные методики предназначены для оценки сформированности компетенций будущего специалиста, в связи с чем встает вопрос о возможности их применения для оценки степени сформированности компетенций студентов бакалавриата и магистратуры, что определяет проблему формирования эффективной методи-

ки оценивания уровня сформированности компетенций и компетентности студентов бакалавриата и магистратуры.

Несмотря на возрастающую популярность понятия «компетенция», до сих пор нет общепринятого способа измерения уровней компетенций, не найдена точка отсчета, относительно которой можно оценивать различные подходы к определению уровня сформированности компетенций. Многие исследователи вводят коэффициент, с помощью которого оценивается уровень сформированности компетенций, но не учитывается стохастическая природа исследуемых факторов. Поэтому для решения рассматриваемой проблемы требуется использовать современные методы обработки информации, непараметрической статистики, экспертных оценок и методы теории принятия решений [2; 3].

Большой вклад в определение уровня сформированности компетенций внес И. Н. Елисеев. Им предложен метод, базирующийся на математической статистике и теории латентных переменных [4]. По нашему мнению, это перспективный и универсальный метод, но его апробация произведена в ходе измерений сформированности компетенций студентов технических и экономических специальностей и направлений подготовки, не затрагивающих другие направления подготовки.

Для эффективного определения уровня сформированности компетенций требуется разработка интегрального коэффициента для оценивания и дифференцирования уровней сформированности компетенций. Предложенный коэффициент позволит разработать методику оценки уровня сформированности компетенций, например, будущего педагога. Данный коэффициент может быть рассчитан на основе весовых коэффициентов, отвечающих за различные уровни представления компетенции. Практически все коэффициенты вычисляются с помощью метода экспертных оценок, а в качестве экспертов выступают сами педагоги или профессионалы данной сферы. С учетом человеческого фактора данный метод будет обладать свойствами необъективности, поэтому следует ввести коэффициент, в расчете которого будут только объективные параметры, но учитывающие стохастическую природу измеряемых показателей. Благодаря объективным параметрам, на основе которых формируется интегральный показатель уровня сформированности компетенций, такая методика может стать базой для оценивания компетенций по всем направлениям подготовки.

Для упрощения и ускорения процесса измерений необходимо предусмотреть автоматизацию вычисления интегрального показателя сформированности компетенций на основе со-

ответствующего программного обеспечения (инструментальные системы тестирования, среды программирования, прикладное программное обеспечение и др.). Уровень сформированности компетенции студента может быть измерен несколько раз в процессе обучения: до начала обучения, перед экзаменом/зачетом, после экзамена/зачета, в конце обучения, в связи с чем необходимо предусмотреть многократное использование интегрального коэффициента с учетом накопленных значений показателя и его динамики. Также в своей профессиональной деятельности педагог может столкнуться с оценкой уровня сформированности его педагогических компетенций, связанной, в частности, с введением «Профессионального стандарта педагога» [6].

Предлагаемая методика, в основе которой лежит интегральный коэффициент сформированности уровня компетентности, призвана внести существенный вклад в становление компетентностно-ориентированного подхода к обучению студентов и более качественно подойти к реализации требований ФГОС ВО. Данная методика оценивания уровня сформированности компетенций и последующей дифференциации уровня компетентности студентов позволит решить задачу эффективного и универсального оценивания уровня сформированности компетенций и компетентности студентов педагогических вузов. Кроме этого, разработанная методика может быть обобщена для непедагогических вузов.

Список использованных источников

1. Бабушкина, Л. Е. ИКТ как средство формирования социокультурной компетенции студентов педвуза при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Л. Е. Бабушкина, В. И. Сафонов // Международный журнал «Образовательные технологии и общество». – 2015. – Т. 18. – № 1. – С. 447–462. – URL : http://ifets.ieee.org/russian/depository/v18_i1/pdf/8.pdf.
2. Бакаева, О. А. Особенности использования кросстабуляции в педагогике и образовательном процессе / О. А. Бакаева // Интеграция образования. – 2012. – № 1. – С. 58–61.
3. Бакаева, О. А. О теоретических аспектах анализа данных / О. А. Бакаева // Современные инструментальные системы, информационные технологии и инновации : сб. науч. тр. – Курск, 2015. – С. 149–153.
4. Елисеев, И. Н. Диагностика социально-личностных компетенций выпускника с использованием методов теории латентных переменных / И. Н. Елисеев, Л. Б. Редкозубова // Профессиональная ориентация молодежи в современных социально-экономических условиях: состояние, проблемы, перспективы: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Славянск-на-Кубани ; СГПИ, 2009. – С. 167–171.

5. Папышев, А. А. Формирование ИКТ-компетентности и социальной активности студентов педагогического вуза посредством интерактивных форм обучения / А. А. Папышев, Л. А. Сафонова, В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, А. А. Жамков // Интеграция образования. – 2015. – № 2. – С. 59–66.

6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL : www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/PS_pedagog.doc (дата обращения: 05.02.2016).

7. Шубович, В. Г. Анализ методов оценки профессиональных компетенций / В. Г. Шубович, А. Н. Аленова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 75–78.

References

1. Babushkina L.E. ICT as means of formation of sociocultural competence of students of teacher training University when training in a foreign language / L.E. Babushkina, V.I. Safonov, *Educational technologies and society*, 2015, V. 18, No. 1, pp. 447–462 [Electronic resource]. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v18_i1/pdf/8.pdf. (in Russian)

2. Bakaeva O.A. Specifics of the use of crosstabulation in pedagogics and educational process, *Integration of Education*, 2012, No. 1, pp. 58–61. (in Russian)

3. Bakaeva O.A. About theoretical aspects of the analysis of data, *Modern tool systems, information technologies and innovations: collection of scientific works*. Kursk, 2015, pp. 149–153. (in Russian)

4. Eliseev I.N., Redkozubova L.B. Diagnostics of socially-personality competences of graduating student with the use of methods of theory of latent variables, *The professional orientation of young people in modern socio-economic terms: the state, problems, prospects : materials of III of the All-Russian research and practice conference*. Slavjansk-na-Kubani, SGPI, 2009, pp. 167–171. (in Russian)

5. Papyshev A.A., Safonova L.A., Safonov V.I., Molchanova E.A., Zhamkov A.A. Formation of ICT competence and social activity of students of pedagogical higher education institution by means of interactive forms of education, *Education integration*, 2015, No. 2, pp. 59–66. (in Russian)

6. Professional standard «The Teacher (Pedagogical Activity in the Sphere of the Preschool, Primary General, Main General, Secondary General Education) (the Tutor, the Teacher)» [Electronic resource]. URL: www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/PS_pedagog.doc (in Russian)

7. Shubovich V.G., Alenova A.N. Analysis of methods of an assessment of professional competences, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 75–78. (in Russian)

Поступила 09.02.2016 г.

УДК 37.016.5: 811.161.1
ББК 81.411.2р

Белова Наталья Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
belkasun@mail.ru

Солдатова Наталья Геннадьевна

учитель русского языка и литературы
МОУ «Лицей № 7» г. Саранска;
аспирант
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natasha-borovkova@mail.ru

РАБОТА НАД ЖАНРАМИ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ООО К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Цель авторов статьи заключается в рассмотрении возможных методических путей формирования коммуникативной компетенции школьников в русле жанрово-стилистического подхода к

изучению русского языка. Обозначен комплекс аналитических и творческих умений учащихся, необходимых для продуцирования ими собственного текста. Предложен алгоритм создания «портрета» речевого жанра на уроке развития речи.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция школьников, жанрово-стилистический подход, жанры речи.

Belova Natalya Anatolyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Russian Language and Russian Language Teaching Methodology Department
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Soldatova Natalya Gennadyevna

Teacher of Russian Language and Literature
Lyceum № 7, Saransk;
Postgraduate
Russian Language and Russian Language Teaching Methodology Department
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**WORK ON THE GENRE OF SPEECH IN THE CONTEXT OF THE FSES
REQUIREMENTS TO FORMING PUPILS COMMUNICATIVE COMPETENCY**

Abstract: The purpose of this article is to consider possible methodological ways of pupils' communicative competence formation of genre and stylistic approach to the study of the Russian language. Complex of analytical and creative skills of students, necessary for producing their own text is marked. The algorithm of creating a "portrait" of a speech genre in the classroom of speech and language development is offered.

Key words: communicative competence of pupils, genre and stylistic approach, speech genres.

Новые стандарты образования предполагают изменение целей обучения русскому языку – на первый план выдвигается задача формирования умений обучаемых ставить и решать коммуникативные задачи, а также использовать полученные знания и навыки в практической деятельности. Сложнейшими из умений, формируемых в рамках коммуникативной компетенции, являются умения воспринимать текст как продукт речевой деятельности и создавать собственные высказывания в процессе общения.

В методике преподавания русского языка имеются существенные недостатки, которые влияют на качество речевой подготовки учащихся. Как показала практика обучения связной речи, старшеклассники испытывают значительные трудности при написании сочинений по русскому языку и литературе, так как им трудно соотнести такие понятия, как функционально-смысловой тип речи, стиль, жанр, композиция, прагматическая авторская установка, с содержательным планом порождаемого письменного монологического высказывания: темой, основной мыслью, проблематикой. Учащимся нелегко рассмотреть совокупность компонентов планируемого сочинения, определить, что важнее при продуцировании текста: содержательный план или его языковая реализация. Подобные затруднения зачастую приводят старшеклассника к коммуникативным неудачам.

Работа по развитию речи осуществляется в школе на специальных уроках или на уроках

по изучению языковой теории в единой системе с усвоением знаний по языку. Практическая направленность обучения обеспечивается рассмотрением каждой языковой категории со стороны ее формальных признаков, значения, функции, причем анализ может осуществляться разными путями: от формы и значения к функции (роли в предложении и тексте) и от анализа функционально значимых в тексте слов и предложений к их лексическому и грамматическому значению и формальным признакам.

Развитие речи находится не только в единой системе работы с теоретическим изучением русского языка, но и с практическим аспектом. Так, необходимым условием осуществления коммуникативной направленности в обучении русскому языку является широкое использование связных текстов для филологического анализа, для изложения содержания и в качестве образца для самостоятельного создания текста учеником [2; 3].

Центральным дидактическим средством развития коммуникативной компетенции учащихся, безусловно, является текст. Таким образом, учителю необходимо опираться на основные признаки понятия «текст». Эти признаки – группа предложений, их общая смысловая задача, их структурная взаимосвязанность. В ходе учебной работы у учащихся постепенно складывается понятие о тексте как одном из типов связных высказываний – описании, повествовании, рассуждении или их сочетании, о стилях и жанрах речи.

Обращение школы к такой сложной речевой категории, как текст, привел к поискам критериев развития речи именно в области умений создавать текст, соединяющих все ранее полученные знания и умения по русскому языку.

Значительную группу составляют аналитические умения учащихся, которые традиционно в школьной практике формулируются следующим образом:

- умение определять стилистическую принадлежность текста по сфере употребления и представленным в нем языковым средствам;

- умение распознавать типы речи и их сочетания в тексте;

- умение анализировать основные способы создания связности, структурного единства текста.

Творческие умения создавать текст в целом характеризуются как речевые действия на основе творчески отобранных речевых средств, в точном соответствии с коммуникативной задачей.

К ним согласно установившейся практике относятся:

- умение выбрать стиль, соответствующий коммуникативной цели, а также отобрать соответствующие стилевые средства языка;

- умение правильно использовать типы речи в сочетании, обусловленном темой, смысловой задачей;

- умение отбирать материал, составлять план, выделять главное и т. д., строить композицию текста;

- умение пользоваться различными средствами связи между предложениями (цепной, параллельной) при создании текстового фрагмента необходимого типа в соответствии с темой и задачей;

- владение речевыми нормами, умение редактировать текст с позиции реализации его коммуникативной цели.

Как видим, традиционно на уроках развития речи основное внимание уделяется формированию знаний школьников о стилях и типах речи без глубокого и системного рассмотрения речевых жанров, что снижает эффективность работы по обучению школьников созданию собственных текстов в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения. Организуя работу над развитием речи в соответствии с требованиями новых ФГОС ООО к формированию коммуникативной компетенции школьников, учитель должен использовать в своей деятельности жанрово-стилистический подход. В основе данного подхода лежит развитие у учащихся умений и навыков создания и оперирования различными речевыми жанрами.

Понятие речевого жанра (жанра речи, языкового жанра, жанра общения) активно исполь-

зуется лингвистами (работы Н. Д. Арутюновой, А. Г. Баранова, В. Е. Гольдина, Н. И. Жинкина, Т. В. Шмелевой и мн. др.). Ученые приходят к тому, что жанрово-стилистическому подходу в формировании коммуникативной компетенции практически нет альтернативы, так как наша речь носит изначально жанровую организацию. Теоретически же проблема жанра была осмыслена и изложена еще в работе М. М. Бахтина [1, с. 307]. М. М. Бахтин под речевым жанром понимал «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказывания» [1, с. 246]. Им была разработана концепция речевых жанров, согласно которой каждая область человеческой деятельности располагает сложным и разнородным репертуаром речевых жанров. В каждой сфере деятельности существует целый набор речевых жанров. Именно с разнородностью и связана трудность определения общей природы высказывания.

Следуя идеям М. М. Бахтина, можно сказать, что характерными чертами каждого речевого жанра являются: 1) формальные и содержательные особенности текстов речевого жанра (тематическое, стилистическое и композиционное единство жанра); 2) единство субъекта каждого текста; 3) предполагаемая жанром реакция слушателя; 4) референтная соотнесенность высказываний (область человеческой деятельности, с которой соотнесен жанр) [1, с. 247].

В современной школе необходимо подробное рассмотрение всего богатства жанров. Несмотря на то, что школьникам дают возможность познакомиться с жанрами письма, объявления, видами публицистических жанров, жанрами отзыва, рецензии, эссе, полученной общей информации описательного характера им явно недостаточно. Отсутствие системной работы на уроках развития связной речи, поэтапного формирования навыков создания собственных сочинений в соответствии с конкретными жанрами речи затрудняет понимание учениками структуры различных речевых жанров, возможность выразить свои мысли четко и последовательно.

Адекватное решение данной проблемы нам видится в использовании жанрово-стилистического подхода, в рамках которого речевой жанр понимается как особая модель высказывания. Учитывая замысел автора, исходные условия общения и ожидаемый результат, отбор соответствующих языковых средств, благодаря которым для адресата фиксируется вся необходимая для понимания речевого жанра и успешного общения информация, мы можем делать вывод о наличии в речевом сознании участников коммуникации схемы речевого жанра. В задачу исследователя в этом случае входит определение модели речевого жанра. Вслед за Т. В. Шмелевой мы по-

нимаем модель жанра как «инструмент создания портрета речевого жанра, т. е. подробного описания языкового воплощения речевого жанра» [4, с. 96]. В речевом сознании каждого члена говорящего коллектива присутствуют модели речевых жанров, в соответствии с которыми мы воспринимаем речевые произведения, оцениваем их или создаем собственные. Речевую модель жанра можно охарактеризовать посредством системы параметров, или жанрообразующих признаков, позволяющих узнавать, анализировать и строить определенный речевой жанр. В системе жанрообразующих признаков ведущим является языковое воплощение речевого жанра (это первый параметр, который оценивает получатель высказывания). Создать подробное описание языкового воплощения речевого жанра – значит представить его портрет.

Инновационный подход в обучении школьников жанрам на уроках русского языка, как нам представляется, может быть реализован посредством включения в школьную программу учебных тем, посвященных подробному разбору модели того или иного жанра речи, введению жанрового портрета, филологический анализ текстов-образцов соответствующего жанра речи.

Чтобы дать школьникам четкую структуру жанра – жанровый портрет, предлагаем дидактически адаптированный для школьного уровня портрет речевого жанра с опорой на указанную работу Т. В. Шмелевой.

Ознакомление со структурной схемой жанра можно проводить со школьниками в соответствии со следующими шестью ключевыми признаками:

1) цель (коммуникативное намерение, определяющее отбор содержания);

2) образ автора (тот, кто создает текст: публицист, художник слова, ученый / сам школьник и др. – его мировоззрение, уровень образования и культуры, взгляд на конкретную проблему, позиция, уровень владения языком и речью);

3) образ адресата (к кому обращается автор: например, современникам по поводу актуальной проблемы, размышляет о «вечных ценностях»; учитывается ли возраст и жизненный опыт тех, к кому обращается автор (школьники, зрелые люди) и др.);

4) образ прошлого (что предшествовало созданию текста: коммуникативная ситуация, в которой он создан);

5) образ будущего (результат ближайший (согласие, реплика несогласия) и перспективный, который автор желает получить от своего текста: призвать задуматься о какой-либо проблеме, найти единомышленников и др.);

6) языковые средства (какие средства всех уровней языковой системы использованы авто-

ром для наиболее эффективного выражения своих мыслей в рамках избранного жанра речи).

Следует отметить сложность методического характера, заключающуюся в том, что ученический текст, являющийся откликом на исходный текст (тот, который был проанализирован и проинтерпретирован школьником) или написанный по заданной теме, представляет собой речевое произведение научно-учебного подстиля (основная цель ученика – показать свои языковые и коммуникативные знания и умения, а также знания общекультурные). О чертах публицистики (самостоятельные обобщения по поводу актуальных проблем) или художественного стиля (создание художественных образов) можно говорить только как об элементах, используемых школьниками для воплощения модели изучаемого жанра речи, будь то эссе, проблемный или портретный очерк и др.

Обозначим этапы работы на уроке над тем или иным жанром речи: знакомство с особенностями жанра и текстом-образцом, выявление и обсуждение проблемы, выполнение упражнений, направленных на предотвращение речевых ошибок, написание текста с опорой на текст-образец, учебная дискуссия, создание собственного текста, редактирование. В случае же обучения старшеклассников созданию текстов, например, в жанре эссе, требуется тщательное изучение его содержательных и структурных жанровых особенностей – исходный текст в данном случае может быть привлечен лишь как текст-образец. Школьники будут создавать сочинения не «по поводу» проанализированного источника, а на основании своих собственных впечатлений.

Таким образом, решение проблемы овладения школьниками многообразной системой речевых жанров видится в ознакомлении учеников с различными моделями речевых жанров, в разборе текстов-образцов (необходим их филологический анализ в соответствии с портретом речевого жанра), в последовательной отработке умений создавать собственные тексты по структурной схеме того или иного жанра. Реализация жанрового подхода к обучению русскому языку представляется необходимым, своевременным методическим шагом для эффективного развития коммуникативной компетенции старшеклассников.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

2. Белова, Н. А. Филологический анализ текста как метод формирования предметных компетенций школьников на уроках русского языка / Н. А. Белова,

А. К. Нарбекова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 15–19.

3. Ивашкина, В. Н. Специфика филологического анализа художественного текста как ведущего метода изучения литературного произведения на уроках развития речи / В. Н. Ивашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 17–21.

4. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 88–98.

References

7. Bahtin M.M. The Problem of Text in Linguistics, Philology and Other Humanitarian Sciences. Expe-

rience of The Philosophical Analysis, *Verbal Creativity Aesthetics*. Moscow, Arts, 1979, 424 p.

8. Belova N.A., Narbekova A.K. Philological Analysis of the Text as a Method of Pupils Subject Competences Formation at Russian Language Lessons, *The Humanities and Education*, 2012, No 4 (24), pp. 15–19.

9. Ivashkina V.N. Specificity of Philological Analysis of a Literary Text as a Leading Method of Literary Works Studying in the Classroom Language Development, *The Humanities and Education*, 2012, No 4 (12), pp. 17–21.

10. Shmeleva T.V. Models of Speech Genres, *Speech Genres*. Saratov, College, 1997, pp. 88–98.

Поступила 02.02.2016 г.

УДК 37 (091) (045)
ББК 74.03

Зеткина Ирина Александровна

доктор культурологии, профессор
кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
irzet@mail.ru

Бычков Николай Владимирович

Начальник Республиканской архивной службы
Республики Мордовия, г. Саранск, Россия
rasrm@yandex.ru

**НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ МОЛИН:
СЛУЖЕНИЕ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

Аннотация: Статья посвящена изучению научной биографии значительной фигуры в истории образования Мордовии, учителя, наркома (министра) народного просвещения МАССР, первого ректора двух вузов Мордовии. Материалы представляют сложный образ работника просвещения, чья деятельность связана с историческим периодом 1930-х – 1970-х гг. Авторы анализируют разнообразный комплекс источников, опираясь на современные исследовательские подходы.

Ключевые слова: образование, педагогический институт, просвещение, университет.

Zetkina Irina Aleksandrovna

Doctor of Culturology, Professor
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Bychkov Nikolay Vladimirovich

Head of Archive Service of Republic of Mordovia,
Saransk, Russia

**NIKOLAY NIKOLAEVICH MOLIN:
TO THE BENEFIT OF NATIONAL EDUCATION**

Abstract: The article is devoted to the study of scientific biography of significant figure in the history of Mordovian education, a teacher, a Minister of national education of MASSR, the first rector of two higher

schools in Mordovia. The materials represent a complex image of education employer, whose activity is connected with historic period 1930s–1970s. the authors analyze various range of sources using modern research approaches.

Key words: education, pedagogical Institute, University.

Поводом для настоящей статьи стал приближающийся юбилей Николая Николаевича Молина: 3 декабря 2016 г. исполняется 105 лет со дня его рождения.

Имя Н. Н. Молина как видного деятеля народного образования находится на слуху у историков образования, культуры, государственного строительства. С ним связано многое с эпитетами «первый», «впервые»: он принадлежит к первым выпускникам первого высшего учебного заведения Мордовии – педагогического института им. М. М. Хатаевича (с 1937 г. – им. А. И. Полежаева); именно Куриловская средняя школа Ромодановского района, которой руководил молодой директор Молин, представила передовой опыт народного образования МАССР на первой всесоюзной сельскохозяйственной выставке (ВСХВ) (1939 г.); он организовал работу открытого в 1957 г. Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (с января 1958 г. как проректор по учебной работе, а затем как ректор вуза); был ректором Мордовского государственного педагогического института в первое десятилетие его существования (с 1962 по 1972 гг.) [1; 8].

Его деятельность неотделима от хронотоп строительства социализма в СССР. Николай Николаевич Молин – маркер коммунистического мировоззрения российского педагога XX в., его личность воплощает архетип эпохи. Одновременно в нем без труда выявляется и кенотип как «новообраз» будущего (М. Эпштейн). Между тем о Николае Николаевиче Молине написано до обидного мало. Все имеющиеся к настоящему времени публикации о нем, его жизненном пути и общественно-педагогической деятельности ограничиваются формальным описанием справочно-биографического характера или упоминанием в контексте близкой тематики.

Лаконичность и жанр опубликованных материалов способствовали тому, что французский историк Ж.-Н. Жаненэ (J.-N. Jeanneney) назвал увековечением в «граните» энциклопедии. насыщенный личный и профессиональный жизненный путь педагога, просвещенца, организатора образования, ученого изображается в стиле характеристик из личного дела: «Молин Николай Николаевич, 1911 г. р., русский, член КПСС с 1939 г., с высшим образованием, доцент, кандидат исторических наук. Эрудированный и квалифицированный педагог-воспитатель» (1963 г.) [1, л. 17]; «Социальное происхождение из кре-

стьян. В 1936 году окончил Мордовский педагогический институт и в 1948 году высшую партийную школу при ЦК КПСС. Товарищ Молин Н. Н. посвятил делу народного образования около сорока лет, начав с заведующего школой колхозной молодежи в 1932 году, а в 1941–1946 годах он нарком, Министр просвещения Мордовской АССР. С 1962 по 1972 год работает ректором Мордовского государственного педагогического института. Как работник просвещения Николай Николаевич имеет богатый практический опыт, обладает организаторскими способностями. Он много уделял внимания общественной деятельности, несколько раз избирался членом областного комитета партии. Идеологически выдержан, морально устойчив. Имеет семь правительственных наград» [1, л. II].

Ипостаси сложной личности учителя, ученого, общественного и политического деятеля, активная биография которого приходится на три разных исторических эпохи российской истории, не исчерпываются содержанием личного листка по учету кадров или характеристиками коллег из личного дела. Со дня кончины Николая Николаевича Молина 13 августа 1977 г. прошло почти четыре десятилетия. Современная источниковая база, включающая в себя разноплановые источники (изданные научные труды – 174 п. л), черновики и рабочие материалы, педагогическую публицистику в республиканской периодической печати, документы по истории высшего образования в Мордовии, фотодокументы, мемуары соратников и близких (коллег, студентов, друзей, детей) предоставляют богатую возможность создания комплексной характеристики значительной личности в культуре края, которая, как и всякая крупная фигура в истории, соткана из противоречий. Создание научной биографии Н. Н. Молина предполагает использование современной методологии гуманитарного знания. Культурно-антропологический, биографический, междисциплинарный, социокультурный исследовательские подходы расширяют возможности биографов и историков при изучении вклада Н. Н. Молина в культурное строительство республики.

Николай Николаевич Молин родился в с. Ромоданово Саранского уезда Пензенской губернии (сегодня п. Ромоданово Ромодановского района Республики Мордовия) в семье, как он писал в автобиографии, крестьянина-середняка [1, л. 4]. В 1924 г. после окончания четы-

рехлетней начальной школы он поступает на подготовительное отделение саранского агропедагогического техникума, через год – на школьное отделение техникума, которое заканчивает в 1930 г., получив квалификацию «учитель начальной школы».

Саранский (с 1925 г. – Мордовский) агропедтехникум готовил специалистов для школ крестьянской молодежи (ШКМ). Это были общеобразовательные неполные средние школы с трехлетним сроком обучения на базе начальной четырехлетней школы первой ступени. Кроме общеобразовательных дисциплин, в ШКМ преподавали предметы, готовившие выпускников к работе на сельскохозяйственном производстве, такие как теоретический курс сельского хозяйства, производственное обучение, сельскохозяйственная практика.

В 1930–1932 гг. Н. Н. Молин заведовал ШКМ Наркомпроса РСФСР в с. Сабаево Кочуровского района. В 1932 году он переходит на работу заведующим учебной частью школы-десятилетки в родном Ромоданове и параллельно поступает на заочное отделение Мордовского государственного педагогического института.

Открытый в 1931 г. как агропединститут для подготовки учителей ШКМ, в 1932 г. вуз становится институтом общепедагогической направленности. По подсчетам А. Л. Киселева, за 27 лет своего существования педагогический институт подготовил 7000 учителей для школ России [4, с. 107]. Молодой студент поступает на историко-экономическое отделение вуза, а в 1935 г. переводится на IV курс очного отделения исторического факультета.

Начало 30-х годов в истории российского образования ознаменовано рядом важных событий, сказавшихся на биографии Молина. Это был период реформирования исторического образования. Началось преподавание истории в советской школе, было положено начало формированию принципов преподавания истории советским детям и методологии исторического научного исследования [6; 7]. Возобновляется профессиональная подготовка специалистов в области истории. При этом на идеологический факультет, каким по определению являлся факультет исторический, отбирали, строго учитывая анкетную графу «происхождение». «Коренная», рабоче-крестьянская советская интеллигенция, которую призывал готовить Сталин в сборнике его основных трудов «Вопросы ленинизма», была малочисленной, а среди ее многообразных задач важнейшей выдвигалась задача коммунистического воспитания и пропаганды.

Если выбор профессии сельского учителя был сделан за тринадцатилетнего Нико-

лая Молина обстоятельствами (близость училища от дома, общежитие, стипендия и пр.), то выбор исторического факультета был осознанным. Марксизм стал стержнем его мировоззрения. Убежденность в правоте коммунистических идеалов, материалистический монизм составят теоретическую базу исследований Молина-историка и стержень в деятельности Молина-просвещенца. В партию комсомолец Н. Н. Молин вступил в 1939 г. С первых шагов учителя до конца карьеры в 1975 г. он был реальным воплощением идеала коммуниста, жизненные приоритеты которого совпадали с линией партии.

27 сентября 1936 г. Молин получает диплом об окончании Мордовского государственного пединститута за номером 5 [1, л. 9] и становится одним из первых дипломированных советских преподавателей истории.

Карьера выпускника исторического факультета педагогического института складывалась успешно с самого начала: он был назначен директором Куриловской средней школы Ромодановского района.

Изначально в селе Курилово в 1913 г. была открыта земская школа. В 1924 ее основной педагогический состав работает в Куриловской ШКМ. Куриловская десятилетка под руководством молодого директора отличалась высоким качеством преподавания, грамотным педагогическим коллективом, богатой внеурочной жизнью. Эта школа, по воспоминаниям современников, стала центром культурной жизни села. Радио и электричество в Курилово провели только в середине XX в. В школе, которая располагалась поначалу в здании Куриловского Свято-Тихвинского женского монастыря, была местная электростанция «нефтянка», и учителя по вечерам занимались не только с детьми, но и с их родителями [11]. Школа учила детей из окрестных сел, отстоящих от Курилова на 5–6 км. Зимой в непогоду директор сам на санях объезжал отдаленные деревни, собирал своих учеников или проводил уроки в домах сельчан, когда морозы долго держали детей дома. Педагогический состав сельской школы директор комплектовал последовательно и принципиально. К числу неизменных требований к учителю он выдвигал стремление учиться, добросовестность в работе и ответственность перед детьми.

О незаурядных не только организаторских, но и творческих способностях Н. Н. Молина свидетельствуют публицистические статьи на темы, связанные с просвещением, с 1936 г. регулярно появлявшиеся в республиканских и районных газетах. Публикации отличались остротой, знанием предмета и педагогическим профессионализмом. Сегодня статьи, зарисовки, очерки

Н. Н. Молина могут служить ярким материалом для характеристики советской школьной повседневности второй половины 30-х гг.

Замечательно, что Куриловская школа Ромодановского района, школа российской глубинки, под руководством Н. Н. Молина представляла успехи народного образования в социалистическом селе на ВСХВ в 1939 г. За достижения в области народного образования двадцативосьмилетний учитель истории и директор сельской школы Николай Николаевич Молин получает из рук «Всероссийского старосты» Михаила Ивановича Калинина медаль «За трудовое отличие».

В 1939 г. коммунист и историк Н. Н. Молин назначается начальником учебной части и заместителем начальника отдела кадров Наркомата Внутренних дел Мордовской АССР. По кругу должностных обязанностей он был непричастен к репрессиям и допросам, с которыми связана в общественном сознании деятельность НКВД. Но вероятно, что три неполных года работы в одном из самых страшных наркоматов повлияли на стиль поведения Молина. В воспоминаниях современники единодушно характеризуют его как сдержанного, дистантного человека, обладателя на редкость красивой подкупающей улыбки, но улыбающегося очень редко...

Знание образовательного процесса, потребностей школы и школьного учителя позволили Н. Н. Молину построить эффективную систему управления и развития народного образования республики в тяжелейшее для страны время – периода Великой Отечественной войны. Именно Молину как Народному комиссару просвещения Мордовской АССР предстояло сохранить контингент учащихся республики, материальную базу школ, бороться с дефицитом кадров учителей, создавать дома для детей-сирот, искать дополнительные пайки для больных детей и учителей, дрова для отопления школ и т. д. [10].

Н. Н. Молин как член политического состава в звании старшего лейтенанта, а затем капитана регулярно выезжал на фронт в составе партийной делегации Мордовской АССР. Главным образом это были командировки в 326 стрелковую дивизию, которая осенью 1941 г. формировалась на территории Мордовии [9, д. 21].

Этот период биографии во многом повлиял на сферу научных интересов Молина-историка. Его кандидатская диссертация, защищенная в 1952 г., была посвящена участию мордовского народа в Великой Отечественной войне [1, л. 29], основной корпус его научных публикаций был связан с историей Мордовской областной организации [См. напр.: 1, л. 12; 4, с. 297–319].

После войны в биографии Н. Н. Молина была учеба в высшей партийной школе при Центральном комитете ВКП(б), которая готовила политических руководителей страны, руководство Мордовской областной партийной школой, защита кандидатской диссертации, руководство Мордовским государственным университетом в первые годы его становления, работа в областной, городской и районных партийных организациях, в Мордовском обкоме КПСС, в Верховном Совете Мордовской АССР, которая была продолжением работы по развитию образования и просвещения в республике.

Весь опыт педагогической, административной и научной работы Николай Николаевич Молин использовал на этапе создания Мордовского государственного педагогического института. Именно его энтузиазму, знанию потребностей школьного образования, пониманию тенденций развития педагогической науки, наконец, личному административному ресурсу институт обязан первым десятилетием своего активного развития, утверждением собственного пространства в образовательном поле Мордовии и России, формированием лучших корпоративных традиций. Становление нового педагогического сознания и новых обучающих технологий в Мордовском государственном педагогическом институте строится на базе продолжительной и устойчивой традиции педагогических исканий, сложившейся в вузе в первое десятилетие его существования.

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева открыт первого сентября 1962 г. на основании Постановления Совета Министров РСФСР № 899 от 30 июня 1962 г. Это был ответ на требование бурно развивающегося народного образования: расширение базы подготовки педагогов с высшим образованием. Создание педагогического вуза знаменовало качественно новый этап в развитии высшего образования Мордовии, расширяло базу подготовки педагогических кадров для образовательных учреждений республики и воспитания новых поколений национальной интеллигенции.

Кандидат исторических наук, доцент Н. Н. Молин был назначен на должность ректора приказом № 5-195 от 19 июля 1962 г. [1, л. 36 (копия)] и оставался с институтом до 1975 г., продолжая преподавать в созданном вузе и после ухода с поста ректора [1, л. 67 и л. 78]. Эта страница в биографии Молина практически не изучена, как не написана и история самого Мордовского госпединститута.

Первый прием в вуз составил 250 чел. Первоначально в институте зачисление студентов

осуществлялось на три факультета: историко-филологический факультет со специальностями: русский язык и литература, квалификация – учитель русского языка, литературы и истории, русский язык и литература, родной язык и литература, квалификация – учитель русского языка и литературы, родного языка и литературы; английского и немецкого языка, квалификация – учитель английского (основной) и немецкого языков и немецкого (основной) и английского языков (декан факультета З. Ф. Деваев); физико-математический факультет со специальностями: математика, квалификация – учитель математики, физика, квалификация – учитель физики (декан факультета П. Е. Евдокимов); факультет естествознания со специальностями: биология и химия, квалификация – учитель биологии (основная) и химии; география и биология, квалификация – учитель географии (основная) и биологии; биология и основы сельскохозяйственного производства (декан факультета М. Д. Киндякова). В институте активно работало заочное отделение, принимавшее студентов на все три факультета.

Институт разместился в переданном ему комплексе зданий, предназначенных для саранской школы-интерната № 2. С самого начала руководство нового вуза столкнулось с целым рядом серьезных проблем: недостаток преподавательского состава, отсутствие необходимого оборудования для лабораторных занятий, скудность библиотеки и нехватка аудиторного фонда. По воспоминаниям старейшего преподавателя педагогического института, доктора физико-математических наук, профессора Юрия Борисовича Малыханова, в первые годы работы часть занятий проходила из-за нехватки места в коридорах, где стояли лабораторные столы.

Тяжелыми были жилищно-бытовые условия преподавателей и студентов. В комнатах общежития проживало по 20 и более человек, отсутствовала горячая вода. Однако, несмотря на многочисленные сложности, институт работал и стремительно развивался, внедряя в образовательный процесс передовые методы и технологии высшего педагогического образования.

В 1963 г. в статье «Новое в педагогическом институте» в газете «Советская Мордовия» (№ 6 от 5 февраля) ректор института Николай Николаевич Молин писал: «Нашему молодому научно-педагогическому коллективу предстоит активно включиться в выполнение научно-исследовательских и учебно-методических работ. Эти работы должны, прежде всего, способствовать дальнейшему развитию народного образования и культуры Мордовской АССР. Руководство института проводит большую работу по подготов-

ке собственных научно-педагогических кадров путем отбора наиболее подготовленной молодежи для направления в аспирантуру».

Интересно, что ректор в главной газете республики отчитывается по результатам первой экзаменационной сессии в педагогическом институте («экзамены показали, что большинство студентов добросовестно относится к учебным занятиям и по-настоящему овладевает педагогической профессией»). Личностно-ориентированное обучение как термин появится значительно позднее в активном профессиональном обороте высшей школы, а Н. Н. Молин называет лучших студентов факультетов поименно, и на протяжении всего срока работы руководителем вуза отслеживает успехи и неудачи профессионального становления студентов персонально как стратегически важного направления своей педагогической деятельности.

По воспоминаниям выпускницы педагогического института, кандидата филологических наук профессора Т. А. Наумовой, ректор вникал в самые разные стороны жизни студентов, демонстрируя тонкое понимание нужд и стремлений молодых людей, оторванных от дома, от привычного домашнего уклада.

Под руководством Молина первоочередной задачей работы со студентами педагогический коллектив видел в организации самостоятельной работы и культурного досуга студентов. Важным критерием работы педагогов было и использование современного по тем временам технического оснащения, которым очень гордился вуз. Оборудование факультетов стало делом всего института. Стараниями правительства Мордовии и ректора в вуз поступало большое количество техники, учебной и библиотечной мебели. Вагоны разгружали силами преподавателей и студентов. Работа института строилась в две смены: утром учились и учили, а после полудня и ночью разгружали вагоны с оборудованием, перевозили его в институт и монтировали.

В молодом педагогическом коллективе стремились расширить внеаудиторные формы работы. Создавая возможности для профессионального становления будущих учителей, аудиторские занятия дополнялись кружками по интересам, создавались спортивные секции. Новаторами первых лет работы института кафедральные отчеты называют доцентов А. И. Чикину и А. И. Шепелева, старших преподавателей И. А. Яшкина, А. Л. Пикус, М. Д. Киндякову, преподавателей К. П. Мочалкину и Н. П. Попову. Профессионализм первых преподавателей Мордовского пединститута, часто выпускников московских и ленинградских вузов, проявлялся не

только в глубоком знании своего предмета. Всегда по-военному собранный и элегантный, по воспоминаниям преподавателей А. И. Чикиной и В. Е. Осовской, ректор требовал от подчиненных безукоризненной опрятности. Ю. Б. Малыханов вспоминал, что вокруг института в первые годы не было асфальтированных дорог и пешеходных тротуаров. Весной и осенью в дождь невозможно было дойти до корпуса, не перепачкав одежды – преподаватели держали в лаборантских сменные брюки и туфли.

Авторитет ректора Молина, как свидетельствовал кандидат исторических наук, доцент, секретарь партийной организации института Василий Семенович Ивашкин, был безусловным, «хотя он не принимал ни одного серьезного решения без совета с деканами или проректором». Василий Семенович был убежден, что авторитет администратора опирался на дела немногословного ректора, большие и те, которым он сам не придавал значения. «В институте работала гардеробщица, которая изо дня в день брала с собой на работу 4-летнего сына. В очередной раз ректор, проходя мимо студенческих пальто, поинтересовался, почему ребенок на рабочем месте. Перепуганная обращением строгого начальства женщина объяснила, что ее бабушка, которая сидела с правнуком, уехала в деревню, а в детский сад ребенка устроить сложно. Через день ректор принес гардеробщице направление в детский сад». Событие относится к концу 1960-х гг. В. С. Ивашкин рассказал об этом в 2011 г., отвечая на вопрос авторов о наиболее характерной черте Молина. Он считал, что такой чертой было «деятельное человеколюбие».

В 1966 г. состоялся первый выпуск специалистов с высшим педагогическим образованием: дипломы получили 133 чел. По архивным данным на 1967 г., преподавательский состав включал 21 кандидата наук. Если первый прием в институт составил 250 чел., то в 1965 г. было зачислено 285 абитуриентов.

В 60-е гг. было осуществлено открытие целого ряда кафедр: кафедры немецкого языка, кафедры марксизма-ленинизма, которую до 1972 г. возглавлял Н. Н. Молин, кафедры педагогики и психологии. Самостоятельный статус приобрели объединенные прежде кафедры русского языка и литературы и мордовского языка и литературы, физики и математики.

Материальная база института по качеству существенно превысила уровень университетских лабораторий и аудиторий того времени. Развивались структурные подразделения вуза: технические лаборатории для учебных и научных экспериментов; библиотечный фонд к 1969 г. составил 173 300 томов (значительную часть фон-

дов, по воспоминаниям доктора филологических наук, профессора, первого проректора института Д. В. Цыганкина, составили фонды библиотеки педагогического института им. А. И. Герцена), 2 спортивных зала, лыжная база.

В вузе был создан факультет общественных профессий, который предлагал студентам специальности кружководов на шести отделениях (дирижерско-хоровое, режиссерское, лекторское, хореографическое отделения, отделение народных инструментов, фотодело).

С 1963 г. формируются базовые традиции производственных практик в вузе. Важно отметить, что изначально они рассматривались не только как способ закрепления теоретических знаний и оттачивания профессиональных умений и навыков. В программы практик разного уровня преподаватели последовательно включали исследовательские компоненты при акценте на деятельностно-ориентированный характер подготовки специалистов.

Уже в первые годы работы института формируется студенческая наука, организованная на базе факультетских студенческих кружков. Архивы дают имена первых студентов, отмеченных на поприще научных исследований: студенты физико-математического факультета Н. Гришаккина, Л. Истомина, М. Макейчев, Н. Надейкина, Л. Парамонова, М. Сироткин, В. Сапунова, В. Суняйкин; студенты филологического факультета Н. Валягина, Г. Минеева, Н. Сандина, П. Чичайкина, Е. Шебуняева, В. Шляпкина, Н. Юнина. Влияние на формирование научных интересов студентов оказывали преподаватели, ведущие серьезные научные исследования: кандидаты наук Н. Н. Алексеев, В. А. Беляев, А. Г. Борисов, С. З. Деваев, А. Е. Луговой, Ю. Е. Николаев, И. А. Степанов, П. Н. Стрелков, Л. Г. Филатов, Д. В. Цыганкин, И. А. Яшкин.

В 1972 г. к своему первому, десятилетнему, юбилею институт принимал абитуриентов на пять факультетов и подготовительное отделение. Самостоятельный статус получил факультет иностранных языков. Был создан факультет физического воспитания со специальностью – физическое воспитание, квалификацией – учитель физического воспитания. Открылось подготовительное отделение со сроком обучения 8 месяцев, которое сыграло немаловажную роль в привлечении в институт юношей и девушек, работающих в образовании и на производстве. Зачочная форма обучения сохранялась на филологическом факультете, факультете естествознания и физико-математическом факультетах.

Девизом педагогического института на долгие годы становится кредо первого ректора Н. Н. Молина: «Учитель не должен замыкать-

ся в рамках своей узкой предметно-профессиональной деятельности. Учитель должен уметь все».

Сегодня социологи, говоря о типовых характеристиках лидера организации, выделяют следующее: «Истинные лидеры, даже самые различные по материальным условиям жизни, социокультурным предпосылкам, принадлежат тем не менее к единому нравственно-мировоззренческому генотипу личностей. Суть этого генотипа – суровая моральная дисциплина; основные категории – правдивость, честь, самоуважение и заинтересованное отношение к судьбе своего народа, своей родины» [2, с. 146; 7, с. 58]. Этим современным требованиям к личности руководителя абсолютно соответствует фигура Николая Николаевича Молина – деятеля народного образования советского периода в истории российской культуры (1911–1977 гг.), одного из тех подвижников, кто поддерживал «преемственность служения народу как духовной основы личного и профессионального самоопределения, как ценностной константы деятельности национального интеллигента» [3, с. 48].

Список использованных источников

1. Архив музейного комплекса «История образования в мордовском крае» МордГПИ им. М. Е. Евсевьева. – Ф. 3. – О. 1. – Д. 1.
2. Волкова, М. С. К проблеме межличностных отношений в мордовской семье рубежа XIX – начала XX века / М. С. Волкова, И. А. Зеткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 146–150.
3. Зеткина, И. А. Макар Евсевьевич Евсевьев, Захар Федорович Дорофеев: преемственность служения / И. А. Зеткина, Л. В. Василькина // Финно-угорский мир. – 2015. – № 2 (23). – С. 46–51.
4. Киселев, А. Л. Социалистическая культура / А. Л. Киселев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1959. – 320 с.
5. Очерки истории Мордовской организации КПСС. Изд. 1. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1967. – 508 с.
6. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школе» от 15 мая 1934 [Электронный ресурс]. – URL : http://intellect-invest.org.ua/rus/social_history_pedagogical_official_documents
7. Решетников А. В. Социально-исторический портрет лидера организации / А. В. Решетников,

В. И. Шамшурин, Н. Г. Шамшурина // Социс. – 2001. – № 10. – С. 58–63.

8. Сталин И. В. О некоторых вопросах истории большевизма [Электронный ресурс] / И. В. Сталин. – URL : <http://grachev62.narod.ru/stalin/index.htm>

9. Центральный Государственный архив Республики Мордовия. – Ф. 6277. – Оп. 1. – Д. 1–33.

10. Шукшина, Т. И. Образование в Мордовии в годы Великой отечественной войны (1941 – 1945) / Т. И. Шукшина ; под ред. Е. Г. Осовского. – Саранск : Рузаев. печатник, 2005. – 203 с.

11. Я родом из военного детства // Победа. – 2015. – 10 июля 2015.

References

1. Archive of the museum complex “History of Education in Mordovia region «Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevev». F. 3. O. 1. E.1. (in Russian)
2. Volkova M.S., Zetkina I.A. To the problem of interpersonal relationships in mordovian families at the border of the XIXth–XXth centuries, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 146–150. (in Russian)
3. Zetkina I.A., Vasilkina L.V. Makar Evsevev, Zahar Dorofeev: succession of service, *Finno-Ugric World*, 2015, No. 2 (23), pp. 46–51. (in Russian)
4. Kiselev A.L. Socialist culture. Saransk, Mordovian Publishing House, 1959, 320 p. (in Russian)
5. Essays on the History of the CPSU Mordovia organization. Ed. 1. Saransk, Mordovian Publishing House, 1967, 508 p. (in Russian)
6. Bulletin of Sovnarkom and and the Central Committee of the CPSU (b) “On the teaching of civil history at school,” from May 15, 1934 [Electronic resource]. URL: http://intellect-invest.org.ua/rus/social_history_pedagogical_official_documents. (in Russian)
7. Reshetnikov A.V., Shamshurin V.I., Shamshurina N.G. Socio-historical portrait of the organization’s leader, *Socis*, 2001, pp. 58–63. (in Russian)
8. Stalin I.V. To some questions of history of bolshevism [Electronic resource]. URL: <http://grachev62.narod.ru/stalin/index.htm>. (in Russian)
9. Central state Archive of Republic of Mordovia. F. 6277. O.1. E.1–33. (in Russian)
10. Shukshina T.I. Education in Mordovia during the Great Patriotic war (1941–1945). Ed. E.G. Osovsky. Saransk, Ruzaevskiy Pechatnik, 2005, 203 p. (in Russian)
11. I am from war childhood, *Pobeda*, 2015, 10th July. (in Russian)

Поступила 19.01.2016 г.

УДК 376.42
ББК 74.3

Ильина Светлана Юрьевна

доктор педагогических наук,
заведующая кафедрой олигофренопедагогики
ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия
swetil@yandex.ru

Зарин Алиция

кандидат педагогических наук, профессор
кафедра олигофренопедагогики
ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия
azarin@herzen.spb.ru

Карслиева Ирина Владимировна

аспирант
кафедра олигофренопедагогики
ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия
karslieva1974@mail.ru

**УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ**

Аннотация: Статья посвящена условиям организации работы по формированию готовности к обучению грамоте у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в рамках специально разработанной системы работы.

Ключевые слова: условия педагогической работы, задержка психического развития, готовность к обучению грамоте, дошкольники.

Ilyina Svetlana Yuryevna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of department of Oligofrenopedagogy
Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

Zarin Alicja

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Oligofrenopedagogy
Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

Karslieva Irina Vladimirovna

Postgraduate
Department of Oligofrenopedagogy
Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

**THE TERMS OF THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK
ON FORMATION OF THE READINESS FOR LITERACY LEARNING
AMONG THE PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

Abstract: The article is devoted to the terms of organization of work on the formation of readiness for literacy learning among the preschool children with mental retardation within a specially designed system of work.

Key words: terms of pedagogical work, mental retardation, willingness to learn how to read and write, preschoolers.

Готовность к обучению грамоте представляет собой чрезвычайно важный элемент готовности ребенка к школе. Она является резуль-

татом специально организованной работы дошкольного учреждения. Подготовка к обучению грамоте предполагает формирование как психо-

логического базиса (зрительное и слуховое восприятие, внимание и память; мыслительные процессы; речь), так и специфических предпосылок чтения и письма, основными из которых являются языковой (фонематический и слоговой) анализ и синтез, сукцессивные функции, зрительно-двигательная координация и графомоторные навыки, ориентировка на плоскости листа.

При задержке психического развития (ЗПР) на фоне функциональной незрелости центральной нервной системы [9], которая обуславливает своеобразие психических процессов (Т. А. Власова, М. С. Певзнер [3], К. С. Лебединская [7], У. В. Ульенкова [10] и др.), формирование готовности к обучению чтению и письму вызывает большие затруднения. В связи с этим особое значение приобретает раннее начало проведения коррекционно-развивающей работы с ребенком в дошкольном учреждении.

В рамках проведенного исследования мы разработали и апробировали в дошкольных учреждениях Санкт-Петербурга систему работы по формированию у детей дошкольного возраста с ЗПР готовности к обучению грамоте. Одним из элементов системы были психолого-педагогические условия организации этой работы. К числу основных мы отнесли: создание предметно-пространственной развивающей среды с учетом особенностей развития дошкольников с ЗПР, создание положительной эмоциональной обстановки в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) и в семье, организацию охранительного педагогического режима в ДОУ и семье, тесное взаимодействие всех педагогов группы, сотрудничество педагогов с родителями. Рассмотрим каждое из перечисленных выше условий.

1. Специально организованная предметно-пространственная развивающая среда. Создание специально организованной развивающей среды – одно из важных условий организации работы как по формированию у дошкольников готовности к обучению грамоте, так и всей педагогической работы в дошкольном учреждении. На это обращают внимание многие авторы [1; 8]. Под *предметно-пространственной развивающей средой* мы понимаем естественную комфортабельную рационально организованную обстановку, наполненную разнообразными сенсорными раздражителями, игровыми материалами и оборудованием, которая обеспечивает благоприятные условия развития ребенка.

В соответствии с задачами каждого направления работы (познавательное и речевое развитие, социальное, художественно-эстетическое и физическое развитие) была специально организована развивающая среда, соответствующая по возрасту особенностям, уровню развития и интересам воспитанников группы, требованиям безопасности и эстетики. Она позволила ре-

ализовать личностно-ориентированную модель взаимодействия педагога с ребенком, стимулировать его психомоторное развитие, создавала возможность ребенку активно действовать в ней и творчески ее видоизменять. В контексте решения задач подготовки к обучению грамоте необходимыми элементами этой среды являются дидактические игры (с предметами, настольно-печатные), дидактические и сюжетные игрушки, дидактические пособия (печатные и самодельные, в том числе выполненные с помощью компьютерной техники), разнообразный иллюстративный материал, а также технические средства (магнитофон, проигрыватель, музыкальный центр, компьютер и мультимедийный проектор и др.). Все средства должны обладать свойством многофункциональности, что позволит обеспечить возможность их многократного использования.

Правильно организованная предметно-развивающая среда способствует достижению максимальных результатов в развитии детей и эффективности коррекционно-развивающей работы, позволяя включить ребенка в разные виды деятельности (игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной, трудовой, музыкально-художественной, коммуникативной и др.).

2. Положительная эмоциональная обстановка в ДОУ и семье. Опыт отечественных исследователей (А. П. Зарин [4], Ю. В. Нефедова [8] и др.) показывает, что выполнению ребенком требований, предъявляемых к нему взрослыми, способствует положительная эмоциональная обстановка, благоприятная психологическая атмосфера и доверительные отношения, в которые он включен как в дошкольном учреждении, так и в семье. Это особенно важно в работе с дошкольниками с ЗПР, которые нуждаются в положительной оценке педагога при любых, даже не очень высоких результатах деятельности. К основным факторам, определяющим эмоциональную обстановку, относятся, по нашему мнению, мастерство педагогов, доброжелательное отношение к ребенку, соблюдение педагогического такта. Большое значение имеют также единые требования к каждому ребенку с учетом особенностей его психического развития с целью достижения максимальных результатов в коррекционно-развивающей работе.

3. Соблюдение режима дня в ДОУ и семье. Многолетний опыт воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью (А. Зарин и др. [6], Ю. В. Нефедова [8]) показывает, что соблюдение режима дня детьми и в ДОУ, и в семье способствует правильной организации их жизни, деятельности и взаимоотношений, а также сохранению хорошей работоспособности, физического и психоэмоционального состояния в течение дня.

В этом контексте организация охранительного педагогического режима в ДОУ и семье предполагала правильное распределение во времени различных видов деятельности детей с учетом возрастных и типологических особенностей дошкольников с ЗПР; правильную организацию сна и питания детей; чередование различных видов деятельности с полноценным отдыхом (увеличенное время прогулки и сна, создание положительной эмоциональной обстановки, релаксация). Во избежание нервно-психической перегрузки детей на занятиях были точно определены виды нагрузки, их распределение во времени и выбрано оптимальное сочетание видов деятельности в процессе проводимых занятий. Много внимания уделялось удовлетворению потребности детей в двигательной активности путем проведения игр различной подвижности, гимнастики, разминки, двигательных пауз и физкультминуток.

4. Взаимодействие педагогов в процессе коррекционно-развивающей работы. Согласованная работа всех педагогов группы (учитель-дефектолог, воспитатели, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель и др.) имеет особое значение в процессе формирования у дошкольников с ЗПР готовности к обучению грамоте, ибо прямо влияет на ее эффективность. На это указывают многие авторы (Л. Б. Баряева [1], Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына [2], А. Зарин [5] и др.). Это взаимодействие находит отражение в перспективном и календарном планировании работы всех педагогов, а также в совместном применении такой формы организации коррекционно-развивающей работы, как комплексное занятие.

5. Сотрудничество педагогов группы с родителями. Анализ специальной психолого-педагогической литературы (Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына [2], А. Зарин [4], Ю. В. Нефедова [8] и др.) убеждает в том, что тесное сотрудничество педагогов с родителями дошкольников с ЗПР позволяет существенно повысить результативность проводимой в дошкольном учреждении работы. Адекватная оценка родителями возможностей развития ребенка, желание оказать ему помощь и поддержка его усилий, положительная оценка его стараний и достижений, сильное участие в решении поставленных педагогами задач создают не только благоприятный психологический климат развития ребенка, но и мотивируют его к применению приобретенных знаний и умений в деятельности, организуемой дома. В процессе работы с родителями использовались следующие формы: индивидуальные и групповые консультации, посещение родителями занятий с детьми, проведение индивидуальных и групповых занятий с детьми с участием родителей с целью организации их совместной

деятельности, тренинги и мастер-классы. Активность родителей во многом определяется наличием их психологической и методической поддержки со стороны педагогов. В связи с этим необходимой является разработка рекомендаций, которые позволили бы более продуктивно организовать свободное время и деятельность ребенка дома. Тесное взаимодействие всех педагогов, а также сотрудничество педагогов с родителями содействовало достижению оптимальных результатов всей коррекционно-развивающей работы по формированию у дошкольников готовности к обучению грамоте.

Полученные в процессе проведенного исследования результаты позволяют констатировать, что совокупность обозначенных условий организации работы по подготовке детей дошкольного возраста с ЗПР к обучению грамоте обеспечивает не только достижение оптимальных результатов, но и положительную динамику в развитии дошкольников, что говорит об эффективности разработанной системы работы по формированию у дошкольников рассматриваемой категории как психологического базиса, так и специфических предпосылок чтения и письма.

Список использованных источников

1. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб. : КАРО, 2009. – 272 с.
2. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – М. : В. Секачев, 2007. – 80 с.
3. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
4. Зарин, А. Параметры изучения условий воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью в семье / А. Зарин // «Семья и здоровье ребенка» : материалы XII Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Семья и дети». – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2005. – С. 302–305.
5. Зарин, А. Факторы, определяющие уровень готовности к школе детей с интеллектуальной недостаточностью / А. Зарин // Современные проблемы и перспективы развития региональной системы комплексной помощи ребенку : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. – Архангельск : Изд-во ПГУ им. М. В. Ломоносова, 2000. – С. 235–238.
6. Зарин, А. Медико-педагогическая поддержка физического развития и укрепления здоровья ребенка с интеллектуальной недостаточностью в детском саду / А. Зарин, Л. С. Петрова, А. Н. Фомина // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 64–69.
7. Лебединская, К. С. Актуальные проблемы

диагностики задержки психического развития детей / К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.

8. Нефедова, Ю. В. Система работы по развитию психомоторики дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. пед. наук / Юлия Валентиновна Нефедова. – СПб., 2005. – 198 с.

9. Слепович, Е. С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте : дис. д-ра психол. наук в форме науч. докл. / Елена Самойловна Слепович. – М., 1994. – 37 с.

10. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

References

1. Baryayeva L.B., Gavrilushkin O.P., Zarin A., Sokolova N.D. The program of education and training of preschool children with intellectual disabilities. St. Petersburg, KARO, 2009, 272 p. (in Russian)

2. Boryakova N.Yu., Kasitsyna M.A. Correction-pedagogical work in the kindergarten for children with mental retardation (Organizational aspect). Moscow, V. Sekachev, 2007, 80 p. (in Russian)

3. Vlasova T.A., Pevzner M.S. About children with developmental disabilities. Moscow, Prosveschenie, 1973, 175 p. (in Russian)

4. Zarin A. Study of child rearing environment parameters with intellectual disabilities in the family,

«Family and child health». Materials of the XII International Conference «Child in the modern world. Family and Children». St. Petersburg, Publishing of polytechnic university press, 2005, pp. 302–305. (in Russian)

5. Zarin A. The factors that determine the level of readiness for school of children with intellectual disabilities, *Modern problems and prospects of development of a regional integrated child care system. Sb. articles international scientific-practical conference*. Arkhangelsk, PGU named M.V. Lomonosov, 2000, pp. 235–238. (in Russian)

6. Zarin A., Petrova L.S., Fomina O.N. Medical-pedagogical support of physical development and strengthening of health of the child with intellectual disabilities in kindergarten, *Defectology*, 2003, No. 5, pp. 64–69. (in Russian)

7. Lebedinskaya K.S. Actual problems diagnostics of mental retardation of children, Moscow, Education, 1982, 128 p. (in Russian)

8. Nefedova Yu.V. The system works on the development of psychomotor preschool children with intellectual disabilities: Dis. ... Cand. Ped. Sciences. St. Petersburg, 2005, 198 p. (in Russian)

9. Slepovich E.S. Psychological structure of mental retardation in the preschool age: Ph. D. Dis. in the form of scientific rep. Moscow, 1994, 37 p. (in Russian)

10. Ulyenkova U.V. The Six-year old children with mental retardation. Moscow, Pedagogika, 1990, 184 p. (in Russian)

Поступила 25.02.2016 г.

УДК 378.147: 37.013
ББК 74.489.8

Исаев Илья Федорович

доктор педагогических наук, профессор
кафедра педагогики

ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», г. Белгород, Россия
isaev@bsu.edu.ru

Михайлова Дарья Ивановна

аспирант

кафедра педагогики

ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», г. Белгород, Россия
mikhailova_d@bsu.edu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье показана значимость и условия формирования диагностической культуры будущих классных руководителей в процессе педагогической подготовки в вузе.

Ключевые слова: диагностическая культура, классный руководитель, интериоризация ценностного отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности, информационно-образовательная среда вуза, диагностические знания и умения, развитие навыков рефлексии.

Isayev Ilya Fyodorovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Pedagogy

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

Mikhaylova Darya Ivanovna

Postgraduate

Department of Pedagogy

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DIAGNOSTIC CULTURE FORMATION OF FUTURE CLASSROOM TEACHERS IN THE PROCESS OF UNIVERSITY TRAINING

Abstract: The article shows the importance of the formation of the future form masters' diagnostic culture in the process of teacher training at the university. The author provides pedagogical conditions of formation of diagnostic culture of the future form masters in the process of university preparation.

Key words: diagnostic culture, future form masters, internalization of the valuable relation of students to professional-pedagogical activity, informational and educational environment of the university, diagnostic knowledge and skills, development of skills of reflection.

Современной школе необходим педагог-воспитатель, способный не только организовать целенаправленное управление процессом воспитания и развития личности ребенка, но и создать условия, ориентированные на изучение личности обучающегося, помочь ему в решении актуальных проблем, а также подготовить его к самостоятельной жизни. В этой связи актуализируется проблема формирования диагностической культуры будущего классного руководителя как профессионала, педагога и воспитателя.

В статье представлены выявленные в результате опытно-экспериментальной работы педагогические условия формирования диагностической культуры будущего классного руководителя в процессе вузовской подготовки.

Философская категория «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать [3]. В толковом словаре С. И. Ожегова условия обозначаются как правила, введенные в какой-нибудь сфере жизнедеятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [2]. Применительно к предмету своего исследования, а также с учетом специфики деятельности классного руководителя под педагогическими условиями нами понимается совокупность функционирующих, взаимосвязанных компонентов вузовской подготовки, обеспечивающих эффективное формирование диагностической культуры будущих классных руководителей.

В результате изучения опыта работы классных руководителей, ретроспективного анали-

за собственной воспитательной работы в школе и в вузе, обобщения экспертных оценок специалистов, результатов опытно-экспериментальной работы были выявлены следующие педагогические условия формирования диагностической культуры будущих классных руководителей: 1) интериоризация ценностного отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности путем включения их в разнообразную по форме и содержанию образовательную деятельность; 2) создание информационно-образовательной среды вуза; 3) поэтапное овладение обучающимися диагностическими знаниями и умениями; 4) актуализация психологической готовности студентов к формированию диагностической культуры; 5) развитие навыков рефлексии.

Реализация такого педагогического условия, как интериоризация ценностного отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности путем включения их в разнообразную по форме и содержанию образовательную деятельность, достигалась через деятельность преподавателя. Она заключалась в проведении опросов, бесед, педагогических наблюдений, анализа учебной деятельности, анкетирования студентов, последующего психолого-педагогического изучения полученных результатов и составления профиля-траектории деятельности будущего педагога-воспитателя. Анализ полученных результатов позволил преподавателю не только изучить начальный уровень сформированности основ диагностической

культуры будущих классных руководителей, но и произвести коррекцию результатов, разработать траекторию подготовки к дальнейшей воспитательной деятельности с целью интериоризации ценностного отношения обучающихся к профессионально-педагогической деятельности на основе индивидуальных бесед, организации обучающихся мастер-классов и т. д.

Важным педагогическим условием формирования диагностической культуры будущего педагога-воспитателя является создание информационно-образовательной среды вуза. Считаем, что современные образовательные процессы не могут проходить без включения в обучение широкого спектра информационных ресурсов, без развития умений обработки и представления информации. Термин «информационно-образовательная среда» (ИОС) обозначает новую сущность интеграции образовательной и информационной сред. Изучение психолого-педагогической литературы показало, что ИОС трактуется как системно организованная совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного пространства; единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя электронные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики [4].

Подробное изучение структуры информационно-образовательной среды вуза позволило выделить ее основные компоненты: 1) дидактическое обеспечение по отдельным курсам или циклам курсов (конспекты, учебники, учебные пособия, задачки, тренажеры, тесты, контрольные задания, глоссарии, справочная и дополнительная литература и др.); 2) электронная библиотека (книги, журналы, справочники, статьи и др.); 3) субъекты процесса обучения (педагоги, обучающиеся и др.); 4) компьютерная поддержка (файлы различного вида, назначения программ и др.); 5) техническое и программное обеспечение. С учетом всего вышесказанного для реализации данного педагогического условия преподавателем и студентами были разработаны электронный учебно-методический комплекс дисциплины (ЭУМКД), программа для ЭВМ «Электронный диагностический комплекс классного руководителя», методическое пособие «Электронный диагностический комплекс классного руководителя», включающее руководство пользователя, электронный справочник

классного руководителя, электронный портфолио будущего классного руководителя.

Деятельность преподавателя была направлена на вовлечение студентов в разработку ЭУМКД, методик для программы «Электронный диагностический комплекс классного руководителя, справочника классного руководителя, что способствовало расширению и углублению у студентов базовых психолого-педагогических, диагностических знаний, умений для будущей педагогической деятельности.

К числу педагогических условий формирования диагностической культуры будущих педагогов-воспитателей мы относим также поэтапное овладение обучающимися диагностическими знаниями и диагностическими умениями, что, на наш взгляд, является важным фактором организации учебного процесса в вузе.

Отметим, что в эксперименте участвовали студенты старших курсов (III–IV). Поскольку для диагностической деятельности фоновыми выступают знания педагогики и психологии об индивидуальных и возрастных особенностях детей, сущности обучения, воспитания и развития, то у студентов была возможность получения знаний по психолого-педагогическим дисциплинам в течение I–II курсов. С этой целью в рамках учебной программы студентами должны были быть усвоены такие психолого-педагогические дисциплины, как «Общая психология», «Введение в профессию», «Педагогика», «Классный руководитель» и др.

Формирование диагностической культуры (ДК) будущего классного руководителя в экспериментальных группах осуществлялось с помощью внедрения подготовленного ЭУМКД «Диагностическая культура классного руководителя». Созданный и размещенный в системе «Пегас» НИУ «БелГУ» курс «Диагностическая культура классного руководителя», являясь электронной реализацией учебного предмета, стал также и новым средством обучения. Применяемая в НИУ «БелГУ» интегрированная информационная система «Пегас» позволяет студентам не только получить доступ к необходимым курсам, но и обеспечивает on-line дискуссии преподавателя и студента, проверку выполненных студентами заданий, а также тестовый контроль полученных студентами знаний по предмету в целом или определенному разделу дисциплины.

Студенты принимали участие в разработке электронного справочника классного руководителя, авторских методик, анкет, тестов, на основе которых нами была разработана программа для ЭВМ «Электронный диагностический комплекс классного руководителя», выполняли разрабо-

танные преподавателем задания. Кроме этого, с целью оценки эффективности своей диагностической деятельности, реализуемой во время педагогической практики, обучающиеся готовили портфолио документов, работ или достижений.

По нашему мнению, формирование диагностической культуры будущего классного руководителя должно осуществляться в тесном сотрудничестве не только преподавателя со студентами, но и в сотрудничестве педагогов с психологами вуза, поскольку психологи также участвуют в организации педагогической практики, закладывают основы психологической, диагностической культуры. Взаимодействие психологов и педагогов обусловлено особенностями преподавания психолого-педагогических дисциплин, их преемственностью, управлением самостоятельной работой студентов. Для педагогов школ знания по психологии долгое время могут оставаться багажом, «сданным в камеру хранения» [1, с. 223], и лишь благодаря сотрудничеству педагогов и психологов, они могут использоваться по назначению в процессе педагогической и летней практики, написании курсовых исследований, публикаций, в дальнейшей воспитательной деятельности. Иными словами, актуализация психологической готовности студентов к формированию диагностической культуры является следующим педагогическим условием.

Важным педагогическим условием также является развитие навыков рефлексии как результата совместного решения профессионально-педагогических (диагностических) задач. Реализацию данного условия мы считаем возможным с помощью анализа хода процесса обучения, оценки полученных результатов по ранее выбранным критериям, координации процесса формирования диагностической культуры будущего педагога-воспитателя, подведения итогов и результатов совместного взаимодействия. Групповая рефлексия была направлена на преодоление конфликтности, развитие коммуникативных навыков будущих педагогов, эффективное взаимодействие студентов и педагогов в образовательном процессе вуза.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа по формированию диагностической культуры будущих классных

руководителей показала, что этот процесс будет наиболее эффективным при соблюдении вышеизложенных педагогических условий. Вычисление коэффициентов корреляции Пирсона показало, что к ведущим педагогическим условиям среди всех представленных следует отнести создание информационно-образовательной среды вуза; поэтапное овладение обучающимися диагностическими знаниями и умениями.

Список использованных источников

1. Еремкина, О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография / О. В. Еремкина ; Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : РАО : МПСИ, 2006. – 332 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Технологии, 2007. – 938 с.
3. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – 815 с.
4. Скибицкий, Э. Г. Информационно-образовательная среда вуза: цель или средство в обеспечении качества образования? [Электронный ресурс] / Э. Г. Скибицкий. – URL : http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06_2009/06.pdf.

References

1. Eremkina O.V. Formation of teacher's psychodiagnostic culture in system of continuous pedagogical education: monograph; Moscow psychological and sociological institute. Moscow, RAO: MPSI, 2006, 332 p. (in Russian)
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Dictionary of Russian language: 80000 words and frazeol. Expressions; Russian Academy of Sciences, V.V. Vinogradov Institute of rus. Liung. 4th ed., ext. Moscow, Technology, 2007, 938 p. (in Russian)
3. Philosophical Encyclopedic Dictionary. Moscow, 1989, 815 p. (in Russian)
4. Skibitskiy E.G. Information-educational environment of high school: the purpose or means to ensure the quality of education? [Electronic resource]. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06_2009/06.pdf. (in Russian)

Поступила 03.01.2016 г.

УДК 378 : 376.1
ББК 74.3

Казакова Лариса Александровна
кандидат биологических наук, доцент
кафедра педагогики и социальной работы
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический
университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия
lida-mila_25@rambler.ru

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Модернизация системы высшего профессионального образования требует подготовки современного педагога, способного организовывать и осуществлять образовательную и воспитательную деятельность с детьми дошкольного возраста в инклюзивном образовании с использованием принципов индивидуализации и дифференциации. В рамках разработки и апробации новых модулей основной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) подготовка магистрантов к образовательной и воспитательной деятельности с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании осуществлялась в ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» и образовательных организациях-партнерах (дошкольные и школьные образовательные организации, функционирующие как центры инклюзивного образования). Нами использовались модульный и сетевой подходы, предполагающие изучение теоретических и практических дисциплин большими блоками (модулями). Для каждого магистранта был построен индивидуальный образовательный маршрут, отличавшийся скоростью обучения, сложностью и содержанием выполняемых заданий. Профессиональная готовность магистранта к организации и осуществлению образовательной и воспитательной деятельности с детьми дошкольного возраста в инклюзивном образовании рассматривается как результат процесса подготовки, состоит из мотивационного, ориентационного, операционального, волевого и оценочного элементов.

Ключевые слова: магистратура, подготовка педагога, профессиональная готовность, инклюзивное образование.

Kazakova Larisa Alexandrovna
Candidate of Biological Sciences, Docent
Department of pedagogics and social work
Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia

TRAINING OF UNDERGRADUATES FOR EDUCATIONAL ACTIVITY IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: Modernization of system of higher education demands training of the modern teacher capable to organize and carry out educational activity with children of preschool age in inclusive education with the use of the principles of individualization and differentiation. Within development and approbation of new modules of the main educational program of a professional (pedagogical) magistracy in the Psychology and Pedagogical Education direction (Tutor) training of undergraduates for educational and educational activity with children of preschool age with limited opportunities of health in inclusive education was carried out in FGBOU VPO «The Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov» and the educational partner organizations (the preschool and school educational organizations functioning as the centers of inclusive education). We used the modular and network approaches assuming studying of theoretical and practical disciplines in big blocks (modules). For each undergraduate the individual educational route differing in the training speed, complexity and the maintenance of the performed tasks were constructed. Professional readiness of the undergraduate for the organization and implementation of educational and educational activity with children of preschool age in inclusive education is considered as result of process of preparation, and consists of motivational, orientation, operational, strong-willed and estimated elements.

Key words: magistracy, training of the teacher, professional readiness, inclusive education.

В настоящее время система образования нашей страны находится на этапе модернизации, что обусловлено, во-первых, синергетическими процессами ее самообновления как самоорганизующейся системы и проявляется в необходимости модификации и усовершенствования дошкольного, школьного и вузовского образования в соответствии с реалиями современности, во-вторых, открытостью системы образования внешним (социальным, культурным, политическим и экономическим) влияниям и характеризуется необходимостью удовлетворения социального запроса на подготовку педагога новой формации – активного, целеустремленного, владеющего знаниями о новейших достижениях науки и техники, компетентного в вопросах применения информационно-коммуникационных технологий, имеющего навыки психолого-педагогического сопровождения детей различного пола, возраста, расовой принадлежности и состояния здоровья.

Этапу модернизации системы высшего профессионального образования свойственны широкомасштабные многоуровневые сетевые изменения, направленные на разработку обновленных основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование».

Одной из общемировых тенденций в конце XX – начале XXI вв. является обеспечение равного доступа к образованию детей, подростков, молодежи и взрослых всех категорий (в том числе с различным социальным, культурным, национальным статусом, а также имеющих различный уровень здоровья). Обеспечение равного доступа к образованию людей с различиями (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) появилось в 1980-е гг. и было закреплено в международных документах, в частности, во «Всемирной программе действий в отношении инвалидов» (03.12.1982), «Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (7.06-10.06.1994), «Всеобщей декларации Юнеско о культурном разнообразии» (02.11.2001), «Конвенции о правах инвалидов» (13.12.2006), в широком смысле принято называть инклюзивным образованием.

В Российской Федерации с 1990 по 2015 гг. накопился достаточный опыт спорадического обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья по интегрированной и инклюзивной модели образования [2], а законодательное закрепление термина «инклю-

зивное образование» произошло в 2012 г. (в Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ» записано: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5]). Следовательно, перед системой высшего и дополнительного профессионального образования стоит задача подготовки и переподготовки педагогических и психологических кадров для общеобразовательной системы, в том числе для системы дошкольного образования, способных организовать процессы обучения, воспитания, развития, диагностики, психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с различными типами ограниченными возможностями здоровья на основе индивидуализации и дифференциации образовательной работы с ними. Подготовка и переподготовка педагогических и психологических кадров может осуществляться в программах бакалавриата и магистратуры по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование».

Понятие «инклюзивное образование» нами рассматривается как базовое и определяется следующим образом: «равноправное и равноценное взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками с целью их полноценного психофизического, личностного и социального развития в условиях открытого образовательного пространства» [3].

Сущностью инклюзивного образования является гармоничное взаимодействие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития.

Разновидностью инклюзивного образования является инклюзивное воспитание, которое можно определить как целенаправленную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивной среды на основе принципов гуманистического воспитания.

Инклюзивное воспитание характеризуется целенаправленным изменением как человека с ограниченными возможностями здоровья, так и его здоровых сверстников при совместном взаимодействии в общении, игре, спорте, учении, предметно-практической и духовно-практической деятельности на основе формирования общих ценностей и ценностных ориентаций, поведенческих установок, нравственных норм и правил жизнедеятельности.

Инклюзивное воспитание рассматривается нами как подвид социального воспитания, осуществляемого в специально созданной совместной обогащенной воспитательной среде, учитывающей индивидуальные личностные особенности и потребности как детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, так и их здоровых сверстников. Оно является подвидом социального воспитания, так как осуществляется в социуме (в специально созданной воспитательной среде – воспитательной организации) на объединяющей всех основе при условии адаптации учебного заведения под запросы и потребности воспитанника с ограниченными возможностями здоровья. В качестве примера воспитательных организаций, реализующих инклюзивную воспитательную модель, можно назвать общеобразовательные организации (дошкольные и школьные), учреждения дополнительного образования, учреждения культуры (библиотеки, музеи и др.), социально-реабилитационные центры.

Целью одновременно как социального воспитания, так и его подвида, инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, является предупреждение проявлений у них социально-личностной недостаточности и формирование готовности и способности к относительно независимой жизни.

В Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова в рамках разработки и апробации новых модулей основной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) подготовка магистрантов к образовательной и воспитательной деятельности с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании осуществлялась на трехкомпонентной основе:

1. В образовательный процесс магистратуры было включено изучение модуля «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста», в содержание которого входило несколько теоретических дисциплин, предполагающих знакомство с образовательным процессом в инклюзивной дошкольной образовательной организации и формирование трудовых действий и компетенций в области образовательной и воспитательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии («Современные тенденции в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья: инклюзивное и интегрированное образова-

ние», «Педагогическая поддержка детей с разными вариантами развития», «Психолого-педагогическая поддержка одаренных детей»). При прохождении производственной практики «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» магистранты выполняли задание по проектированию образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, функционирующей на принципах индивидуализации и инклюзии.

Модуль «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» направлен на подготовку психолого-педагогических кадров для системы дошкольного образования, способных в процессе обучения освоить и затем в процессе профессиональной деятельности осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: обучение; воспитание; индивидуально-личностное развитие обучающихся; психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида; психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании; педагогическую деятельность; научно-методическую деятельность.

Целью освоения магистрантами модуля «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» является формирование у них компетенций по психолого-педагогической поддержке индивидуальности дошкольника в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. При его освоении решались следующие задачи:

– расширение представлений о вариантах индивидуального развития ребёнка в дошкольном возрасте;

– освоение современных подходов к построению образовательного процесса на основе дифференциации и индивидуализации;

– формирование исследовательской функции как прикладной в решении задач индивидуализации и дифференциации образовательного процесса;

– формирование навыков по проектированию индивидуальной траектории развития дошкольника, конструирование индивидуальных образовательных маршрутов;

– формирование готовности к профессионально-личностному развитию в контексте профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации.

В результате освоения программы модуля **«Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста»** магистрант должен:

знать:

- основные теоретические подходы к реализации принципов дифференциации и индивидуализации в образовании;
- методы индивидуализации и дифференциации воспитания и обучения детей дошкольного возраста;
- варианты и особенности детского развития;
- функции воспитателя в реализации совместной образовательной деятельности со специалистами дошкольной образовательной организации (ДОО).

уметь:

- организовывать процесс образования на основе принципов индивидуализации и дифференциации;
- разрабатывать индивидуальные программы развития и образования на основе результатов освоения программы каждым ребенком;
- выстраивать взаимодействия со специалистами дошкольной образовательной организации (ДОО) и родителями для решения образовательных задач.

владеть:

- способами организации различных видов детской деятельности и образовательной среды с учетом социальных и этнокультурных аспектов и особенностей возможностей здоровья ребенка;
- методами индивидуального и дифференцированного подхода в воспитании и обучении детей дошкольного возраста;
- педагогическими приемами работы с детьми с различными способностями и особенностями проявления характера;
- методами анализа результатов психолого-педагогического мониторинга с целью дальнейшего построения целостной индивидуальной траектории развития ребенка дошкольного возраста.

2. Ключевым принципом при построении образовательного процесса для магистрантов с разным характером и уровнем образования мы определили индивидуализацию и дифференциацию их образовательного маршрута; при этом учитывалось **наличие базового педагогического образования (Вариант А(1) или высшего непрофильного образования (Вариант В(2))).**

Вариант А(1) предполагает изучение базовых дисциплин на основе применения принципа индивидуализации (т. е. с учетом индивидуальной скорости продвижения и изучения тем,

которые не были пройдены при получении базового педагогического образования); дисциплины вариативной части изучаются на базе сетевых образовательных площадок, содержание и скорость продвижения будут определяться индивидуально-типологическими особенностями личности магистрантов и местом их работы. Набор изучаемых дисциплин обязательно должен включать все дисциплины базового цикла и обязательные дисциплины по выбору и по одной вариативной дисциплине (в зависимости от индивидуальных склонностей, интересов и потребностей, профессионального самоопределения и места работы). Магистрант при прохождении производственной практики «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» работает в дошкольной образовательной организации вторым воспитателем под руководством супервизора и выполняет несколько заданий, дифференцированных по уровню сложности и типу дошкольной образовательной организации, являющейся базой практики.

Вариант В(2) предполагает обязательное аудиторное изучение всех учебных дисциплин на основе применения принципа индивидуализации (т. е. с учетом индивидуальной скорости продвижения); дисциплины вариативной части изучаются на базе сетевых образовательных площадок с обязательным выполнением различных типов и вариантов практико-ориентированных заданий. На занятиях могут быть использованы индивидуальные и групповые формы работы, в основе которых лежат интерактивные и информационно-коммуникативные технологии, способы моделирования профессиональных результатов (в том числе проведение магистрантами занятий на базе сетевых образовательных организаций).

3. В основе промежуточной и итоговой диагностики по модулю «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» лежат деятельностный и компетентностный подходы, которые утверждают, что результатом образования магистрантов должна стать профессиональная готовность к организации и осуществлению образовательной и воспитательной деятельности с детьми с разными особенностями (в том числе с ограниченными возможностями здоровья).

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы сделали вывод о том, что понятие «профессиональная готовность» является междисциплинарным, рассматривается комплексно в единстве педагогических и психологических характеристик и определяется как: а) «динамическая система характеристик и особен-

ностей всех личностных сторон, выступающая в качестве фактора эффективности профессиональной деятельности» [4, с. 458]; б) «сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере» [1, с. 188]; в) «структура личности, включающая пять компонентов: автономность, информированность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями, умение принимать решения, умение планировать свою профессиональную жизнь, эмоциональная включенность в ситуацию решения» [6, с. 88].

Опираясь на результаты отечественных и зарубежных исследований, нами выделены следующие структурные элементы профессиональной готовности:

- мотивационный (ответственность за решение задачи);
- ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности);
- операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями и др.);
- волевой (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей);
- оценочный (оценка своей подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам).

Наиболее значимой и информативной для определения уровня сформированности трудовых действий и компетенций педагога (магистранта) является общая профессиональная готовность, позволяющая целостно оценить потенциальные и реальные возможности и перспективы осуществления профессиональной деятельности для достижения максимально возможных результатов.

Рассматривая общую профессиональную готовность педагога (магистранта) к организации и осуществлению образовательной и воспитательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании как систему, представим ее структуру следующим образом:

а) мотивационный элемент профессиональной готовности определяется гуманистической направленностью личности педагога (магистранта) на взаимодействие с ребенком с ограниченными возможностями здоровья в ин-

клюзивном образовании, профессиональной верой в возможность его просоциального позитивного изменения и психолого-педагогической коррекции;

б) ориентационный элемент профессиональной готовности демонстрирует знания педагога (магистранта) о различных формах организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в современных российских условиях и возможностях выбора любой из них (по желанию родителей и образовательной организации);

в) операциональный элемент профессиональной готовности характеризуется сформированностью у педагога (магистранта) следующих компетенций (из федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования):

- способностью с учетом возрастных особенностей детей разрабатывать последовательность образовательных задач, направленных на сохранение и укрепление здоровья, психическое развитие и становление личности ребенка (ПК-22);
- способностью разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные программы, направленные на устранение трудностей обучения и адаптации к образовательной среде (ПК-26);
- способностью проектировать и реализовывать образовательные и оздоровительные программы развития детей младшего возраста для образовательных организаций различных типов (ПК-28);
- способностью совместно с психологом разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности в обучении, взаимодействии со сверстниками и взрослыми (ПК-29).

По нашему мнению, представленный список компетенций необходимо дополнить отдельным блоком, включающим знания о сущности, чертах сходства и отличия между интегрированным и инклюзивным образованием; умения распознавать традиционные и инновационные образовательные технологии для детей с ограниченными возможностями здоровья, используемые в интегрированном и инклюзивном образовании, в том числе при оказании адресной помощи; навыки использования и конструирования авторских индивидуальных и групповых профилактических и коррекционно-развивающих стратегий и программ для детей с различными типами ограниченных возможностей здоровья на основе результатов диагностики: а) волевой элемент профессиональной готовности характе-

ризуется наличием у педагогов (магистрантов) личностно-значимых качеств, направленных на осуществление самоконтроля и управления собственной деятельностью в условиях быстрого профессионального выгорания и изменения условий осуществления профессиональной деятельности (это связано с тем, что инклюзивное образование в настоящее время является инновацией, и требования к нему постоянно меняются); б) оценочный элемент профессиональной готовности представляет собой умение педагогов (магистрантов) проводить самооценку организации, осуществления и содержания образовательной и воспитательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании в контексте результативности и эффективности.

Таким образом, разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) позволит в будущем модернизировать профессиональный стандарт педагога, внести изменения в федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, создать новую образовательную парадигму, в которой принцип инклюзии (интеграции) людей с разными вариантами социализационных траекторий станет определяющим.

Список использованных источников

1. Бондаренко, С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста / С. А. Бондаренко // «Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования»: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – С. 188.
2. Казакова, Л. А. Вариативность социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Казакова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – Т. 13 (40). – № 2 (5). – С. 1071–1078.
3. Казакова, Л. А. Профессиональная готовность педагогов к реализации федерального государ-

ственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья в Ульяновской области / Л. А. Казакова / «Наука через призму времени»: сб. материалов Всерос. молодежного фестиваля. – Ульяновск, 2015. – С. 176–182.

4. Слостенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174 (дата обращения: 01.10.2015).

6. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.

References

1. Bondarenko S.A. Formation of professional readiness of the competitive expert, *Materials of the All-Russian scientific and practical conference «Modernization of the higher school: ensuring quality of professional education»*. Barnaul, Publ. AAEP, 2004, ch. 1, p. 188. (in Russian)
2. Kazakova L.A. Variability of social education of children and teenagers with limited opportunities of health, *News of the Samara Russian Academy of Sciences scientific center*, 2011, V. 13(40), No. 2 (5), pp. 1071–1078. (in Russian)
3. Kazakova L.A. Professional readiness of teachers for implementation of the federal state educational standard for children with limited opportunities of health in the Ulyanovsk region, *Collection of materials of the All-Russian youth festival «Science through Time Prism»*. Ulyanovsk, 2015, pp. 176–182. (in Russian)
4. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Psychology and pedagogics. Moscow, Academy Publ., 2003, 480 p. (in Russian)
5. The federal law «About education in the Russian Federation», *ConsultantPlus* [Electronic resource]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174 (date of treatment: 11.11.15). (in Russian)
6. Chernyavskaya A.P. Psychological consultation on vocational guidance. Moscow, VLADOS-PRESS, 96 p. (in Russian)

Поступила 23.01.2016 г.

УДК 37.016: 811.11(470.345)(045)
ББК 81.43р (2р-6Мо)

Кизрина Наталья Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра немецкого языка

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kizrinan@mail.ru

Никитина Валентина Владимировна

учитель иностранных языков
школа № 24, г. Саранск
nikitina2009@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ СЕРВИСА «ТВИТТЕР»

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме обучения иноязычной письменной речи на основе сервиса «Твиттер». В статье рассматриваются принципы и содержание обучения, предложен алгоритм работы с указанным сервером с целью развития умений письменной речи в средней общеобразовательной школе, представлены основные положения экспериментального обучения.

Ключевые слова: письменная речь, иностранный язык, интернет-технологии, сервис «Твиттер».

Kizrina Natalya Gennadyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of the German Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Nikitina Valentina Vladimirovna

teacher of Foreign Languages
School 24, Saransk, Russia

TEACHING THE FOREIGN WRITTEN SPEECH ON THE BASIS OF THE SERVICE "TWITTER"

Abstract: This article deals with the problem of teaching the foreign written speech on the basis of the service "Twitter". The article contains the principles and the content of teaching, the mechanisms of work with the mentioned server with the aim to develop the skills of a written speech in the secondary school; the main ideas of the experimental teaching are also given in this article.

Key words: written speech, foreign language, Internet-technology, service "Twitter".

В настоящее время в нашей стране, когда происходят значительные изменения в политической, экономической, социокультурной сферах, незнание иностранных языков делает человека неконкурентоспособным. «Роль иностранного языка в обществе изменилась, и из учебной дисциплины он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности» [3, с. 34].

Целью обучения иностранным языкам сегодня выступает коммуникативная компетенция, которая «включает в себя способность и готовность обучаемых использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях общения в соответствии с нормами данного языка при работе с иноязычной информацией» [1, с. 181]. Неотъемлемой частью коммуникативной компетенции

является владение умениями иноязычной письменной речи. Роль письменной речи в обучении иностранному языку постепенно повышается и в некотором смысле рассматривается как резерв эффективного иноязычного образования. Нельзя не учитывать и практическую значимость письменного общения в свете современных средств коммуникации, таких как электронная почта, блоги, социальные сети и т. п.

Анализ российских языковых стандартов для средней общеобразовательной школы показал, что основными умениями в области обучения иноязычной письменной речи являются: 1) умение использовать необходимые языковые средства для представления информации о себе, своей семье, стране, школе в форме личного письма; 2) умение писать небольшие доклады и сообщения на предложенную тему; 3) умение

аргументировать свою точку зрения, выражать свое мнение в форме сочинения-рассуждения. Уровень развития указанных умений у сегодняшних выпускников довольно низкий, о чем свидетельствуют низкие баллы по разделу «Письмо» Единого государственного экзамена по иностранному языку. Большинство выпускников не умеют высказать и аргументировать свою точку зрения на иностранном языке в письменной форме, допускают множество лексико-грамматических, стилистических ошибок при построении письменного высказывания. Из вышесказанного следует, что вопросы обучения иноязычной письменной речи на сегодняшний день недостаточно изучены и требуют пристального внимания современных исследователей-методистов.

Происходящая в последние годы информатизация образования позволила значительно расширить спектр методов, средств и форм обучения в развитии речевых умений в целом и умений письменной речи в частности. Однако исследователи подчеркивают, что овладеть «иноязычной коммуникативной компетенцией с помощью интернет-ресурсов возможно лишь при методически грамотно построенной работе преподавателя, так как только наличие доступа к программам и интернет-ресурсам не является гарантом качественного языкового образования» [4, с. 183].

В настоящее время все более активно применяются в обучении иностранным языкам сервисы Веб 2.0 – «сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповое взаимодействие» [2, с. 69]. К сервисам Веб 2.0 принадлежит микроблог «Твиттер». Основными свойствами данной коммуникативно-информационной интернет-технологии являются: а) высокая степень *интерактивности* ресурса (сервис «Твиттер» позволяет быстро реагировать на различные события, изменения, и т. д.); б) *лаконичность* (ограничение длины сообщения-твита до 140 символов); в) возможность четкой *направленности* на адресата (служащая для постоянного овладения его вниманием с использованием символа «@»); г) *линейность* (сообщения располагаются в хронологическом порядке одно под другим); д) *контекстуальность*, т. е. сфокусированность на определенных тематических рубриках, выбираемых пользователями с помощью знака # перед словом или фразой; е) высокая степень *информативности* ресурса (возможность получать информацию различного рода и из различных источников); ж) высокий *исследовательский* потенциал сервиса (большое количество приложений и служб в «Твиттере» предлагают различные формы и методы проведения исследований, поиска и запроса информации); з) *гипертекстовая* структура (особая ие-

рархическая связь между частями информации для удобного перехода от одного раздела сервиса к другому, перехода на дополнительные ресурсы сети Интернет).

Названные характеристики «Твиттера» позволяют эффективно использовать его в процессе обучения иностранному языку. Ниже приведем основные функции, которые может выполнить данный сервис для интенсификации образовательного процесса по иностранному языку: 1) развитие иноязычных речевых навыков и умений; 2) развитие навыков критического мышления; 3) реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве, т. е. создание условий для активной совместной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Кроме того, исследователи к образовательным функциям Твиттера относят: 4) расширение образовательных и информационных возможностей основных участников образовательных коммуникаций; 5) изменение динамики ведения аудиторной работы [8, с. 63]; 6) расширение познавательных способностей обучаемых; 7) возможность проявить гибкость в выборе образовательной стратегии и выстраивании всей учебной программы.

На основе исследований в области обучения иноязычной письменной речи и использования Веб 2.0 технологий в процессе обучения иностранному языку авторами была разработана методика обучения письменной речи на немецком языке на основе социального сервиса «Твиттер». Основными принципами, на которые опирается методическая система, являются:

– *принцип коммуникативности*, согласно которому обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально приближенных к ним;

– *принцип речемыслительной активности*, заключающийся в использовании проблемных заданий, сводящихся к организации речевого партнерства в учебном общении;

– *принцип индивидуализации*, предполагающий учет всех личностных качеств ученика: его способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность и таких личностных свойств, как жизненный опыт, контекст деятельности, интересы, эмоциональная сфера, мировоззрение;

– *принцип функциональности*, означающий, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации определенные речевые функции;

– *принцип ситуативности*, характеризующийся способностью воссоздать коммуникативную реальность и тем самым мотивировать учащихся к осуществлению иноязычной письменной речевой деятельности;

– принцип интерактивности, заключающийся во взаимодействии двух и более общающихся сторон посредством информационно-коммуникационных технологий;

– принцип информатизации обучения, на основе которого осуществляется социально-информационное взаимодействие в образовательной среде, эффективное использование информационно-коммуникационных технологий для удовлетворения информационно-познавательных потребностей субъектов образования.

Содержание обучения иноязычной письменной речи на основе сервиса «Твиттер» включает шесть компонентов:

1. Лексико-грамматический (выбор адекватных лексических единиц, грамматических и синтаксических структур для решения поставленной коммуникативной задачи).

2. Орфографический и пунктуационный (орфографически-корректное оформление письменного речевого высказывания, соблюдение правил пунктуации).

3. Стилистический (дифференциация стилей письменной речи (научный, публицистический, разговорный, художественный), следование выбранному стилю для решения коммуникативной задачи).

4. Структурно-организационный (следование формату функционального типа письменного текста, использование средств логической связи при составлении текстов, разделение текстов на логико-смысловые абзацы).

5. Содержательный (соответствие текста заявленной теме, использование различных источников информации для получения знаний о предмете или проблеме).

6. Социокультурный (учет социокультурных особенностей письменной коммуникации изучаемого языка, построение речевого высказывания в соответствии с социальным статусом партнера по общению).

Организационными формами обучения выступают индивидуальные и групповые.

Следует отметить, что эффективное обучение иноязычной письменной речи на основе сервиса «Твиттер» будет осуществляться при сформированности ИКТ компетентности у обучаемых.

Анализ приведенных имеющихся алгоритмов и технологий организации проектной деятельности обучающихся на основе Интернет-технологий, направленных на развитие умений письменной речи (П. В. Сысоев [5], О. В. Пустовалова [6], Н. Kwak [7], М. Rankin [9], М. Sample [10]), позволяет выделить этапы, которые необходимо будет включить в алгоритм обучения иноязычной письменной речи на основе сервиса «Твиттер». Во-первых, все разработанные

авторами алгоритмы и технологии включают вводный этап. Его целью является знакомство обучающихся с особенностями использования интернет-сервисов в процессе обучения иностранному языку. У обучающихся должно сложиться четкое понимание цели и задач обучения иностранному языку на основе сервиса. Во-вторых, многие исследователи в процесс организации обучения с интернет-сервисами включают этап межличностного общения между участниками проекта с целью обсуждения хода и результатов проекта. Обязательным является этап контроля и самоконтроля с предварительным ознакомлением учащихся с критериями оценивания.

Предлагается следующий алгоритм развития умений иноязычной письменной речи учащихся старших классов на основе сервиса «Твиттер», состоящий из 4 этапов и 11 шагов.

Этап I. Организационный.

Шаг 1. Учитель знакомит учащихся со структурой «Твиттера», принципами его работы; демонстрирует конкретно платформу «Твиттер», на которой будет происходить размещение твитов учащихся и их сетевое взаимодействие, объясняет цель и задачи «Твиттер»-проекта.

Шаг 2. Учитель снабжает учащихся документом с критериями оценки их участия в «Твиттер»-проекте.

Этап II. Подготовительный (технический). Учителю рекомендуется создать свой блог для размещения объявлений, дополнительной информации по целому курсу обучения, релевантных ссылок.

Шаг 3. Учитель показывает, как зарегистрироваться на сервисе «Твиттер», создав свой собственный аккаунт.

Шаг 4. Учитель показывает пример размещения сообщений на «Твиттер»-странице.

Шаг 5. Учитель с учащимися обсуждают темы, над которыми они хотели бы работать в «Твиттер»-проекте. Составляют список тем.

Этап III. Процессуальный. Учитель определяет частоту и объем обязательных публикаций учащихся. Задача учителя на данном этапе – контролировать и направлять деятельность учащихся.

Шаг 6. Каждому учащемуся необходимо представить себя, разместить фото, указать возраст, страну, место учебы, интересы на иностранном языке.

Шаг 7. Сбор информации по теме (текстовые, аудио-, видео-файлы, изображения, и т. д.); обмен ссылками на ресурсы релевантного к теме содержания.

Шаг 8. Учитель с учащимися выделяют проблемы для обсуждения по итогам предыдущей работы.

Шаг 9. Учащиеся решают определенную учебную задачу – обсуждают, комментируют, фиксируют спорные и противоречивые моменты. Публикация вопросов и ответов разъяснительного характера по поводу прочитанного (увиденного).

Этап IV. Контролирующий.

Шаг 10. Каждый ученик сам оценивает свое участие в «Твиттере» по имеющимся критериям; сообщает о возникавших трудностях.

Шаг 11. Учитель осуществляет оценку текущих и итоговых работ на основе выделенных им критериев, с которыми учащиеся были ознакомлены заранее.

Описанная выше методика была апробирована в нескольких школах города Саранска и показала положительные результаты. Остановимся на основных моментах экспериментального обучения.

1. При сборе и анализе материала, выполняющего «Твиттер»-проект, обучаемым приходилось преодолевать трудности при отборе релевантной информации, так как «Твиттер» представляет собой гигантский информационный поток. Таким образом, сервис стимулировал учащихся мыслить критически. Результат критического мышления учащихся выразился в созданных ими «Твиттер»-проектах, интересных с точки зрения информационной насыщенности и языкового оформления.

2. Возможность представления в «Твиттер»-проектах не только текстового, но и мультимедийного материала, побуждала учащихся экспериментировать с различного рода информацией при оформлении проекта, стимулируя их творческую активность.

3. Гипертекстовая структура сервиса «Твиттер» вызывала особый интерес у учащихся. 70 % учащихся создали в проектах гиперссылки.

4. Невозможность внесения изменений в материал «Твиттер»-сообщений максимально мотивировала учащихся к корректному лексико-грамматическому и стилистическому оформлению письменного высказывания.

5. Большое количество приложений и служб в сервисе «Твиттер» позволяли учащимся применять различные способы проведения мини-исследований, предложенных в проекте.

6. Существующая служба «TheArchivist» позволяла отслеживать учителю активность каждого учащегося при исполнении проекта.

Таким образом, предложенная методика обучения иноязычной письменной речи на основе сервиса «Твиттер» представляется эффективной не только с точки зрения развития коммуникативных умений у учащихся, но и позволяет в полной мере реализовать общеобразовательный, развивающий и воспитательный потенциал иноязычной письменной речи.

Список использованных источников

1. Вишленкова, С. Г. Развитие иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей (из опыта работы кафедры иностранных языков мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / С. Г. Вишленкова, Н. И. Еремкина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2 (10). – С. 180–183.

2. Горошко, Е. И. Информационно-коммуникативное общество в тендерном измерении / Е. И. Горошко. – Харьков, 2009. – 69 с.

3. Митина, С. И. Традиции и инновации в преподавании иностранных языков (опыт факультета иностранных языков МордГПИ) / С. И. Митина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 32–34.

4. Лазутова, Л. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования иноязычной речевой компетенции / Л. А. Лазутова, Е. А. Левина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2 (10). – С. 69–71.

5. Сысоев, П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П. В. Сысоев // Языковое поликультурное образование : сб. науч. тр. – 2011. – Вып. 5. – С. 69–71.

6. Пустовалова, О. В. Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Викторовна Пустовалова. – Тамбов, 2012. – 25 с.

7. Kwak, H. What is Twitter, a Social Network or a News Media? Proceedings of the 19th International World Wide Web (www) Conference April 26-30 [Электронный ресурс] / H. Kwak, C. Lee – URL : <http://an.kaist.ac.kr/~chlee/paper/2010-www-twitter.pdf>.

8. Parry, D. H. Twitter for Academia [Электронный ресурс] / D. H. Parry. – URL : <http://academhack.outsidethetext.com/home/2008/twitter-for-academia/>

9. Rankin, M. Some general comments on the “twitter experiment” [Электронный ресурс] / M. Rankin. – URL : <http://www.utdanas.edu/~mrankin/usweb/twitterconclusions.htm>.

10. Sample, M. Practical advice for teaching with Twitter / M. Sample // The chronicle of higher education [Электронный ресурс]. – URL : <http://chronicle.com/blogs/profhacker/practical-advice-for-teaching-with-twitter/26416>.

References

1. Vishlenkova S.G., Yermkina N.I. The development of the foreign written speech of the students of the non-linguistic specialities (from the experience of the work of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev), *Theory and practice of the social development*, 2013, No. 2 (10), pp. 180–183. (In Russian)

2. Goroshko E.I. Informational and communicative society in the tender dimension. Harikov, 2009, 69 p. (In Russian)

3. Mitina S.I. Traditions and innovations in teaching the foreign languages (the experience of the faculty of foreign languages of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev), *The Humanities and education*, 2012, No. 2 (10), pp. 32–34. (In Russian)
4. Lazutova L.A., Levina E.A. Information and communication technologies as a means of developing the foreign speech competence, *Theory and practice of the social development*, 2013, No. 2 (10), pp. 69–71. (In Russian)
5. Sysoev P.V. The informatization of the language education: the main directions and perspectives. The language policultural education: the collection of scientific works, 2011, No 5, pp. 69–71. (In Russian)
6. Pustovalova O.V. The methods of development the skills of written speech of the students on the basis of the service “Twitter”, Tambov, 2012, 25 p. (In Russian)
7. Kwak H., Lee C. What is Twitter, a Social Network or a News Media? Proceedings of the 19th International World Wide Web (www) Conference April 26-30 [Electronic resource]. URL: <http://an.kaist.ac.kr/~chlee/paper/2010-www-twitter.pdf>.
8. Parry D.H. Twitter for Academia [Electronic resource]. URL: <http://academhack.outsidethetext.com/home/2008/twitter-for-academia>.
9. Rankin M. Some general comments on the «twitter experiment» [Electronic resource]. URL: <http://www.utdanas.edu/~mrankin/usweb/twitterconclusions.htm>.
10. Sample M. Practical advice for teaching with Twitter /M. Sample // The chronicle of higher education, 2010 [Electronic resource]. URL: <http://chronicle.com/blogs/profhacker/practical-advice-for-teaching-with-twitter/26416>.

Поступила 22.09.2014 г.

УДК 808.2 (075.8)–054.6
ББК 81.2 Рус–923

Кузнецова Елена Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра русского и татарского языков

ГБОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань, Россия
egkuz@rambler.ru

РАБОТА С ТЕКСТОМ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье рассматриваются методические принципы работы с текстом в практике обучения русскому языку как иностранному. Текст представлен как оптимальный вариант для реализации учебных целей, приводятся примеры заданий на пред-, при- и послетекстовом этапе работы с материалом.

Ключевые слова: учебный текст, русский язык как иностранный, чтение, работа с текстом.

Kuznetsova Elena Gennagievna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Russian and Tatar languages
Kazan State Medical University, Kazan, Russia

WORKING WITH TEXT IN TEACHING PRACTICE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article deals with the methodological principles of training text in the practice of teaching Russian as a foreign language. The text is considered as the best option for the realization of educational objectives, examples of tasks while working with the text material.

Key words: educational text, Russian as a foreign language, reading, working with text.

Тенденции современного образования ориентируют преподавателя русского языка как иностранного на формирование у учащихся ког-

нитивного интереса, который в свою очередь связан с мотивацией. Приобретение речевых навыков и умений – основная цель языковой дис-

циплины, которая может быть достигнута с помощью одного из рецептивных видов речевой деятельности, каковым является чтение.

Чтение – наиболее приемлемый вариант учебной деятельности для развития познавательного интереса, а печатный текст оптимален для реализации учебных целей. Текст дает учащемуся возможность свободно работать с информацией – начать чтение с начала или с конца, прочесть весь текст или что-то пропустить, обратить внимание на структуру или проанализировать лексику и т. д.

Чтение представляет собой некий единый процесс, включающий технику чтения и понимание прочитанного. В основе этого процесса лежат определенные речевые механизмы: *слух* – способность к анализу и синтезу звуков речи на основе различения фонем неродного языка; *артикуляция* – способность речевых органов к совместной деятельности для произнесения звуков речи; *память* (оперативная, кратковременная, долговременная) – в процессе чтения необходимо формировать у учащихся различные виды памяти; *вероятностное прогнозирование* (вербальное – способность строить гипотезы на уровне слова, словосочетания, предложения; и смысловое – предвосхищение на уровне содержания, например, по заглавию текста); *эквивалентные замены* – способность преобразовать текст «своими словами»; *осмысливание* – способность превращать словесную информацию в образную, сжимая ее за счет опускания подробностей.

Материал для чтения может быть самым разнообразным: учебные или аутентичные тексты, созданные на основе научных работ, художественных произведений, публикаций средств массовой информации, Интернета [См. об этом более подробно: 1, с. 31] и др. Важно, чтобы чтение было регулярным и осуществлялось на материале системы текстов в рамках тематического цикла. Это обеспечит необходимую повторяемость языкового материала, снимет трудности понимания читаемого и предоставит возможности для развития языковой догадки. При этом содержание текстов должно быть направлено на воспитание позитивного отношения к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого языка.

Если текст вызывает живой личностный, общечеловеческий или профессиональный интерес, если он связан с актуальными проблемами современности, обладает широким лингвостилистическим диапазоном, гармонично сочетает в себе официально-деловые, научные, разговорные, эмотивные, ассоциативные элементы, то он способен не только мотивировать, но и расширять языковую компетенцию. Такой текст может использоваться на уроках чтения для самых разных категорий учащихся, необходим лишь целе-

вой подбор материала для каждой конкретной аудитории.

В подборе текста для чтения необходимо также опираться на понятие валидность обучающего текста – его пригодность для целей обучения чтению, а также для контроля умений. Валидность текста может определяться по таким параметрам, как: 1) соответствие уровню обучения; 2) отражение программной тематики; 3) аутентичность; 4) наличие стилевых и жанровых характеристик; 5) привлекательность; 6) этичность.

Цель чтения – получение информации из текста, то есть необходимо научить воспринимать и понимать написанное. При этом должны учитываться следующие особенности:

- на начальном этапе обучения языку необходимо читать вслух, чтобы научиться внутреннему проговариванию;

- перед чтением необходимо проводить словарную работу, чтобы в памяти читающего остался зрительный и звуковой образ слова;

- нужно ознакомить учащихся с грамматическими конструкциями, встречающимися в тексте, так как понимание предложения возможно, если в памяти есть его фразовый стереотип;

- необходимо использовать упражнения, развивающие способность учащихся узнавать слово по отдельным элементам, угадывать окончание предложения по первым словам, на основе части текста предполагать развитие сюжета и т. п.

В зависимости от коммуникативных установок в методике преподавания русского языка как иностранного существует несколько видов чтения: а) просмотровое (общее представление о содержании текста, его теме); б) поисковое (необходимо найти в тексте конкретную информацию); в) ознакомительное (общий охват содержания); г) изучающее (чтение с полным пониманием содержащейся в тексте информации, которая может использоваться в последующей деятельности).

Изучающее чтение – основной вид чтения, который предполагает детальное понимание текста и анализ его структуры с целью пересказа. При обучении изучающему чтению используются следующие виды работы: выучивание слов, вопросно-ответная беседа по тексту, перевод, составление подробного плана, пересказ текста.

В зависимости от характера переработки текстовой информации перед учащимися ставятся задачи, которые условно можно разделить на три группы:

- предтекстовый этап, который предполагает своеобразную подготовку к восприятию языковых средств, используемых в тексте;

- притекстовый этап подразумевает узнавание языкового значения (грамматического и

лексического), установление смысла, извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте;

– послетекстовый этап включает осмысление извлеченной информации и моделирование читательского представления.

Таким образом, можно выделить три группы упражнений: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

Предтекстовая работа должна включать в себя информацию, которая вызывает у учащихся интерес, желание прочитать текст [2, с. 52]. Это могут быть сведения об авторе, актуальности затронутой в тексте темы, историческая справка, предыстория, культурологические и страноведческие комментарии. Важно, чтобы это был диалог в форме вопросов и ответов, а также нетрудных заданий. Учащиеся должны начать обсуждать тему, которой посвящен текст, рассказать о том, что они уже раньше слышали и знают об этом. Задействуется механизм прогнозирования, выдвигается гипотеза. Кроме того, активизируются знания по лексике и грамматике, снимаются возможные языковые трудности. Пересказ преподавателем содержания текста недопустим, так как исчезнет необходимость узнать что-то новое. Непродуктивной может быть и семантизация лексических единиц, поскольку слово вне его контекста способно разрушить целостность восприятия текста. Таким образом, цель предтекстовых заданий – активизация уже имеющихся знаний, необходимых для первичного чтения и восприятия текста, развитие коммуникативных навыков учащихся.

Притекстовая работа – основной этап, целевой установкой которого является общий охват и полное понимание содержания. Учащиеся с помощью преподавателя находят ключевые слова, воспроизводят смысл, устанавливают внутритекстовые связи. Работа должна вестись поэтапно: фрагменты текста анализируются, а вопросы и задания помогут самостоятельно осмыслить значения и образы. Через понимание частных смыслов словесных образов учащиеся приходят к пониманию смысла всего текста. На этом этапе задействован главный принцип методики обучения иностранным языкам – изучение лексики и морфологии на синтаксической основе, то есть работа ведется над словом, употребленным в контексте, а не изолированно. Здесь же даются задания на наблюдение за композицией – выделение фрагментов текста, микротем, составление плана.

Важную роль в обучении чтению играют *послетекстовые задания*. Можно предложить учащимся вспомнить дополнительную инфор-

мацию из только что прочитанного текста, проверить правильность значения слов, проработать синтаксические конструкции, встречающиеся в тексте. Послетекстовая работа – это еще и оперативный тестовый контроль (тесты открытого и закрытого типов), проверка и анализ ошибок. Задания, направленные на анализ структуры текста, позволят сделать выход в устную речь. Не случайно говорение и чтение в методике преподавания РКИ рассматриваются как «единый комбинированный речевой акт, где первая фраза представляет собой извлечение информации, а вторая – использование этой информации для различного типа высказываний» [3, с. 3]. Для выхода в говорение можно использовать монолог (высказывание собственной точки зрения, поиск смысла), диалог и полилог (дискуссия в группе или в паре по проблемам, затронутым в тексте). Иными словами, необходимо активизировать обсуждение прочитанного, дать возможность учащемуся высказать свое мнение, аргументировать его. Такие задания формируют навыки работы в группе.

Результат работы с текстом – анализ языковой формы, детальное понимание значений, совокупность смыслов, читательских представлений и внутритекстовых связей. Такая форма взаимодействия с учебным текстом преследует не только образовательные, но и воспитательные цели.

Список использованных источников

1. Кузнецова, Е. Г. Стратегии изучения иностранного языка / Е. Г. Кузнецова // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка : материалы IV междунар. науч.-практ. конф. (25 декабря 2013 г.). – Казань : КГМУ, 2013. – С. 30–34.
2. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – СПб. : Златоуст, 2001. – 264 с.
3. Кухаревич, Н. Е. Я читаю и говорю по-русски. Средний этап / Н. Е. Кухаревич, М. Б. Будильцева, Н. И. Киселева. – М. : Русский язык, 2004. – 128 с.

References

1. Kuznetsova E.G. Strategy of learning a foreign language, *Traditions and innovations in teaching foreign languages: IV International scientific-practical conference (25.12.2013)*. Kazan, KSMU, 2013, pp. 30–34.
2. Kulibina N.V. Why, what and how to read in class. The literary text in the study of Russian as a foreign language. St. Petersburg, Zlatoust, 2001, 264 p.
3. Kukharevich N.E. I read and speak in Russian. Middle stage. Moscow, Russkiy yazyk, 2004, 128 p.

Поступила 29.02.2016 г.

УДК 37.016: 82(045)

ББК 83.3(2)р

Кузнецова Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра методики начального образования

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

kuz_nv75@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕРАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНОГО УМЕНИЯ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ***

Аннотация: В статье раскрыта сущность технологии модерации и особенности её использования в образовательном процессе; приведены примеры активных методов обучения, способствующих формированию универсального умения учиться на всех этапах современного урока литературного чтения в начальной школе: инициация; вхождение или погружение в тему; формирование ожиданий учеников; интерактивная лекция; проработка содержания темы; подведение итогов.

Ключевые слова: модерация, активные методы обучения, универсальные учебные действия, умение учиться, уроки литературного чтения.

Kuznetsova Natalya Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of methods of preschool and primary education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**TECHNOLOGY OF MODERATION IN FORMATION OF UNIVERSAL SKILLS
FOR LESSONS OF LITERARY READING IN ELEMENTARY SCHOOL**

Abstract: The article reveals the essence of technology moderation and especially its use in the educational process; examples of active teaching methods, contributing to the formation of a universal ability to learn at all stages of a modern lesson of literary reading in elementary school are given: initiation; occurrence or immersion in the topic; the formation of expectations of students; interactive lecture; elaboration of the content of the theme; summarizing.

Key words: moderation, active learning methods, mainframe training activities, the ability to learn, the lessons of literary reading.

На современном этапе развития системы образования важнейшей задачей является формирование у школьников совокупности универсальных учебных действий (УУД), которые обеспечивают возможность каждому ребенку самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать образовательную деятельность и ее результаты. Все эти компоненты создают условия для развития личности и ее самореализации. В основе же формирования УУД лежит «умение учиться» [10, с. 9], которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные дей-

ствия и операции) и выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора [10]. Перед учителем начальных классов, формирующим такого ученика, возникает ряд проблем, требующих активизации теоретических знаний психолого-педагогических особенностей младшего школьника, деятельностного подхода реализации практических методик и технологий, мобилизации своего творческого потенциала и организаторских способностей.

На сегодняшний день в отечественной методике накоплен значительный опыт использования специальных технологий, способствующих формированию личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальной школы [1; 3; 5; 9; 11]. Использование активных методов обучения в практике преподавания различных предметов младшим школьникам описано в ра-

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Формирование ключевых компетенций у младших школьников посредством решения практико-ориентированных задач».

ботах и наших коллег [2; 4; 6; 12]. Учитывая, что вектор поступательного движения образовательной деятельности направлен на активное «добывание» знаний, которые в процессе поэтапного осмысления проектируются в компетенции учащихся, представим возможные активные приемы и методы, способствующие становлению приоритетного умения – «умения учиться».

Одной из наиболее интересных технологий, на наш взгляд, которая позволяет значительно повысить результативность и качество образовательного процесса на уроках литературного чтения, является технология *модерации*.

Термин **модерация** произошел от итальянского *moderare*, что означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание» [13, с. 111]. Как образовательная технология модерация была впервые разработана в 60-е – 70-е годы прошлого века в Германии. С тех пор многие ученые и специалисты, в том числе педагоги, активно развивали и применяли модерацию на практике, совершенствуя данную методику. В основу разработки ее целей, принципов, содержания и методов были положены педагогические, психологические и социологические аспекты, направленные на активное заинтересованное участие всех обучающихся в образовательном процессе, обеспечение комфортности на уроке каждого ученика, на формирование нацеленности обучающихся на достижение результатов.

Эффективность модерации определяется тем, что используемые приемы, методы и формы организации познавательной деятельности направлены на активизацию аналитической и рефлексивной деятельности обучающихся, развитие исследовательских и проектировочных умений, развитие коммуникативных способностей и навыков работы в команде, что в свою очередь «способствует снятию барьеров общения, создает условия для развития творческого мышления и принятия нестандартных решений, формирует и развивает навыки совместной деятельности» [12, с. 73].

При использовании технологии модератора изменяется функция учителя. Из контролирующего звена образовательного процесса он превращается в соисполнителя, организатора, содеятеля, сотоварища, который управляет траекторией движения познавательной деятельности учащихся на основе понятных и доступных для детей мотивов, помогает в открытии нового знания, в присвоении полученных результатов.

Для обеспечения эффективности управления образовательным мероприятием и гарантированного достижения запланированных целей в основу технологии положены следующие *ключевые принципы*: структурированность (все содержание урока рационально делится на четко определенные части); систематичность (отдельные части урока взаимосвязаны и логически

следуют одна за другой, создавая полноценное содержание урока); комплексность (содержание каждой части урока и организуемые процессы нацелены на обучение, воспитание, развитие и социализацию обучающихся); прозрачность (деятельность каждого обучающегося видна учителю, всем участникам ясно виден ход образовательного процесса, его промежуточные и итоговые результаты) [7].

Построение образовательного процесса обеспечивается разделением урока на определенные взаимосвязанные этапы, каждый из которых имеет свои цели, задачи и методы. В структуре такого процесса очевидным становится постановка и решение задач каждого составляющего элемента системы, планирование действий с четкими инструктивными составляющими, которые направляют учеников к поставленным целям урока, обеспечение последовательности переходов от одной фазы урока к другой, осуществление эффективного мониторинга хода и результатов образовательного процесса.

Модерация проникает во все компоненты образовательного мероприятия, характеризуясь следующими фазами (этапами): инициация (начало урока, знакомство); вхождение или погружение в тему (сообщение целей урока); формирование ожиданий учеников (планирование эффектов урока); интерактивная лекция (передача и объяснение информации); проработка содержания темы (групповая работа обучающихся); подведение итогов (рефлексия, оценка урока); эмоциональная разрядка (разминки). В методической литературе определены условия модерации, которые позволяют добиться эффективности и качества образовательного процесса. К их числу относятся эффективное взаимодействие (интеракция) участников группового процесса; упорядоченный обмен информацией (коммуникация) между всеми участниками образовательного процесса; обеспечение наглядности хода и результатов образовательного процесса (визуализация); мотивация всех участников образовательного процесса; мониторинг образовательного процесса; рефлексия педагога и обучающихся; анализ деятельности участников и оценка результатов [7].

Разделяя мнение о том, что в современном значении под технологией модерации понимают «технологии организации интерактивного общения» [9, с. 9], для организации эффективного взаимодействия обучающихся необходимо сформировать малые группы, в которых в дальнейшем пройдет вся основная работа. Однако в процессе совместной работы обучающихся будут осуществляться различные интеракции: учитель – ученик, ученик – ученик, учитель – малая группа, учитель – класс, малая группа – малая группа, малая группа – класс, ученик – малая группа, ученик – класс. Выбор формы взаимодействия опре-

деляется постановкой и решением задач на каждом из этапов образовательного процесса.

Уроки литературного чтения в начальной школе, как правило, помимо решения основных предметных задач представляют большие возможности для развития активной жизненной позиции детей, выработки самостоятельности в принятии решений, уверенность в себе, целеустремленность, готовности нести ответственность за свои действия, вырабатывать. Поэтому именно на этих уроках, по нашему мнению, возможно использовать ресурсы активных методов обучения технологии модерации. В то же время для детей привычной и желанной формой организации их деятельности является игра. Приемы, применимые в технологии модераторства, позволяют использовать мотивационный потенциал этой формы для достижения образовательных целей.

Так, для начала урока или образовательного мероприятия могут быть использованы такие методы, как «Мой цветок», «Галерея портретов», «Поздоровайся локтями», «Измерим друг друга», «Летающие имена» и другие. Эти незамысловатые методики помогут создать в классе дружественную позитивную атмосферу и зададут хороший ритм плодотворной работе. Например, на уроке литературного чтения, на котором будут изучаться малые фольклорные жанры, возможно использовать для этих целей методику «Три цвета». Учителем заранее заготавливаются карточки трех цветов (например, красный, синий и зеленый) и кладутся в небольшой лоток цветной стороной вниз. Детям предлагается выдернуть свой цвет. Те ребята, у которых красная карточка, должны вспомнить скороговорку, дети, у кого синяя карточка, – пословицу, а обладатели зеленой карточки – считалку. За пять минут одноклассники должны рассказать свои строки как можно большему количеству ребят. Затем несколько возбужденные от активного начала необычного процесса ребята объединяются в три команды по цветам. Такой подход помогает разрядить обстановку и сосредоточиться перед более предметными заданиями познавательного процесса.

Такие методы, как «Список покупок», «Дерево ожиданий», «Лицензия на приобретение знаний», «Разноцветные листы» позволяют эффективно провести выяснение ожиданий и опасений и постановку целей и задач обучения на этапе целеполагания. В качестве примера для урока можем продемонстрировать методику «Любит – не любит!». Учитель подготавливает для организации работы самоклеющуюся цветную бумагу в виде лепестков ромашки: белая для любит, серая – не любит, ножницы. Каждый участник должен сообщить группе, что он (она) ЛЮБИТ делать, а что НЕ ЛЮБИТ и написать это на соответственно белых или серых лепестках. После ответа приклеить это к желтой сере-

динке ромашки «ожидания» и черной серединке ромашки «опасения». Тем самым у модератора появятся представления о том, какие могут быть опасения и ожидания детей от урока.

В процессе урока учителю регулярно необходимо сообщать новый материал обучающимся. Такие методы, как «Инфо-угадайка», «Кластер», «Мозговой штурм» позволяют сориентировать детей в теме, представить им основные направления продвижения для дальнейшей самостоятельной работы с новым материалом. В условиях урока литературного чтения вместо привычного устного рассказа учителя о том, с каким произведением и какого автора дети познакомятся, можно использовать прием представления нового материала «Чтение – суммирование в группах». Группам ребят предлагается один и тот же текст, но его разные отрывки (например, при изучении рассказа К. Г. Паустовского «Стальное колечко»). Каждая группа изучает свой текст, на большом листе ватмана фиксирует его краткое содержание (возможно цитирование из текста), затем перед всем классом воспроизводит содержание текста с опорой на свои пометки. Отметим, что на этом этапе важна роль именно визуализации (наглядного представления материала) для группы, которая его презентует, так и для ребят, которые их слушают. Деятельность детей-зрителей не пассивна. Они могут задавать уточняющие вопросы либо индивидуально, либо от своей группы. После «защиты» всех отрывков делается коллективный вывод о главной мысли этого произведения, о том, что узнали об авторе через его произведение. Обучающимся предлагается обдумать, о каких аспектах темы, возможно, далее пойдет речь. Затем учитель раскрывает тему, а на доску вписываются наиболее существенные моменты теоретических знаний, значимые для урока. Таким образом, наглядно и в четко структурированном виде представляется весь новый материал, выделяются его ключевые моменты. Этот метод изложения материала помогает ребятам следить за аргументацией учителя и запоминать актуальный в данный момент материал. Отчетливое разделение общего потока информации способствует лучшему восприятию. «Непрочитанная часть» произведения стимулирует, развивает воображение детей – многие участники начинают обдумывать, какими были предыдущие или последующие события в рассказе, пока не раскрыто все произведение. В ходе использования такого подхода развивается целый комплекс универсальных учебных действий: умение структурировать материал, излагать самое главное, предварительно проанализировав сюжетный компонент, делать обоснованные выводы, работать в команде, прислушиваясь к мнению своих товарищей, и мн. др.

Прием «Уголки» можно использовать на уроках литературного чтения при составлении

характеристики одного из героев произведения (например, образ Котьки в рассказе Н. Н. Носова «Огурцы»). Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства, используя текст и свой жизненный опыт, положительных качеств героя, другая – об отрицательных, подкрепляя свой ответ выдержками из текста. Данный прием используется после чтения всего произведения. В конце урока делается совместный вывод. Такой прием учит детей диалогу, культуре общения.

При помощи приемов модераторства также возможно эффективно организовать самостоятельную работу над темой, мобилизовать силы для углубления полученных знаний, оценить приобретенные умения, выявить свои успехи и подвести итоги урока. С этой целью можно использовать методы «Улы», «Визитные карточки», «Экспертиза», «Карта группового сознания». Для проведения дискуссии и принятия решений – методы «Светофор», «Приоритеты», «На линии огня». Для представления материала самостоятельной работы обучающихся – «Инфо-карусель», «Автобусная остановка», «Ярмарка» и т. д.

В качестве примера используем метод «Автобусная остановка». Его основная цель – научиться обсуждать и анализировать задание в малых группах. Рекомендуется использование большого листа бумаги и фломастеров. Учитель определяет количество обсуждаемых вопросов новой темы (оптимально 4–5). Участники разбиваются на группы по числу вопросов. Группы распределяются по автобусным остановкам. На каждой «остановке» расположен лист большого формата с записанным на нем вопросом по теме. Учитель ставит задачу группам – записать на листе основные моменты, относящиеся к вопросу или заданию. В течение 5 мин. в группах обсуждаются поставленные вопросы и фиксируются ключевые моменты. Например, вопросы могут быть следующими: «Какие чувства в читателе вызывает этот рассказ?», «Задайте свой вопрос автору произведения», «Как вы думаете, какого еще героя можно было бы включить в сюжет?», «Для чего в рассказе автор использует описание природы?». Затем по команде учителя группы переходят по часовой стрелке к следующей автобусной остановке. Знакомятся с имеющимися записями и, при необходимости, дополняют их в течение 3 мин. Исправлять существующие записи, сделанные предыдущей группой, нельзя. Затем следующий переход к новой автобусной остановке и еще 3 мин. на знакомство, обсуждение и добавление своих записей. Когда группа возвращается к своей первой остановке, она в течение 3 мин. знакомится со всеми записями и определяет участника группы, который будет представлять материал. После этого каждая группа презентует (также с использованием

визуализации) результаты работы по своему вопросу. В завершении учитель резюмирует сказанное всеми группами, при необходимости вносит коррективы и подводит итоги работы.

Для рефлексии урока можно использовать такие активные методы, как «Мухомор», «Мудрый совет», «Письмо самому себе», «Все у меня в руках!», «Итоговый круг», «Что я почти забыл?», «Ресторан», «Комплименты». В непринужденной обстановке ребята могут проецировать самые запоминающиеся им моменты урока, которые оставили след в их детском сознании, а также обнаружить проблемные места, требующие доработки на перспективу или уже на следующем занятии. Методический приём «Ромашка Блума» позволяет развивать мыслительные навыки, необходимые в учёбе и в жизни детей. Ребятам предлагается выбрать лепесток ромашки, на котором представлены различного характера вопросы. *Простые вопросы.* Отвечая на эти вопросы, нужно назвать факты, вспомнить и воспроизвести определённую информацию (Что? Где? Когда? Как?). *Уточняющие вопросы.* Цель: предоставить обучающемуся возможность для обратной связи относительно того, что он только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, которая отсутствует, но подразумевается (То есть ты говоришь, что ... Если я правильно понял, то... Я могу ошибиться, но, по-моему, Вы сказали, что ...). *Интерпретационные вопросы.* Эти вопросы направлены на установление причинно-следственных связей (Почему?). *Творческие вопросы.* Вопросы содержат частицу «бы», элементы условности, предположения, прогноза (Что изменилось бы, если ... Что будет, если ... Как будет развиваться сюжет после ...). *Оценочные вопросы.* Цель: выяснение критериев оценки событий, явлений, фактов (Почему что-то хорошо, а что-то плохо? Как вы относитесь к поступку главного героя?). *Практические вопросы.* Цель: установление взаимосвязи между теорией и практикой (Что можно сделать ... Как можно применить ... Как бы вы поступили на месте героя? Где в жизни это наблюдали?).

Таким образом, технология модерации с применением активных методов обучения, в которой взаимодействуют ведущие виды деятельности игра и учение, позволяет всецело приблизить процесс познания предметных знаний к реальным условиям объективной действительности. Именно через эту технологию возможно «создавать оптимальные условия воспитания, развития, социализации детей младшего школьного возраста» [8, с. 41], развивать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, формировать у детей ключевые компетенции, вырабатывать и стимулировать конкурентоспособные качества личности, которые сегодня

являются серьезным мотивирующим фактором для выбора родителями и учениками школы.

Список использованных источников

1. Бычкова, Н. В. Использование коллективной деятельности учащихся на уроках для развития у них коммуникативных умений [Электронный ресурс] / Н. В. Бычкова. – URL : old.kuzspa.ru/conf-feb-2009/files/3/bichkova.doc.

2. Дубова, М. В. Как рождается проект / М. В. Дубова, Н. В. Кузнецова // Начальная школа. – 2012. – № 11. – С. 63–68.

3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004. – 175 с.

4. Замкин, П. В. Технологии тьютерского сопровождения формирования ценностно-смысловых компетенций у младших школьников / П. В. Замкин, Ж. А. Мовсесян // Гуманитарные науки и образование. – № 3 (19). – 2014. – С. 23–27.

5. Капранова, Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы / Е. А. Капранова // Вестник Полоцкого государственного университета. – № 7. – 2012. – С. 36–41.

6. Люгзаева, С. И. Развитие критического мышления младших школьников / С. И. Люгзаева, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (20). – 2014. – С. 76–81.

7. Ковехова, А. И. Технология модерации и активные методы обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс] / А. И. Ковехова. – URL : <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/05/10/kurs-tehnologiya-moderatsii-i-aktivnyye>.

8. Кузнецова, Н. В. Подготовка студентов к организации литературной деятельности в условиях реформирования дошкольного и начального образования / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – № 3 (19). – 2014. – С. 40–45.

9. Петров, А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А. В. Петров. – СПб. : Речь, 2005. – 80 с.

10. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

11. Федорова, Е. А. Информатика и ТРИЗ-педагогика: инструменты решения задач / Е. А. Федорова // Материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Информационные технологии в образовании», 30 апр. 2011 г. под ред. Ю. И. Титаренко. – Ульяновск, 2014. – С. 126–130.

12. Шукшина, Т. И. Модерация как гуманитарная технология повышения квалификации педагогических кадров вуза / Т. И. Шукшина, Н. И. Еналеева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 71–82.

13. Wachtel S. Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. – Verlag Olschlagel in: Universitätsverlag Konstanz GmbH (UVK – Medien / Olschlagel), 1994. – S. 111–118.

References

1. Bychkova N.V. Using collective activity of students in the classroom to develop their communicative skills [Electronic resource]. URL : old.kuzspa.ru/conf-feb-2009/files/3/bichkova.doc. (in Russian)

2. Dubova M.V., Kuznetsova N.V. How the project is born, *Elementary School*, 2012, No. 11, pp. 63–68. (in Russian)

3. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Development of critical thinking in the classroom: a manual for teachers. Moscow, Prosveshcheniye, 2004, 175 p. (in Russian)

4. Zamkin P.V., Movsesian J.A. The formation technology of tutor support of value-semantic competence of younger schoolboys, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 23–27. (in Russian)

5. Kapranova E.A. Interactive training: conceptual approaches, *Bulletin of The Polotsk state university*, No. 7, pp. 36–41. (in Russian)

6. Lyugzaeva S.I., Chiranova O.I. Development of critical thinking of younger schoolboys, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 76–81. (in Russian)

7. Kovehova A.I. Technology moderation and active teaching methods in the educational process [Electronic resource]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/05/10/kurs-tehnologiya-moderatsii-i-aktivnyye>. (in Russian)

8. Kuznetsova N.V. Preparing students for the organization of literary activity in the conditions of reforming preschool and primary education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 40–45. (in Russian)

9. Petrov A.V. Debate and decision-making in the group: technology moderation. St.-Peterburg, Rech, 2005, 80 p. (in Russian)

10. Federal State educational standard of primary education. Moscow, Prosveshcheniye, 2010, 31 p. (in Russian)

11. Fedorova E.A. Informatics and TRIZ-pedagogy: tools to solve problems, *Collection of articles on materials of the international scientific-practical conference «Information technology in education»*. Ed. Yu.I. Titarenko. Ulyanovsk, 2014, pp. 126–130. (in Russian)

12. Shukshina T.I., Enaleeva N.I. Moderation as a humanitarian Technology of teacher training qualification at University, *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, No. 8, pp. 71–82. (in Russian)

13. Wachtel S. Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. Verlag Olschlagel in: Universitätsverlag Konstanz GmbH (UVK – Medien / Olschlagel), 1994, s. 111–118 (in German)

Поступила 12.01.2016 г.

УДК 37.015.31
ББК 88.8

Леньков Сергей Леонидович

доктор психологических наук, профессор
лаборатория профессионального развития педагогов
ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования», г. Москва, Россия
new_psy@mail.ru

Рубцова Надежда Евгеньевна

доктор психологических наук, доцент
управление координации научных исследований
Российской академии образования, г. Москва, Россия
hope432810@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: На основе ряда развиваемых авторами концептуальных оснований (субъектно-информационного и информационно-типологического подходов, концепции профессионализма и др.) выявлена специфика профессиональной компетентности педагогов инновационного образования, состоящая в имманентной представленности в ее структуре ряда специфических компетентностей (позитивного профессионального маргинализма, баланса преемственности и изменчивости, кросскультурного и технологического переноса). Намечены перспективные пути теоретического изучения и практического формирования профессиональной компетентности педагогов инновационного образования.

Ключевые слова: педагог, инновационное образование, компетентностный подход, субъектно-информационный подход, информационно-типологический подход, профессионализм, профессиональный маргинализм, профессиональная компетентность.

Lenkov Sergey Leonidovich

Doctor of Psychological Science, Professor
Laboratory for Professional Development of Pedagogues
Institute for the Study of Childhood, Family and Education
Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Rubtsova Nadezhda Evgenyevna

Doctor of Psychological Science, Docent
Department for Coordination of Research
Russian Academy of Education, Moscow, Russia

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGUES IN INNOVATIVE EDUCATION

Abstract: On the basis of a number of the conceptual bases developed by authors (subject and information and information and typological approaches, the concept of professionalism, etc.) the specifics of professional competence of teachers of innovative education consisting in immanent representation in its structure of a number of specific competence (a positive professional marginalizm, balance of continuity and variability, crosscultural and technological transfer) are revealed. Perspective ways of theoretical studying and practical formation of professional competence of teachers of innovative education are planned.

Key words: pedagogue, innovative education, competence approach, subject-information approach, information-typological approach, professionalism, professional marginalism, professional competence.

Введение. Проблемы профессионализма педагогов различных форм и уровней образования находятся в последние годы в фокусе внимания исследователей и при этом имеют, по сути, глобальный, кросскультурный и межгосударственный характер [4; 7; 8; 9; 10; 11]. Разнообразные «вызовы нового века» действительно

требуют адекватных ответов на них, в том числе от существующих систем образования. Тот факт, что сегодня нельзя назвать страну, в которой актуальное состояние образования признавалось бы эталонным, свидетельствует об определенном запаздывании научной рефлексии в данной сфере по сравнению с актуальными потреб-

ностями социальной практики. Это не означает стагнации научного поиска: напротив, предлагается множество новых подходов, методов, практических решений для реорганизации тех или иных систем образования. Такая картина характерна и для отечественного образования, но реальные успехи здесь пока дискуссионны. Требуются качественно новые подходы для научного обоснования предлагаемых реформ и ликвидации разрыва между теорией и практикой. Один из таких научно-прикладных подходов представлен в данной статье.

Основная цель исследования состояла в выявлении специфики профессиональной компетентности инновационных педагогов. Его актуальность связана с тем, что инновационное образование рассматривается нами как авангард, передовой, «разведывательный» отряд всей системы образования, призванный выполнять особую миссию по разработке и апробации принципиально новых педагогических методов и систем, обеспечивающих эффективный образовательный процесс в сложных условиях современного мира.

Методологический базис основания составил ряд развиваемых авторами концептуальных оснований: субъектно-информационный подход к психологическому анализу профессиональной деятельности, информационно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности, концепции профессионализма и профессионального маргинализма [3; 4; 5; 8].

1. Инновационное образование и проблема профессионализма педагогов. В современном образовании термин «инновация» используется наряду со множеством других, в разной степени близких к нему понятий (новшество, реформа, оптимизация, модернизация и др.). Вместе с тем не это многообразие смысловых аналогов является главной причиной тех трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и психологи, пытаясь концептуализировать понятие инновационного образования. Основная причина состоит не в обыденно-языковой нечеткости, а именно в научной вариативности понятия инновации, сложившейся в историческом процессе его использования в качестве теоретического конструкта.

Подробный анализ понятий «инновация», «инновационное образование», «педагог инновационного образования» (которого далее для краткости будем называть также «инновационным педагогом») выполнен нами ранее [3; 5]. Приведем лишь некоторые его итоговые выводы.

В качестве базовой в наших исследованиях используется психолого-антропологическая модель инновационного образования, предложенная В. И. Слободчиковым [5]. Эта модель представляется перспективной для российского

образования в первую очередь в силу своей аксиологической «конгруэнтности» многим глубоким отечественным традициям образования и науки, в том числе, связанным с изучением и формированием профессионализма в его личностной обусловленности, в его имплицитной насыщенности духовностью, нравственностью, неразрывной связью с историей и культурой своего народа (В. А. Бодров, Е. А. Климов, В. Е. Орёл, В. А. Пономаренко, Ю. К. Стрелков и мн. др.).

Развивая данную модель, под *инновационным образованием* мы понимаем ту часть современного образования, которая ориентирована на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных методов и технологий, принципиально отличающихся от прежних; причем такое образование может включать и общепризнанную во всем мире коммерческую инновационную часть, представленную в профессиональном образовании [3, с. 163–164], но не сводится только к ней. Соответственно, *педагоги инновационного образования* представляют собой ту часть профессионального педагогического сообщества, которая реализует и развивает инновационное образование (в его указанном смысле) и, в силу этого, обладает глубокой психологической спецификой.

Магистральным путем изучения и формирования профессионализма педагогов, равно как и инновационных педагогов, стал в настоящее время компетентностный подход, имеющий в мировой науке довольно большую историю [7; 10; 11], включающую некоторые корреляты в истории отечественной психологии (в частности, психотехники) и педагогики [4; 9]. В связи с этим в качестве одной из важнейших характеристик профессионализма инновационных педагогов целесообразно использовать понятие «профессиональная компетентность», получившее глубокую разработку применительно к профессионализму педагогов.

2. Качественные особенности профессиональной компетентности педагогов инновационного образования. Профессиональная компетентность обеспечивается наличием множества разнообразных компетентностей, некоторые из которых взаимосвязаны, а другие, наоборот, относительно автономны [7]. Подобная структурно сложная картина характеризует и профессиональную компетентность педагога (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина и мн. др.). Вместе с тем, профессиональная компетентность инновационных педагогов имеет глубокую специфику. Как установлено в ходе исследования, она заключается, в частности, в наличии у такого педагога ряда качественно своеобразных компетентностей.

Компетентность позитивного профессионального маргинализма связана с имманентной

для инновационного педагога выраженностью позитивного профессионального маргинализма [3], со стремлением постоянно идти вперед, выходить за регламентированные профессиональные рамки, соблюдая при этом требование «экологической валидности» (аналога известного из медицины требования «не навреди!»).

Компетентность баланса преемственности и изменчивости связана с важным, но малоисследованным аспектом проблемы профессионального развития инновационных педагогов, характеризующим соотношение, в котором в данном развитии должны быть представлены стабильность (преемственность и т. п., т. е. в этом плане определенный консерватизм профессионализма) и изменчивость (т. е. радикализм профессионализма).

Обобщая результаты исследований многих отечественных и зарубежных авторов, можно отметить, что ошибочными здесь являются обе крайние позиции. Первая из них состоит в приоритете консерватизма, резком неприятии любых радикальных изменений в системах образования. Ее неадекватность в современных условиях очевидна. На первый взгляд, значительно привлекательнее вторая позиция, связанная с безусловным приоритетом радикализма, абсолютизацией непрерывного «развития», понимаемого как синоним постоянных трансформаций, релятивизма, возведенного в принцип. Но такая позиция нередко аналогична известной разновидности неплодотворной ценностной ориентации человека, названной Э. Фроммом «рыночной» («я – то, чего изволите»). В рамках данной ориентации человек теряет свою индивидуальность и свое собственное предназначение.

Более адекватной представляется следующая, интегративная позиция. Профессиональная компетентность педагогов инновационного образования как система, развивающаяся в процессах жизненного и профессионального становления, может быть представлена в виде двух взаимосвязанных подсистем: инвариантной и вариативной.

Инвариантная подсистема обеспечивает преемственность, устойчивость, поступательность профессионального и личностного развития, его внутренний, субъектный «стержень». Парадокс инновационного образования заключается в том, что при всей объективной необходимости выхода за установленные рамки, закрепившиеся пределы требований профессиональной деятельности эта, казалось бы, абсолютно свободная инновационность имеет существенные ограничения, одно из которых связано с ценностными основаниями.

Ценностные основания профессиональной деятельности и развития педагогов инновационного образования не могут быть произ-

вольными, «экспериментальными», в отличие от форм, методов и предметного содержания образования. Напротив, такие основания с необходимостью должны иметь фундамент, связанный с социокультурными традициями, и сегодня все больше ученых и практиков приходит к этому выводу [1; 4; 6]. Но объективно наблюдается и противоположная позиция. Примером ее проявления может служить широкое культивирование зарубежных технологий, направленных на абсолютизированное, безусловно приоритетное развитие «самости» (англ. *self*). При этом теоретические основания такого подхода выросли из симбиоза религиозных установок американского протестантизма (в частности, культа индивидуализма) и технологий манипулирования массовым сознанием, обусловленных социальным заказом формирования «общества потребления», а к его негативным последствиям относится, например, формирование асоциальной «нарциссической» личности [2, с. 95–96].

Реальной формой проверки «аксиологической валидности» внедряемых зарубежных педагогических методов может стать их комплексная научно-практическая экспертиза, включающая в себя педагогические, психологические, культурно-исторические, экономические, организационно-управленческие и иные аспекты.

Кроме того, нельзя не отметить имеющиеся собственно российские трудности, связанные с полиэтнической, поликультурной, полирелигиозной структурой нашего общества. Все это усложняет задачу создания единых аксиологических оснований отечественной системы образования. Вместе с тем в последнее время появляются успешные попытки непротиворечиво примирить в образовании традиции народов России [6], и такой опыт следует только приветствовать.

В свою очередь вариативная, изменчивая часть профессиональной компетентности педагогов инновационного образования включает в себя компетентности, связанные: с новыми формами, методами, способами, приемами, технологиями, т. е., в широком смысле, средствами осуществления образовательного процесса. Важную часть таких средств составляют средства «самостроительства», самодеятельности, самоорганизации и саморегуляции деятельности и профессионального развития педагога: например, овладение им приемами профилактики и купирования профессионального стресса, профессионального выгорания, профессиональных деформаций личности. Таким образом, вариативная подсистема обеспечивает адаптацию к изменяющейся внешней и внутренней среде, перестройку гештальтов ее целостного восприятия, эффективные механизмы конструктивного взаимодействия с ней, а главное – динамическое

целевое соответствие выполняемой профессиональной деятельности сущностным характеристикам инновационного образования.

Компетентность кросскультурного и технологического переноса имеет две взаимосвязанные составляющие. Первая из них – компетентность технологического переноса, состоящая в эффективной педагогической ассимиляции новых средств деятельности, информационных технологий, технических достижений и т. п. Подобные средства не становятся автоматически инновационными педагогическими методами или технологиями, не порождают таковые сами по себе, без дополнительных рефлексивных и целенаправленных усилий. Вторая составляющая характеризует компетентность кросскультурного переноса зарубежных аналогов образования и профессионального развития (методов, систем, технологий и т. д.), нередко существенно отличающихся друг от друга [8]. В силу этого прямой перенос в отечественное образование любых зарубежных моделей, показавших себя сколь угодно эффективными в иных культурно-исторических и социально-экономических условиях, является мероприятием рискованным, и прогнозирование таких потенциальных рисков должно быть заложено в планируемые реформы образования уже на стадии их проектирования.

3. Перспективы изучения и формирования профессиональной компетентности педагогов инновационного образования. Для практического формирования профессионализма педагогов инновационного образования должны быть созданы определенные условия (материальные, информационные, социальные, психологические и др.), которые выявлены и подробно проанализированы нами ранее [5]. При этом важно учитывать некоторые реальные ложные альтернативы развития профессионализма инновационного педагога, к которым относятся неинновационное повышение квалификации в рамках традиционного профессионализма и следование парадигме «менеджеризма» [4].

Действенные механизмы инновационного образования не могут быть созданы «по частям», например: сначала – новые технологии обучения, лишь затем – соответствующая переподготовка педагогов и т. д. В силу этого конструктивным выходом могут стать комплексные экспериментальные инновационные образовательные проекты, предусматривающие подготовку инновационных педагогов, разработку инновационных методов, обеспечение инновационной техникой, социально-экономическую поддержку и т. д. При этом научная экспертиза, опытно-экспериментальная апробация, общественная экспертиза – все это по отношению к подобным проектам должно быть поставлено на новый, подлинно инновационный уровень.

Важно также подчеркнуть возможность и необходимость дальнейшего содержательного развития компетентностного подхода. Среди многих педагогов и психологов бытует представление о том, что данный подход представляет собой некий законченный, полностью оформленный и готовый к практическому применению «рецепт», при этом еще и универсальный, культурно-инвариантный (глобальный), годящийся сразу для всех стран. Это представление является не менее ошибочным, чем огульное неприятие компетентностного подхода, отрицание его каких-либо достоинств и преимуществ. Необходимо взвешенное, рефлексивно-критическое отношение к нему. Например, некоторые зарубежные исследователи отмечают множество и достоинств, и недостатков компетентностного подхода в образовании, а главное – объективное наличие множества его существенно различающихся вариантов: как методологических (например, поведенческого, функционального, когнитивного), так и национальных (например, реализуемых в США, Великобритании, Германии и т. д.) [11]. В связи с этим весьма симптоматичным выглядит вопрос, который, отмечая серьезные неудачи, имеющиеся в истории применения компетентностного подхода в образовании, задает нидерландский исследователь М. Mulder: «Мы делаем те же ошибки, что уже были совершены? Или мы умнее, и используем эту концепцию в наше время более разумным способом?» [10, p. 22] (Перевод наш. – С.Л., Н.Р.).

Таким образом, и с методологических, и с практических позиций важно не «замыкать» существующий компетентностный подход в себе самом, а обеспечивать его развитие. Для этого вполне естественно и целесообразно шире привлекать имеющийся опыт отечественной педагогики и психологии. В частности, перспективными в плане изучения профессиональной компетентности педагогов инновационного образования представляются такие методологические подходы к изучению профессиональной деятельности и профессионализма, как психолого-антропологический (В. И. Слободчиков), метасистемный (А. В. Карпов) и ресурсно-стилевой (В. А. Толочек).

Выводы

1. Профессиональная компетентность педагогов инновационного образования как система может быть представлена в виде двух взаимосвязанных подсистем: инвариантной и вариативной.

2. Инвариантная подсистема обеспечивает преемственность профессионального и личностного развития и в качестве своего фундамента включает базовые аксиологические основания, имеющие социокультурную обусловленность. Для отечественного образования к важнейшим

из таких оснований относятся: приоритет духовного над материальным и коллективизм как альтернатива индивидуализму.

3. Вариативная подсистема обеспечивает динамическое целевое соответствие выполняемой профессиональной деятельности имманентным сущностным характеристикам инновационного образования. В силу этого для инновационных педагогов вариативная подсистема профессионализма не менее важна, чем инвариантная. Ключевым компонентом вариативной подсистемы профессиональной компетентности инновационного педагога представлен специфической компетентностью позитивного профессионального маргинализма.

4. Вариативная и инвариантная части профессиональной компетентности педагогов инновационного образования являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. В связи с этим важную роль в структуре профессиональной компетентности инновационного педагога играет специфическая компетентность баланса преемственности и изменчивости.

5. В связи с современными тенденциями глобализации в развитии инновационного образования особое значение в структуре профессиональной компетентности инновационного педагога имеет специфическая компетентность кросскультурного и технологического переноса, обеспечивающая «педагогическую ассимиляцию» новых технико-технологических достижений, а также «экологическую проверку» новых зарубежных форм и методов образования на соответствие отечественным социокультурным традициям.

6. Перспективные пути изучения и формирования профессиональной компетентности педагогов инновационного образования должны учитывать создание определенных благоприятных условий профессионального развития, потенциальные опасности «ложных альтернатив» такого развития (таких, как следование парадигме «менеджеризма»), возможность содержательного развития компетентностного подхода на основе достижений отечественной педагогики и психологии. Наиболее конструктивной представляется разработка и реализация комплексных экспериментальных инновационных образовательных проектов, предусматривающих подготовку инновационных педагогов, разработку инновационных методов, социально-экономическую и техническую поддержку, экспертизу и опытно-экспериментальную апробацию.

Список использованных источников

1. Барановский, А. И. Стратегия развития воспитания и организационная культура в высшем образовании [Электронный ресурс] / А. И. Барановский //

Инновационное образование и экономика. – 2015. – № 18. – URL : <http://journal.omeconom.ru> (дата доступа 15.12.2015).

2. Колпакова, М. Ю. Эволюция психотерапии / М. Ю. Колпакова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 91–100.

3. Леньков, С. Л. Профессионализм и профессиональный маргинализм педагогов инновационного образования / С. Л. Леньков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 1 (33). – С. 152–175.

4. Леньков, С. Л. Профессиональное развитие: на перепутье эпох, культур и парадигм / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 64–73.

5. Леньков, С. Л. Психологические условия профессионального развития педагогов инновационного образования / С. Л. Леньков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2015. – № 3 (39). – С. 183–197.

6. Потаповская, О. М. Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольной образовательной организации на основе отечественной социокультурной традиции : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М. Потаповская. – М. : Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2015. – 24 с.

7. Равен, Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика / Д. Равен ; пер. с англ. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 2 (17). – С. 170–204.

8. Рубцова, Н. Е. Психолого-педагогические модели профессионального становления: кросскультурный анализ / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 123–128.

9. MacBeath, J. Future of Teaching Profession / J. MacBeath. – Cambridge, UK: Education International Research Institute, University of Cambridge, 2012. – 112 p.

10. Mulder, M. The concept of competence: blessing or curse? / M. Mulder // Innovations for Competence Management / I. Tornainen, S. Mahlamäku-Kultanen, P. Nokelainen, P. Ilsley (Eds). – Lahti : Lahti University of Applied Sciences, 2011. – Pp. 11–24.

11. Mulder, M. The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis / M. Mulder, T. Weigel, K. Collins. – Journal of Vocational Education and Training. – 2006. – Vol. 59 (1). – Pp. 65–85.

References

1. Baranovskiy A.I. The strategy for the development of education and organizational culture in higher education [Electronic resource], *Innovative education and Economics*, 2015, No. 18. URL: <http://journal.omeconom.ru>. (in Russian)

2. Kolpakova M.Yu. Evolution of psychotherapy, *Cultural-historical psychology*, 2009, No. 3, pp. 91–100. (in Russian)

3. Lenkov S.L. Professionalism and professional marginalism pedagogues in innovative education, *New in psycho-pedagogical studies*, 2014, No. 1 (33), pp. 152–175. (in Russian)

4. Lenkov S.L., Rubtsova N.E. Professional development: at the crossroads of eras, cultures, and paradigms, *Modern trends in the psychology of labor and organizational psychology*. Moscow, 2015, pp. 64–73. (in Russian)

5. Lenkov S.L. Psychological conditions of professional development of pedagogues in innovative education, *New in psychological-pedagogical studies*, 2015, No. 3 (39), pp. 183–197. (in Russian)

6. Potapovskaya O.M. Spiritually-moral education of children in preschool educational organization on the basis of domestic socio-cultural tradition (Abstract of dissertation PhD). Moscow, 2015, 24 p. (in Russian)

7. Raven D. Competence, education, professional

development, psychology and socio-cybernetics, *Vector of science of Togliatti state University. Series: Pedagogics, psychology*, 2014, No. 2(17), pp. 170–204. (in Russian)

8. Rubtsova N.E., Lenkov S.L. Psychological and pedagogical models of professional development: a cross-cultural analysis, *Man and education*, 2015, No. 1 (42), pp. 123–128. (in Russian)

9. MacBeath J. Future of Teaching Profession. Education International Research Institute, University of Cambridge, Cambridge, UK, 2012, 112 p.

10. Mulder M. The concept of competence: blessing or curse? // *Innovations for Competence Management* / I. Torniainen, S. Mahlamäku-Kultanen, P. Noke-lainen, P. Ilsley (Eds), Lahti University of Applied Sciences. Lahti, 2011, pp. 11–24.

11. Mulder M., Weigel T., Collins K. The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis, *Journal of Vocational Education and Training*, 2006, Vol. 59 (1), pp. 65–85.

Поступила 14.01.2016 г.

УДК 378.147

ББК 74.48

Любин Антон Викторович

кандидат медицинских наук, доцент

кафедра безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф

ГБОУ ВПО «Читинская государственная медицинская академия», г. Чита, Россия

paginacia@mail.ru

Степанов Александр Валентинович

доктор медицинских наук,

заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф

ГБОУ ВПО «Читинская государственная медицинская академия», г. Чита, Россия

avstep@rambler.ru

Малежик Маргарита Сергеевна

кандидат медицинских наук, ассистент

кафедра безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф

ГБОУ ВПО «Читинская государственная медицинская академия», г. Чита, Россия

rita.malezhik@mail.ru

Перепелицын Николай Иванович

ассистент

кафедра безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф

ГБОУ ВПО «Читинская государственная медицинская академия», г. Чита, Россия

bzhdimk@mail.ru

РАБОТА СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА КАФЕДРЫ

Аннотация: В статье представлен опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов на кафедре безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Читинской государственной

медицинской академии в соответствии ФГОС ВПО. Рассмотрено значение научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе, методы и формы работы, задачи, мероприятия и роль НИРС в повышении качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, молодежное научное общество, студенческий научный кружок, безопасность жизнедеятельности, медицина катастроф.

Lyubin Anton Viktorovich

Candidate of Medical Sciences, Docent
Department of Life Safety and Disaster Medicine
Chita State Medical Academy, Chita, Russia

Stepanov Alexandr Valentinovich

Doctor of Medical Sciences, Head of the
Department of Life Safety and Disaster Medicine
Chita State Medical Academy, Chita, Russia

Malezhik Margarita Sergeevna

Candidate of Medical Sciences, Lecture
Department of Life Safety and Disaster Medicine
Chita State Medical Academy, Chita, Russia

Perepelitsyn Nikolay Ivanovich

Lecturer
Department of Life Safety and Disaster Medicine
Chita State Medical Academy, Chita, Russia

WORK OF STUDENT SCIENTIFIC GROUP OF THE DEPARTMENT

Abstract: In the article the experience of organization of students research activity in Disaster Medicine Department in Chita Medical Academy in accordance with Federal State Standards in High Professional Education is represented. The value of research activity in an educational process, methods and forms of such work, aims, measures and the role of scientific student work in quality training of specialists are considered.

Key words: research activity, youth scientific society, student scientific group, safety of vital functions, disaster medicine.

Модернизация современного многоуровневого образования и инновационные процессы в науке и практике требуют от выпускника высшей школы принципиально новых компетенций, способностей и социокультурного опыта, которые позволили бы ему стать конкурентоспособным на рынке образовательных услуг. В связи с этим актуализируется проблема развития исследовательских компетенций бакалавров в период педагогической практики, где они будут осваивать новый вид деятельности – исследовательский [2].

В соответствии с Федеральным образовательным стандартом третьего поколения (ФГОС ВПО), научная работа студентов является обязательной составляющей учебного процесса. Профессиональный уровень врачей должен постоянно повышаться, причем начинать этот процесс необходимо со студенческой скамьи. Поэтому, наряду с теоретическими знаниями, выпускник вуза должен получить навыки самообразования, творческой самореализации. Эти качества будущий специалист может приобрести лишь при

соединении обучения с научно-исследовательской деятельностью [1].

В 2008 г. в Читинской государственной медицинской академии после образования кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф (БЖД и МК) среди прочих встал вопрос об организации работы студенческого научного кружка. Специалисты, приглашенные для работы в подразделение, подготовленные по разным медицинским специальностям, имели на этот счет индивидуальные представления и научные интересы, что, с одной стороны, давало широкий маневр для предстоящей работы, а с другой, создавало трудности в организации научной деятельности НИРС кафедры.

Ежегодно в работе студенческого научного кружка кафедры (НКК) принимают участие 30–40 наиболее активных и любознательных студентов. Беседуя с ребятами, узнаешь, что многие из них пережили отчаяние и разочарование на первом курсе, испытали сомнения по поводу выбранной профессии. И только на втором-третьем курсах, встретившись с клиническими

дисциплинами, воспрянули духом. Многим помог студенческий научный кружок.

В начале учебного года каждый преподаватель предлагает темы научно-исследовательских работ, из которых студенты могут выбрать наиболее заинтересовавшую их и в дальнейшем разрабатывать ее под руководством сотрудников кафедры. В зависимости от научных предпочтений преподавателя, которые в свою очередь формировались из личного опыта и специализации, на кафедре для студентов открыто несколько направлений. Темы НКК утверждаются на научно-методическом заседании кафедры в начале учебного года. По результатам совещания оформляется протокол с указанием перечня планируемых к выполнению в текущем году студенческих научных исследований и научных руководителей по данным темам.

На вводной лекции по дисциплине, помимо учебных и организационных вопросов, представляется научный кафедральный кружок. С целью полного, комплексного представления для заинтересовавшихся студентов организуется заседание НКК, куда приходят все желающие. Предварительно, учитывая личностные качества и показатели учебы, преподаватели рекомендуют отличившихся студентов для занятия НИР. Следует отметить, что за последние 3 года отмечается повышенный интерес и активность студентов в работе научного кружка кафедры. Это в свою очередь дает возможность не только расширить сферу научных интересов, опробовать новые методики, но и создать необходимость отбора кандидатов, что является непростой процедурой. Только правильная организация времени студентов и преподавателей, четкое планирование, методическое сопровождение в процессе работы, контролирование на всех этапах выполнения исследований позволяет в установленные сроки качественно проработать изучаемые вопросы. Следует отметить, что, несмотря на широкое распространение среди молодежи использования электронной техники и различных гаджетов, периодически у студентов возникают объективные трудности в работе с программами Word, Excel, Power Point, что требует от преподавателей терпения и необходимости наглядного представления основных функций данных программ.

В соответствии с рекомендациями III Открытого Съезда представителей молодежных медицинских научных организаций Сибири и Дальнего Востока, мотивировать и привлекать к научно-исследовательской работе эффективнее студентов 1–2 курсов. Сотрудники кафедры БЖД и МК, проводя занятия с учащимися практических всех курсов и факультетов, в про-

цессе поиска подтвердили это мнение. Студенты начальных курсов зачастую имеют идеализированные представления об учебе в вузе и будущей специальности. Многие обучающиеся в процессе образовательной деятельности неоднократно меняют свои приоритеты в отношении будущей специальности, что в принципе является нормальным. По всей видимости, находясь в активном поиске, такие студенты охотнее пробуют себя в различных направлениях, в том числе научно-исследовательском, что, безусловно, помогает им расширить кругозор, получить ценный опыт и в конечном итоге сделать правильный выбор.

НИРС осуществляется по желанию студента и, как правило, выполняется в системе деятельности научного общества молодых ученых, студентов (НОМУС) ЧГМА. Это работа в научных кружках кафедр, проблемных группах, лабораториях, других научных подразделениях вуза во внеаудиторное время. Она предполагает участие студента в научных исследованиях, грантах, конкурсах, олимпиадах, выступлениях с докладами на конференциях, семинарах, выставках. Подтверждением выполнения НИР является публикация статьи с результатами исследований в изданиях различного уровня, очное участие на указанных мероприятиях.

НИРС в последние годы становится для студентов привлекательным способом освоения ООП в связи с внедрением на кафедрах балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений и возможности сдачи экзамена в формате «автомат». Важным стимулом является также учет результатов НИРС как одного из критериев для назначения повышенной стипендии.

Работа в научном кружке кафедры (НКК) ставит перед студентами следующие задачи:

1. Определение навыков работы с научной литературой, что требует подбора литературных источников по заданной теме и изучение их. Эта работа помогает студентам не только систематизировать, но и приобретать новые, более глубокие знания по предмету «Безопасность жизнедеятельности и медицина катастроф», знакомиться с современными научными теориями и направлениями в нашей дисциплине.

2. Написание рефератов по научным направлениям кафедры, освоение методов исследований позволяют студентам овладеть практическими навыками и узнать состояние изучаемой проблемы на современном этапе.

3. Анализ полученных результатов, творческое и самостоятельное их осмысление, обработка данных статистики, обнаружение причинно-следственных связей, умение делать выводы.

Данный этап способствует развитию логического мышления будущего врача, поэтому возможность пробовать свои силы, оценка себя в исследовательской деятельности способствует более широкому кругозору, умению самостоятельно приобретать знания и использовать их в дальнейшем в практической деятельности.

4. Написание статьи – еще один этап научной работы студента, для успешного выполнения которого требуется ясно и четко изложить полученные результаты и выводы. Кроме того, необходимо усвоить правила оформления статьи, согласно установленным требованиям, использовать таблицы, графики и диаграммы для иллюстрации изложенного материала.

5. Доклад на итоговой студенческой конференции – самый сложный этап в научной работе студента. Мероприятие включает выступления докладчиков и содокладчиков, затем дается слово оппоненту, который задает вопросы выступающим, выявляет ошибки и противоречия, высказывает свою точку зрения на данный вопрос. В состав экспертной комиссии входят 8–10 экспертов – профессора и доценты кафедр, по смежным дисциплинам секции конференции, представитель НОМУС вуза и студенческого самоуправления. Доклады оцениваются по следующим критериям: актуальность проблемы, новизна и важность исследования с научной и практической точки зрения, объем собственных исследований, уровень представления материала (стиль изложения, наглядность, этика научного общения и т. д.). В большинстве своем доклады студентов представляются интересно, грамотно и четко, с использованием статистических данных. Для более доступного усвоения материала используются мультимедийные презентации со схемами, графиками и таблицами. Экспертная комиссия внимательно заслушивает каждый доклад и дает объективную аргументированную оценку. Завершающим этапом конференции является выступление рецензентов, которые зачитывают свои отзывы-рецензии на каждый доклад и подводят итоги конференции.

В качестве поощрения авторам тех научных работ, которые заняли призовые места, коллективом кафедры рассматривается вопрос о возможности выставления итоговой (экзаменационной) оценки по текущим показателям успеваемости.

Не исключено, что для кого-то из участников это является основной целью участия в научном кружке кафедры, но достичь указанного результата можно только продемонстрировав высокий уровень знаний по дисциплине, в срок и качественно выполнив научную работу, блестяще выступив на конференции, проявив свою эффективность и в честной конкурентной борьбе заняв призовое место. В результате студенты получают гораздо больше, чем они себе первоначально предполагали.

Таким образом, различные формы НИРС направлены на активизацию творческого мышления студентов, применение научных методов в решении конкретных практических задач, что способствует в конечном счете повышению качества подготовки специалистов. Кроме того, объединение в вопросах НИРС вуза и академической науки дает возможность получить специалиста, подготовленного с учетом специфики работы в определенной области, готового к проведению конкретных исследований в определенной области научных знаний.

Список использованных источников

1. Дроздова, И. Л. Научно-исследовательская работа студентов фармацевтического факультета и ее роль в формировании профессиональных компетенций / И. Л. Дроздова, И. В. Зубкова, Л. А. Гордиенко // Медицинское образование 2013 : сб. тез. IV Общерос. конф. с междунар. участием. – М., 2013. – С. 158–160.

2. Чумичева, Р. М. Формирование исследовательской компетенции у студентов в процессе педагогической практики / Р. М. Чумичева // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 3. – С. 14–18.

References

1. Drozdova I.L., Zubkova I.V., Gordienko L.A. Research work of Pharmacy Department students and its role in forming professional competences, *Medical Education 2013: collection of thesis of IV All-Russia Conference with international participation*. Moscow, 2013, pp. 158–160. (in Russian)

2. Chumicheva R.M. Forming students research competence during pedagogical practice, *Nizhnevarovsky State Humanitarian University Issues*, 2009, No 3. pp. 14–18. (in Russian)

Поступила 22.01.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1 (045)

ББК81.411.2р

Люгзаева Светлана Ильинична

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Lugsaeva@mail.ru**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ***

Аннотация: В статье рассматриваются особенности кейсовой технологии и возможности ее использования на уроках русского языка в начальной школе. Теоретические положения проиллюстрированы конкретными примерами.

Ключевые слова: Федеральный образовательный стандарт начального общего образования, русский язык, технология обучения, кейсовая технология, кейсовый метод, стадии работы кейса, кейсовые задания.

Lyuzgaeva Svetlana Ilyinichna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia**USING TECHNOLOGY CASE
ON RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AT PRIMARY SCHOOLS**

Abstract: This article discusses the features of case technology and the possibility of its use on the Russian language lessons at primary school. Theoretical calculations are illustrated by specific examples that can be used on Russian lessons at primary school.

Key words: Federal educational standard of primary education, the Russian language, education technology, case technology, case method, stage of the work of the case, case job.

В условиях перехода на новые образовательные стандарты одним из направлений развития и модернизации российского образования являются компетентностный и практико-ориентированный подходы, направленные на формирование личностных компетенций специалиста, «... на отработку конкретных способов реализации осваиваемых действий (приемов, методов, методик) в модельной ситуации в условиях специально-организованной среды (практическое занятие, урок)» [9, с. 82].

Федеральный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует сегодня на использование в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа, предполагающих: «разнообразие организационных форм ..., обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаи-

модействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [5, с. 3].

Практико-ориентированные технологии, на которые делается акцент в ФГОС НОО, не являются совершенно новыми в образовании. К наиболее часто применяемым на занятиях русского языка можно отнести проектную деятельность и проблемное обучение. Практико-ориентированность может обеспечиваться за счет интеграции способов организации учебной деятельности, направленных не только на формирование теоретических знаний, но и на формирование практических навыков учащихся. Все это обуславливает внедрение в учебный процесс интересных и современных образовательных технологий.

В данной статье рассмотрим использование кейс-технологий на уроках русского языка в начальной школе.

Данная технология – своего рода предвестник тех изменений, которые пришли в нашу школу с новыми стандартами [6]. Созданная западными учеными и адаптированная к российской школе *case*-технология сегодня востребована и популярна. Ее внедрение в практику образования обусловлено двумя тенденциями: первая

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Использование кейс-технологий на уроках русского языка в начальной школе».

вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование различного рода компетенций, общеучебных умений и навыков, развитие личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации; вторая – из развития требований к качеству специалиста, обладающего способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса.

Для того чтобы учебный процесс на основе *case*-технологий был эффективным, необходимы два условия: хороший кейс; определенная методика его использования в учебном процессе.

В то же время следует отметить, что на сегодняшний день не все достаточно четко осознают дидактические возможности и сущность данной технологии. Это связано, с нашей точки зрения, с тем, что в научно-методической и педагогической литературе существуют различные подходы ее определения, а методических рекомендаций по ее использованию недостаточно. Поэтому мы считаем целесообразным обратиться к определениям кейса, данным различными учеными.

Кейс – специально подготовленный материал с описанием истории конкретной проблемы, на основе которой можно успешно развивать у обучающихся (студентов, старшеклассников) управленческие социально значимые навыки: способность к анализу, принятию решений, умение продуктивно работать в команде, самостоятельный поиск дополнительной необходимой информации и т. д. [1; 3; 4; 7; 8]. Ю. М. Царапкина отмечает, что метод анализа конкретных ситуаций основан на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (кейсов) и ориентирован на формирование готовности обучающихся решать практические задачи и находить решение в реальных, жизненных, а также проблемных ситуациях [8].

Кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений, – это кейсы, которые предусматривают, что решение должно быть найдено на основе недостаточной или избыточной информации, фактов, данных и событий, описанных в кейсах. Тем самым обучающиеся ближе всего подвоятся к реальности, учатся находить связь между имеющейся в расположении информацией и вырабатываемым решением. Кейсы, иллюстрирующие проблему, решение проблемы – это кейсы, которые могут быть использованы на первом этапе знакомства школьников с данной технологией. Они носят именно подготовительный, обучающий, ознакомительный характер. Поэтому кейсы данного вида должны быть достаточно простыми

как для самого разработчика, в том числе и учителя, так и для ученика, при этом должны содержать все основные признаки технологии и решать главные задачи при ее использовании [4].

Безусловно, при разработке кейсовых заданий по русскому языку нами взяты за основу такие его признаки, как ситуативность, альтернативность, проблемность.

Кейс-технологии представляют собой группу образовательных технологий, методов и приемов обучения, основанных на решении конкретных проблем, задач. Они позволяют взаимодействовать всем обучающимся, включая педагога. Суть технологии состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Вслед за другими учеными выделим преимущества данного метода: приобретение новых знаний и навыков практической работы; внимание на выработку знаний, а не на овладение готовым знанием; видение проблемы (учащиеся получают жизненно важный опыт решения проблем; анализировать ситуации, выбирать оптимальный вариант проблемных задач, их решения, оценивания, соотнесения теоретические знания с реальной жизнью); развитие коммуникационных умений и навыков (развивается умение слушать и понимать других людей, работать в команде) [1, с. 69].

В научной литературе известны различные виды кейсов, в частности:

– **практические:** реальные жизненные ситуации, детально и подробно отраженные. При этом их учебное назначение может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков в данной ситуации.

Приведем пример практического кейса, используемого на уроках русского языка в начальной школе.

Содержание практического кейса: «Правописание безударной гласной в корне, суффиксе и приставке».

Учащимся предлагается следующий языковой материал:

- дождь, трус, счастье;
- непоседа, забота, талант, зависть, жалость, совесть, засуха, неряха.

Задание.

1. Образуйте от основ существительных прилагательные с помощью суффикса *-лив-*.

2. В какой группе прилагательных – первой или второй – суффикс *-лив-* под ударением? В какой – безударный?

3. Как вы думаете, можно ли с помощью слов из первой группы (где гласный в суффик-

се стоит под ударением) проверить слова из второй группы (в которых гласный в суффиксе безударный)?

Мнения ребят разделились. Маша сказала: «Нельзя! Правило касается только безударных гласных в корне слова! К суффиксам это не относится!»

Миша думал по-другому. Он рассуждал так: «Во всех словах *-лив-* – суффикс, поэтому с помощью слов, в которых гласный в суффиксе под ударением, можно проверить слова с безударным гласным в суффиксе. Безударные гласные пишутся одинаково под ударением и без ударения не только в корнях слов! Значит, и на суффиксы это распространяется, и поэтому в суффиксах безударные гласные можно проверить с помощью ударных гласных.

С кем вы согласитесь: с Машей или с Мишей?

– **Обучающие:** отражают типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, а такие, какими они могут быть в жизни, то есть не всегда совпадают полностью с жизненными ситуациями.

Приведем пример обучающего кейса.

Содержание обучающего кейса: «Работа с текстом». Учащимся предлагается материал для анализа.

1. Слово – единица речи.
2. Предложение – группа слов, связанных по смыслу и грамматически.
3. Текст – группа предложений, связанных по смыслу и грамматически.
4. Текст – целостная смысловая единица речи, которая содержит в себе самостоятельное законченное сообщение.
5. Стихотворение, рассказ, научная статья, заметка в газету, школьное сочинение, обсуждение с приятелем планов на воскресенье – это виды текстов.
6. Признаки текста: состоит из группы предложений, предложения связаны по смыслу и с помощью различных грамматических средств (повторением одних и тех же слов, интонацией); текст имеет заголовок, предложения связаны общей темой, основной мыслью (идеей).
7. Тема – то, о чем или о ком говорится в тексте. Часто тема отражена в заглавии.

Задание.

1. Определите, что перед вами: слова, предложения, текст.
2. Докажите, что это текст.
3. Каким типом речи (повествованием, описанием, рассуждением) является данный текст? Докажите.
4. Определите стиль текста. Докажите.
5. Определите тему и главную мысль текста.

– **Научно-исследовательские:** они выступают моделями для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция сводится к исследовательским процедурам. Разбирая такие кейсы, требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания или практические навыки, но и предложить нечто новое [3]. Например, в качестве содержания подобного вида кейса могут быть предложены такие: слово и его лексическое значение (работа со словарями); история происхождения слова (работа со словарями); слово и его «родственники»; синонимы и антонимы; слово во фразеологических оборотах.

Таким образом, главный акцент при использовании метода конкретной ситуации ставится не столько на развитие навыков решения проблемы, сколько на развитие аналитического мышления, которое необходимо для выявления проблемы, ее формулировки и принятия решения.

В связи с вышеизложенным выделим стадии работы кейса:

- знакомство. Работа учащихся начинается со знакомства с ситуационной задачей кейса;
- анализ. Учащиеся анализируют содержание кейса, выписывая при этом необходимые данные и конкретную информацию;
- выступление учащихся (обсуждение). В результате у каждого ученика должно сложиться свое впечатление о содержании кейса;
- подведение итогов. Знакомство с кейсом завершается обсуждением. Преподаватель оценивает степень освоения материала, подводит итоги обсуждения.

К методам кейс-технологий, активизирующим учебный процесс, относятся: метод ситуационного анализа (метод анализа конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения); метод инцидента; метод ситуационно-ролевых игр; метод разбора деловой корреспонденции; игровое проектирование; метод дискуссии и другие.

В педагогической литературе делается акцент на то, что в начальной школе не все перечисленные методы приемлемы. При использовании каждого из перечисленных методов обучающиеся получают пакет вопросов, на которые им необходимо найти ответы для понимания сути проблемы. Содержание кейсов может быть самым разнообразным: художественные произведения, фрагмент из мультфильма, конкретная жизненная ситуация, обобщение знаний по русскому языку по любой из тем и т. д. Использовать кейс-технологию возможно как на учебных занятиях, так и во внеурочной деятельности. Все зависит от цели, которую хочет поставить учитель. При использовании кейс-технологии не даются конкретные ответы, их необходимо находить самостоятельно. Это позволяет учащимся, опираясь на собственный опыт, формулировать выводы, при-

менять на практике полученные знания, предлагать собственный (или групповой) взгляд на проблему. В кейсе проблема представлена в неявном, скрытом виде, причем, как правило, она не имеет однозначного решения. Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод позволяет повысить интерес учащихся к предмету и сформировать ключевые образовательные компетенции.

Приведем примеры кейсов, которые можно использовать на уроках русского языка в начальной школе.

Кейс № 1

Еду сегодня домой в автобусе. Рядом на сиденье мама с дочкой. Девочка подняла голову, внимательно осмотрела салон автобуса и задала маме вопрос:

– Мам, мам, а что такое ШТРАФ?

– Ну ... это когда человек что-то делает не по правилам, ему назначают штраф.

– Мам, я не поняла! Что такое ШТРАФ?

Мама честно попыталась сделать вторую попытку:

– Ну, это денежная выплата такая. Понимаешь?

Девочка посмотрела на маму с грустью, поджала губки и отвернулась к окну. Нудные эти взрослые. На простые вопросы ответить не могут.

Задания:

1. Проанализируйте ситуацию.

2. Правильно ли мама объяснила значение данного слова?

3. Попробуйте объяснить это немецкое слово ШТРАФ.

4. Какие еще слова может найти девочка в салоне автобуса? Помогите ей в решении данной задачи.

Кейс № 2

На уроке русского языка учитель рассказал сказку про маленького мышонка. *На берегу Зеленого ручья жил мышонок. Днем он обычно спал, а ночью слушал песни соловьев. «Почему я не пою, как соловьи и не летаю, как птицы? Наверное, потому, что у меня нет крыльев». Тогда он написал письмо волшебникам и попросил у них Крыля. «Ой, – воскликнул мышонок, – здесь что-то не так. Ну, конечно! Не крыля, а Крылья».*

Задания.

1. Какую проблему поставил перед учениками мышонок?

2. В чем разница в словах КРЫЛЯ и КРЫЛЬЯ?

3. Какую информацию могут нам сообщить последние слоги?

4. Как Вы поможете мышонку решить данную проблему?

Кейс № 3

– Саша написал на доске отрывок из стихотворения Александра Блока.

Ясным заревом алея,

Уводила вдоль пруда

Эта узкая аллея

В сны и тени навсегда.

Ваня, посмотрев на доску, поднял руку и сказал: «Саша сделал ошибку, написал слово АЛЕЯ с одной буквой Л». Саша не согласился с мнением Вани, но объяснить не смог. Давайте, ребята, поможем решить эту задачу.

Задания.

1. Прочтите строки еще раз. Куда нас пригласил А. Блок?

2. Найдите в стихотворении, какие слова звучат похоже, а пишутся по-разному?

3. Что означают похожие слова? Как узнать?

4. Чем интересно написание слов *алея* и *аллея*?

5. Кто из ребят прав? Докажите.

6. Посмотрите на слова, определите тему урока.

Кейс № 4

Нина Ивановна, учитель начальных классов, предложила детям послушать тексты. Олег поднял руки и сказал: «Нина Ивановна, Вы прочитали нам два одинаковых текста. Ведь и в первом, и во втором тексте говорится о весне».

** Наступила весна. Тает снег. Журчат ручьи. Светит солнце. Летят птицы.*

** Наступила ранняя весна. Тает последний снег. Журчат говорливые ручьи. Светит ласковое солнце. Летят голосистые птицы.*

Задания.

Проанализируйте тексты и скажите, можно ли считать их одинаковыми? Докажите.

Что вы посоветуете Олегу?

Скажите, для чего нужны прилагательные? В каких ситуациях общения вы используете их?

Кейс № 5

– Девочки, вы *хочете* со мной играть? – спросила маленькая Оля.

– Надо говорить не «хочете», а «хотите», – поправила Олю воспитательница.

– А ты, мальчик, *хотишь* со мной играть? – исправила Оля.

Задания.

1. Проанализируйте ситуацию и скажите, кто из них прав?

2. Какие речевые ошибки сделала Оля?

3. Что вы посоветуете Оле?

Кейс № 6

В учебнике русского языка для 4 класса предложен следующий текст на плакате Летушей Мыши: *Члены предложения, которые ОДИНАКОВО относятся к одному и тому же члену предложения, называются ОДНОРОДНЫМИ. ОДНОРОДНЫМИ могут быть только главные члены предложения [2].*

Задания.

1. Разберите данную ситуацию, проведите ее анализ.

2. Какой способ решения проблемы предложите Вы? Докажите.

Кейс № 7

При изучении темы «Написание О и Е после шипящих» Мария Ивановна предложила подобрать к слову *ш[о]пот* родственное слово. Миша подобрал слово *ш[ы]птать*, а Маша нашла другое родственное слово – *ш[э]пчет*.

Задания.

1. Проанализируйте ситуацию и скажите, кто из них прав.

2. Какие пути подбора родственных слов Вы знаете?

3. Почему в двух первых словах ниже предложенного стихотворения М. Карема нужно вставить разные буквы?

Ш...пот и ш...рох с утра до утра:

Шепч...[ца] с тучей большая гора.

Предложенные кейсовые задания можно использовать на всех этапах урока русского языка: как для закрепления изучаемого языкового понятия, для формулировки темы урока, так и на уроках обобщения. Необходимо учитывать цели и задачи каждого занятия, характер материала, возможности учащихся. Наибольшего эффекта можно достичь при разумном сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, когда они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Таким образом, использование кейс-технологий на уроках русского языка способно не только повысить уровень знаний учащихся по предмету, но и способствовать развитию критического мышления, креативных способностей и творческой активности младших школьников.

Список использованных источников

1. Андюсев, Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б. Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61–69.

2. Каленчук, М. Л. Русский язык : учебник : в 3 ч. / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, Т. А. Байкова. – М. : Академкнига, 2008. – Ч. 1. – 176 с.

3. Каунов, А. М. Учебные кейсы в технологическом и профессиональном образовании : учеб. пособие / А. М. Каунов. – Волгоград : Перемена, 2010. – 292 с.

4. Прутченков, А. С. Технология «кейс-стади» в воспитании школьников / А. С. Прутченков // Школьные технологии. – 2009. – № 1. – С. 55–67.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования /

Мин-во образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

6. Шалина, О. Н. К вопросу о реализации эвристического метода обучения на занятиях по геометрии / О. Н. Шалина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 133–137.

7. Царапкина, Ю. М. Формирование информационных компетенций на основе компьютерного тестирования / Ю. М. Царапкина, А. Г. Горожанкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 77–80.

8. Царапкина, Ю. М. Роль кейс-технологий в учебном процессе аграрного вуза / Ю. М. Царапкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 67–71.

9. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 79–84.

References

1. Andyusev B.E. The Case study method as a tool for the formation of competences, *Director of the school*, 2010, No. 4, pp. 61–69. (in Russian)

2. Kalenchuk M.L., Churakova N.A., Baikov T.A. The Russian language: the textbook: in 3 parts. Moscow, *Akademkniga*, 2008, Part 1, 176 p. (in Russian)

3. Kaunov A.M. Case Study in the technological and vocational education: tutorial. Volgograd, *Peremena*, 2010, 292 p. (in Russian)

4. Prutchenkov A.S. Technology «case studies» in the education of schoolchildren, *School technologies*, 2009, No. 1, pp. 55–67. (in Russian)

5. The federal state educational standard of primary education. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow, *Education*, 2010, 31 p. (in Russian)

6. Shalina O.N. To the question of implementation of heuristic teaching method in the classroom for geometry, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 133–137. (in Russian)

7. Tsarapkina Yu.M., Gorozhankina A.G. Development of information competencies on the basis of computer testing, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 77–80.

8. Tsarapkina Yu.M. Role of case-technology in the educational process of agrarian university, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 67–71. (in Russian)

9. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in a network interaction of educational organizations, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 67–71. (in Russian)

Поступила 11.01.2015 г.

УДК 37.016:51(045)
ББК 22.1р

Маслова Светлана Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
maslovasv@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ЗАДАЧА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация: В статье раскрывается понятие компетентностной задачи, используемой в процессе обучения младших школьников с целью формирования системы универсальных учебных действий, обеспечения условий для применения предметных знаний, умений, навыков в новых, незнакомых для учащихся учебных ситуациях межпредметного характера, а также для приобретения учащимися опыта решения жизненных задач. В процессе работы над компетентностными задачами учащиеся используют приобретенные ранее знания, умения, навыки и осваивают новые знания и способы действий преимущественно математической и естественнонаучной направленности. Теоретические выкладки проиллюстрированы конкретными примерами из апробированного в школах Республики Мордовия (Россия) факультативного межпредметного курса по обучению младших школьников решению компетентностных задач.

Ключевые слова: практико-ориентированное образование, компетентностный подход, компетентностная задача, математические знания и умения, естественнонаучные знания и умения, компетентностный опыт, младший школьник.

Maslova Svetlana Valeryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

COMPETENCE TASK IN THE PRACTICE OF TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: The article reveals the concept of competence, the tasks used in the learning process of younger students for the purpose of forming a system of universal education, providing conditions for the application of subject knowledge, skills in new and unfamiliar learning situations of an interdisciplinary nature, as well as for learners to acquire the experience of solving problems in life. In the process of developing competency-based objectives students use previously acquired knowledge, abilities, skills and learn new skills and ways of action mainly mathematical and natural scientific orientation. Theoretical calculations are illustrated by concrete examples of proven schools in the Republic of Mordovia (Russia) of optional interdisciplinary course on teaching primary school students solving competence tasks.

Key words: practice-oriented education, competence-based approach, competence task, mathematical knowledge and skills, natural science knowledge and skills, competence experience, primary school student.

Приостановив на неопределенное время обсуждение вопроса, касающегося методологических основ компетентностного подхода, образовательное сообщество обратилось к возможности его практической реализации. Прделанная многоплановая работа, освещенная в публикациях и закреплённая документами федерально-

го значения, вылилась в необходимость усиления практической ориентации образования, что провело своеобразную черту между академически- и практико-ориентированной образовательной моделью обучения [1]. Первая, как известно, направлена главным образом на углубленное изучение содержания учебных предметов, вторая нацелена на овладение практическими умениями и навыками, необходимыми как для учебной, так и социальной деятельности учащихся.

Компетентностный подход с присущей ему практико-ориентированной направленностью расставил новые акценты в содержании образо-

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Формирование ключевых компетенций у младших школьников посредством решения практико-ориентированных задач».

вания: во главу угла ставятся не столько знания, сколько востребованные в жизни умения.

Адаптируя практическую направленность компетентного подхода к реалиям российского образования, целесообразно вести речь о введении практико-ориентированного компонента в используемый учебный материал. Таким практико-ориентированным компонентом может стать компетентная задача (К-задача), которая определена нами как форма организации учебного материала, смоделированная в виде жизненной или квазизжизненной ситуации, призванная формировать предметные, межпредметные и ключевые компетентности учащихся [3].

Компетентные задачи используются в процессе обучения с целью формирования системы универсальных учебных действий, обеспечения условий для применения предметных знаний, умений, навыков в новых, незнакомых для учащихся учебных ситуациях межпредметного характера, а также для приобретения учащимися опыта решения жизненных задач [4].

Разработанный нами факультативный межпредметный курс по обучению младших школьников решению К-задач «Мир моих открытий» был апробирован в течение 2010–2013 учебных годов во 2–4 классах в школах Республики Мордовия (Россия).

Учебные ситуации, рассматриваемые в компетентных задачах, могут быть отнесены как к определенным предметным областям научного знания, так и могут иметь внепредметный характер. Созданные нами К-задачи в основном разработаны на материале естественнонаучной и математической областей знания [5]. Этот выбор обусловлен рядом обстоятельств:

1. Оценкой качества образования на международном уровне, в рамках которой особое внимание уделяется предметам математического цикла. Высокие достижения выпускников в области математики рассматриваются как показатель конкурентоспособности страны в области фундаментальных наук и новейших технологий.

2. Рекомендациями по данным тестирований PISA, TIMSS, PIRLS, в которых говорится о необходимости уделять больше внимания практической стороне естественно-математического образования, учить школьников применять знания в жизненных ситуациях, усилить внимание к общему развитию учащихся средствами естественно-математического образования.

3. Требованием практико-ориентированной направленности содержания образования к проектированию содержания К-задач, которое должно происходить только на основе достоверной, научно подтвержденной информации, чему в большей степени отвечают дисциплины естественнонаучного цикла.

4. Возможностью формирования большей части универсальных учебных действий средствами решения учебно-практических задач, которые широко применяются в математике, физике, химии, географии.

5. Содержанием в естественнонаучной области знания большого количества реальных ситуаций, которые можно адаптировать для любой возрастной группы учащихся, в том числе и для младших школьников.

6. Необходимостью использования расчетов в ходе решения большинства жизненных проблем, которые составляют содержание К-задач.

Обучение решению компетентных задач направлено на формирование математической и естественнонаучной грамотности [2], которая в рамках международных исследований характеризуется четырьмя составляющими: 1) контекст (личностный, социальный, глобальный), т. е. те жизненные ситуации, которые можно рассматривать с точки зрения науки; 2) знаниевый компонент, в который входят знания об окружающем мире и знания о естественных науках; 3) компетентный компонент, под которым понимают умения применять имеющиеся научные знания к жизненным ситуациям; 4) аффективный компонент, который оценивает интерес и любознательность к естественным наукам.

В описании содержания математической и естественнонаучной компетенций, предваряющем методические рекомендации к решению каждой задачи, представлены оба направления их формирования – использование приобретенных знаний, умений, навыков и освоение новых знаний и способов действий.

Например, в К-задаче «Лиственница» используются приобретенные ранее математические знания о единицах измерения длины, математические умения выполнять арифметические действия с многозначными числами и умение чертить отрезок заданной длины; естественнонаучное умение ориентироваться на поле физической и контурной карт мира. Также в процессе решения происходит освоение математического умения подсчитывать временные промежутки, опираясь на ленту времени, освоение естественнонаучных знаний о различных видах масштаба и умения подсчитывать численные значения масштабированных изображений.

При решении К-задачи «Фенек» учащиеся применяют математические знания о нахождении доли числа, умение изготавливать и использовать измерительный инструмент палетку для определения площади фигуры неправильной формы; естественнонаучные знания о местах обитания фенека и рыжей лисицы, умение читать физическую и политическую карты. В процессе работы над задачей осваиваются математические умения: определять параметры ячей-

ки палетки относительно площади измеряемого объекта и округления действительных чисел до целого; естественнонаучные знания о расположении континентов и стран на карте мира, умения: сопоставлять различные виды географических карт (физическую, политическую, контурную) и переносить границы государства с одной карты на другую.

Наряду с освоением новых математических и естественнонаучных знаний и умений при решении К-задач младшие школьники приобретают компетентностный опыт, который придает завершенность процессу становления любой компетентности. Компетентностный опыт определен как минимально необходимый для формирования определенной компетентности опыт деятельности школьника по применению и/или овладению новыми знаниями и способами действий, составляющими компетенцию, в различных стандартных и нестандартных ситуациях.

Получение компетентностного опыта учащимися может происходить двумя путями: 1) от получения знаний и освоения способов действий к их применению на практике в рамках учебной деятельности; 2) от решения учебной проблемы к освоению новых знаний и способов действий.

Как показывает практика, содержание учебного материала, разработанного для осуществления урочной деятельности, не в достаточной мере учитывает создание условий для получения компетентностного опыта учащимися, в то время как компетентностные задачи представляют широкое поле для его осуществления. Это достигается проектированием квазизжизненных ситуаций, составляющих основное содержание К-задач, в ходе решения которых активно реализуются оба пути приобретения компетентностного опыта.

Например, в К-задаче «Кто где живет. Медвежья берлога» учащимся предлагается разбиться на группы по 8–10 человек, чтобы проверить, сколько школьников сможет уместиться в гнездовой камере медвежьей берлоги. Решить поставленную задачу поможет веревочная модель берлоги, изготовленная по алгоритму, предложенному учащимся: выложите на полу круг (дно берлоги), диаметр которого указан на рисунке (не забудьте оставить припуск на завязки); свяжите концы веревки; заготовьте такой же круг для потолка берлоги; для вертикальных стен берлоги отрежьте не менее трех кусков веревки, длину которых можно узнать на рисунке (не забудьте оставить припуск на завязки); соедините с помощью веревок-стен пол и потолок берлоги. Затем школьникам предлагается проверить, сколько человек поместится внутри веревочной модели берлоги.

В соответствии с вышеизложенным можно сформулировать основные задачи, решаемые в рамках факультативного межпредметного курса: знакомство с методами изучения окружаю-

щего мира (наблюдение, моделирование, сравнение, измерение, опыт, эксперимент); применение изученных знаний, умений и навыков в решении учебно-познавательных и учебно-практических задач; освоение новых знаний и способов действий предметного и межпредметного характера; формирование умений работать с информацией, представленной в разных видах (текст, реалистичный рисунок, условный рисунок, схема, таблица, диаграмма, график, чертеж, карта); развитие практических умений работать с чертежно-измерительными инструментами; формирование навыков самостоятельной индивидуальной и коллективной работы: обсуждение информации и приемов работы с ней, планирование познавательной деятельности, осуществление само- и взаимоконтроля; расширение кругозора, развитие воображения и эмоциональной сферы учащихся; укрепление интереса к познанию окружающего мира, к изучению предметов естественно-математического цикла.

В целом реализация в процессе обучения младших школьников факультативного курса по обучению решению К-задач инициировала ряд образовательных эффектов, которые были выявлены в процессе учебной деятельности учащихся [3]. Так, например, на изучение учебного материала, связанного с темами решенных К-задач, на уроках математики и окружающего мира требовалось значительно меньше времени. Существенно повысилась скорость выполнения расчетной части математических заданий. На уроках математики и технологии происходило постоянное совершенствование практических умений учащихся работы с чертежно-измерительными инструментами. При анализе текстов различных жанров на уроках окружающего мира и литературного чтения заметно увеличилась активность младших школьников.

Таким образом, проведение занятий факультативного межпредметного курса по обучению младших школьников решению компетентностных задач позволит раздвинуть рамки каждой из образовательных областей, увидеть взаимосвязь между различными изучаемыми предметами, полнее раскрыть развивающий потенциал естественно-математических знаний.

Список использованных источников

1. Богданова, Р. А. Модель педагогического сопровождения проектной деятельности младшего школьника / Р. А. Богданова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 6–10.
2. Вершинина, Н. В. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников / Н. В. Вершинина, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1. – С. 14–19.

3. Дубова, М. В. Компетентностная задача как средство достижения эффектов в обучении младших школьников / М. В. Дубова, С. В. Маслова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 18–23.

4. Сейдняязова, Н. В. Специфика организации внеурочной работы младших школьников в условиях введения ФГОС / Н. В. Сейдняязова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 47–50.

5. Чиранова, О. И. Вопросы использования краеведческого материала при обучении младших школьников математике / О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3. – С. 92–96.

References

1. Bogdanova R.A. Model of pedagogical support of project activities of young pupils, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 6–10. (in Russian)

2. Vershinina N.V., Chiranova O.I. Communicative competence as a basis for the development of mathematical speech of primary school pupils, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1, pp. 14–19. (in Russian)

3. Dubova M.V., Maslova S.V. Competence-based task as a means of achieving effects in the primary classroom, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1, pp. 18–23. (in Russian)

4. Seydnyazova N.V. Peculiarities of extracurricular work of primary school children in the introduction of FSES, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4, pp. 47–50. (in Russian)

5. Chiranova O.I. The use of local history material in teaching mathematics to primary school children, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3, pp. 92–96. (in Russian)

Поступила 11.12.2015 г.

УДК 37.034
ББК Ч 30.051

Менщикова Инесса Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»,
г. Курган, Россия
mines81@mail.ru

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА – БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация: В статье описан комплекс критериев, позволяющий оценить у бакалавров социальной работы качество воспитания, направленное на развитие системы личностных ценностей, которые предстают в качестве ценностных основ профессиональной деятельности и обеспечивают им проектирование эффективных профессиональных отношений в будущем. Сформированность у студента ценностноориентационной готовности к профессиональной деятельности рассмотрена как основной критерий.

Ключевые слова: критерий, результат, воспитание, высшее образование, студент, бакалавр, система, ценности, ценностные основы, профессиональная деятельность, социальная работа, сформированность, ценностноориентационная готовность.

Menshchikova Inessa Yurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Sociology and Social Work
Kurgan State University, Kurgan, Russia

CRITERIA OF QUALITY VALUATION OF THE HIGHER SCHOOL'S STUDENTS UPBRINGING – SOCIAL WORK BACHELORS

Abstract: In the article the author describes criteria complex of quality valuation of the social work bachelors' upbringing. Their upbringing is directed to genesis of personal values system at the students. These values define by the author as value bases of professional activity and secure a student designing of effective

professional relations in future. Display degree of value-orientated readiness for professional activity at a student is considered as basic criterion.

Key words: criterion, result, upbringing, higher education, student, bachelor, system, values, value bases, professional activity, social work, display, degree, value-orientated readiness.

В настоящее время для общества свойственны многообразные общественные противоречия, характеризующиеся высокой степенью сложности. Для их качественного – результативного и эффективного – разрешения особенно значимым становится устойчивое положительное социально-экономическое и духовно-нравственное развитие общества. Сложившаяся ситуация формирует заказ общества, прежде всего, высшему образованию в виде необходимости профессиональной подготовки конкурентоспособных, высококвалифицированных кадров и культурных граждан России в различных сферах трудовой деятельности, одной из которых является сфера социальной защиты населения, теоретически осмысляемая как социальная работа и направленная на гармонизацию общественных отношений посредством оказания помощи нуждающимся в ней людям. Значимость прогрессивного развития общества отражена в отечественных нормативно-правовых и организационных документах сферы образования и сферы социальной защиты населения: Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года, ФЗ «Об образовании в РФ», Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования направления подготовки «Социальная работа»; Концепции социально-экономического развития РФ до 2020 года, приказе Министерства труда и социальной защиты РФ «План мероприятий («дорожная карта») «Повышение эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения (2013–2018 годы)» и др. [2; 3; 5; 6].

Качественное решение человеком противоречий в профессиональной деятельности становится возможным при наличии у него соответствующей профессиональной культуры. Необходимым ее компонентом являются *ценности, выполняющие функцию организации его профессиональной деятельности как результативной и эффективной*. Именно поэтому *ценности*, наряду со знаниями и умениями, следует рассматривать *целью (ожидаемым результатом)* высшего образования, который можно измерить. В связи с этим оценка качества (результатов) воспитания как специально организованного педагогического процесса, направленного на возникновение и развитие ценностей у человека, должна стать одной из важнейших составляющих

оценки результатов высшего образования наравне с оценкой результатов обучения. Ценностная направленность образования всех уровней, включая высшее, закреплена в ФЗ «Об образовании в РФ» [6]. В нем важное место отведено воспитанию человека и ценностям как результату воспитания. Однако в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) направления подготовки «Социальная работа» (2009 г.) [5] и в проекте ФГОС ВО этого направления подготовки (2013 г.) [4] – нормативно-правовых документах, призванных упорядочивать практику работы вуза по образованию студентов, – термин «ценность» не используется для описания результатов их образования, воспитания. В современной профессионально-педагогической практике воспитание студентов данного и других направлений подготовки, специальностей в основном связывается с воспитательной работой во внеучебное время. Это указывает на недостаточное место воспитания в процессе высшего образования и определяет социальную необходимость воспитания студентов вуза – бакалавров социальной работы, включающую необходимость оценки результатов их воспитания.

В современной отечественной и зарубежной научной литературе раскрыт ряд аспектов воспитания будущих специалистов по социальной работе, в определенной степени освещающих вопросы оценки качества их воспитания. Эти вопросы изучаются учеными в контексте становления, формирования у студентов отдельных либо комплекса социально-педагогических, гуманистических, профессиональных ценностей; профессиональных ориентаций, ценностных ориентаций; формирования профессиональной культуры с философских позиций (Т. Шанин, С. Э. Юнгхольм; Г. П. Медведева, Г. П. Отюцкий и др.), психологических и педагогических позиций (М. Пейн, Ш. Рамон, Р. Сарри, Ш. К. Хиндука; С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова, И. А. Зимняя, А. В. Кирьякова, В. А. Мальцев, Г. Б. Хасанова, Н. Б. Шмелёва и др.), позиций в области теории социальной работы (Г. Бернлер, Р. Сойер, Л. Юнссон; Л. В. Топчий, Е. И. Холостова, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.). Анализом существующих исследований проблем воспитания будущих специалистов по социальной работе нами выявлена

необходимость в педагогических исследованиях, результаты которых целостно описывали бы оценку качества воспитания студентов и представляли бы ее в виде оценки результатов воспитания у студентов ценностных основ профессиональной деятельности специалистов по социальной работе квалификации бакалавра как иерархической системы личностных ценностей данных специалистов. Такой комплекс (система) критериев оценки результатов воспитания студентов может быть разработан при последовательном применении философской теории ценностей, аксиологии, содержащей знания о природе ценностей, об их соотносительности с разными типами отношений и организующей научную педагогическую деятельность по решению этой задачи. Нами выявлена целесообразность применения теорий аксиологического онтологизма (Н. Гартман, поздний В. Дильтей, М. Шелер, А. Б. Невелев, В. И. Плотников, Н. Л. Худякова и др.) [3]. Данные теории дают возможность понимать воспитание как возникновение и развитие иерархической системы личностных ценностей (ценностных основ профессиональной деятельности), устанавливать новые основания взаимообусловленности воспитания и обучения в целостном образовательном процессе. Применение аксиологической теории этой группы в теории и методике воспитания осуществлено в современных исследованиях [1; 7; 8].

Исходя из необходимости решения поставленной задачи, в этой статье мы представляем основные результаты исследования, которые тезисно раскрывают порядок и содержание проектирования системы критериев оценки результатов воспитания студентов на основе применения принципов ее проектирования.

Проектирование системы критериев оценки результатов воспитания студентов обеспечивается разработанными нами методологическим основанием и концептуально-теоретическим основанием воспитания ценностных основ профессиональной деятельности специалистов по социальной работе (ЦОПД ССР) в процессе высшего образования бакалавров. Эти основания могут быть ориентированы на воспитание будущих кадров с квалификацией бакалавра социальной работы как базовой ступени современного высшего образования в этой сфере [3].

Методологическое основание (методология) воспитания ЦОПД ССР в процессе высшего образования бакалавров предстает созданным автором комплексом взаимосогласованных методологических подходов, последовательно включающим системно-деятельностный, структур-

но-генетический, личностноориентированный, антропологический, культурологический, деятельностный, аксиологический, компетентностный, ценностносмысловой подходы.

На основе применения методологии воспитания ЦОПД ССР в процессе высшего образования бакалавров нами построено концептуально-теоретическое основание (концепция и теория) воспитания ЦОПД ССР в процессе высшего образования бакалавров.

Согласно названной концепции, воспитание студентов – бакалавров социальной работы – понимается как воспитание у студентов ЦОПД ССР квалификации бакалавра. Термин «ЦОПД человека» предложен Н. Л. Худяковой [7, с. 86]. Воспитание студентов является частью их образования – высшего социального образования – и осуществляется во взаимосвязи с их обучением в процессе такого образования. Воспитание у студентов ЦОПД ССР в процессе высшего образования бакалавров – это специально организованный педагогический процесс, направленный на возникновение и развитие у студентов ценностных основ профессиональной деятельности специалистов по социальной работе. Ценностные основы профессиональной деятельности специалистов по социальной работе определяются как иерархическая система личностных ценностей специалиста по социальной работе, выражающая его стремление к осуществлению значимых качеств профессиональной деятельности, которая направлена на результативное и эффективное достижение ее целей, определяемых системой разделения труда.

Результаты нашего исследования позволяют рассмотреть воспитание ЦОПД ССР в процессе высшего образования бакалавров на более высоком уровне обобщения – на уровне воспитания студентов в процессе высшего образования как такового. Это помогает выделить общие условия проектирования и реализации процесса воспитания во взаимосвязи с процессом обучения в целостном образовательном процессе, включая общие условия проектирования системы критериев оценки результатов воспитания. Такими условиями предстают концептуально-теоретические положения воспитания в процессе высшего образования. Концепция воспитания представлена концептуальными положениями [3, с. 109–110]:

1. Целевой, содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный компоненты теоретической модели воспитания определяются применением методологического основания исследования.

2. Ведущим предметом развития в человеке в процессе воспитания является система лич-

ностных (общекультурных, общепрофессиональных, частнопрофессиональных) ценностей человека – ЦОПД.

3. В развивающем типе образования процесс воспитания выступает ведущим элементом высшего образования, взаимосвязанным и взаимообусловленным с процессом обучения; специально организованным педагогическим процессом, направленным на воспитание ЦОПД студента.

4. Ценностные основы профессиональной деятельности студента представляют то, что отражает значимое для человека и для профессиональной деятельности, и предстают в качестве целей (ожидаемых результатов) воспитания в процессе высшего образования.

5. Новые профессиональноориентированные стремления – ЦОПД – последовательно возникают у студента на каждом уровне воспитания (эмпирически понятийном, теоретически общепонятийном как ведущем для высшей школы), внутри уровня – на каждом этапе воспитания (общекультурном, общепрофессиональном, частнопрофессиональном), в рамках этапа – на каждой ступени воспитания (мировоззренческой ступени: философскомировоззренческой и научномировоззренческой ступенях на общекультурном этапе; научномировоззренческой ступени на других этапах, – и организационной ступени: ступеней самоорганизации, организации самообразования, организации социального взаимодействия, организации здорового образа жизни на всех этапах), в рамках ступени – на каждой стадии воспитания (преобразовательной, познавательной, оценочной, коммуникативной, художественной, спортивной), в рамках стадии – на каждой фазе воспитания (гносеологической, культурологической, деятельностной, личностной), в соответствующей направленности воспитания (поуровневой дедуктивно-индуктивной, поэтапной дедуктивной, научно-исследовательской, практической, художественной) и при необходимых условиях воспитания, выделенных соответственно на основе уровня, направленности, условий развития и этапа, ступени, стадии, фазы, направленности, условий формирования системы личностных ценностей специалиста определенной квалификации.

Взаимосвязанная с концепцией, теория воспитания в процессе высшего образования представлена *теоретическими положениями – системой закономерностей и принципов проектирования и организации воспитания ЦОПД: принципом развивающего воспитания; принципом объективной и субъективной обусловленности ценностных основ профессиональной де-*

ятельности; принципом культурной обусловленности процесса и результатов воспитания; принципом уровневой организации ценностных основ профессиональной деятельности; принципом взаимообусловленности воспитания и обучения.

Использование названных принципов воспитания позволяет проектировать комплекс критериев как систему критериев оценки результатов воспитания студентов, представленную взаимосвязью основного и вспомогательных критериев.

Согласно принципам воспитания, результатом воспитания у студентов системы личностных ценностей специалиста по социальной работе квалификации бакалавра – его ЦОПД – может выступать *ценностноориентационная готовность специалиста по социальной работе (ЦОГ ССР) квалификации бакалавра к профессиональной деятельности*, сформированная у студентов в процессе воспитания. На основе изучения соответствующих источников, *ценностноориентационная готовность специалиста по социальной работе квалификации бакалавра к профессиональной деятельности* представлена как его способность – его потенциальная возможность – самостоятельно совершать профессиональную деятельность по социальной работе, получая ожидаемый результат, согласно ее ценностным основам, задающим ценностную направленность ее осуществления [2; 8]. Иерархическое строение ЦОГ ССР квалификации бакалавра к профессиональной деятельности выводится из аналогичного строения ЦОПД специалиста и может быть описано иерархической системой ценностноориентационных компетенций студентов – компетентностной моделью результатов их воспитания [2]. Так, данная готовность может выступать предметом педагогической диагностики воспитания у студентов ЦОПД ССР.

Приведенные положения позволяют выделить *основной критерий* оценки результатов воспитания студента – *сформированность у студента ценностноориентационной готовности (Сцог) специалиста по социальной работе квалификации бакалавра к профессиональной деятельности*. Для диагностики воспитания у студентов ЦОПД ССР создан комплекс критериев и показателей, входящих в состав основного критерия (см. табл.).

В таблице приняты сокращения: ЦОПД – ценностные основы профессиональной деятельности; ПД – профессиональная деятельность; Сцог_п – сформированность ценностноориентационной готовности, определяемая преподавателем.

Таблица 1

**Критерии и показатели оценки результатов воспитания у студентов ЦОПД ССР
квалификации бакалавра на общекультурном, общепрофессиональном,
частнопрофессиональном этапах воспитания**

Показатель	Степень сформированности у студента ценностноориентационной готовности специалиста по социальной работе квалификации бакалавра к профессиональной деятельности			
	Первая (1–1,4 балла)	Вторая (1,5–2,4 балла)	Третья (2,5–3,4 балла)	Четвертая (3,5–4 балла)
Сформированность ценностно-ориентационной готовности специалиста по социальной работе квалификации бакалавра к профессиональной деятельности (Сцог_н)	Стремление самостоятельно проектировать и практически исполнять отсутствует, не проявляется (все ситуации) / присутствует, слабо проявляется (редкие ситуации). Стремление неуниверсально, необщезначимо, неадекватно; без вовлеченности (редко, слабо, неустойчиво, неосознанно). Стремление представлено как стремление: знать ЦОПД специалиста как такового / специалиста по социальной работе как такового / специалиста по социальной работе квалификации бакалавра; знать свои (личностные) ценности, ценности другого человека / клиента (объекта) «на входе»; проблемы ПД как таковой / ПД по социальной работе; знать виды, способы и средства ПД как таковой / ПД по социальной работе с необходимыми значимыми качествами; знать ценности другого человека / клиента (предмета) «на выходе»; знать предмет ПД как таковой / предмет ПД по социальной работе и проектировать ее с необходимыми значимыми качествами; практически исполнять ее с необходимыми значимыми качествами	Стремление самостоятельно проектировать и практически исполнять присутствует, средне проявляется (большинство ситуаций). Стремление, описанное в столбце 2, недостаточно универсально и др. (см. свойства в столбце 2)	Стремление самостоятельно проектировать и практически исполнять присутствует, хорошо проявляется (большинство ситуаций). Стремление, описанное в столбце 2, в основном достаточно универсально и др. (см. свойства в столбце 2)	Стремление самостоятельно проектировать и практически исполнять присутствует, сильно проявляется (все ситуации или их подавляющее большинство). Стремление, описанное в столбце 2, полностью достаточно универсально и др. (см. свойства в столбце 2)
1. Сформированность ценностно-ориентационной готовности мировоззренческого уровня (Сцог_н 1)	Стремление самостоятельно проектировать и практически исполнять ПД как таковую / ПД по социальной работе, отражающую свою мировоззренческую жизненную позицию, свое понимание мира и места человека в нем, согласующееся с ЦОПД специалиста как такового / специалиста по социальной работе как такового / специалиста по социальной работе квалификации бакалавра, как стремление к знанию о том, что такое добро, совершаемое по отношению к человеку как таковому (себе и другому) / клиенту (объекту); не проявляется / присутствует, слабо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, средне проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, хорошо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, сильно проявляется
2. Сформированность ценностно-ориентационной готовности в сфере самоорганизации (Сцог_н 2)	Стремление самостоятельно проектировать: цели своей ПД с необходимыми значимыми качествами специалистом как таковым / специалистом по социальной работе как таковым / специалистом по социальной работе квалификации бакалавра, содержание ПД, ее виды, способы, средства организации; самостоятельно практически исполнять ПД с необходимыми значимыми качествами не проявляется / присутствует, слабо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, средне проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, хорошо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, сильно проявляется
3. Сформированность ценностно-ориентационной готовности в сфере самообразования (Сцог_н 3)	Стремление самостоятельно проектировать: цели самообразования на основе выявления проблем, возникающих при проектировании и исполнении ПД с необходимыми значимыми качествами специалистом как таковым / специалистом по социальной работе как таковым / специалистом по социальной работе квалификации бакалавра; содержание самообразования, его виды, способы, средства организации; самостоятельно практически заниматься самообразованием с необходимыми значимыми качествами не проявляется / присутствует, слабо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, средне проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, хорошо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, сильно проявляется
4. Сформированность ценностно-ориентационной готовности в сфере социального взаимодействия (Сцог_н 4)	Стремление самостоятельно проектировать: цели ПД по взаимодействию с людьми / клиентами (объектами) с необходимыми значимыми качествами специалистом как таковым / специалистом по социальной работе как таковым / специалистом по социальной работе квалификации бакалавра; содержание ПД, ее виды, способы, средства организации; самостоятельно практически исполнять ПД по взаимодействию с людьми / клиентами (объектами) с необходимыми значимыми качествами не проявляется / присутствует, слабо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, средне проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, хорошо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, сильно проявляется
5. Сформированность ценностно-ориентационной готовности в сфере организации здорового образа жизни (Сцог_н 5)	Стремление самостоятельно проектировать: цели ПД по поддержанию здоровья (своего и другого человека) / клиента (объекта) с необходимыми значимыми качествами специалистом как таковым / специалистом по социальной работе как таковым / специалистом по социальной работе квалификации бакалавра; содержание ПД, ее виды, способы, средства организации; самостоятельно практически исполнять ПД по поддержанию здоровья (своего и другого человека) / клиента (объекта) с необходимыми значимыми качествами не проявляется / присутствует, слабо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, средне проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, хорошо проявляется	Стремление, описанное в столбце 2, присутствует, сильно проявляется

При проектировании системы критериев оценки результата воспитания мы исходим из строения компетентностной модели результатов воспитания, уточненного с выходом проекта ФГОС ВО изучаемого направления подготовки [2; 4]. Модель состоит из пяти групп ценностноориентационных компетенций: *мировоззренческого уровня, в сфере самоорганизации, самообразования, социального взаимодействия, организации здорового образа жизни*. Отсюда *основной критерий (Сцог_н) отражает сформированность у студентов ЦОГ ССР к профессиональной деятельности на трех этапах воспитания в рамках ведущего его уровня и направленности, уровня квалификации (бакалавр)*. Критерий определяется преподавателем и включает комплекс из пяти критериев (Сцог_н 1 – Сцог_н 5). Каждый из них описывает сформированность ЦОГ на соответствующей ступени воспитания (стадии, фазе). *Критерий Сцог_н показывает прежде всего результат воспитательной работы преподавателя и является оценкой его деятельности, необходимой ему для ориентации в процессе воспитания студентов*. Основным критерий не включается в академическую успеваемость студентов, но взаимосвязан и соотносится с ней.

Наряду с основным критерием, нами введены вспомогательные критерии: экспертная оценка (Сцог_э), самооценка студента (Сцог_с), академическая успеваемость студента (АУ). Критерий Сцог_э служит основанием оценки результата воспитания у студента ЦОГ ССР экспертами из числа научно-педагогических работников, компетентных в данной области педагогической практики. Критерий Сцог_с является основанием оценки результата воспитания у студента ЦОГ ССР самим студентом, обеспечивая его ценностную рефлексию. Каждый из двух критериев включает вышеназванный комплекс из пяти критериев. Критерий АУ выступает основанием оценки результата воспитания у студента *знанием и деятельностной готовности данного специалиста к профессиональной деятельности на аналогичных по названию ступенях (стадиях, фазах) обучения, его этапах, уровне и направленности*. Этот комплексный критерий (АУ1 – АУ5) выделен нами из строения компетентностной модели результатов образования студентов [8]. Критерий АУ оценивает результат обучения студентов, взаимно обеспечивающий результат воспитания. Первая, вторая, третья, четвертая степени Сцог_н, Сцог_э, Сцог_с соответствуют неудовлетворительной, удовлетворительной, хорошей, отличной степеням АУ.

Для каждого критерия нами выделены содержательные и уровневые показатели их оцен-

ки. *Содержательные показатели* описывают качественные характеристики критериев на этапах воспитания (обучения) – то, из чего состоит у студента сформированность ценностноориентационной (знаниевой и деятельностной) готовности специалиста. *Уровневые показатели* выражают количественные характеристики содержательных показателей – степень Сцог_н, Сцог_э, Сцог_с (первая – четвертая), степень АУ (неудовлетворительно – отлично).

Система критериев оценки результатов воспитания соотносится с предметами оценки – результатами выполнения студентами комплекса соответствующих заданий. Средствами оценки являются сами задания, способами оценки – эмпирические и статистические методы исследования. Наряду с тестированием проводится опрос экспертов, опрос студентов и сравнительный анализ их академической (средней) успеваемости по сессиям. Тестирование, представленное комплексом заданий разных видов, призвано выявлять изменения основного критерия Сцог_н. Опрос экспертов и студентов определяет изменения критериев Сцог_э, Сцог_с соответственно. Опрос экспертов и студентов проводится в форме нестандартизированного индивидуального интервью (беседы) и анкетирования. Сравнение академической успеваемости студентов выявляет изменения критерия АУ.

Представленные критерии оценки качества воспитания студентов вуза – бакалавров социальной работы – призваны целостным образом оценить результаты воспитания у студентов системы личностных ценностей специалистов по социальной работе квалификации бакалавра. Данные о результатах воспитания студентов позволяют повысить качество индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Список использованных источников

1. Александров, В. Н. Развитие системы патриотических ценностей учащихся старших классов при изучении русского языка и литературы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Владимир Николаевич Александров. – Челябинск, 2012. – 24 с.
2. Менщикова, И. Ю. Компетентностный подход в описании результатов воспитания ценностных основ профессиональной деятельности в процессе высшего профессионального образования студентов / И. Ю. Менщикова // Компетенции и образование: модели, методы, технологии : монография. – М. : Перо, 2014. – Ч. IV. – С. 6–37.
3. Менщикова, И. Ю. Место воспитания в процессе высшего профессионального образования студентов: к построению концепции / И. Ю. Менщи-

ва // Избранные вопросы современной науки : монография. – М. : Перо, 2014. – Ч. XII. – С. 82–111.

4. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» (квалификации академический бакалавр, прикладной бакалавр). – М., 2013.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» (квалификация бакалавр). – М., 2009.

6. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». – М., 2012.

7. Худякова, Н. Л. Аксиологические основы поведения человека / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 2010. – 110 с.

8. Худякова, Н. Л. Структура компетентностно-квалификационной модели выпускника / Н. Л. Худякова // Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях : материалы Всерос. науч. конф. – Челябинск : ЧелГУ, 2011. – С. 206–211.

References

1. Alexandrov V.N. Development of patriotic values' system at the senior forms' pupils in study of Russian language and literature: Abstract of the thesis... Candidate of Pedagogics. Chelyabinsk, 2012, 24 p. (in Russian)

2. Menshchikova I.Yu. Competence approach in describing the results of values upbringing foundations of professional activity in the process of higher education students, *Competencies and education: models, methods, technologies*. Monographie. Moscow, Perot, 2014, Part IV, pp. 6–37. (in Russian)

3. Menshchikova I.Yu. Place of upbringing in higher professional education process of the students: to build a concept, *Selected problems of modern science*: monographie. Moscow, Perot, 2014, Part XII, pp. 82–111. (in Russian)

4. Project of Federal state educational standard of higher education on speciality 39.03.02 «Social Work» (academic bachelor, applied bachelor qualifications). Moscow, 2013. (in Russian)

5. Federal state educational standard of higher professional education on speciality 040400 «Social Work» (bachelor qualification). Moscow, 2009. (in Russian)

6. Federal law of December 29, 2012, No. 273-FZ «About education in the Russian Federation». Moscow. (in Russian)

7. Hudyakova N.L. Axiological foundations of human being's behaviour. Chelyabinsk, ChelGU, 2010, 110 p. (in Russian)

8. Khudyakova N.L. The structure of the competence and qualification model of the graduate, *Competence approach as a factor in the development of innovative education in modern conditions: materials of the Russian scientific conference*. Chelyabinsk, 2011, pp. 206–211. (in Russian)

Поступила 29.02.2016 г.

УДК 811.161.1(045)

ББК 81.411.2р

Романенкова Ольга Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра русского языка и методики преподавания русского языка

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ol.romanenkowa@yandex.ru

РЕДАКТИРОВАНИЕ ТЕКСТА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В статье проанализирован опыт передовых педагогов, использующих в своей практике приемы редактирования текста, определена роль редактирования в процессе формирования речевых умений учащихся.

Ключевые слова: язык, речь, речевые умения и навыки, текст, редактирование текста, приемы редактирования текста.

Romanenkova Olga Alekseevna

Candidate Pedagogical Sciences, Docent

Department of Russian language and methods of teaching the Russian language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TEXT EDITING AS AN EFFECTIVE TECHNIQUE OF PUPILS SPEECH DEVELOPMENT

Abstract: The article analyzes the experience of the advanced teachers using in their practice the techniques of editing; it defines the role of editing in the process of formation of students' speech skills.

Key words: language, speech, verbal skills, text, text editing, text editing techniques.

Язык – первоэлемент национальной культуры. Именно в нем быстрее и ярче отражаются все стороны жизни общества, переживающего различные социальные потрясения. В какой бы области ни работал человек, он должен не только свободно ориентироваться в большом и быстро изменяющемся информационном пространстве, но и владеть нормами литературного языка, богатым словарным запасом, уметь четко и ясно выражать свои мысли. Знать язык, уметь пользоваться его выразительными возможностями во всем их структурном многообразии – к этому должен стремиться каждый, говорящий на данном языке.

Речь человека всегда была показателем интеллигентности, образованности, ясности мышления, общей культуры. В ней прямо или косвенно раскрывается жизненный опыт человека, особенности его характера, темперамента, специфика проявления чувств. Она в определенном смысле формирует личность, служит его визитной карточкой. Вот почему развитие речи является основополагающим элементом программы по русскому языку в средней школе и одной из составных частей будущего успеха учащихся. М. Горький писал: «Вы должны уметь выражать свои мысли. Если вы будете хорошо говорить и писать, то общение с людьми принесет вам удовлетворение и радость, вы сможете поделиться с ними своими знаниями, отстаивать правоту своих убеждений» [2, с. 14].

Именно поэтому текст как единица языка и речи одновременно является основной и единственной целью обучения. «Задача состоит не только в том, чтобы ввести в память учащихся литературный язык, но главным образом в том, чтобы научить пользоваться языком наилучшим образом», – писал известный лингвист и психолог Н. И. Жинкин [3, с. 5]. Иными словами, ученики, усвоив теоретические понятия и овладев практическими умениями и навыками, должны научиться продуцировать собственный текст, как устный, так и письменный.

Однако коммуникативные умения не поддаются автоматизации, так как включаются в речевую деятельность, которая характеризуется, прежде всего, как деятельность интеллектуальная,

познавательная, требующая от человека в каждом случае творческого подхода к решению коммуникативной задачи. Для формирования коммуникативных умений необходимы такие умения, как умения логического и лингвистического характера, подразумевающего развитие мышления и чувства языка (выделение существенных и несущественных признаков предмета, группировка фактов, выделение основной информации в содержании текста, формулировка выводов, видение ключевых слов текста, предвидение структуры предложения по его началу). Для развития этих умений необходимо использовать определенные упражнения, одним из видов которых являются упражнения на редактирование текста.

Практика показывает, что школьники не умеют, да и не любят совершенствовать написанный текст, тогда как от развития способности критически оценивать свою речь, редактировать ее во многом зависит успех работы по повышению речевой культуры.

Несмотря на возросший в последние годы интерес исследователей к проблеме формирования речевых умений учащихся, на сегодняшний день остаются открытыми многие вопросы. Среди них – проблема использования приемов редактирования в процессе формирования речевых умений учащихся. И если развитием устной и письменной речи школьников занимались такие видные ученые, как Ф. И. Буслаев, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, Л. И. Поливанов, М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Т. Ф. Курдюмова, Н. И. Кудряшев, М. В. Черкезова, то редактирование как прием формирования речевых умений учащихся не был предметом специального рассмотрения. Отдельные элементы и приемы редактирования текста описаны в рамках работ по литературному редактированию (А. Э. Мильчин, Д. Э. Розенталь, М. И. Алексеева, Н. С. Гаранина), либо в теме «Работа над ошибками» (Т. М. Воителева, Л. С. Степанова, Н. А. Шапиро, Г. Н. Некрасова).

«Редактирование» (от лат.: *redactus* «приведенный в порядок») – это проверка и исправление логико-содержательной и стилистико-речевой сторон текста с целью его улучшения [5,

с. 26]. В соответствии с этим выделяют следующие приемы редактирования текста [4, с. 61–63]:

1) приемы выявления и проверки логико-содержательных связей:

– выделение суждений и свертывание их до простых;

– соотнесение однородных членов с обобщающим словом или между собой;

– выделение логических акцентирующих слов;

– устранение логических ошибок (например, неразличение и пропуск субъекта и объекта в некоторых предложениях, пропуск слова или словосочетания, понятного автору, но неизвестного читателю, нарушение причинно-следственных отношений и другие);

2) приемы выявления и исправления стилистико-речевых и собственно стилистических ошибок.

Суть стилистико-речевых ошибок состоит в нарушении общепринятой литературной нормы: неверный выбор слова, фразеологизма, неправильные формы согласования и управления в ошибочном построении простых и сложных предложений. Суть собственно стилистических недочетов состоит в целесообразности выбора языковой единицы, уместности ее в данном стиле, жанре, конкретном тексте.

Для успешного исправления этих ошибок обязательно сопоставление каждой исправленной фразы в контексте с окружающими – предшествующими и последующими.

Обучение совершенствованию текста должно начинаться с 1 класса и включать в себя обучение редактированию всех его сторон: содержания, структуры и речевого оформления. Школьные уроки с применением приемов редактирования должны стать логическим продолжением уроков обучения изложениям и сочинениям и ставить задачу совершенствования формируемых на них умений.

Работа по проверке и исправлению логико-содержательной и стилистико-речевой сторон текста складывается из трех основных этапов:

1) наблюдение над стилистико-речевыми и логико-содержательными особенностями образцовых текстов (аналитическая работа, предшествующая редактированию);

2) редактирование фрагментов текста, предложенных учителем (аналитико-синтетическая работа малого объема);

3) редактирование собственного письменного текста – изложения или сочинения (как фрагментарно, так и целиком).

Известно, что чужие ошибки заметить легче, чем свои собственные. Поэтому обучение редактированию целесообразно начинать с работы учащихся над анализом и совершенствованием сочинений товарищей или специально подобранных учителем текстов. При этом важно

подобрать материал с ярко выраженными недочетами. Только после соответствующих упражнений на «чужом» материале можно ставить задачи по авторедактированию.

Может показаться, что в качестве дидактического материала в процессе редактирования проще использовать сочинения самих учащихся. Однако это не так. В обычном школьном сочинении, как правило, присутствуют разные виды дефектов, а так называемые «испорченные» тексты позволяют рассмотреть каждый вид по отдельности, научиться его распознавать и исправлять. Эти упражнения – на восстановление логических и синтаксических связей, на устранение ошибок в композиции текстов разных видов – связаны с определенными темами, например, морфологии и синтаксиса, поэтому их можно выполнять на уроках русского языка, когда изучается соответствующий материал, или предлагать в качестве домашнего задания.

Подобные упражнения позволяют под новым углом зрения взглянуть на языковые явления, способствуют выработке языковых навыков, помогают привлечь внимание к логической и синтаксической связности текста; при этом дополнительные уроки не потребуются.

Итак, двумя видами деятельности по обучению редактированию – наблюдение над логико-содержательными и стилистико-речевыми особенностями образцовых текстов и упражнениями на исправление текстов – учитель может заниматься на уроках сразу со всем классом. Сложнее организовать третий вид деятельности – совместную работу ученика и учителя над сочинением. Ясно, что это дело очень трудоемкое и требует индивидуального подхода.

Обучение редактированию должно основываться на активной мыслительной деятельности учащихся и на максимально возможной самостоятельности их работы [1]. Задача учителя состоит в том, чтобы сформировать умение самостоятельно редактировать текст. Это умение должно с наибольшей полнотой проявляться уже на первой (и самой главной) стадии работы ученика над совершенствованием сочинения – до проверки его учителем. Но самостоятельность воспитывается в процессе практической работы под руководством, по указаниям и при помощи учителя.

Учащиеся, овладев необходимыми умениями и практическими навыками, будут более строго и серьезно относиться к правке сочинений до сдачи их на проверку, в результате чего уменьшится количество недочетов, а во-вторых, юные авторы научатся править работы самостоятельно, руководствуясь условными обозначениями, которые сделает учитель на полях сочинения во время проверки. Изменится и характер помощи учителя, она будет в основном осуществляться в индивидуальном порядке.

На всех этапах обучения совершенствованию необходимо учить детей технике правки написанного, в том числе условным обозначениям смысловых, композиционных и речевых недочетов. Они упрощают работу учителя при проверке сочинений и, что особенно важно, способствуют воспитанию самостоятельности учащихся при совершенствовании текстов, так как соответствующим знаком учитель только сигнализирует ученику об ошибке, указывает на необходимость переработки.

Таким образом, при правильной, систематической, кропотливой работе с учащимися по редактированию они приобретут необходимые навыки и смогут самостоятельно править свои сочинения в старших классах. Самое же главное значение этой работы в том, что у детей будут воспитаны навыки самоконтроля и потребность совершенствовать написанное.

Список использованных источников

1. Березина, Л. Н. Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку / Л. Н. Березина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. (18). – С. 9–13.
2. Горький, А. М. Несвоевременные мысли: заметки о революции и культуре / А. М. Горький. – М. : Сов. писатель, 1990. – 400 с.
3. Жинкин, Н. И. Психологические основы раз-

вития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова : сб. ст. / сост. В. Я. Коровина. – М. : Просвещение, 1966. – С. 5–25.

4. Русский язык и культура речи : учебник / под ред. В. И. Максимова. – М. : Гардарики, 2001. – 413 с.

5. Степанова, Л. С. Элементы редактирования при работе над ошибками в сочинениях / Л. С. Степанова // Русский язык : еженедельная методическая газета для учителей-словесников. – 2004. – № 24. – С. 26–31.

References

1. Berezina L.N. Teaching students' interpretation of the text in the process of working on the essay on the Russian language, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2. (18), pp. 9–13. (in Russian)

2. Gorky A.M. Untimely thoughts: notes on revolution and culture. Moscow, Sovetskiy pisatel, 1990, 400 p. (in Russian)

3. Zinkin N.I. Psychological bases of development of speech, *In the living word: collected articles*. Ed. V.Ya. Korovina. Moscow, Prosveshchenie, 1966, pp. 5–25. (in Russian)

4. Russian language and culture of speech: textbook. Ed. V.I. Maksimov. Moscow, Gardariki, 2001, 413 p. (in Russian)

5. Stepanova L.S. Elements of editing when working on the errors in the essays, *Russian language: methodical weekly newspaper for teachers-philologists*, 2004, No. 24, pp. 26–31. (in Russian)

Поступила 04.12.2015 г.

УДК 378.013.3: [33+37]
ББК 74.480.25+81.19

Сковиков Анатолий Геннадьевич

кандидат технических наук, доцент,
декан факультета трансферных специальностей
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет»,
г. Ульяновск, Россия
fts1@edu.uven.ru

Ускова Елена Олеговна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра английского языка для профессиональной деятельности
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет»,
г. Ульяновск, Россия
uskoelena@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИИ ПОЛИПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ СФЕРЫ

Аннотация: В статье раскрывается актуальность дуального образования на сегодняшний день, описываются преимущества многопрофильной формы обучения. Рассматривается практический опыт

факультета трансферных специальностей Ульяновского государственного университета. Приводятся примеры использования технологий интегрированного обучения в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: дуальное образование, интеграция образовательных траекторий, комплексный характер профессиональной подготовки, иностранный язык, технологии интегрированного обучения.

Skovikov Anatoliy Gennadievich

Candidate of Technical Sciences, Docent
Dean of Dual Degree Faculty
Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia

Uskova Elena Olegovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of the English Language for Professional Activities
Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia

**MULTIDISCIPLINARY TECHNOLOGIES
IN ECONOMIC AND LEGAL TRAINING**

Abstract: The article reveals the relevance of dual education today, describes the benefits of multidisciplinary education, provides examples of integrated technologies in the process of learning a foreign language in Ulyanovsk State University.

Key words: dual education, integration of educational vectors, complex nature of professional education, foreign language, integrated learning technologies.

В сложных социально-экономических условиях современный рынок труда уже давно ориентируется на специалистов, готовых к самостоятельному исполнению нетрадиционных служебных функций, компетентных в двух и более профессиональных областях, способных решать проблемы, возникающие на стыке различных направлений деятельности.

Факультет трансферных специальностей Ульяновского государственного университета использует в своих образовательных программах технологии многопрофильного, точнее дуального образования. Дуальность в данном случае означает одновременное обучение по двум специальностям или направлениям подготовки. В отличие от традиционных форм получения второго высшего образования, когда уже в основном сложившийся специалист получает дополнительные навыки или компетенции из другой профессиональной области, трансферная форма обучения предполагает взаимное проникновение, интеграцию двух полноправных образовательных траекторий. Разумеется, подобное соединение реализуется в рамках действующих ФГОС. В результате на выходе мы имеем определенный синергетический, комплементарный эффект, когда взаимный переход технологий, базисных знаний существенно усиливает эффективность и глубину компетенций, приобретаемых студентами в рамках отдельных направлений. А обучение с первого курса дисциплинам двух специальностей не позволяет той или иной профессиональной парадигме занять некое превалирующее положение, обеспечивая

гармоничное развитие профессиональных компетенций и практических навыков в двух смежных сферах человеческой деятельности, например, в юриспруденции и экономике. Данная технология обучения, помимо прочего, позволяет оптимизировать выбор «профессии своей жизни» и осуществить его более основательно, хорошо разбираясь в предметной области. Для значительной части молодежи такая возможность является очень важным аспектом, позволяющим найти себя с гораздо меньшими потерями во времени. С другой стороны, универсальность подготовки позволяет нашим студентам хорошо проявлять себя и в ситуациях, возникающих на стыке различных направлений. Если по поводу известной и довольно популярной технологии «параллельного обучения», основанной на интеграции общего и среднего профессионального образования в системе непрерывного профессионального обучения, можно сказать что это вектор профессионально-личностного роста по вертикали, то с трансферной формой обучения ассоциируется скорее компетентностное развитие по горизонтали.

О необходимости расширения практики многопрофильного образования говорила и Заместитель председателя Правительства Российской Федерации Ольга Юрьевна Голодец. По ее мнению, именно взаимодополняющее сочетание знаний из различных отраслей способно обеспечить его обладателю возможность прорыва на современном рынке труда [1].

Нужно отметить, что подобные образовательные программы совсем не редкость в зару-

бежных вузах. Перечислим только европейские страны, в которых широко практикуется так называемое «дуальное образование» (*Dual Education, Dual Studieren*). Прежде всего, это Германия, Австрия, Венгрия, Хорватия, Словения, Македония, Швейцария, Дания, Голландия и др. Дуальные формы обучения широко развиты и в вузах США. А в последнее время данная технология распространяется и на азиатские страны, в когорте которых среди прочих следует упомянуть Китай и Египет. Правда, зачастую термин *dual education* трактуется за рубежом как сочетание классического обучения в высшей школе и параллельно интенсивного практического погружения в бизнес-процессы какого-либо предприятия или организации.

Отчасти возможность самостоятельного выбора образовательной траектории, развитые технологические средства обеспечения учебного процесса (в том числе и дистанционные), присущие европейской системе образования, облегчают реализацию дуальных форм образования. Однако даже в жестких условиях российских образовательных стандартов можно успешно выстраивать учебный процесс по многопрофильным схемам. Более чем 20-летний успешный опыт практического использования технологий интеграции образовательных программ в деятельности факультета трансферных специальностей УлГУ является безусловным тому подтверждением.

Конечно, большое значение для успеха образовательного тандема имеет оптимальный подбор интегрируемых специальностей или направлений подготовки. При выборе необходимо учитывать два аспекта. Прежде всего, необходимо обеспечить максимальный охват видов профессиональной деятельности. Не стоит объединять специальности одной группы. Но в то же время эффективно соединить прямые противоположности, не имеющие точек соприкосновения, тоже вряд ли удастся. Исходя из опыта, накопленного руководством, профессорско-преподавательским составом и сотрудниками факультета, можно выделить следующие перспективные, на наш взгляд, союзы: экономический или управленческий профиль и направления юридического толка; экономика или экономическая безопасность, с одной стороны, и прикладная информатика – с другой.

Разумеется, реализация полипрофильных образовательных программ не ограничивается бессистемным, автоматическим объединением двух учебных планов по различным специальностям или направлениям подготовки. Для получения синергетического эффекта очень важно добиться их реальной интеграции и агрегации. Речь идет о выстраивании тесных, взаимопроникающих связей между компонентами основных образовательных программ совмещаемых специ-

альностей. Данный подход позволяет нам в итоге не просто расширить круг профессиональных задач, решаемых выпускниками факультета, но и подготовить их к выполнению функциональных обязанностей на новом качественном уровне, с осознанием связей, которые реально существуют между различными государственными, экономическими или социальными институтами.

Как же обеспечивается системный характер полипрофильной технологии обучения? Прежде всего, интеграционная идея должна пронизывать различные составляющие учебного процесса. Выбор совмещенных баз практики, подготовка разносторонних индивидуальных заданий позволяют студентам в полной мере ощутить комплексный характер профессиональной деятельности, получить практические навыки решения задач, характерных для какого-то определенного вида деятельности (специальности), в том числе и с помощью инструментов или знаний, полученным в рамках обучения по смежному направлению.

Не менее важным является использование интеграционного подхода в процессе преподавания дисциплин. Более того, специфика отдельных курсов уже предполагает достаточно тесные компетентностные связи различных профессий. Например, при чтении дисциплины «Налоговое право» в традиционной форме преподаватель вынужден ограничиваться только рассмотрением правых аспектов налоговой системы. Но когда студенты также имеют определенную экономическую подготовку, рассмотрение данного вида общественных отношений можно существенно углубить и расширить. То же самое можно сказать про курс «Предпринимательское право» и ряд других.

Отдельно следует упомянуть виды деятельности, которые формируются на стыке различных специальностей. Достаточно вспомнить актуальную для государства борьбу с коррупцией. Здесь сама природа решаемых профессиональных задач требует интеграции и экономических, и юридических компетенций. Список таких направлений чрезвычайно широк. Однако наибольший творческий потенциал по реализации интеграционного тренда в обучении несут в себе дисциплины гуманитарного блока. Для креативного педагога, активно внедряющего инновационные методы, это увлекательное занятие и безграничное поле деятельности. Именно такие дисциплины, как иностранный язык, философия, психология могут быть не только уникальным полигоном для апробации инновационных методов агрегированного обучения, но и действенным инструментом проведения в жизнь концепции интеграции. Они формируют семантические площадки, на которых процессы погружения в смежные профессиональные области

происходят наиболее гармонично и естественно. Следует также учесть, что такие дисциплины обычно читаются студентам на первых курсах. В этом смысле вид используемых технологий (стандартные или полипрофильные) приобретает концептуальный характер. Нарботанные на ранних стадиях обучения навыки комплексной, многопрофильной подготовки существенно облегчат процессы взаимного перехода и дополнения при изучении профессиональных дисциплин на старших курсах.

Дисциплина «Иностранный язык» традиционно является неотъемлемой частью подготовки специалиста любого профиля, а его важная роль в компетентности будущего профессионала неоспорима в эпоху глобализации, укрепления межгосударственных, транснациональных связей.

Формирование профессиональной компетентности студентов экономико-правовой сферы средствами иностранного языка – это целенаправленный интегрированный процесс профессионального и социально-нравственного становления личности, развития профессионально-личностных качеств, усвоения знаний, умений и навыков, общих для широкого круга профессий и обеспечивающих переход от одной профессии к другой, обогащения индивидуального опыта; отражающий единство целей, задач и технологий его реализации, построенный на системном подходе к изучению всех дисциплин и характеризующийся активностью, непрерывностью, уровневым характером и динамичностью на основе использования потенциала иностранного языка, его методов и средств [2].

При отборе учебного материала, технологий, средств и методов обучения иностранному языку, помимо прочих, мы руководствовались принципами практикоориентированности, профессиональной направленности, обращая внимание на возможность интеграции предметных областей, выстраивании межпредметных связей.

Среди удачных примеров, направленных на всестороннее изучение смежных профессиональных областей, можно назвать рассмотрение различных отраслей права: *Commercial Law* (правовой институт гражданского права, регулирующий общественные отношения, направленные на извлечение прибыли, продвижение товара от производителя к потребителю и т. п.), *Tax Law* (раздел финансового права, регулирующий права и обязанности налоговых органов и налогоплательщиков) и др.

В качестве одной из эффективных форм проведения занятий можно предложить и учебную конференцию, подготовка к которой направлена на поиск, редактирование, аннотирование и реферирование актуальной с профессиональной точки зрения информации, выступление с подготовленным докладом, обсуждение выступле-

ния, подготовку вопросов для поддержания дискуссии. В рамках одной из проведенных конференций на тему *Economic and Legal problems of the Modern World*, вызвавшей оживленный интерес со стороны студентов, были представлены многочисленные доклады, среди которых особо можно выделить *Bankruptcy Law, The Problem of Corruption, Real Estate Market Trends* и др.

Широкое поле для содержательной интеграции открывает ряд тем, рассматриваемых на занятиях. Среди них: *My Future Profession* (где анализируются профессионально-значимые качества специалиста экономико-правовой сферы, рассматриваются потенциальные направления профессиональной деятельности), *Biography of a Famous Person* (когда студентам можно предложить написать эссе/реферат о выдающемся деятеле экономики/политики, оставившем свой вклад в различных сферах человеческой деятельности, например, П. А. Столыпин, О. фон Бисмарк, Ф. Рузвельт, Б. Клинтон, Дж. Буш, А. Меркель и др.), *Problems of the Youth* (когда затрагиваются проблемы безработицы, молодежной преступности и т. п.), *Economic Geography and Political System of Russia/Great Britain/the USA* и др.

Неплохие перспективы открывает работа с материалами газетных статей англоязычных сайтов в аудиторное и внеаудиторное время (*The Lawyer, The Economist, The Daily Express, The Independent* и др.). Среди заданий можно предложить следующие: работа с заголовком и подзаголовком/фото/иллюстрацией, ответы на разнообразные вопросы, поиск конкретной информации/интернациональных слов/терминов/определений/синонимов/антонимов, сопоставление названий, восстановление логической последовательности, дополнение предложений информацией из текста, выбор альтернативного ответа, написание эссе, конкурс на лучший перевод заголовка/всей статьи и т. п.

Профессионально-ориентированной интеграции способствует и использование в процессе обучения различного рода деловых и ролевых игр, дебатов, мастерских, метода проектов, интервью и др.

Подводя итог вышеизложенному, следует еще раз отметить, что любой экономический процесс происходит в определенном правовом поле. Таким образом, экономист или менеджер должен хорошо разбираться в национальной или международной законодательных системах. С другой стороны, чтобы обеспечить эффективное правовое регулирование современной экономики, юридическую поддержку экономических рыночных реформ, юрист должен обладать фундаментальными знаниями в области экономики. Точно так же одновременное владение компетенциями и навыками в области экономики и разработки

экономических информационных систем позволяет на совершенно новом качественном уровне решать и задачи автоматизации бизнес-процессов, и задачи в области аудита, финансовой аналитики, управления денежным обращением. И здесь одним из инструментов эффективной интеграции предметных областей выступает иностранный язык, позволяющий применять на практике все многообразие традиционных и инновационных педагогических технологий.

Список использованных источников

1. Голодец, О. Современные вузы должны давать студентам многопрофильное образование / О. Голодец // Международная конференция «Интеллектуальные основы современного образования» [Электронный ресурс]. – URL : [http://tass.ru/](http://tass.ru/obschestvo/1574291)

[obschestvo/1574291](http://tass.ru/obschestvo/1574291) (дата обращения: 13.12.2015).

2. Ускова, Е. О. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономико-правовой сферы средствами иностранного языка в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Елена Олеговна Ускова. – Ульяновск, 2008. – 231 с.

References

1. Golodets O. Modern universities have to provide students with a multidisciplinary education, *International conference «Intellectual Bases of Contemporary Education»* [Electronic resource]. URL: <http://tass.ru/obschestvo/1574291> (date of treatment: 13.12.15).

2. Uskova E.O. Professional competence formation in economic and legal spheres by means of a foreign language in higher school: thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences. Ulyanovsk, 2008, 231 p.

Поступила 23.12.2015 г.

УДК 37.012
ББК 65.01

Сульдина Ольга Викторовна

кандидат экономических наук

кафедра менеджмента и экономики образования

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический

институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

olsuld@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИЙ ФИРМЫ В РАМКАХ КУРСА «ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ЭКОНОМИКА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ*

Аннотация: В статье рассматривается возможность использования метода сравнений при анализе преимуществ, недостатков и границ применения теорий фирмы в рамках преподавания курса «Институциональная экономика» для студентов экономических направлений подготовки.

Ключевые слова: сравнение, методология, предприятие, теория, институт, неоклассический, институциональный, эволюционный, агентский, предпринимательский.

Suldina Olga Viktorovna

Candidate of Economic Sciences

Department of Management and Economics of Education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE COMPARATIVE METHODS IN STUDYING OF THE FIRM THEORY IN THE COURSE “INSTITUTIONAL ECONOMICS” FOR STUDENTS STUDYING ECONOMICS

Abstract: The article considers the development of scientific views on the nature and purpose of the enterprise, analyzes advantages, disadvantages and limits of application in the teaching of a course “Institutional Economics”.

Key words: methodology, enterprise, theory, institute, neoclassical, institutional, evolutionary, agency, entrepreneurial.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Учебный курс «Институциональная экономика» является относительно новым в практике преподавания экономических дисциплин. С одной стороны, он развивает подходы, изучаемые в экономической теории, микро- и макроэкономике, с другой – открывает совершенно иной угол обзора на существующие экономические проблемы. Термин «институциональная экономика» нами используется как обобщенное название нетрадиционных экономических теорий, в которых ключевую роль играют институты.

Междисциплинарный характер данного курса делает методологию институционализма универсальной. Новизна курса определяет актуальность исследования его методологии и практики внедрения в учебный процесс в вузе. К сожалению, до настоящего времени не сложились общепринятые стандарты его преподавания, не принята единообразная структура изложения учебного материала.

В рамках изучения теорий фирмы в курсе «Институциональная экономика» студентам предлагается проанализировать и оценить базовые учения, связанные с возникновением и функционированием фирм (предприятий, организаций). Этот процесс предполагается проводить в основном посредством метода сравнений.

Сравнение – это логический прием, необходимый во всякой познавательной деятельности на различных ее этапах и уровнях, вне зависимости от ее объекта. Сравнительный метод – более узкое понятие. В качестве особого метода исследования сравнение может выступать только в том случае, когда процедура сопоставления требует – для эффективного ее проведения – специальной подготовки и организации. Такая необходимость возникает обычно при сравнении сложных объектов и явлений, которые описываются большим набором широко варьирующих признаков.

Первая теория, с которой знакомятся студенты в рамках изучения теорий фирмы, – неоклассическая, возникшая во второй половине XIX в. как результат исследовательских изысканий таких ученых, как Л. Вальрас, А. Маршалл, И. Фишер, К. Виксель и др. В рамках этой теории предприятие определяется в качестве способа рационального распределения и объединения ресурсов на уровне организационно-экономической единицы. Она научит студентов активно развивать мыслительную деятельность в основных формах учебного процесса (лекции, семинары, самостоятельная работа, контроль знаний) [9, с. 36]. В ходе изучения данной теории необходимо сделать акцент на то, что существует еще одно требование неоклассической

модели, которым является минимальная взаимозависимость участников сделок: ситуация, когда решения о выборе одного индивида не зависят от решений других индивидов и не влияют на них. Данный постулат верен лишь в условиях полной занятости имеющихся ресурсов и теряет свою аналитическую ценность по мере того, как рынок удаляется от подобной ситуации [4, с. 1040–1043].

В процессе изучения теории студенты должны усвоить, что в неоклассической теории предприятие рассматривается как некий «черный ящик» с затратами на входе и выпуском продукции на выходе. Между тем целый ряд проблем, имеющих первостепенное значение в жизни предприятия, в том числе проблемы их организационного устройства, механизмы принятия решений, стимулирования и контроля их исполнения и т. п., оказываются за пределами как интересов исследователей-экономистов, так и «разрешающей способности» самой теории предприятия как части неоклассической теории, так называемой экономике.

Институциональная теория предприятия является основной, противопоставляемой неоклассической теории при сравнении. Она возникла в первой половине XX в. в трудах таких ученых, как Р. Коуз, О. Уильямсон и др., исходит из того, что предприятие является сложной иерархической структурой, действующей в условиях рыночной неопределенности. Основная мысль этой теории ассоциируется с именем Р. Коуза: «... использование механизма цен связано с определенными издержками. Фирма, внутри которой рыночный механизм заменен механизмом выработки и применения предписаний, избавлена от таких издержек (хотя, конечно, осуществляет затраты на управление, отличные от издержек использования механизма рынка). Тем самым фирма как эмпирически фиксируемый феномен, как производственная организация возникает (и заменяет собой свободную куплю-продажу факторов производства) там и постольку, где и поскольку нерыночный механизм эффективнее» [11, с. 225–227].

Эволюционная теория также дает отличное от неоклассического подхода, развитого в экономической теории, представление о природе предприятия. Важной задачей здесь является ознакомление студента с тенденциями развития и противоречиями эволюционной экономики, а также возможностями и границами использования эволюционного подхода к анализу поведения фирм (организаций, предприятий).

Важно подчеркнуть за занятии, что характерным для эволюционной теории выступает

системное представление о предприятии как о двойственном объекте: с одной стороны, являющимся членом более или менее однородного делового сообщества и испытывающим на себе в полной мере все последствия эволюции этого сообщества, с другой – обладающем собственными традициями в определении направлений деятельности, объемов и пропорций привлекаемых факторов. Другими словами, предприятие эволюционирует вместе с внешней экономической средой при этом, эволюционируя внутри, то есть изменяя внутреннюю структуру и организационную культуру [5, с. 65–70].

Помимо этого, на занятии необходимо обратить внимание студентов на то, что с точки зрения эволюционной теории предприятия, эволюция необратима во времени, она протекает на всех уровнях предприятия, хотя с разной скоростью, ее двигателем является конкуренция, ее ресурсами – энергия и материалы, черпаемые предприятием из окружающего мира. В данной теории присутствуют и свои недостатки. Она не рассматривает причин и последствий реформирования (слияния, поглощения, разделения, ликвидации) предприятий, в результате остается неясным, каким образом происходит рекомбинация генетических (определяющих эволюцию предприятия) свойств при различных способах группировки.

Изучение агентской теории предприятия необходимо начинать с истории, точнее с того, что ее основы уходят вглубь к ранним дебатам между предприятием и работниками (1932 г.). В течение 70-х гг. XX в. эта теория переживала расцвет в трудах М. Дженсона, У. Меклинга, Ю. Фама и на практике. Она рассматривает различные механизмы стимулирования деятельности подчиненных, а также организационные схемы, обеспечивающие оптимальное распределение риска между принципалом и агентом [4, с. 1040–1043].

Согласно данной теории агент (исполнитель) воспринимает интересы принципала как свои собственные. Агент делегирует принципалу право контроля над своими действиями в расчете на то, что его решения окажутся более эффективными при наступлении непредвиденных обстоятельств. По мнению представителей данной теории, главная причина неэффективности работы предприятия лежит в несоответствии интересов работников и руководителей предприятий, поэтому очень важной становится проблема сближения интересов руководства предприятия и коллектива работников [9, с. 264].

При изучении агентской теории студенты должны прийти к выводу, что применитель-

но к отечественным предприятиям настоящего периода сфера адекватности агентской теории ограничена, поскольку взаимоотношения между собственником и наемным руководителем предприятия с трудом укладываются в концепцию данной теории. В сложившихся в России на предприятиях условиях сколько-нибудь длительная деятельность менеджера исключительно в интересах некоторого конкретного собственника представляется крайне маловероятной [4, с. 1040–1043].

По итогам изучения раздела «Теория фирмы» курса «Институциональная экономика» совместно со студентами делается вывод о том, что предприятие – это субъект концентрации и воспроизводства ресурсов, формирующий будущие потребности и тенденции в социально-экономическом развитии общества, а также определяющий (с учетом характера взаимоотношений между работником и предприятием) базовые характеристики государственного устройства.

Можно заключить, что в данном определении сущности предприятия основное внимание уделяется не столько процессам оптимального использования производственных ресурсов и оптимального ценообразования (что характерно для неоклассической теории) или процессам организации взаимодействий субъектов и объектов рынка и производства (что является прерогативой институционализма), сколько вопросам динамики потенциала предприятия как основы его функционирования и процессам взаимосвязи производства и воспроизводства в рамках данного предприятия.

Таким образом, необходимость эволюционного совершенствования экономического образования сомнений не вызывает. В современных условиях имеет смысл консолидировать усилия профессорско-преподавательского состава вуза на модификации действующей системы образовательных методов и технологий, создании новой системы дидактики, ориентированной целенаправленно воздействовать на познавательные процессы. Данная работа должна начинаться с выявления принципиальных проблем образовательного процесса и обуславливаться творческим поиском новых подходов к профессиональной подготовке конкурентоспособных кадров в области экономики и менеджмента [6, с. 901–903].

Список использованных источников

1. Вдовина, Н. А. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода / Н. А. Вдовина, Е. Н. Руськина, Т. В. Савино-

ва // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 12–15.

2. Горбунова, Т. В. Инновационные подходы в организации лекций в условиях педвуза / Т. В. Горбунова, Т. В. Ярусова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 40–44.

3. Зейналов, Г. Г. Поиски новой рациональности в науке / Г. Г. Зейналов // Учебный эксперимент в образовании. – 2012. – № 2. – С. 5–12.

4. Илякова, И. Е. Исследование природы фирмы сквозь призму институциональной теории / И. Е. Илякова, О. В. Сульдина // Экономика и предпринимательство. – 2015. – № 9–2. – С. 1040–1043.

5. Илякова, И. Е. Теория эволюции институтов: сущность и значение для экономической науки / И. Е. Илякова, Д. А. Пиксайкина // Контентус. – 2014. – № 12 (29). – С. 65–70.

6. Калашникова, Е. Ю. Методика преподавания экономических дисциплин в современных условиях модификации / Е. Ю. Калашникова, И. А. Коновалова, В. В. Ловянникова // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 901–903.

7. Каменский, Е. Г. Экзистенциальные риски инновационной парадигмы постиндустриального развития социума / Е. Г. Каменский // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 78–82.

8. Лемжина, Л. В. Образовательные ресурсы сети Интернет / Л. В. Лемжина, О. А. Семенова // Европейская конференция по образованию и прикладной психологии. Ассоциация перспективных исследований и высшего образования «Восток-Запад», г. Вена. – 2014. – С. 109–111.

9. Олейник, А. Н. Институциональная экономика : учебник / А. Н. Олейник, А. Греченко. – М. : ИНФРА-М, –2011. – 742 с.

10. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.

11. Сульдина, О. В. Роль эволюционной теории в развитии взглядов на природу предприятия / О. В. Сульдина // Инновационное развитие современной науки : сб. статей Междунар. научно-практ. конф. – 2014. – С. 225–227.

References

1. Vdovina N.A., Ruskina E.N., Savinova T.V. Activation of research activities of students of pedagogical institute as a part of the competence approach, *The Humanities and education*, 2014, No. 4 (20), pp. 12–15. (in Russian).

2. Gorbunova T.V., Yarusova T.V. Innovative approaches to the organization of lecture in the conditions of pedagogical institution, *The Humanities and education*, 2015, No. 1 (21), pp. 40–44. (in Russian).

3. Zeynalov G.G. Search for a new rationality in science, *Training experiment in education*, 2012, No. 2, pp. 5–12. (in Russian).

4. Ilyakova I.E., Sulдина O.V. Research of the essence of the enterprise with help of institutional theory, *Economics and Business*, 2015, No. 9–2, pp. 1040–1043. (in Russian).

5. Ilyakova I.E., Picsaykina D.A. The theory of evolution of institutions: the nature and importance for economic science, *Contentus*, 2014, No. 12 (29), pp. 65–70. (in Russian).

6. Kalashnikova E.Yu. Konovalova I.A., Lovyannikova V.V. Methodology of teaching of economic disciplines, *Young scientist*, 2013, No. 12, pp. 901–903. (in Russian).

7. Kamensky E.G. Existential risks innovative paradigm of post-industrial society development, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 78–82. (in Russian).

8. Lemzhina L.V., Semenova O.A. Educational resources the Internet, *Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna*, 2014, pp. 109–111. (in Russian).

9. Oleinik A.N., Grepchenko A. Institutional Economics: Textbook. Moscow, 2011, 742 p. (in Russian).

10. Savinova T.V. The substantial rigging of process of competent developing of a student as a subject of pedagogical intercourse, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78. (in Russian)

11. Sulдина O.V. The role of evolutionary theory in the development of views on the nature of the enterprise, *Innovative development of modern science. Sb. articles Intern. Scientific-practical conference. conf.*, 2014, pp. 225–227. (in Russian).

Поступила 21.11.2014 г.

УДК 37.016: 811.11: 008 (045)
ББК 81.43 р

Харитонов Владимир Андреевич

доцент

кафедра иностранных языков

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

kharitonov.44@mail.ru

ВКЛЮЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ*

Аннотация: Статья посвящена вопросу включения культурологического компонента в процесс преподавания иностранных языков. Формирование навыков межкультурной компетенции и межкультурного общения становится неотъемлемой частью современной системы образования. В статье рассматриваются основные направления организации образовательного процесса в контексте межкультурной коммуникации, специфика изучения лексико-грамматических особенностей изучаемого языка, традиций и культуры разных народов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, глобализация, контекстуальная импликация, профессиональный дискурс, профессиональная коммуникация.

Kharitonov Vladimir Andreevich

Docent

Department of Foreign Languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

INCLUSION OF CULTURAL COMPONENTS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract: The article focuses on the inclusion of cultural component in the process of teaching foreign languages. Formation of skills of intercultural competence and intercultural communication becomes an integral part of the modern education system. The article considers the main directions of the organization of educational process in the context of intercultural communication, specific study of lexical and grammatical features of the target language, traditions and culture of different peoples.

Key words: cross-cultural communication, globalization, context implication, vocational discourse, vocational communication.

В настоящее время главная задача вузов состоит не только в том, чтобы организовать подготовку инициативного, конкурентоспособного специалиста. Необходимо также, чтобы он сформировался как всесторонне развитая личность, умеющая руководствоваться в своей профессиональной деятельности высшими нравственными ценностями. Обучение языкам при этом играет значительную роль как один из способов воспитания взаимопонимания и толерантности к иной культуре. Поэтому возникла необходимость значительного обновления как общих методологических подходов, так и отдельных форм и методов в организации обучения иностранным язы-

кам. Это диктуется насущными потребностями нашего общества, его взаимоотношениями с различными странами, быстрыми изменениями в политической, экономической, идеологической и культурной сферах, интеграционными процессами, радикальным изменением отношений России с окружающим миром и новыми вызовами в его истории. Несомненно, формирование навыков межкультурной компетенции и межкультурного общения становится неотъемлемой частью современной системы образования.

При организации образовательного процесса в контексте формирования навыков межкультурной коммуникации необходимо выделить следующие главные направления: а) обучение функциональному языку, т. е. использованию иностранных языков в различных областях коммуникации (в политической, экономической, научной и других сферах); б) обучение профессионально-ориентированному языку, т. е. формирование навыков общения на иностранных языках

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнёров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов педагогического вуза как составляющая современной стратегии образования»

в профессиональной сфере; в) обучение языку в контексте с социально-политическими реалиями и культурными особенностями разных народов, которые являются носителями изучаемого языка.

При изучении иностранных языков особое значение приобретает функциональность, поэтому на занятиях следует уделять внимание практике обучения языку как средству общения в различных областях коммуникации. Решение этой практической задачи возможно лишь при создании базовой теоретической основы. Для этого необходимо: 1) применить основы теоретических изысканий в практике преподавания иностранных языков; 2) обобщить опыт практической работы преподавателей иностранных языков.

На сегодняшний день актуальным является профессионально-ориентированный подход в обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах в вузах. Он подразумевает формирование способностей у студентов к иноязычному общению в различных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности. Такой подход характеризуется обучением, основанным на учете потребностей студентов, диктуемым особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств студентов, знанием культуры, традиций и обычаев страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях [4, с. 3; 7, с. 71].

При изучении иностранных языков необходимо помнить, что в образовательном процессе языки нельзя изучать отдельно от мира и культуры разговаривающих на них народов. Обучение навыкам письменного или устного общения, пониманию иностранного языка, умению в ходе коммуникации строить диалог – это сложная задача. Эффективная коммуникация, помимо языковых знаний, зависит и от многих других факторов, которые включают правила речевого этикета, культуру общения, невербальные формы общения и множество других составляющих. Образовательный процесс необходимо организовать с учетом систематического изучения студентами специфических лексико-грамматических особенностей изучаемого языка, особенностей национального мышления и психологии разных народов. Каждое занятие по иностранным языкам в учебных заведениях – это фактически обращение к культуре разных народов через ее главный компонент – язык.

Студенту в процессе обучения иностранному языку следует формировать представления о современной жизни народов, а также компонентах культуры и традиций страны изучаемого языка, минимальный перечень которых включает: а) традиции (или исторически сложившиеся, составляющие черты культуры), а также, определяемые как традиции, обряды; б) культуру быта, которая тесно взаимосвязана с традициями, поэтому она часто интерпретируется как традиционно-бытовая культура; в) повседневное поведение (к нему относят привычки и нормы общения представителей разных народов и культур); г) особенности национального мышления разных народов; д) художественную культуру, отражающую культурные традиции различных этносов [2, с. 311].

Формирование навыков межкультурной коммуникации также невозможно организовать без изучения основ лингвострановедения, причем информация о стране изучаемого языка должна соответствовать потребностям и интересам обучаемых [1, с.112]. При регулярном использовании лингвострановедческого аспекта в достаточной степени происходит усвоение сведений о зарубежной культуре. Отмечается также повышение познавательной активности учащихся, формирование у студентов интереса к изучению иностранных языков, улучшается гуманитарная культура [5, с. 38]. В целях усиления развития способностей студентов нужно максимально использовать для этого их положительную мотивацию. Это поможет осуществить принцип индивидуального обучения, так как формирование навыков коммуникации на иностранных языках означает учет различных индивидуальных интересов, способностей и склонностей учащихся [3, с. 18]. Поэтому при проведении занятий нужно учитывать особенности личности каждого студента, постоянно стимулировать его самопознание. Необходимо уделять больше внимания формированию навыков межкультурной коммуникации и повышению профессиональной компетентности так необходимых нашему обществу современных специалистов [6, с. 26; 8, с. 84].

Список использованных источников

1. Беляцкая, А. А. Лингвокультурологический анализ текста в аспекте межкультурной коммуникации / А. А. Беляцкая // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С.111–113.
2. Верещагин, Е. М. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Наука, 2001. – 311 с.
3. Кутняк, С. В. Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как

фактора успешного креативного развития / С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 15–19.

4. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

5. Прохорова, Е. К. Иноязычный художественный текст как средство развития социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов / Е. К. Прохорова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 37–39.

6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 26 с.

7. Тукаева, О. Е. Региональный материал как компонент содержания в обучении иностранному языку в вузе / О. Е. Тукаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 71–74.

8. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2. – С. 79–84.

References

1. Belyatskaya A.A. Lingvocultural text analysis in the aspect of intercultural communication, *The Hu-*

manities and Education, 2014, No. 1 (17), pp.111–113. (in Russian)

2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Geography and teaching Russian as a foreign language. Moscow, Nauka, 2001, 311 p. (in Russian)

3. Kutnyak S.V. Teaching Students the Communicative Competence via Training as a Factor of Successful Career Making, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 15–18. (in Russian)

4. Obraztsov P.I., Ivanova O.U. Professional-focused training to a foreign language in the non-language faculties of high schools. A training manual. Orel, OSU, 2005, 114 p. (in Russian)

5. Prokhorova E.K. Foreign-language literary text as means of development of socio-cultural competence of students of non-language high schools, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 37–39. (in Russian)

6. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication. Moscow, Word, 2000, 26 p. (in Russian)

7. Tukaeva O.E. The regional material as a component of the contents in teaching a foreign language in the institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3, pp. 71–74. (in Russian)

8. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 79–84. (in Russian)

Поступила 11.03.2016 г.

УДК 37.014.3
ББК 74.0(2РСев)

Черджиев Александр Владимирович

кандидат исторических наук,
зав. кафедрой гуманитарных дисциплин
ЧОУ ВО «Владикавказский институт управления»,
Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ, Россия
hugistova@yandex.ru

Хугистова Фатима Шамильевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра гуманитарных дисциплин
ЧОУ ВО «Владикавказский институт управления»,
Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ, Россия
hugistova@yandex.ru

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ-АЛАНИЯ (2000–2010)

Аннотация: Статья посвящена развитию системы образования республики Северная Осетия-Алания с 2001 г. Одной из главных задач современного этапа реформирования образовательной системы является реализация качества обучения и воспитания на основе соответствия актуальным потребно-

стям личности, общества и государства. Рассматриваются проекты модернизации образования, которые являются отражением общегосударственных преобразований. В ходе исследования уделяется особое внимание концепции национального образования. Важной частью образовательного процесса является воспитательная работа. Определены основные задачи построения воспитательной системы в РСО-Алании. В основных выводах подтверждается правильность и необходимость сохранения регионального компонента и развития национальной модели образования. Модернизация национально-региональной образовательной политики невозможна без квалификационных педагогических кадров. В статье сформулирован достаточно обоснованный подход к пониманию, что качество знаний обучающихся в значительной степени зависит от квалификации учителя.

Ключевые слова: концепция модернизации, национальный проект, качество образования, педагогические кадры.

Cherdgiev Alexander Vladimirovich

Candidate of Historical Sciences,
Head of the Department of Humanitarian Subjects
Vladikavkaz Institute of Management,
Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, Russia

Hugistova Fatima Shamilevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
Department of Humanitarian Subjects
Vladikavkaz Institute of Management,
Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, Russia

**SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM
IN REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA (2000–2010)**

Abstract: The article is devoted to the development of the education system in the Republic of North Ossetia-Alania from 2000 to 2010 years. One of the main aims of the modern reforms of the education system is realization of the quality of teaching and upbringing on the basis of answering the actual needs of a person, society and the state. The projects of modernization of education which are the reflection of state transformation are studied. During the research much attention is paid to the idea of national education. The main part of educational process is upbringing work. The main tasks of building of upbringing system in the Republic of North Ossetia-Alania are identified. The general findings show the right and necessity of keeping the region component and of the development of the national model of education. Modernization of a national regional education policy is impossible without a high quality teaching staff. The article expresses enough reasonable understanding that the quality of knowledge much depends on the qualification of the teacher.

Key words: the idea of modification, national project, quality of education, teaching staff.

В условиях структурных изменений в сфере образования актуальность развития этой отрасли для решения стратегических задач государства и обеспечения экономического роста не подлежит сомнению. Образовательная политика России отражает общегосударственные и национально-культурные интересы в сфере образования и вместе с тем учитывает общие тенденции мирового развития, которые требуют модернизации российского образования. На современном этапе развития образования в республике Северная Осетия-Алания происходят перемены, обусловленные принятием в 2001 г. Концепции модернизации российского образования. Современные тенденции в российском образовании направлены на ее регионализацию. По мнению федерального центра, они должны усилить единство и целостность образовательного пространства Российской Федерации и в тоже вре-

мя повысить уровень самостоятельности и комплексного развития регионов.

В сложных условиях реформирования, недостаточного финансирования к 2004 г. система образования республики сохранила все свои основные параметры деятельности, а по ряду позиций продолжала развиваться, обеспечивая конституционные права граждан на образование в направлении формирования интеллектуального и профессионального потенциала общества, соответствующего современным реалиям и нарождающимся формам глобального информационного мирового устройства.

В рамках Концепции модернизации российского образования и программы развития образования республики Северная Осетия-Алания к 2006 г. удалось значительно обновить содержание образования прежде всего по предметам национально-регионального компонента, продол-

жить эксперимент по введению единого государственного экзамена и др. Тогда же было принято решение «Об экспериментальном характере деятельности национальной модели образования», которое и по настоящее время является экспериментом [2]. Однако принципиально важным оставалось то, что многие важнейшие направления работы в русле взаимодействия государственных и муниципальных органов управления нуждались в срочном и существенном пересмотре. Прежде всего, речь идет об устаревшей материально-технической базе, о санитарно-гигиенических условиях и недостаточной работе по возникшим к этому времени вопросам антитеррористической безопасности на муниципальном уровне. Это было обусловлено неэффективными методами осуществления реформы, недостаточной координацией происходящих процессов между различными ветвями власти, отставанием системы образования от требований социально-экономического развития, поскольку основными исполнителями задач развития, по сути, являлись муниципальные органы управления образованием и образовательные учреждения. Такое положение в образовании страны требовало принятия кардинальных мер и в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2006 г. № 848 «О мерах государственной поддержки субъектов Российской Федерации, внедряющих комплексные проекты модернизации образования» в целях повышения качества и доступности образования, Правительство Республики Северная Осетия-Алания утвердило проект комплексной модернизации образования в Республике Северная Осетия-Алания на период 2007–2010-е гг., который позволил попасть в список победителей конкурсного отбора субъектов Российской Федерации, внедряющих комплексные проекты модернизации образования с указанием размеров предоставляемых им субсидий на внедрение комплексных проектов модернизации образования в 2007 г. [3].

В целях сохранения и развития осетинского языка и национальной школы создан отдел национальной школы, осетинской филологии и национально-регионального компонента. В школах республики введены в учебный план «История Осетии», «География Осетии», «Традиционная культура осетин», приобщающие учащихся к своим истокам, к духовной культуре народа. Издан новый учебник «История Осетии», подготовлено обновленное учебное пособие по географии Осетии, разрабатывается учебно-методический комплект по традиционной культуре осетин. Обновлены программы и методические пособия по осетинскому языку, чтению и литературе, музыке, изобразительному искусству, физкультуре с использованием национально-регионального компонента. Традиционными стали

недели осетинского языка и литературы, различные конкурсы: мастер осетинского художественного слова, школьных драм коллективов, сочинений, праздники фольклора, встречи членов творческих союзов с учащимися школ республики, научно-практические конференции, семинары учителей осетинского языка. В целях пропаганды научных знаний, создания необходимых условий для выявления и поддержки одаренных детей, активизации работы факультативов, кружков и спецкурсов Министерством общего и профессионального образования ежегодно проводится Республиканская олимпиада школьников по 15 общеобразовательным предметам. С целью повышения педагогического мастерства МОПО ежегодно проводит конкурс «Учитель года».

Вузы республики: Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, Северо-Осетинская государственная медицинская академия, Горский государственный аграрный университет, а также Северо-Кавказский государственный технологический университет – участвуют в реализации целевой программы «Интеграция науки и высшего образования», что способствует вовлечению в образовательный, научный и инновационный процессы как профессорско-преподавательский состав и научных работников, так и обучающихся [1].

Неотъемлемой частью образовательного процесса на всех уровнях является воспитательная работа. Социальные и педагогические изменения, происшедшие в обществе в последнее десятилетие, в значительной степени отодвинули воспитательную работу на второй план, что привело к возникновению нравственного вакуума в среде молодежи и появлению ряда крайне опасных явлений. Возрождение всех направлений воспитательной работы на деполитизированной основе, популяризации здорового образа жизни, пропаганда нравственно-этических норм поведения личности в обществе, развитие спорта, художественной самодеятельности, научного и технического творчества является важнейшей задачей всех педагогических коллективов.

Для того чтобы свести различные элементы воспитательной работы к единым общим принципам на основе обеспечения многомерности и интегрированности учебно-воспитательного процесса сохранения баланса общественно-государственного и семейного воспитания в республике закончена работа над созданием концепции воспитания.

Основными задачами построения воспитательной системы в Республике Северная Осетия-Алания выступают:

- повышение общественного статуса воспитания в системе образования республики;
- развитие гуманистических принципов, содержания и механизмов нравственного, гражд-

данского воспитания в интересах сохранения единого воспитательного пространства Российской Федерации;

– укрепление и развитие воспитательных функций общеобразовательных учреждений, координация усилий общественных объединений, организаций и институтов в сфере воспитательной практики, укрепление взаимодействия семьи и образовательных учреждений;

– повышение профессионального уровня управления процессом воспитания;

– обеспечение взаимодействия образовательно-воспитательной системы со всеми социальными институтами;

– определение места светского и религиозного компонентов образования в духовном возрождении молодежи;

– развитие демократического стиля руководства воспитательным процессом;

– повышение культуры межнациональных и межэтнических отношений; использование национальных традиций и современного опыта в области воспитания;

– повышение уровня работы средств массовой информации и печати в вопросах воспитания детей и учащейся молодежи.

Значительные возможности для современного решения задач воспитания представляет система дополнительного образования. Развитие и обновление системы дополнительного образования находятся в центре внимания Министерства общего и профессионального образования. Образование в учреждениях дополнительного образования строится с приоритетом воспитания и нацелено на создание условий для мотивации детей и молодежи к познанию и творчеству, обновлению содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса. Несмотря на имеющиеся трудности экономического характера, дополнительное образование детей и молодежи остается бесплатным.

Разработка и принятие Межведомственной программы развития системы дополнительного образования направлены на усиление внимания к воспитанию и творческому развитию подрастающего поколения, реализации государственной политики в области охраны прав детей, подтвердила наши стремления объединить усилия всех заинтересованных министерств и ведомств в интересах детей.

Качество знаний обучающихся в значительной степени зависит от квалификации учителя. Практически все школы республики укомплектованы педагогическими кадрами. Обновленная школа ставит перед учителем принципиально иные задачи. Сегодня ученики имеют доступ к самым разным источникам информации от книг и телевидения до Интернета.

Задача учителя – организовать работу со всеми источниками информации и научить ребят учиться. Требования к квалификации учителя многократно возрастают. Вступили в силу новые федеральные должностные квалификационные характеристики работников общеобразовательных учреждений [4]. Центральное место в них занимают профессиональные педагогические компетенции, в том числе владение компьютером, использование в образовательном процессе современных информационно-коммуникативных технологий. Одним из механизмов определения качества педагогического труда является аттестация педагогических и руководящих кадров. В нашей республике разработаны и внедрены инновационные формы аттестации педагогических и руководящих кадров: комплексная автоматизированная система диагностики профессиональной компетентности работников системы общего образования, тестирование педагогов по материалам единого государственного экзамена. Результаты тестирования педагогов показывают положительную динамику по следующим предметам: русский язык, история, химия, биология, география, английский язык и полностью коррелируют с результатами ЕГЭ. Словом, создана хорошая база для введения новой формы обязательной аттестации педагогических кадров. Анализ состояния образовательной системы учреждений дополнительного образования детей республики позволяет сделать вывод, что система, несмотря на все сложности, стабильно развивается в соответствии с постоянно меняющимися социокультурными потребностями общества.

Можно сделать вывод, что Республика Северная Осетия-Алания провозглашает сферу образования приоритетной, что этап системного обновления образования республики с 2000 по 2010 гг. был завершен. Была создана основа для дальнейшей модернизации образования в республике. Государственная политика в области образования была направлена на становление нравственной, социально-активной, творческой личности, создание гарантированных условий для получения доступного, качественного образования.

Список использованных источников

1. Постановление правительства Республики Северная Осетия-Алания от 21 декабря 2001 г. № 345. О республиканской целевой программе «Интеграция науки и высшего образования».

2. Постановление правительства Республики Северная Осетия-Алания от 23 апреля 2004 г. № 104 «О Концепции осетинского национального образования и планах ее реализации».

3. Приказ от 30 марта 2007 г. № 102 «Об утверждении перечня субъектов Российской Федерации – победителей конкурсного отбора субъектов

Российской Федерации, внедряющих комплексные проекты модернизации образования».

4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»».

References

1. Decree of North Ossetia-Alania parliament from 21 of December 2001 No. 345. About republican target-oriented program «Integration of science and high education». (in Russian)

2. Decree of North Ossetia-Alania parliament from 23 of April 2004 No. 104 «About the conception of Ossetian national education and about the plans of it realization». (in Russian)

3. Order from 30 of March 2007 No. 102 «About the confirming of the summary of parts of Russian Federation which practice complex projects of modernization of education». (in Russian)

4. Order of the Ministry of health and social development of Russia Federation from 26 of August 2010 No. 761n «About the confirming of the single qualified catalogue of posts of heads, specialists and employees, section “Qualified characteristics of posts of heads of education”». (in Russian)

Поступила 11.03.2016 г.

УДК 373.3 (045)
ББК 74.202

Чиранова Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
chiranovao@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация: В статье раскрывается возможность формирования основ информационной компетентности в начальных классах посредством проведения образовательных экскурсий по математике. Доказано, что урок-экскурсия может служить основой для включения учащихся в учебную деятельность не только по усвоению и конкретизации знаний, полученных ранее, но и для формирования ряда информационных компетенций.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, начальное образование, информационная компетентность, образовательная экскурсия.

Chiranova Olga Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE FUNDAMENTALS OF INFORMATION COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract: The article reveals the possibility of the formation of the fundamentals of information competence in primary school, through educational excursions in mathematics. It is proved that the lesson-excursion can serve as a basis for inclusion of students in educational activity not only for mastering and concretize the knowledge gained previously, as well as for the formation of a number of information competency.

Key words: Federal state educational standard, primary education, information competence, educational tour.

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Формирование ключевых компетенций у младших школьников посредством решения практико-ориентированных задач».

В последние годы происходят существенные изменения в российском образовании. В частности, осуществляется внедрение нового Федерального государственного образовательного стандарта [6].

Ведущие целевые установки, выделенные в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования, диктуют необходимость развития у учащихся компетенций средствами школьных предметов.

Для российской школы компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является абсолютно новым. В работах таких отечественных педагогов, как В. В. Давыдов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Г. П. Щедровицкий и других, ориентация на овладение обобщенными способами деятельности была ведущей.

Под *компетентным подходом* в образовании понимается способ обучения, ориентированный на овладение учащимися ключевыми компетенциями, являющимися универсальными для освоения различных видов деятельности, также требующими умения использовать средства, адекватные складывающейся ситуации [3].

Достаточно важным для понимания специфики реализации компетентностного подхода на ступени начального общего образования является вопрос о «средствах, адекватных складывающейся ситуации». А ситуация такова, что один из «основополагающих принципов компетентностного подхода обозначен достаточно четко – это принцип подчинения знания умению и практической потребности» [3, с. 8].

Практико-ориентированная сущность компетентностного подхода конкретизируется и в документах федерального значения: «... важнейшим компонентом новой модели школьного образования является ее ориентация на практические навыки, на способности применять знания, реализовывать собственные проекты. В практике ... такой подход принято называть компетентностным» [10, с. 48].

На страницах научной литературы все чаще рассматривается вопрос информационной компетентности. Проблема повышения информационной компетентности младших школьников как основы самостоятельной учебной деятельности стала актуальной в работах Т. В. Смолеусовой, Т. П. Хиленко. Это не случайно, поскольку сегодня значение приобретает способность оперативно реагировать на запросы постоянно меняющейся действительности, пополняя свой интеллектуальный багаж новой информацией, эффективно используя источники информации для решения жизненных вопросов.

Значимым аспектом данной проблематики является мнение исследователей, определивших информационную компетентность *учащихся младших классов* как «способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий» [12, с. 87]. Информационная компетентность не является чем-то изначально заданным, она может приобретаться и совершенствоваться; необходимым условием этого является соответствующее образование. В деле формирования основ информационной компетентности учащихся младших классов должны быть учтены возрастные особенности, потребности и мотивационная сфера, а также основные виды деятельности ученика, позволяющие ему овладевать социальным опытом, получать навыки практической деятельности.

Проектируя работу над формированием основ информационной компетентности в начальных классах, мы остановились на ее реализации в рамках проведения уроков-экскурсий.

В настоящее время обосновано положение, что использование образовательных экскурсий в начальной школе способствует благоприятной адаптации ребенка к школе, обогащению личного опыта ученика, развитию внимания, наблюдательности, зоркости, позволяет учитывать возрастные особенности младших школьников, добывать знания через собственные ощущения объективной реальности. Вместе с тем анализ литературы методического характера показывает, что вопросы изучения математики в начальной школе средствами образовательных экскурсий не получили должного внимания. Работы, посвященные образовательным экскурсиям, касаются прежде всего вопросов изучения дисциплин природоведческого цикла, краеведения, изредка – языковых и художественно-эстетических вопросов. В учебниках методики преподавания математики этот вопрос также не нашел пока должного решения. Одной из первых внимание данной проблеме уделила Т. В. Смолеусова, посвятив пособие математическим урокам-экскурсиям [9].

Урок-экскурсия способствует созданию неформальной обстановки, развитию положительно окрашенного (эмоционального) отношения к интеллектуальной деятельности.

Чем же отличаются экскурсионные занятия от образовательных (учебных) экскурсий?

Образовательные экскурсии – это одна из форм учебного труда, содержание которого определено учебными программами, и, естественно, в ходе его проведения учитель пользует-

ется методическими приемами, характерными для организации учебной работы [1, с. 66–65]. Здесь недопустимо отвлечение от запланированной темы. Доза познавательного материала на образовательных экскурсиях более значительна, чем на экскурсионных занятиях. Она определена конкретной учебной темой. Усвоение и изучение знаний на уроке-экскурсии обязательно для всех учащихся, здесь усиливается двигательная составляющая, что важно для недавнего дошкольника. Образовательные экскурсии благотворно влияют на формирование такого важного для учебной работы качества, как наблюдательность, обогащают учащихся новыми представлениями об окружающем мире. Значимость такой задачи обучения, как развитие у ученика наблюдательности подчеркивал К. Д. Ушинский. Он писал о том, что важно дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души [11].

По мнению исследователей, на первых этапах изучения математики в начальной школе особенно важно больше внимания уделять вопросу выделения математических фактов реального мира. Галилею принадлежат слова: «Природа говорит языком математики: буквы этого языка – круги, треугольники и иные математические фигуры» [7]. Но сегодня неоправданно мало применяется этот большой образовательный потенциал. Мы должны научить современных учеников внимательно вглядываться в окружающий мир. Если взрослые, учителя не предоставят ученикам шанс поискать математические факты вокруг себя, то мало кто из них заметит и проявит к ним интерес самостоятельно. В предисловии к книге Я. И. Перельмана «Занимательная геометрия» Б. А. Кордемский утверждает, что люди, которые обучались геометрии только у классной доски, не привыкли замечать знакомые геометрические отношения в окружающем нас мире вещей и явлений, не приучались пользоваться приобретенными геометрическими знаниями на практике в затруднительных случаях жизни [5]. Назидательно и высказывание М. Пруста: «Настоящее путешествие в открытие состоит не в том, чтобы стремиться находить все новые пейзажи, а в том, чтобы уметь по-новому увидеть то, что окружает нас» [8]. Для этого, по мнению Т. В. Смолеусовой, крайне важно задавать ученикам очень простой, но, как показывает практика, очень действенный вопрос: «Что вы видите?». Учитель должен принимать все версии, свою точку зрения ученику часто необходимо аргументировать. К аргументации его подтолкнет вопрос учителя: «Что вас натолкнуло на эту мысль? Что позволяет вам так считать?» В результате у детей развиваются мышление и речь.

Математические экскурсии способствуют не только сохранению физического здоровья, благоприятной адаптации младших школьников к учебной деятельности, но и:

- развивают наблюдательность, внимание, память;
- способствуют совершенствованию мышления, речи;
- приучают к лучшей ориентировке в явлениях окружающей действительности;
- дают возможность самостоятельно открывать новое для себя математическое знание, в том числе из программного материала;
- помогают лучше понять учебный материал, осмыслить, усвоить его, то есть сделать своим, прочно запомнить;
- поддерживают и углубляют интерес к учению, улучшают мотивацию [9, с. 15–16].

Таким образом, создаются условия для достижения «образовательных эффектов» [2, с. 19] в сфере не только предметных, но и ключевых компетенций.

Опишем на примерах, каким образом происходит формирование основ информационной компетентности, выявленных в процессе анализа нормативных документов и литературных источников, на уроках-экскурсиях по математике, имеющих практико-ориентированную и результативно-целевую направленность.

Вводным ко всему курсу математики начальной школы является подготовительный период. Важной задачей подготовительного этапа является выработка умений *сравнивать численности множеств*. Не прибегая к операции счета, ребенок может ответить на такие вопросы, как: «Больше?», «Меньше?», «Столько же?», устанавливая взаимно-однозначное соответствие между элементами различных множеств. Приемы установления взаимно-однозначного соответствия: наложение предметов одного множества на предметы другого; расположение предметов одного множества под предметами другого; попарное соединение предметов на рисунке линией (стрелкой); попарное перечеркивание предметов; изымание по одному предмету из каждого множества и откладывание получаемых пар.

Работу, содержащую беседу учителя с учащимися и задания по включению учеников в деятельность по поиску, анализу, обработке необходимой информации можно провести в школьной столовой. Сравнение двух множеств путем установления взаимно-однозначного соответствия между одним из них и частью второго.



На столе расположены столовые приборы: в верхнем ряду 5 тарелок, а в нижнем – 6 ложек. Если ребенку задать по представленному рисунку вопрос: «Чего здесь больше, тарелок или ложек?», то более вероятным будет ответ: «Тарелок». Это связано с тем, что в данном возрастном периоде дети, сравнивая множества, в основном ориентируются не на количественную сторону, а на то, сколько места занимает на рисунке каждое множество. На разрушение данного стереотипа, отмечавшегося еще Ж. Пиаже, и направлены следующие задания. Ребенку предлагается соединить каждую ложку с одной из тарелок («положить на каждую тарелку свою ложку»). Что останется лишним – того и больше. В математике этот прием называют сравнением множеств путем установления между ними взаимно-однозначного соответствия.

Комментарий взрослого в ходе выполнения задания:

– Маша ждет гостей к обеду. Она приготовила тарелки и ложки для первого блюда. Поровну ли тарелок и ложек? Как это узнать? (Сосчитать, соединить линией.) Положи по одной ложке в каждую тарелку! Не ошиблась ли Маша? Докажи. Сколько гостей ждет Маша к обеду? Как ты догадался? [4, с. 39].

Установление взаимно-однозначного соответствия между предметными множествами связано с вычленением отдельных элементов и подготавливает детей к сознательному овладению операцией счета и решению некоторых жизненных ситуаций.

Сознательное усвоение детьми действий счета предполагает следующее: знание названий и последовательности десяти чисел натурального ряда; понимание того, что для ответа на вопрос «Сколько?» надо пересчитывать предметы; умение соотносить число и предмет при счете, не пропуская предметы и не называя их дважды; понимание того, что последнее из названных при счете числительных дает ответ на вопрос: «Сколько?»; понимание того, что результат счета не зависит от порядка счета и расположения предметов. Важно упражнять детей в выполнении счета и в обратной последовательности. Должна быть усвоена не только цепочка слов-числительных: 10, 9, 8, ... 1, но и операции присчитывания и отсчитывания по 1. Данные операции являются подготовкой к выполнению сложения и вычитания. Покажем на примере темы «Счет предметов», как осуществляется связь между формированием информационных компетенций и изучаемым материалом на уроках математики.

Практическая работа проводится во дворе школы. Учащиеся делятся на две группы. Сначала

первая группа вслух считает различными способами цветы вдоль дорожки, затем вторая – кустарники. Делается вывод, что считать можно в любом направлении не пропуская предметы и не называя дважды.

Учащимся можно предложить собрать по 10 камушков и пересчитать их от 1 до 10 и от 10 до 1. Далее учитель делит детей на четыре группы и предлагает каждой группе составить цепочку из природного материала (10 предметов), соблюдая какую-либо закономерность в расположении объектов. Участники другой группы пытаются данную закономерность выявить.

В подготовительный период к изучению нумерации развиваются пространственные умения. Урок можно провести в магазине игрушек, предложив детям игру «Отгадай что это и где это?». Проведение такой экскурсии предусматривает создание условий для осознания учащимися значимости умений ориентации в пространстве на практике. Выполнение заданий «Я задумала предмет, он находится на второй полке сверху справа от куклы (на первой полке снизу слева от машины т. п.). Какой предмет я задумала?», «Задумайте предмет сами и объясните, как его найти» не вызвало у школьников, как можно было бы ожидать, трудностей «по причине его бытового характера» [2, с. 22].

Приведенные фрагменты уроков продемонстрировали, что образовательная экскурсия по математике может служить основой для включения учащихся в учебную деятельность не только по усвоению и конкретизации знаний, полученных ранее, а также для формирования ряда информационных компетенций. Образовательная экскурсия позволяет использовать различные способы поиска, сбора, обработки, анализа, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета.

Подводя итоги, нужно отметить, что настоящая публикация посвящена описанию образовательных экскурсий как средства реализации на практике компетентного подхода. Доказано, что урок-экскурсия обладает большим образовательным потенциалом, способствует улучшению ориентировки в явлениях окружающей действительности; помогает лучше понять учебный материал, осознать, овладеть им; дает возможность самостоятельно открывать для себя новое математическое знание, используя различные источники информации; создает условия для применения имеющихся знаний и способов действий в новых условиях. Таким образом, указанный тип урока способен решать задачи формирования основ информационной компетентности младших школьников.

Список использованных источников

1. Болховитин, С. М. Развивающие занятия с учащимися на воздухе / С. М. Болховитин // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 66–70.
2. Дубова, М. В. Компетентностная задача как средство достижения образовательных эффектов в обучении младших школьников / М. В. Дубова, С. В. Маслова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 18–23.
3. Дубова, М. В. Компетентностные задачи в начальной школе: технологический аспект : учеб. пособие для вузов / М. В. Дубова, С. В. Маслова ; МАН-ПО, Мордов. гос. пед. ин-т. – Москва – Саранск, 2011. – 202 с.
4. Зайцев, В. В. Математика для детей дошкольного возраста. Занятия с детьми 3–5-летнего возраста : пособие для воспитателей и родителей / В. В. Зайцев. – М. : Владос, 1999. – С. 47.
5. Перельман, Я. И. Занимательная геометрия / Я. И. Перельман. – М. : ВАП, 1994. – 288 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2011. – 453 с. – (Стандарты второго поколения).
7. Пуанкаре, А. О. О науке / А. О. Пуанкаре. – М. : Наука, 1990. – 105 с.
8. Смолеусова, Т. В. Как назвать понятие, или Этимологический словарь по математике для учителей начальных классов / Т. В. Смолеусова. – Новосибирск : НИПКиПРО, 2004. – 43 с.
9. Смолеусова, Т. В. Уроки-экскурсии по математике в начальной школе / Т. В. Смолеусова. – М. : Сфера, 2005. – 112 с.
10. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики : проект Минобрнауки России // Вестник образования. – 2008. – № 14. – С. 28–80.
11. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1986. – 142 с.
12. Хиленко, Т. П. Педагогические условия формирования информационной компетентности младших школьников / Т. П. Хиленко // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 3. – С. 87–91.

References

1. Bolhovitin S.M. Developmental activities with students at the air, *Elementary school*, 2010, No. 11, pp. 66–70. (in Russian)
2. Dubova M.V., Maslova S.V. Competency-based task as a means of achieving educational effects in the primary classroom, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 18–23. (in Russian)
3. Dubova M.V., Maslova S.V. Competence problems in primary school: the technological aspect: a manual for schools. Moscow – Saransk, IASTE, MSPI, 2011, 202 p. (in Russian)
4. Zaytsev V.V. Math for preschool children. Classes for children 3–5 years of age: a Handbook for educators and parents. Moscow, Vlados, 1999, 47 p. (in Russian)
5. Perelman Ya.I. Interesting geometry. Moscow, VAP, 1994, 288 p. (in Russian)
6. Approximate main educational program of educational institutions of. Primary school. Moscow, Prosveshchenie, 2011, 453 p. (Second generation Standards). (in Russian)
7. Poincare A.O. About science. Moscow, Nauka, 1990, 105 p. (in Russian)
8. Smoleusova T.V. How to name a concept or etymological dictionary of mathematics for elementary school teachers. Novosibirsk, NIPKiPRO, 2004, 43 p. (in Russian)
9. Smoleusova T.V. Lessons-excursions in mathematics in primary school. Moscow, TC Sfera, 2005, 112 p. (in Russian)
10. The modern model of education, oriented on solving problems of innovation development of economy: Draft Ministry of education and science of Russia, *Vestnik of education*, 2008, No. 14, pp. 28–80. (in Russian)
11. Ushinsky K.D. Selected pedagogical works. Moscow, Pedagogy, 1986, 142 p. (in Russian)
12. Hilenko T.P. Pedagogical conditions of formation of information competence of younger schoolboys, *Elementary school plus Before and After*, 2013, No. 3, pp. 87–91. (in Russian)

Поступила 11.01.2016 г.

УДК 37.016:811.11 (045)

ББК 81.43р

Lazutova Lyudmila Andreevna

Candidate of Philology, Docent,
Head of Department of English and German
languages and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
l_lasutova@mail.ru

Falileev Alexander Evgenyevich

Candidate of Culturology, Docent,
the deputy dean of faculty of foreign languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
fae3@mail.ru

USING OF GOOGLE RESOURCES FOR FORMATION STUDENTS' LEXICAL SKILLS TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT LANGUAGE FACULTIES*

Abstract: The possibilities using of Google resources for training a foreign language in higher education institution are considered in this article. The problem of formation lexical skills is one of the most important problems in learning a foreign language. The lexicon is the foundation for the use of language as means of communication. The use of learning GoogleSites resources, Picasa, Youtube allows to create presentations, to use video, creates possibilities of the organization extracurricular work of students. Google resources help to master lexical aspect of language and greatly facilitate the work of the lecturer, giving an opportunity to students to be trained independently.

Key words: foreign-language lexical skills, formation of foreign-language lexical skills, Google resources, computer technologies, Google Sites, Picasa, YouTube.

Лазутова Людмила Андреевна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой английского и немецкого
языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Фалилеев Александр Евгеньевич

кандидат культурологии, доцент,
заместитель декана факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ РЕСУРСОВ GOOGLE

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования ресурсов Google при обучении иностранному языку в вузе. Авторы считают, что при обучении иностранному языку проблема формирования лексических навыков является одной из наиболее важных, так как именно словарный состав становится фундаментом для обеспечения использования изучаемого языка как средства общения. Google-ресурсы (в частности Google Sites, Picasa, Youtube) помогают с интересом осваивать рассматриваемый аспект языка и значительно облегчают работу преподавателя, предоставляя студентам возможность обучаться самостоятельно. Они позволяют создавать презентации, использовать *видеофильмы* по теме занятия, создают возможности организации внеаудиторной работы.

Ключевые слова: иноязычные лексические навыки, формирование иноязычных лексических навыков, ресурсы Google, компьютерные технологии, Google Sites, Picasa, YouTube.

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-бакалавров педагогического вуза посредством информационно-коммуникационных технологий поколения Веб 2.0».

The introduction of innovations in the educational process, the use of new technologies of high school lecturers in teaching is the requirement of time today [3, p. 12].

The question of integration of the Internet in education and in particular its application in teaching of foreign languages is rather actual now. It is connected with that of using the Internet as a means of learning a foreign language more effectively realized purposes and problems of process of training. The lecturer's role in the information culture is changing – he should be the coordinator of information stream. One of the main lecturer's tasks of a foreign language is reconsideration the technology of the organization of the educational process at all stages and levels [2, p. 31–35]. The use of computer technologies on classes in a foreign language can be presented in various forms: the work with the specialized websites dedicated to learning foreign languages, to search the necessary information in the Internet, the use of the training programs and games etc. [4, p. 33–34].

The effective techniques of using modern technologies in teaching different types of foreign-language speech activity are developed.

The Internet is put the opportunity to the tutor of a foreign language:

- to include network materials in the content of educational process;
- to carry out an independent information search by students as part of the project;
- to increase motivation and to create requirement in learning of foreign language by means of real-life communication;
- to form and develop reading skills, directly using materials of a network of various degree of difficulty;
- to form and develop listening skills on the basis of authentic audio texts of the Internet, also respectively prepared by the trained tutor;
- to improve the skills of the monological and dialogical statement on the basis of problem discussion presented by the tutor or someone from students of the network materials;
- to improve the skills of writing, making answers to correspondence partners;
- to fill up the vocabulary with lexicon of modern foreign language reflecting a certain stage of cultural development of the people, social and political system of society, using authentic texts of the country the language is spoken;
- to gain knowledge of cultural studies including speech etiquette, features of speech behavior of various people in terms of communication, features of culture, traditions of the country of studied language [8, p. 224].

The problem of formation lexical skills is represented to one of the most important problems of

teaching in a foreign language. Lexical skills form the base for the use of language as means of communication. The use of modern Internet technologies in teaching foreign language vocabulary can promote creation of psychological readiness of students for speech communication, providing natural need of repeated repetition of lexical material; training in a choice of the necessary speech option that is preparation for the spontaneous speech.

A detailed study of the lexical units of the language helps to identify unconscious implicitly marked the installation of communicants and on this basis, basis to show results of perception of information recipients [7, p. 97].

Google environment contains a set of tools that can be useful for individual and joint activities. Among Google educational resources that can be used in teaching a foreign language vocabulary it is possible to note the following: 1. Google Sites; 2. Picasa; 3. YouTube. Let us open the contents of each of the three types of educational Google resources.

Google Sites – multifunctional and flexible, but at the same time easy-to-use tool from a set of Google services. Google-sites act as assistants in the creation of artificial foreign language environment. The editor of pages allows to add information from other Google applications such as Google Docs, Google Calendar, Picasa, and YouTube. Thanks to Google-sites application there is a repetition of the current lexical material. Google-sites provides training students in various skills related to reading and understanding of the text: ability to entitle the text, to define about what there is a speech in the text, to make the plan, to allocate the main idea, to assess the reading. The skills connected with use of the dictionary as in the offered Google-technology students can face and with a variety of grammatical phenomena are repeatedly practiced: verb forms, singular and plural nouns, inducement of nouns etc. Another advantage of the Google-sites application consists that it promotes formation of cultural, linguocultural and cultural studies competence. For example, when homework associated with the work on the text, the lecturer can suggest students to find any biographical information about the author of the text. Thus, the materials necessary for development of lexical skills at a further grade level are created and replenished on the website: brief biographies of German writers, the date of their lives, the most important works and events in their lives.

Picasa – the free program for work with digital photos. For students in the undergraduate teaching aids are a huge incentive for the development and improvement of lexical skills. As a rule, visual aids are used for the development of the monological speech of students, as well as the assimilation of lexical and grammatical material with the help of speech samples. The available high school lecturer

tutorials cannot satisfy requirement of educational process completely.

In this regard there is a need for creation of additional tasks. Previously, such tutorials were made simple ways (application, cuttings from magazines, posters, photographs, and postcards). Thus, Google-Picasa application greatly simplifies the process of creating visual aids. In a demonstration of the different digital photos and lexical material, supplied to them, increases students' motivation in learning, as well as developing psychological processes such as memory, attention, and thinking.

The Picasa applications can be used to create presentations, videos and movies on a subject of occupation or at the organization of extracurricular work. On the basis of pictures and photos training in development of the dialogical speech can be carried also out. Use of Google-Picasa considerably improves the development of lexical skills of students thanks to visual perception and the existence in photos of speech samples.

More and more digital resources are open and available for free use in the educational purposes. As video is a powerful visual image in comparison with the text of the means of human exposure, the use of YouTube is an effective way in the educational process. Moreover, the work with video helps to create emotional contacts between all the participants of educational process [6, p. 104]. On YouTube is kept the huge number of video lessons of grammar, vocabulary of English-speaking teachers, which can also be used during the work on grammatical material. YouTube can be used for the introduction of new material.

For example, viewing videos, describing the German reality, promotes stronger digestion of lexical material. If you use this Google-resource the most important task is to teach students to understand foreign speech. Thus there is a combination of listening and language development of students. Special exercises are for this purpose carried out.

Usually, they are follows:

- answers to teacher's questions on the film;
- drawing up a plan for a brief retelling of the content of the film;
- characteristics of the character, a description of the place, time, action;
- drawing up questions to the film by the students (the generalizing questions, the consecutive and revealing separate particulars and details). With a large number of authentic texts, audio and video, Google resources help to master the lexical aspect of language with interest, and greatly facilitate the work of teachers, giving students the opportunity to study independently.

The lecturer predicts efficiency of use of a resource at different carrying out activities, defines the methodology of their projects and main activities

with these resources in the educational process. Application of new tutorials creates the most favorable conditions and contributes significantly to the motivation in learning foreign languages [1, p. 3]. Using the Google-tools in teaching vocabulary in the lesson of foreign language at an early stage of education allows to look at the structural and substantive aspects of work in a foreign language. Google-technologies in teaching foreign languages are capable:

- to differentiate and individualize the process of mastering the basics of foreign language communicative competence;
- to automate the control and reduction of time for its carrying out;
- to optimize the process of mastering the basics of foreign language communicative competence at the expense of providing software;
- to increase the interest of students to study a foreign language.

For each lecturer using Google-tools during the lesson in a foreign language it is important to organize work of students so that educational process was the most effective, helped realize the creative potential of students, stimulated their activity. However it is impossible to forget that the Internet only a supportive application of teaching foreign languages. For achievement the optimum results it is necessary to integrate it into the process of learning a foreign-language speech competence [5].

References

1. Andreyev A.A. Introduction to distance learning. Moscow, Science, 1997, 118 p. (in Russian)
2. Vishlenkova S.G., Yankina O.E. Modern technologies of students' foreign language professional competence formation at linguistic profiles of preparation (basing on the experience of the German language Department of Mordovian State Pedagogical Institute), *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 31–36. (in Russian)
3. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (based on the experience of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)
4. Kostina E.V. The use of electronic english textbook during the pedagogical practice of students of the faculty of foreign languages of MordSPI, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 33–37. (in Russian)
5. Lazutova L. A. Information and communication technologies as means of formation of foreign-language speech competence [electronic resource], *Theory and practice of social development*, 2013, No. 1. URL : <http://theoria-practica.ru/-1-2013/pedagogics/lazutova-levina.pdf>. (in Russian)
6. Lazutova L.A., Sonaeva E.I. Interactive forms in teaching students a foreign language using video-

films (from experience of the faculty of foreign language of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev), Higher Education today, 2014, No. 10, pp. 101–104. (in Russian)

7. Mitina S.I., Falileev A.E. Stylistic devices in the language of political culture (on the material of English public speeches of the leaders of Britain and USA), The Humanities and Education, 2012, No. 4 (12), pp. 97–101. (in Russian)

8. Titova S.V. Resources and services of the Internet in teaching foreign languages. Moscow, Publishing House of the Moscow University, 2003, 269 p. (in Russian)

Список использованных источников

1. Андреев, А. А. Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев. – М. : Наука, 1997. – 118 с.

2. Вишленкова, С. Г. Современные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых профилей подготовки (из опыта работы кафедры немецкого языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева / С. Г. Вишленкова, О. Е. Янкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 31–36.

3. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные нау-

ки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.

4. Костина, Е. В. Использование электронного учебника по английскому языку в период педагогической практики студентов факультета иностранных языков / Е. В. Костина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 33–37.

5. Лазутова, Л. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования иноязычной речевой компетенции [Электронный ресурс] / Л. А. Лазутова, Е. А. Левина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – URL : <http://teoria-practica.ru/-1-2013/pedagogics/lazutova-levina.pdf>.

6. Лазутова, Л. А. Интерактивные формы обучения студентов иностранному языку с использованием видеофильмов (из опыта работы факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / Л. А. Лазутова, Е. И. Сонаева // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 10. – С. 101–104.

7. Митина, С. И. Стилистические приемы в языке политической культуры (на материале англоязычных публичных выступлений лидеров Великобритании и США) / С. И. Митина, А. Е. Фалилеев // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 97.

8. Титова, С. В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С. В. Титова. – М. : Изд-во Московского ун-та, 2003. – 269 с.

Поступила 21.03.2016 г.

УДК 37.016: 811.11 (045)
ББК 81.43р

Levina Elena Aleksandrovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of English and German languages and methods of teaching
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
e-lyo@yandex.ru

Kostina Elena Vasilievna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of English and German languages and methods of teaching
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
evkostina@bk.ru

USING EDUCATIONAL PODCASTS TO TEACH THE BACHELORS SPEAKING IN FOREIGN LANGUAGE*

Abstract: The article describes the experiment how to teach the bachelors speaking in foreign language through educational podcasts. Special attention is paid to the modern requirements to this educational Internet-

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-бакалавров педагогического вуза посредством информационно-коммуникационных технологий поколения Веб 2.0».

resource. The algorithm of actions for teaching speaking through educational podcasts was developed. It consists of 3 stages and 9 steps which were described in detail. The article presents the way of inculcation our own methods in the process of education the bachelors of the third year (direction of training 050100 “Pedagogical education”, type of training “Foreign language (English, German)” Mordovian State Pedagogical Institute.

Key words: speaking, monological speech, experimental teaching, Internet technologies, educational podcasts, Web 2.0 services.

Левина Елена Александровна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского и немецкого языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Костина Елена Васильевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского и немецкого языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНЫХ ПОДКАСТОВ**

Аннотация: В статье описан эксперимент по обучению говорению на иностранном языке студентов-бакалавров посредством учебных подкастов. Особое внимание уделено современным требованиям к указанному обучающему интернет-ресурсу. Разработан и детально описан алгоритм действий с использованием учебных подкастов, который состоит из трех этапов и девяти шагов. В материалах статьи представлена авторская методика внедрения описанного Веб 2.0 ресурса в процесс обучения бакалавров третьего курса направления подготовки 050100 «Педагогическое образование» профиля «Иностранный язык (английский, немецкий)» ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Ключевые слова: говорение, монологическая речь, экспериментальное обучение, интернет-технологии, учебные подкасты, сервисы Веб 2.0.

In recent years it becomes quite obvious the fact that “the requirements to modern specialists’ professional skills have been changed, that is why it’s necessary to equip them with modern technologies and professional tools which are suitable to their qualifications” [2, p. 10]. In Russian methodical science we can find a lot of works which describe the various possibilities of using the Internet technologies in teaching foreign languages [1, p. 30–32; 3, p. 34–36; 4; 5; 6, p. 156–168; 7]. However, there isn’t any list of speaking skills of bachelors of the third course which can be developed through educational podcasts. Also we can’t find a step by step procedure of teaching this type of speech activity.

While learning the peculiarities of using the educational podcasts, we have developed our own methods and inculcated them in the process of education the bachelors of the third year (direction of training 050100 “Pedagogical education”, type of training “Foreign language (English, German)” Mordovian State Pedagogical Institute. The experimental training based on the developed method was carried out in 2015–2016 academic year.

It should be noted that we use the term “educational podcast” as the audio or video file record-

ed by students in a foreign language according to the language and thematic content of the working program and placed on the podcasts server for the later using in the educational process.

To create the educational podcasts it was necessary to follow some requirements:

- 1) recording should be carried out in foreign language;
- 2) recording should last no longer than four minutes;
- 3) theme should match to the content of the working program;
- 4) recording can be done in the form of a monologue / a questioning dialogue;
- 5) recording should have an audio or video format.

Students have the opportunity to create their own zone and anyone can organize the online discussion of a podcast with its help. Moreover they can publish their comments in the micro-blog or in the Web-forum. Group discussion of podcasts is available directly on the personal pages of each bachelor. They can accommodate one or some more comments depending on the purpose of the discussion in the Web-forum or the micro-blog. They can

express their opinion on the problem under discussion, approve or reject the point of view of the podcast's author, emphasize the positive and negative aspects of the content of the resource, focus on its language setting.

According to features of work with a social podcast service we have developed the algorithm of actions for teaching speaking through educational podcasts which consists of 3 stages and 9 steps.

1. The planning stage.

Step 1. Study the rules of working with podcasts service, aim and planning the work, going into the question of the evaluation criteria.

Step 2. Placement the teacher's sample of a podcast page (1–2 minutes) where the aim is given and the participants of the project are presented.

2. The realization stage.

Step 3. Work on the text of the podcast. Bachelors are proposed to prepare a text of speech according to the following course of action:

- 1) to present themselves;
- 2) to give their age;
- 3) to name the place of living and study;
- 4) to reveal the chosen topic.

When implementing this step the teacher must correct the grammatical and lexical deficiencies in the text.

Step 4. Bachelors are divided into small groups of 2–3 people, then they study the group-mates' podcasts and make the necessary changes in the texts of podcasts together with the teacher.

Step 5. Placing the podcast. At the service www.podcast.de students record their speeches several times, after that they choose the best ones and place them in the network and they become available to all Internet users.

Step 6. The teacher listens to (watches) podcasts.

Step 7. Bachelors discuss the listened (watched) podcasts in the network, place the brief comments on the content and structure of the podcast in the "comments" area.

Step 8. After having on-line discussion students discuss the podcasts in the classroom.

3. The final stage.

Step 9. At the final stage the teacher evaluates the work of each group in the project on a specially designed scale together with the participants.

We have used a testing to determine the effectiveness of the prepared algorithm of teaching bachelors speaking through the educational podcasts. The qualitative and quantitative analyses show that the bachelors of the experimental group have showed better results in all skills except the skill of making a unilateral questioning dialogue in the type of interview.

It can be explained by the fact that the use of educational podcasts for development of speaking skills is directed to monologues. We can note that making a unilateral questioning dialogue in the podcast is quite possible, but it is not so effective.

The results of the experimental training confirm the supposition that if we use the developed model of teaching bachelors speaking through educational podcasts it will be more successful than if we do it using the traditional way of teaching.

References

1. Adamchuk T.V. Creation of electronic English textbook on the base of programs Wondershare Quiz Creator and Auto play Menu Builder, *Philological Sciences*, 2015, No. 4 (46), pp. 30–32 (in Russian)
2. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (basing on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12 (in Russian)
3. Kostina E.V. The use of electronic English textbook during the pedagogical practice of students of the faculty of foreign languages of MordSPI, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 34–36. (in Russian)
4. Kostina E.V., Shestakova E.I. Electronic textbook as an effective means in teaching English grammar [Electronic resource]. URL: philology.s-vfu.ru/?page_id=486 (date of treatment: 21.02.2016). (in Russian)
5. Lazutova L.A., Levina E.A. Information and communication technologies as a means of foreign language speech competence formation [Electronic resource], *Theory and Practice of Social Development*, 2013, No. 1. URL: <http://teoria-practica.ru/-1-2013/pedagogics/lazutova-levina.pdf>. (date of treatment: 21.02.2016). (in Russian)
6. Levina E.A. The technology of using projects at the language faculty, Theoretical and methodological bases of designing of Humanitarian Technologies in Education (philological direction): collective monograph. Saransk, 2010, pp. 156–168. (in Russian)
7. Levina E.A. Formation junior pupils' informative interest while teaching the foreign language through using the electronic educational resources on the basis of Web 2.0 services [Electronic resource], *Actual problems of Germanic studies and methods of teaching foreign languages*. Saransk, 2015 (the title from the disk's label) (in Russian)

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адамчук, Т. В. Создание электронного учебника по английскому языку на базе программ *Wondershare Quiz Creator* и *Auto play Menu Builder* / Т. В. Адамчук, Е. В. Костина // Филологические нау-

ки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 4 (46) : в 2 ч. Ч. 2. – С. 30–32.

2. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.

3. Костина, Е. В. Использование электронного учебника по английскому языку в период педагогической практики студентов факультета иностранных языков МордГПИ / Е. В. Костина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 34–36.

4. Костина, Е. В. Электронный учебник как эффективное средство при обучении грамматике английского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Костина, Е. И. Шестакова // Гуманитарные науки и проблемы современной коммуникации. – URL : philology.svf.u.ru/?page_id=486 (дата обращения: 21.02.2016).

5. Лазутова, Л. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования

иноязычной речевой компетенции [Электронный ресурс] / Л. А. Лазутова, Е. А. Левина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – URL : <http://teoria-practica.ru/-1-2013/pedagogics/la-zutova-levina.pdf>. (дата обращения: 21.02.2016).

6. Левина, Е. А. Технология использования проектной методики на языковом факультете / Е. А. Левина // Теоретико-методологические основы проектирования гуманитарных технологий в образовании (филологическое направление) : коллек. монография / под ред. С. И. Митиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – С. 156–168.

7. Левина, Е. А. Формирование познавательного интереса у младших школьников при обучении иностранному языку посредством использования электронных образовательных ресурсов на основе сервисов Веб 2.0 [Электронный ресурс] / Е. А. Левина // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков. – Саранск, 2015. – Загл. с этикетки диска.

Поступила 24.03.2016 г.

УДК 821.511.152.09(045)
ББК 83.3(2р-6Мо)

Антипова Нина Ивановна

аспирант

кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
antipovaninel@yandex.ru

СПЕЦИФИКА АДРЕСОВАННОЙ ЛИРИКИ Ч. ЖУРАВЛЕВА

Аннотация: В статье предпринята попытка рассмотрения специфики адресованной лирики Ч. Журавлева как целостной системы. Рассмотрены три группы посланий: послания, адресованные конкретному адресату; послания, адресованные адресату обобщенному; послания, адресованные условному адресату.

Ключевые слова: послание, лирика, поэзия, жанр, адресат.

Antipova Nina Ivanovna

Postgraduate

Department of native language and literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE SPECIFICITY OF THE ADDRESSED LYRICS OF CH. ZHURAVLEV

Abstract: This article attempts to understand the poetic world of Ch. Zhuravlev as an integrated system. The epistle are divided into three groups: epistle, addressed to a specific recipient; epistle, addressed to the generalized addressee; epistle, addressed to the conditional recipient.

Key words: epistle, lyrics, poetry, genre, addressee.

Одним из распространенных жанров, функционирующих в современной лирике, является послание. Л. Г. Кихней утверждает: «... если какой жанр и обнаружил «живучесть», способность не только варьировать некоторые жанровые признаки, но и сохранить «память жанра», его устойчивость, так это именно послание» [5, с. 23–24].

Исследованию жанра послания посвящены многие работы ученых – С. Ю. Артемовой, Л. Г. Кихней, А. В. Маркина, Н. Д. Тамарченко и др. Л. Г. Кихней, характеризуя жанровую характеристику послания, делает акцент на следующие моменты: «Послание – это стихотворное произведение, рассчитанное на вполне определенного реального адресата (единичного или собирательного), обозначенного в самом тексте стихотворения, имеющее в качестве целевой установки «собеседование» с адресатом на ту или иную актуальную для автора тему (предметом разговора могут быть взаимоотношения корреспондентов, их жизненные и творческие взгляды, философские, эстетические, общественно–политические проблемы). Адресат послания может быть задан прямо (эксплицитно) – в названии, в именном обращении, а также косвенно (имплицитно) ... содержится в са-

мой художественной структуре произведения и выявляется через обращения, призывы, просьбы и пр.» [5, с. 19].

В мордовском литературоведении одним из первых исследователей, анализирующих поэзию в целом, явился В. В. Горбунов. Ученый отмечает, что в «поэзии 30-х годов излюбленным жанром было послание (письмо отцу, матери, деду, товарищу, любимой, односельчанам)» [2, с. 95]. Отдельные аспекты жанра получили освещение в работах А. В. Алешкина, Е. И. Азыркиной, В. И. Демина, А. М. Каторовой, М. И. Малькиной, О. И. Налдеевой и др.

На первый взгляд, жанр послания прост и доступен для понимания, но в нем присутствует противоречивость. Многие вопросы послания до настоящего времени изучены недостаточно глубоко.

Теоретические исследования ученых показывают, что одним из главных признаков послания как жанра является «обращение к адресату» [5; 6; 7]. Так, в мордовской поэзии О. И. Налдеева по этому признаку выделяет «три основные группы посланий: 1) послания, адресованные конкретному адресату; 2) послания, адресованные адресату обобщенному; 3) послания, адресованные условному адресату» [7, с. 97].

На протяжении всего развития жанра наиболее известны послания, адресованные конкретному лицу. В мордовской поэзии – это мать, друзья, родные и близкие люди. У Ч. Журавлева значимые и искренние послания адресованы матери. Например, в произведении «Тон ма-зыят, ава, эрва шкасто ...» («Ты красива, мама, в любое время») автор преклоняется перед матерью, описывает ее внешнюю и внутреннюю красоту: «Умарь чама, ашо килей рунго, / Превей сельме, тусто розень черь, / Ловдо ашо пейть инзеень кургсот, / Валдо оймень менель потмонь сэрь» [3, с. 82] («Лицо – розовое яблоко, стан – белая береза, / Умные глаза, густые ржаные волосы, / Белее снега зубы под малиновыми губами, / И светлая душа внутри») (Подстрочный перевод здесь и далее наш. – Н. И.).

Особой теплотой проникнуты послания, посвященные сестрам Ане, Вале, Рае, Лиде, деду поэта – Алексею Прокофьевичу, бабушке – Акулине Ивановне. Семья для поэта – это смысл жизни. В посвящении сестре Ане он называет себя и сестер «журавлятами». Это метафорическое сравнение связано с фамилией поэта и ассоциируется с птенцами в гнезде. В посвящении сестре Вале автор раскрывает тайнство рождения сестры. По традиции именно старший мужчина, а именно дед дает ей имя. Колыбель он называет «гнездышком пташки».

Такие же светлые стихи поэт посвятил деду, который в нем «растил ум, поднимал силы» («Сядо иеть течи топодевелеть тонеть» – «Сто лет бы исполнилось тебе сегодня»); жене, которая несмотря ни на что идет рядом с ним к большой «пандо пряв, конань текшозо кевень, косо арасть цецят ...» («на вершину горы, где одни камни, где нет цветов ...»), и он преклоняется перед ней за это: «Простямак, ни, тетъ эзинь казне собольть, / Эзинь алтне масторлангонь райть. / Монь морось свал тетъ верьгедсь сыр-нень покольтъ, / Весе тонь сынъ, зяро мелеть – сайтъ. / Поэтэнь ни» [3, с. 194] («Прости, жена, не дарил тебе соболей, / Не обещал рая на земле. / Моя песня всегда тебя осыпала золотыми осколками, / Все они твои, сколько нужно – берри. / Жена поэта»).

Возникновение посланий с обобщенным адресатом связано прежде всего с потребностью просвещения в XX в., когда набирают силу различные лозунги. Жанр послания становится более ориентирован на личность, несмотря на то, что человек в этот период представляет интерес в своем гражданском предназначении. Автор не выдвигает свою личность на передний план повествования, поэтому личная форма выражения снимается и замещается обобщенным «мы». Соответственно адресат обобщен и представлен через форму «вы».

У Ч. Журавлева особо острую форму данный вид послания приобретает в коротких афористических стихах. Они направлены всему человечеству в виде наставлений и советов. Например, у поэта мы читаем: «Сперва поле вспашите, / А уж потом пляшите» или «Мы кругом виноваты, / Коль бедою богаты».

У Ч. Журавлева можно встретить и послания, обращенные к художнику слова – поэту, месту поэзии в жизни, назначении поэта. Для него поэт – это человек, с одной стороны, с твердой и страстной волей, который ведет всех вперед, а с другой стороны, страдалец: «Поэт тот, / Кто к свету зовет» [4, с. 341] или «Поэту: спичка – лес, / Ковш – океан, / Человек – и ангел, и бес, / Не умеющий жить без ран» [4, с. 342].

Интересным для анализа является послание Ч. Журавлева, адресованное эрзянской женщине. Автор «эрзянкой называет «и мать, и жену, и подругу, и светом очага» [1, с. 123]. Для него эрзянка – это женщина, которая любит, ждет и растит детей: «Твоя красота вся от поля до луга, / От волжских лесов и от Волги самой, / Эрзянская мать и жена, и подруга, / И свет очага, нас зовущий домой» [3, с. 300].

Все поэтическое творчество Ч. Журавлева богато на послания условному адресату. Под «условным адресатом» принято понимать посвящения большой и малой родине, природе и др. У Ч. Журавлева эти две темы взаимопроникают друг в друга, тесно переплетаются, ибо для поэта родина и природа единое целое. Подтверждение этому мы находим в строчках: «Родной Руси / Святые родники, / Есть чистота и мудрость / В вашей речи ... / Ах, родники, спасенье от тоски, / Услышав вас, / Я распрямляю плечи» [3, с. 298].

Таким образом, послание в творчестве Ч. Журавлева является одним из ведущих жанров. Для него характерно обращение как к реальному адресату, так и к условному и обобщенному. В зависимости от статуса адресата структурируется и образ лирического субъекта. Главное в лирическом послании для автора – достижение понимания со стороны читателя, сопереживание и приобщение к эмоциональному настроению.

Список использованных источников

1. Антипова, Н. И. Поэтический мир Ч. Журавлева / Н. И. Антипова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 122–124.
2. Горбунов, В. В. Поэзия – душа народа (О становлении, развитии и современном состоянии мордовской поэзии) / В. В. Горбунов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1973. – 296 с.
3. Журавлев, Ч. Вечкемань теште = Любимая звезда / Ч. Журавлев. – Саранск : Крас. Окт., 2000. – 480 с.
4. Журавлев, Ч. Эрямонь юр : нурыка стихть =

Основа жизни : короткие стихи / Ч. Журавлев – Саранск : Крас. Окт., 2011. – 360 с.

5. Кихней, Л. Г. Стихотворное послание в русской поэзии нач. XX века : дис. ... канд. филол. наук / Любовь Геннадьевна Кихней. – М., 1985. – 170 с.

6. Налдеева, О. И. Жанровое своеобразие современной лирики Поволжья / О. И. Налдеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 102–104.

7. Налдеева, О. И. Современная мордовская поэзия: основные тенденции и художественные ориентиры / О. И. Налдеева. – Саранск, 2013. – 285 с.

8. Рогачев, В. И. Свадебные величальные песни: тематика, функции, поэтика / В. И. Рогачев, Л. В. Василькина, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 114–119.

References

1. Antipova N.I. Poetic world of Ch. Zhuravlev, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3, pp. 122–124. (in Russian)

2. Gorbunov V.V. Poetry is the soul of the people. Saransk, Mordovian Publishing House, 1973, 296 p. (in Russian)

3. Zhuravlev Ch. Favorite star. Saransk, Krasny Oktyabr, 2000, 480 p. (in Mordovian)

4. Zhuravlev Ch. The root of life: short poems. Saransk, Krasny Oktyabr 2011, 360 p. (in Mordovian)

5. Kihney L.G. The poetic Epistle in Russian poetry of the beginning XX century: Dis. ... Cand. of Philological Sciences. Moscow 1985, 170 p. (in Russian)

6. Naldeeva O.I. Genre peculiarities of the modern lyric poetry of the Volga region, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 102–104. (in Russian)

7. Naldeeva O.I. Modern Mordovian poetry: major trends and artistic landmarks. Saransk, 2013, 285 p. (in Russian)

8. Rogachev V.I., Vasilkina L.V., Naldeeva O.I. Wedding songs of praise: themes, functions, poetics, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2, pp. 114–119. (in Russian)

Поступила 20.01.2016 г.

УДК 811.511.152'373'72
ББК 81.66,3

Водясова Любовь Петровна

доктор филологических наук, профессор
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
LVodjasova@yandex.ru

Жиндеева Елена Александровна

доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
jindeeva@mail.ru

Уткина Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ytkinatv@mail.ru

НОМИНАТИВНЫЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ЕГО ЭМОТИВНАЯ ФУНКЦИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МОРДОВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Аннотация: В статье рассматривается номинативный представления на материале произведений мордовских писателей, отмечается, что он используется обычно для передачи эмоционально окрашенных раздумий о каком-либо предмете, событии, явлении, указывается, что номинативный представления

характеризуется специфической интонацией (после него естественной является обязательная длительная пауза для оформления последующего высказывания). В тексте он обязательно требует предложения, в котором повторяется в виде подлежащего или дополнения.

Ключевые слова: эмотивная функция, номинативный представления, эмоциональность, специфическая интонация, оформление.

Vodyasova Lyubov Petrovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of native language and literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Zhindeeva Elena Alexandrovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Literature and Methods of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Utkina Tatyana Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of the Literature and Methods of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE NOMINATIVE IMAGINATION AND ITS EMOTIVE FUNCTION
IN THE WORKS OF MORDVIN FICTION WRITERS**

Abstract: The article deals with the nominative imagination in the works of Mordvin fiction writers, and notes what they usually used to transmit emotionally charged thoughts about some subject, event, phenomenon; it states that the nominate submission is characterized by specific intonation (after it there is a long pause for formation of the subsequent utterance). In the text it requires the sentence, in which it repeats in the form of the subject or the object.

Key words: the emotive function, the nominative imagination, emotionality, specific intonation, formation.

В «Словаре лингвистических терминов» Т. В. Жеребило **номинативный** (иначе именительный) **представления** квалифицируется как «специфическая разновидность номинативных предложений, называющая предмет речи (мысли) с целью вызвать представление о нем в сознании собеседника, читателя» [6]. Эта конструкция выступает как уникальное синтаксическое средство, отражающее когнитивную специфику самой категории представления, переходной по своей сути и потому динамичной, многоаспектной и полисемантической. Близость представления к восприятию подчеркивается использованием в художественном контексте при соответствующей синтаксической конструкции слов со значением зрительного / слухового восприятия.

Номинативный представления часто открывает повествование, начинает произведение или его фрагмент [3; 4], обычно используется для передачи эмоционально окрашенных раздумий о каком-либо предмете. Он настолько тесно связан с последующим высказыванием, что обязательно требует предложения, в котором повторяется в виде подлежащего или дополнения (обстоятельства), морфологически выраженного или личным местоимением третьего лица единственного или множественного числа (в редких

случаях – субстантивированным указательным местоимением), или местоименным наречием, которые выполняют заместительную функцию по отношению к имени существительному – номинативному представления. Вне контекста эта конструкция перестает выполнять свою функцию, теряет синтаксическую специфику.

Основу номинативного представления формирует наглядно-чувственный компонент [2, с. 403–427], на который в структуре текста наслаиваются эмоциональная и/или вопросительно-побудительная семы, а также сема размышления. Их реализации в письменной речи способствует пунктуационное оформление, а в устной – интонация.

Как известно, номинативный представления характеризуется специфической интонацией, отличающей его от номинативного предложения и способствующей актуализации предмета речи. Обязательная длительная пауза после него является естественной для оформления говорящим последующего высказывания, а для слушающего – это момент организации внимания, подготовки к последующему восприятию. И. Н. Войтицкая, сравнивая интонацию номинативного (по ее терминологии, «именительного») представления с интонацией номинативно-

го предложения, отмечает, что «именительный представления» произносится в более высоком регистре с повышением тона к концу. Следствием такой интонации является оттенок недоговоренности, раздумья. После него естественной становится «глубокая» пауза, способствующая оформлению говорящим последующего высказывания [5, с. 42].

Номинативный представления может произноситься с интонацией незаконченности и с восклицательной интонацией, исходя из этого в его оформлении принимают участие различные знаки препинания, в частности:

– восклицательный знак: *Москов ош, Литинститут!* *Лиясто арсеман келемтьсынъ ды – нармунекс тов ливтямо, козонъ одпорам кадья ...* (А. Доронин) «Город Москва, Литинститут! Иногда мысли раскину и – птицей полетел бы туда, где молодость оставил ...». Для этого текста, начало которого оформлено номинативным представления с восклицательной интонацией, характерна особая патетичность. В последующем предложении эта конструкция заменяется местоименным наречием *тов* «туда»;

– многоточие: *Велень ярмонка ... Пек сон лиякстомсь, кода и сонсь весе эрямось. Виде, хоть нейгак тесэ улишь чакшонъ микишницят, ... истямо жо тесэ карусель чары ...* (В. Коломазов) «Сельская ярмарка ... Очень она изменилась, как и вся сама жизнь. Конечно, и теперь здесь есть продавцы горшков, ... такая же здесь карусель крутится ...». Единство данного текста (и связь между его компонентами) создается благодаря единству субъекта, подчеркнутого в зачине и выраженного в форме подлежащего в последующем предложении. Зачин выражен номинативным представления с интонацией незаконченности (на письме это выражено многоточием);

– восклицательный знак в сочетании с многоточием: *Война!.. Те апаро кулянтъ Ламбаськев ускизе райвоенкоматсто сазь ломанесь* (А. Доронин) «Война!.. Эту нехорошую весть в Ламбаськи (Лобаски) привез из райвоенкомата приехавший человек»;

– вопросительный знак (обычно в сочетании с многоточием): *Паксятне?.. Паксятне кувать кадновсть апак соксе* (А. Доронин) «Поля?.. Поля долго оставались неспаханными»;

– точка: *Надя. Те авась совась [Карауловонь] эрямозонзо сэтъместэ, мелявксонъ шкасто. Войнась саузе нинзэ, емавтызе тейтернензэ, тарказост максызе сонзэ ...* (К. Абрамов) «Надя. Эта женщина вошла в жизнь [Караулова] тихо, в печальное время. Война забрала [его] жену, потеряла дочь, вместо них дала ее ...». Зачин в этом тексте выражен номинативным представления с интонацией незаконченности (вме-

сто точки правильнее поставить многоточие). В последующем предложении он заменяется перифразой *авась* «женщина», распространенной указательным местоимением *те* «эта». Отделенный от основного текста точкой, номинативный представления утрачивает свойственную ему восклицательную интонацию и приближается к повествовательной интонации, привнося в повествование оттенок задумчивости. Единство текста (и связь между его компонентами) создается благодаря единству субъекта, подчеркнутого в зачине и выраженного в форме подлежащего в последующем предложении.

Номинативный представления играет роль субъекта не только для следующего предложения, но и для всего текста. Предмет, выраженный им, сосредоточивает на себе максимум внимания, становится объектом наблюдения, анализа, раздумий. Р. А. Алешкина совершенно правомерно указывает, что в его качестве употребляются слова, «способные вызвать определенные чувства, призвать к размышлению, напомнить уже об известных явлениях, событиях, лицах» [1, с. 30].

В составе текста номинативный представления используется для передачи различных специфических смысловых оттенков эмотивной функции. Часто он создается для того, чтобы ввести читателя в размышления автора или его героев. Для этого писатели используют имена существительные, называющие отвлеченные понятия, свойства, качества, действия и состояния, которые по своим лексическим значениям могут стать предметом философского размышления: *Сэредькс. Сон прок салмуks сялгизе монъ седеем ...* (М. Иванова) «Боль. Она, словно игла, уколола мое сердце ...»; *Часия ... Сон истямо суюмо – юксят, юксят эйсэнзэ – пензэ а сеске мусак* (А. Арапов) «Счастье ... Оно такой узел – распутываешь, распутываешь его – конец не сразу найдешь». Очень часто номинативный представления употребляется при воспоминании или об известных событиях и лицах, или, напротив, о глубоко личных, связанных с памятью говорящего, событиях. И это объяснимо, так как восприятие – это больше прошлый чувственный опыт, поэтому в художественном произведении преимущественно задаётся описание наглядно-чувственных образов-воспоминаний, отнесённых в план прошлого. В этом случае номинативный представления выражен именами существительными предметного характера – названиями событий, явлений природы, временных отрезков: *Поки войнань стака иеть ... Хоть пек умок прядовсть, но стувтсынзе сынст кие? Эрванть седейс кадовсть* (Ю. Исланкин) «Большой войны тяжелые годы ... Хоть очень давно миновали, но забудет их кто? В сердце каждого оста-

лись». Часто номинативный представления выполняет роль патетического восклицания. С его помощью передается чувство радости, гордости, восхищения: *Ах, од пора, од пора, од пора! Пиже роца, цеков, Кинель лей. Тонь эйсэ веселгали од цера. Тонь эйсэ од тейтерень седей* (А. Морро) «Ах, молодость, молодость, молодость! Зеленая роща, соловей, река Кинель. В тебе веселится молодой парень. В тебе сердце молодой девушки». Он может использоваться также в значении своеобразного экспрессивного зачина. В качестве его оформления в этом случае выступают собственные существительные, указывающие на имена известных лиц – писателей, артистов, общественных деятелей: *Алина Подгорнова. Те лементь, паряк, содасызь весе, кить куи весть сайнекишнись кедьс «Чилисема» ды «Сятко» журналтнэнь* («Сятко») «Алина Подгорнова. Это имя, может, знают все, кто хоть раз брал в руки журналы «Чилисема» («Восход») и «Сятко» («Искра»).

Отметим и такой интересный факт. В произведениях мордовских писателей встречаются фрагменты (правда, единичные), когда номинативный представления оформлен формой не номинатива, а какого-либо косвенного падежа, например, латива. В большинстве случаев такие употребления связаны не только с последующим предложением, но и опираются на предыдущий контекст: *Кудов. Кудов. Те валось эзь тукино ардомань перть Гарузовонь прясто. Сонензэ марявсь, вагон чарытнеяк чавить – кудов, кудов. Паровозоськак вешки: «Кудо-ов»* (К. Абрамов) «Домой. Домой. Это слово всю дорогу не уходило с головы Гарузова. Ему казалось, и колеса вагона бьют – домой, домой. И паровоз свистит: «Домо-ой».

Таким образом, номинативный представления используется для передачи эмоционально окрашенных раздумий о каком-либо предмете, лице, событии. Он характеризуется особой специфической интонацией, способствующей актуализации предмета речи. В тексте номинативный представления обязательно требует предложения, в котором он повторяется в виде подлежащего или дополнения (обстоятельства), морфологически выраженного или личным местоимением третьего лица единственного или множественного числа (в редких случаях – субстантивированным указательным местоимением), или местоименным наречием, выполняющими заместительную функцию по отношению к имени существительному – номинативному представления.

Список использованных источников

1. Алешкина, Р. А. Конструкции с именительным падежом существительного в эрзянском языке / Р. А. Алешкина // Финно-угристика на пороге III тысячелетия (филологические науки) : материалы II Всерос. науч. конф. финно-угроведов, 2–5 февр. 2000 г. ; редкол.: М. В. Мосин (отв. ред.) [и др.]. – Саранск : Крас. Окт., 2000. – С. 27–30.
2. Бабайцева, В. В. Система односоставных предложений в современном русском языке / В. В. Бабайцева : монография. – М. : Дрофа, 2004. – 512 с.
3. Водясова, Л. П. Структура и функциональная направленность сложного синтаксического целого с номинативным зачином в прозе К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 111–113.
4. Водясова, Л. П. Эмотивная функция риторического вопроса в произведениях К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 100–104.
5. Войтицкая, И. Н. «Именительный представления» и его функции в тексте / И. Н. Войтицкая // Вопросы грамматики и лексики современного русского языка. – М., 1975. – С. 42.
6. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Изд-е 5. – Назрань : Пилигрим, 2010. – URL : RuTracker.org/forum/viewtopic.php?t=5089771.

References

1. Aleshkina R.A. Constructions with nominative case of the noun in the erzya language, *Finno-Ugric at the dawn of the third Millennium (philology)*. II All. Researcher. Conf. Finno-Ugric studies, 2–5 May, 2000. Ed.: M.V. Mosin (executive ed.) [and others]. Saransk, Krasny Oct., 2000, pp. 27–30. (in Russian)
2. Babaytseva V.V. The system of single-composition sentences in modern Russian: Monograph. Moscow, Drofa, 2004, 512 p. (in Russian)
3. Vodyasova L.P. Structure and functional direction of the complex syntax integer with the nominative start in the prose of K.G. Abramov, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 111–113. (in Russian)
4. Vodyasova L.P. The emotive function of the rhetorical question in the works of K.G. Abramov, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 100–104. (in Russian)
5. Voytitskaya I.N. The nominative imagination and its functions in the text, *Issues of grammar and vocabulary of modern Russian language*. Moscow, 1975, p. 42. (in Russian)
6. Zherebilo T.V. Glossary of linguistic terms. Ed. 5. Nazran, Pilgrim, 2010. URL: RuTracker.org/forum/viewtopic.php?t=5089771. (in Russian)

Поступила 20.01.2016 г.

УДК 81`27: 811
ББК Ш100.62

Кадирова Дина Марсировна

старший преподаватель
кафедра иностранных языков в профессиональной коммуникации
Казанский национальный исследовательский технологический
университет, г. Казань, Россия
dine@inbox.ru

Кадирова Энзе Ханафиевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра татарского языкознания
Института филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия
enge@inbox.ru

УЧЕНЫЙ-ФИЛОЛОГ И ПЕДАГОГ ХУДЖА БАДИГЫЙ

Аннотация: Статья посвящена научно-педагогической деятельности Худжы Бадигья – ученого-филолога и педагога, жившего на рубеже XIX–XX вв. Предпринята попытка ознакомления с архивным наследием Худжы Бадигья. Цель настоящего исследования – уточнить некоторые детали научной биографии ученого, его творческого облика, нереализованных научных планов. По теме исследования привлечены новые архивные материалы.

Ключевые слова: Худжа Бадигый, научная деятельность, татарский фольклор, татарский язык.

Kadirova Dina Marsilovna

Senior Teacher
Department of Foreign Languages for Professional Communication
Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Kadirova Enze Khanafievna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Tatar Linguistics
Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

PHILOLOGIST AND TEACHER HOUJA BADIGI

Abstract: The article is devoted to the scientific and educational activities of Houja Badigi, philologist and teacher who lived in the late XIX and early XX centuries. An attempt acquainted with the archival heritage of Houja Badigi has been made. The goal of this study is to clarify some details of the scientific biography of the scientist, his creative appearance, his unrealized scientific plans. In accordance with this purpose a review of his research activities has been undertaken. On the subject of the study a new archival materials have been involved.

Key words: Houja Badigi, scientific activity, tatar folklore, tatar language.

Одной из главных задач, стоящих перед филологами и педагогами, является доведение до современного читателя наследия ученых XIX–XX вв. в области татарской педагогики, чьи книги и статьи в годы массовых репрессий были изъяты из библиотек, и на протяжении многих лет не было возможности познакомиться с их трудами. Актуальным является изучение многочисленных книг, учебников и методических пособий, написанных на основе арабской и латинской графики и не переведенных на кириллицу. Во-первых, это является первым шагом на пути возвращения имен этих личностей в науку; во-вторых, помо-

гает представить широту татарской педагогической мысли, ее многообразие и силу [17, с. 220].

Вклад ученого, педагога, автора многочисленных научных и методических статей и учебных пособий Худжы Бадигья в силу разных причин недостаточно всесторонне и глубоко изучен. Более основательно лингвистическая деятельность ученого освещается в сборнике материалов конференции, посвященной 100-летию со дня его рождения [18]. В данной работе впервые дается краткая историческая оценка деятельности Х. Бадигья как педагога и одного из основателей татарской филологии XX в.

Х. Бадигый (Худжа Габделбадыйгович Бадигов) родился в 1887 г. в селе Верхний Берсут Мамадышского уезда Казанской губернии. После сельской школы в 1899 г. был направлен в медресе «Мухаммадия». В 1907 г. по рекомендации своих учителей Х. Бадигый сопровождает приехавшего в Казань для изучения татарского и чувашского фольклора венгерского ориенталиста Ю. Мессароша. Работая с ним в тесном контакте при сборе фольклорного материала и перенимая его научный опыт, Х. Бадигый втягивается в научную деятельность.

Тяжелое материальное положение заставляет Х. Бадигья много трудиться: он дает уроки татарского языка и литературы и истории в различных учебных заведениях. В 1918–1926 гг. преподает татарский язык и литературу в Казанском педагогическом техникуме, в женской семинарии. Осенью 1926 г. Х. Бадигый поступает в аспирантуру Ленинградского восточного института. В начале 1930-х годов он, пройдя подготовку у профессора Института востоковедения А. Н. Самойловича – крупнейшего ученого-тюрколога, возвращается на кафедру татарского языка Казанского педагогического института, где, наряду с педагогической деятельностью, энергично берется за разработку важнейших проблем татарской филологии.

Х. Бадигый является ученым, внесшим большой вклад в татарскую фольклористику, «создателем новой вехи в татарской фольклористике» [3, с. 7]. Часть собранного фольклорного материала он публикует в 1912–1914 гг. в четырех сборниках под общим названием «Народная литература», куда вошли пословицы, загадки, поговорки, прибаутки, баиты, песни. Исследователь был совершенно убежден в том, что «народная литература – сокровищница языка» [7, с. 4].

Х. Бадигый также проводил исследования в области языкознания. Яркий представитель плеяды татарских языковедов начала XX века, он сыграл важнейшую роль в разработке методологии современного татарского языкознания и в его становлении как подлинно научной дисциплины. Ученый проявил себя не только как сильный теоретик, но и как деятельный практик, умелый организатор, претворяющий в жизнь результаты научных открытий.

Особое место в научной деятельности Х. Бадигья занимает изучение проблем орфографии, татарского алфавита, которые нашли отражение в работах Г. Ибрагимова, Г. Алпарова, Г. Нугайбека и других языковедов, полемизировавших друг с другом. В статье Х. Бадигья «Вопросы алфавита и орфографии (по докладу Г. Алпарова)» [14] наиболее полно изложены авторские и общественные взгляды на проблему изменения татарского алфавита. Статья занимает 7 листов, заполненных с обеих сторон, сама

рукопись на татарском языке с использованием арабской графики, правкой и добавлениями автора на русском языке. В статье «Арабский алфавит у татар» [13], написанной в соавторстве с Б. Яфаровым, речь идет об истории татарского письма. В ней досконально описываются этапы развития письма, начиная с рунического алфавита и кончая кириллицей.

Вопросам развития татарского литературного языка посвящены такие работы ученого, как «Татар эдэби теленең барышы» («Состояние татарского литературного языка») (1930) [11], «XV ел эчендә татар эдэби теле» («Татарский литературный язык в течение XV лет») (1932) [10]. Следует отметить, что в основных чертах Х. Бадигый правильно определил пути и этапы его формирования. Во вступительной части учебника «Грамматика татарского языка», в параграфах «Татарский литературный язык и его эпохи», «Языкознание и его главы» рассматриваются проблемы развития татарского литературного языка, деление его на периоды и характерные особенности, соответствующие этим периодам. Филологические изыскания исследователя следует рассматривать как предпосылки для становления научной теории истории татарского литературного языка.

Проблемы терминологии и орфографии также были объектом внимания Х. Бадигья. Он считал, что основным источником развития новой терминологии являются внутренние ресурсы языка. В рукописном документе «Термины по фонетике» им представлены термины по фонетике татарского языка, составлен русско-татарский словарь терминов.

В работах Х. Бадигья уделяется большое внимание проблеме заимствований из русского языка. Словарь татарской терминологии, по мнению ученого, должен пополняться из трех источников – современного татарского литературного и разговорного языка, интернациональных терминов, современных русских терминов. Необходимо использовать в первую очередь словарный запас татарского языка, а в случае отсутствия удачного варианта на нем обращаться к словам русского языка или к интернациональным словам, при этом, считает ученый, желательно учитывать словообразовательные процессы в татарском языке.

В работе «Тенденции лексико-семантического развития современного литературного и разговорного языков рабочих татар и крестьян по материалам экспедиции 1935 г.» [12] Х. Бадигый отчитывается о результатах экспедиции по изучению состояния татарского языка в различных районах республики. В этот период активные процессы в татарском литературном языке становятся объектом пристального внимания ученого, с этой целью он изучает язык перио-

дической печати на материале таких изданий, как «Вақыт» («Время»), «Йолдыз» («Звезда») и «Урал» («Урал»).

Среди работ Х. Г. Бадигья выделяется труд о тюркских заимствованиях в немецком языке. В статье «Turkische Wörter im Deutschen» [19] автором сделан анализ отдельных тюркских слов, например: *baschlik* (шапка), *turban* (тюрбан), *pilaw* (плов), *schal* (шаль), *saffian* (сафьян) и др., встречающихся в немецком языке.

Как и многие выдающиеся лингвисты, оставившие глубокий след в истории лингвистики, Х. Бадигья отличался разносторонностью и широтой научных интересов. Его лингвистическая деятельность включала в себя изучение теоретической и практической грамматики, актуальных проблем графики и орфографии, терминологии, истории литературного языка и языкознания, методики преподавания родного языка, а также общих вопросов развития тюркских языков и др.

В 1920-х гг. начинается интенсивная работа по перестройке научной и школьной грамматик на формальной основе. После того как вышла в свет монография «Шәкли нигездә татар грамматикасы» («Формальная грамматика татарского языка») (1927) Г. Х. Алпарова [1], на страницах журнала «Мәгариф» были опубликованы рецензии Х. Бадигья, Ф. Туйки, Й. Губайдуллина и др. Так, в своей объемной статье [8], опубликованной в трех номерах журнала и являющейся результатом подробного и глубокого научного исследования, Худжа Бадигья дает высокую оценку труда ученого. Он пишет, что в книге Г. Алпарова ясно изображены до тех пор бывшие в разрозненном виде внешние факты, заявляет о необходимости их исследования. В архиве хранится документ под названием «Татар теленең шәкли грамматикасы нигезләре» («Основы формальной грамматики татарского языка») [15], в котором представлены выводы, изложенные Х. Бадигьем на совещании по вопросу «Татарской грамматики» [1], созванном педагогическим обществом 5 октября 1928 г.

Как известно, Худжа Бадигья жил и работал в период, ознаменованный значительными преобразованиями в татарской письменности. Являясь большим специалистом в области преподавания родного языка, он не мог оставаться в стороне от этой деятельности. Ученый активно участвовал в издании методических пособий по татарскому языку, в течение долгих лет совместно с М. Х. Курбангалиевым разрабатывал учебники и учебные пособия по татарскому языку [16, с. 45–49], принимал активное участие в создании таких учебников, как «Ана теле дәрәсләре» («Уроки родного языка») (1919) [4], «Татар теле дәрәсләге. Рус мәктәпләре өчен» («Учебник татарского языка. Для русских школ») (1925) [9], «Татар теле грамматикасы дәрәсләге» («Учеб-

ник грамматики татарского языка») (1931) [5], «Уку китабы. Грамота мәктәпләре өчен» («Книга для чтения. Для школ грамоты») (1938) [6] и др.

Научная и педагогическая деятельность Х. Бадигья была прервана арестом. Умер он 17 ноября 1940 г. Реабилитирован посмертно.

Богатое собрание рукописей Х. Бадигья хранится в Центре письменного и музыкального наследия ИЯЛИ имени Г. Ибрагимова АН РТ [2] и в отделе редких книг научной библиотеки имени Н. И. Лобачевского Казанского федерального университета. Тематика рукописей разносторонняя: лексикология, терминология, графика и орфография, общее языкознание, критика, стилистика татарского языка, история татарского литературного языка и языкознания. Однако следует отметить, что это наследие изучено в татарском языкознании фрагментарно. До настоящего времени существует настоятельная потребность в обобщающих трудах в данной области.

Список использованных источников

1. Алпаров, Г. Х. Шәкли нигездә татар грамматикасы = Формальная грамматика татарского языка / Г. Х. Алпаров. – Казань, 1926. – 196 с.
2. Ахметзянов, М. И. Мирасханә: фонд һәм коллекциялар күрсәткече = Путеводитель коллекций и фондов хранилища / М. И. Ахметзянов. – Казань, 2005. – 224 с.
3. Ахметова-Урманче, Ф. В. Татар эпосы. Бәетләр = Татарский эпос : баиты / Ф. М. Ахметова-Урманче. – Казань : Раннур, 2001. – 510 с.
4. Бадигья, Х. Ана теле дәрәсләре = Уроки родного языка / Х. Бадигья, М. Корбангалиев. – Казань, 1919. – 32 с.
5. Бадигья, Х. Татар теле грамматикасы дәрәсләге = Учебник грамматики татарского языка / Х. Бадигья. – Казань : Татиздат, 1931. – 37 с.
6. Бадигья, Х. Уку китабы. Грамота мәктәпләре өчен = Книга для чтения. Для школ грамоты / Х. Бадигья. – Казань, 1938. – 119 с.
7. Бадигья, Х. Халык әдәбияты. Мәкальләр, табышмактар. 1 төп. 1 бүлек = Народная литература: пословицы, загадки. 1 часть / Х. Бадигья. – Казань : Образование, 1912. – 76 с.
8. Бадигья, Х. Шәкли нигездә татар грамматикасы = Формальная грамматика татарского языка / Х. Бадигья. – Магариф. – 1928. – № 1. – С. 75–84; Магариф. – 1928. – № 3. – С. 60–65; Магариф. – 1928. – № 4. – С. 63–68.
9. Бадигья, Х. Татар теле дәрәсләге. Рус мәктәпләре өчен = Учебник татарского языка. Для русских школ. 1 кн. 3-е издание / Х. Бадигья, М. Корбангалиев. – Казань : Издат. комб. татарск. Прессы, 1925. – 162 с.
10. Бадигья, Х. XV ел эчендә татар әдәби теле = Татарский литературный язык в течение XV лет / Х. Бадигья // Яналиф. – 1932. – № 9–10. – С. 84–94.

11. Бадигый, Х. Татар әдәби теленең барышы = Состояние татарского литературного языка / Х. Бадигый // Наш путь. – 1930. – № 2. – С. 34–40. – 1930. – № 3–4. – С. 38–41.

12. Бадигый, Х. Экспедиция материаллары бунча татар эшчеләре һәм колхозчыларының хәзерге әдәби телнең лексика-семантика ягыннан үсеш тенденцияләре = Тенденции роста современного татарского литературного и разговорного языка с лексико-семантической стороны по итогам материалов языковой экспедиции 1935 года / Х. Бадигый // Отдел рукописей и редких книг Научной библиотеки им. Н. Лобачевского КФУ. – № 32 Т.

13. Бадигый, Х. Татарларда гарәп әлифбасы = Арабский алфавит у татар / Х. Бадигый. – Рукопись. – Фонд 19. – ОП. 2. – ЕД. 45.

14. Бадигый, Х. Әлифба һәм орфография мәсьәләләре (ибдәш Алпаров доклады уңае белән = Вопросы алфавита и орфографии (по поводу доклада т. Алпарова) / Х. Бадигый // Центр письменного и музыкального наследия ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ. – Фонд 19. – ОП. 2. – ЕД. 39.

15. Бадигый, Х. Татар теленең шәкли грамматикасы нигезләре = Основы формальной грамматики татарского языка / Х. Бадигый // Центр письменного и музыкального наследия ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ. – Фонд 19. – ОП. 2. – ЕД. 52.

16. Кадирова, Э. Х. Хужа Бәдигый – татар теленнән дәрәслекләр авторы = Хужа Бадигый – автор учебников татарского языка / Э. Х. Кадирова, Д. М. Кадирова // Вопросы языкознания и методики преподавания татарского языка в русской школе : сб. ст. – Казань : ТДГПУ. – 2008. – С. 39–50.

17. Муртазина, Л. Р. Татар педагогик фикерен өйрәнүнең теоретик һәм методологик нигезләре («татар педагогик фикере антологиясе»н төзү тәҗрибәсе нигезендә) = Теоретические и методологические основы изучения истории татарской педагогической мысли (на опыте составления «антологии татарской педагогической мысли») / Л. Р. Муртазина // TATARICA. – 2014. – № 1 (2). – С. 209–222 б.

18. Хужа Бәдигый: тел галиме, фольклорчы, педагог: фәнни мәкаләләр жыйнагы = Хужа Бадигый: ученый-языковед, фольклорист, педагог : сб. науч. ст. – Казань. – 2008. – 192 с.

19. Badigy, Kh. Turkische Wörter im Deutschen / Kh. Badigy // Центр письменного и музыкального наследия ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ. – Фонд 19. – ОП. 2. – ЕД. 47.

References

1. Alparov G.Kh. The formal grammar of the Tatar language. Kazan, 1926, 196 p. (in Tatar)

2. Akhmetzyanov M.I. Overview of collections and storage assets. Kazan, 2012, 224 p. (in Tatar)

3. Akhmetova-Urmanche F.V. Tatar epic: Baits. Kazan, 2001, 510 p. (in Tatar)

4. Badigi Kh., Korbangaliev M. Native language textbook. Kazan, 1919, 32 p. (in Tatar)

5. Badigi Kh. Grammar of the Tatar language. Kazan, Tatizdat, 1931, 37 p. (in Tatar)

6. Badigi Kh. The book to read. For the grammar school. Kazan, 1938, 119 p. (in Tatar)

7. Badigi Kh. Folk literature: proverbs and riddles. 1 part. Kazan, Education, 1912, 76 p. (in Tatar)

8. Badigi Kh. The formal grammar of Tatar, *Education*, 1928, No. 1, pp. 75–84; 1928, No. 3, pp. 60–65; 1928, No. 4, pp. 63–68. (in Tatar)

9. Badigi Kh., Korbangaliev M. The textbook of the Tatar language. For Russian school 1st book. 3rd edition. Kazan, Publishing combine the Tatar press, 1925, 162 p. (in Tatar)

10. Badigi Kh. Tatar literary language during the XV years, *Yanalif*, 1932, No. 9–10, pp. 84–94. (in Tatar)

11. Badigi Kh. Status of the Tatar language, *Our way*, 1930, No. 2, pp. 34–40; 1930, No. 3–4, pp. 38–41. (in Tatar)

12. Badigi Kh. Growth trends of the modern Tatar literary and colloquial language from the lexical-semantic side (Results of Materials of linguistic expedition in 1935), *Department of Manuscripts and Rare Books of the Scientific Library behalf N. Lobachevsky of KFU*, 32 Т. (in Tatar)

13. Badigy Kh. The Arabic alphabet among the Tatars, *Center for translation and musical heritage of ILLH behalf G. Ibragimov AN RT*, Fund 19, Inventory 2, Unit 45. (in Tatar)

14. Badigi Kh. Questions of the alphabet and spelling (on the report of Alparov), *Center for translation and musical heritage of ILLH behalf G. Ibragimov AN RT*, Fund 19, Inventory 2, Unit 39. (in Tatar)

15. Badigi Kh. Basics of formal grammar of the Tatar language, *Center for translation and musical heritage of ILLH behalf G. Ibragimov AN RT*, Fund 19, Inventory 2, Unit 52. (in Tatar)

16. Kadirova E.Kh., Kadirova D.M. Huja Badigi – author of textbooks of the Tatar language, *Questions of linguistics and methods of teaching the Tatar language in Russian schools*. Collected articles. Kazan, TGGPU, 2008, pp. 39–50. (in Tatar)

17. Murtazina L.R. The theoretic and methodological foundation of studying tatar pedagogical thought (on the experiment of compiling an anthology of tatar pedagogical thought), *TATARICA*, 2014, No. 1 (2), pp. 209–222. (in Tatar)

18. Huja Badigi: scientist-linguist, folklorist, educator. Collected articles. Kazan, 2008, pp. 7–20. (in Tatar)

19. Badigi Kh. Turkische Wörter im Deutschen, *Center for translation and musical heritage of ILLH behalf G. Ibragimov AN RT*, Fund 19, Inventory 2, Unit 47. (in German)

Поступила 01.02.2016 г.

УДК 81`25:130.2
ББК Ш107

Лебедев Антон Валерьевич

кандидат культурологии, доцент

кафедра английского языка для профессиональной коммуникации
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
toshaleb@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАТИКЕ ПЕРЕВОДА БИБЛИИ
(НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «СОТВОРЕНИЕ МИРА»)**

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы перевода текстов Священного Писания на английский, русский и другие языки путем рассмотрения концепта «сотворение мира». Проанализирована не только проблематика библейского перевода в целом, но и конкретные аспекты и препятствия в переводе – на примере первой главы Книги Бытие, где рассмотрены сходства и различия в передаче лексико-семантических единиц текста на русском и английском языках. Материалом для сравнительного анализа послужили разноплановые переводы Библии – Русский Синодальный перевод и американское издание New International Version. Эти переводы представляют особый интерес, поскольку являются представителями двух разных переводческих подходов – формально-эквивалентного и динамико-эквивалентного, причем анализ стремится учитывать и разноструктурность языков.

Ключевые слова: Библия, перевод, Книга Бытие, Ветхий Завет, сотворение мира, формальный эквивалент, динамический эквивалент, разноструктурные языки.

Lebedev Anton Valerievich

Candidate of Culturology, Docent

Department of English for professional communication
Mordovia N. P. Ogarev State University, Saransk, Russia

**THE BIBLE TRANSLATION ISSUES
(BASED ON THE EXAMPLE OF THE CONCEPT “CREATION”)**

Abstract: The article deals with the translation of the Scriptures into English, Russian, and other languages by examining the concept of «creation of the world». It analyzes not only the problems of Bible translation in general, but also specific aspects of and obstacles to the interpretation – based on the example of the first chapter of Genesis, which analyzed the similarities and differences in the conveying of the lexical-semantic units of text in Russian and English languages. The various translations of the Bible served as the material for the comparative analysis – Russian Synodal Version and American New International Version. These translations are of particular interest, as they are the representatives of two different translation approaches - formal equivalence and dynamic-equivalence, and analysis also seeks to take into account various languages structures. This makes the study relevant in the context of increasing interest in religious culture, language and mindset.

Key words: Bible translation, the Book of Genesis, the Old Testament, creation, formal equivalence, dynamic equivalence various languages structures.

Изучение различных аспектов перевода текстов Священного Писания в целом и библейских текстов о сотворении мира в частности на европейские языки имеет большое значение. Переводчик в области библеистики О. В. Сушкова отмечает, что особенность любого перевода состоит в том, что «он в той или иной мере следует двум совершенно разным системам переводческих норм: нормам иностранного текста, от чего зависит его адекватность оригиналу и нормам переводного текста, которым определяется его приемлемость для культуры, принимающей его в себя» [3]. Соглашаясь с этим, отметим, что культурная составляющая при переводе, выра-

женная культурным контекстом оригинала и переводного текста, также важна, как и лексическая.

Ш. Абрамсон, израильский исследователь в сфере иудаистики, выделяет четыре основных вида библейских переводов: этнический перевод, перевод на общенародный язык, перевод на литературный язык, традиционный перевод. В краткой еврейской энциклопедии находим определения этих понятий. Так, этнический перевод характерен для народов, не обладающих долгосрочной литературной и письменной традицией. Это, например, переводы на абхазский, ингушский, калмыцкий, коми-зырянский и другие язы-

ки (младописьменные языки). Перевод на общенародный язык, по мысли Абрамсона, подразумевает сообщества людей с более высоким уровнем общественной и языковой дифференциации и наличием литературной традиции [4]. Подобный вид перевода необходимо ориентировать на общедоступность текста для каждого представителя данной культуры. К этой группе, например, относятся такие переводы, как «Современная английская версия» Р. Братчера (1964–1966 гг.), русская «Библия» В. И. Кельсиева (1860 г.) и другие. Перевод на литературный язык также ориентирован на развитое общество с обширным культурным наследием, основывается на богатстве национальной литературы и более высокий образовательный уровень. Примерами являются переводы на английский язык – «Новая английская Библия» (1961 г.), русский – Синодальное издание (1868–1875 гг.) и др. Традиционный перевод, основной предпосылкой которого, по Абрамсону и Либману, является сакрализация библейского текста, также весьма распространен в развитых в социокультурном плане обществах. Сюда относятся канонизированные переводы, например, английская Версия короля Иакова или Авторизованная версия (1611 г.), церковнославянская Елизаветинская Библия (1751 г.) и др. Каждый из них сыграл свою роль в создании, развитии и укреплении той или иной христианской церкви, способствовал формированию богословской и литургической традиций.

Библейский текст о сотворении мира при передаче текста с одного языка на другой несет в себе определенные лингвистические трудности, что выражается в несоответствиях грамматического и лексического строя языков оригинала и перевода. Так, русский священник А. Мень подчеркивает, что «Библия есть одновременно и Слово Божие и слово человеческое. Откровение преломлялось в ней через призму личности ее авторов – живых людей, принадлежавших к определенным эпохам, испытавших на себе влияние окружающей среды, мышления и взглядов современников» [2, с. 213]. Очевидно, что многочисленные трудности, с которыми сталкиваются исследователи, переводчики Библии и рядовые читатели, – это временная пропасть, которая лежит между современным и библейским культурным, историческим и лингвистическим фонами, которую можно преодолеть, исследовав библейские историю, географию, народные обычаи и мировоззрение.

Представим таблицу с библейским текстом первой главы книги Бытие о сотворении мира в английском переводе Библии «New International Version» (1973 г.) и русской Синодальной Библии (1876 г.). NIV-перевод является одним из

самых распространенных изданий Священного Писания в англоязычных странах, в то время как Синодальный перевод остается первым и наиболее используемым в русском религиозном и общественном дискурсе.

№ стиха	New International Version	Русский Синодальный перевод
	Genesis, chapter 1	Бытие, глава 1
1	In the beginning God created the heavens and the earth	В начале сотворил Бог небо и землю
2	Now the earth was formless and empty, darkness was over the surface of the deep, and the Spirit of God was hovering over the waters	Земля же была безвидна и пуста, и тьма над бездною, и Дух Божий носился над водою
6	And God said, "Let there be a vault between the waters to separate water from water"	И сказал Бог: да будет твердь посреди воды, и да отделяет она воду от воды
14	And God said, "Let there be lights in the vault of the sky to separate the day from the night, and let them serve as signs to mark sacred times, and days and years	И сказал Бог: да будут светила на тверди небесной для отделения дня от ночи, и для знамений, и времен, и дней, и годов
20	And God said, "Let the water teem with living creatures, and let birds fly above the earth across the vault of the sky"	И сказал Бог: да произведет вода пресмыкающихся, душу живую; и птицы да полетят над землею, по тверди небесной
21	So God created the great creatures of the sea and every living thing with which the water teems and that moves about in it, according to their kinds, and every winged bird according to its kind. And God saw that it was good	И сотворил Бог рыб больших и всякую душу животных пресмыкающихся, которых произвела вода, по роду их, и всякую птицу пернатую по роду ее. И увидел Бог, что [это] хорошо
26	Then God said, "Let us make mankind in our image, in our likeness, so that they may rule over the fish in the sea and the birds in the sky, over the livestock and all the wild animals, and over all the creatures that move along the ground"	И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему по подобию Нашему, и да владычествуют они над рыбами морскими, и над птицами небесными, и над скотом, и над всею землею, и над всеми гадами, пресмыкающимися по земле
27	So God created mankind in his own image, in the image of God he created them; male and female he created them	И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их
30	And to all the beasts of the earth and all the birds in the sky and all the creatures that move along the ground – everything that has the breath of life in it – I give every green plant for food." And it was so	а всем зверям земным, и всем птицам небесным, и всякому пресмыкающемуся по земле, в котором душа живая, [дал] Я всю зелень травную в пищу. И стало так

В первом стихе английский вариант «the heavens» имеет форму множественного числа. При этом в русском «небо» стоит в единственном числе, что ближе к еврейскому оригиналу. Это указывает на привнесение толкования в перевод английского текста: слово «the heavens»

возможно говорит о нескольких уровнях небес, о чем сказано, в частности, во Втором Послании Коринфянам, где Апостол Павел пишет о своем восхищении до третьего неба. Во втором стихе интерес представляет и соотношение лексем «безвидна» и «formless», где русский вариант имеет значение «без образа», «невзрачность», «невидимость», в то время как «formless» подразумевает аморфность и бесформенность. С нашей точки зрения, русский перевод и субконцепт «безвидный» более точно соответствует еврейскому לִהְיוֹת, которое означает «пустота, опустошенность, пустыня». В русском переводе словосочетания «darkness was over the surface of the deep» опущено слово עֲרֵב (лицо, поверхность, перед), что делает английский перевод в данном случае более близким к оригиналу. В шестом стихе в английском и русском переводах передаются разные оттенки смысла древнееврейского слова בֵּרֵךְ (букв.: «промежуток»). Английское «vault» несет в себе идею небосвода и своего рода небесной арки, используемая в других переводах лексема «expanse» обозначает «широкое пространство», «простор»; наиболее близкой к русской форме «твердь» является английское «firmament», которое происходит от латинского «firmamentum» (нечто закрепленное, устоявшееся). В четырнадцатом стихе переводы также практически идентичны друг другу; особо стоит отметить компенсацию при переводе еврейского יוֹם («день, период времени»): в NIV-переводе к слову «day» добавляется «sacred» («священный», «святой», «духовный», «посвященный», «неприкосновенный»), что указывает на привнесение толкования в субконцепт «день» в значении «праздник», «суббота» и прочие памятные даты, установленные позже в Израильском народе. В двадцатом стихе английский перевод («let the water teem») более точно передает оригинальное слово שָׂרָץ («кишеть», «роиться»), чем Синодальный перевод («да произведет вода»). Таким образом, в русском издании акцент делается на воду как на агент, в то время как NIV указывает на живых существ как на действующее лицо. В двадцать первом стихе в описании сотворения животных английский перевод ссылается на них как на «every living thing» («всякое живое существо»), что семантически соответствует древнееврейскому оригиналу חַיָּוִת («жизнь», «живое существо», «животное»). Русское же издание отождествляет концепты «существо» (“thing”), «тварь» (“creature”) и «душа» в отечественной религиозной традиции. Интересно также сравнение английского «mankind» с русским «человек» в двадцать шестом и двадцать седьмом стихах. В английском переводе концепт представлен более расширенно, описывая весь человеческий род, который потенциально включа-

ет в себя не только Адама как первопредка, но и Еву и всех последующих ее потомков, на что указывают местоимение и формы третьего лица множественного числа. В английском переводе тридцатого стиха древнееврейскому חַיָּוִת (живой, живущий; жизнь; живое существо, животное) соответствует целая фраза «everything that has the breath of life in it» (все, что имеет дыхание жизни в нем); в русском – «душа живая», то есть NIV переводит более описательно, а Синодальный перевод несет более буквальную смысловую нагрузку.

Таким образом, проанализировав обе главы книги Бытие о сотворении мира, можно сделать вывод о разных прагматических функциях Синодальной Библии (формальный эквивалент) и английской New International Version (описание, смысловой перевод, компенсация, привнесение толкования в перевод). Сравнительный анализ переводов концепта «сотворение мира» показал, что формально-эквивалентный (ФЭ) подход более точно отражает синтаксическую и лексическую структуру при переводе, в то время как динамическо-эквивалентный (ДЭ) перевод уделяет особое внимание именно семантической составляющей, не оставляя места для двусмысленности и неясностей, подчас заложенных в самом оригинале.

Список использованных источников

1. Когган, Д. Перевод Библии со времен ранней церкви до наших дней / Д. Когган // Перевод Библии: лингвистические, историко-культурные и богословские аспекты. – М. : Ин-т перевода Библии, 1996. – С. 37–42.
2. Мень, А. Библиологический словарь : в 3 т. / А. Мень. – Т. 1. – М. : Фонд им. Александра Меня, 2002. – 555 с.
3. Сушкова, О. В. Установка на читателя: дискуссия в современной теории библейского перевода [Электронный ресурс] / О. В. Сушкова. – URL : http://www.sfi.ru/rubrs.asp?rubr_id=945&art_id=8493-&page=2&print=1 (дата обращения: 13.01.2014).
4. Электронная еврейская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.eleven.co.il/?mode=article&id=13178&query=%CF%C5%D0%C5%C2%CE%C4> (дата обращения: 15.02.2012).

References

1. Koggan D. Translation of the Bible from the time of the early church to the present day, *Bible translation: linguistic, historical, cultural and theological aspects*. Moscow, Institute of Bible Translation, 1996, pp. 37–42. (in Russian)
2. Men` A. The Dictionary of the Bible: 3 vol. Vol.1. Moscow, Foundation of Alexander Men`, 2002, 555 p. (in Russian)

3. Sushkova O.V. Focus on the reader: the debate in the modern theory of Bible translation. URL: http://www.sfi.ru/rubrs.asp?rubr_id=945&art_id=8493&page=2&print=1 (date of treatment: 13.01.2014). (in Russian)

4. Electronic Jewish encyclopedia. URL: <http://www.eleven.co.il/?mode=article&id=13178&query=%CF%C5%D0%C5%C2%CE%C4> (date of treatment: 15.02.2012).

Поступила 05.10.2015 г.

УДК 82–3=511.152
ББК Ш 5/2 Рос=Мор/6

Левина Наталия Николаевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра финно-угорских литератур
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
LEV.NataliyaN@yandex.ru

СИНТЕЗ ЛИРИЗМА И ПСИХОЛОГИЗМА В ПОВЕСТИ И. КУДАШКИНА «СОСНЫ НАД РУЧЬЕМ»

Аннотация: В статье рассматривается синтетическая структура повести: взаимодействие и взаимопроникновение лиризма и психологизма в художественном целом, что наиболее отчетливо проявляется в специфике композиционного построения, поэтике образа, соотносённости внешних характеристик с мироощущением и поступками персонажа.

Ключевые слова: лиризм, психологизм, синтез, повесть, структура, герой, внутренний мир.

Levina Natalia Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Finno-Ugric Literatures
Mordovian State University, Saransk, Russia

SYNTHESIS OF LYRICISM AND PSYCHOLOGISM IN THE NOVELLA OF KUDASHKIN «PINES ABOVE THE STREAM»

Abstract: The article deals with the synthetic structure of a novella: the interaction and interpenetration of lyricism and psychologism in the stylistic harmony, which is most clearly manifested in the specifics of composition, the poetics of the image, correlation of the external characteristics with the view of life and actions of the character.

Key words: lyricism, psychologism, synthesis, novella, structure, character, inner world.

Художественная литература конца XX – начала XXI вв. характеризуется богатством разнообразных явлений синтеза. Закономерным процессом стал тесный синтез двух начал – лиризации и психологизации, что обусловлено требованиями времени и духовно-эстетическими потребностями общества.

Общеизвестно, что лиризм как особое свойство литературы представляет определенный набор поэтических средств, способствующих детальному раскрытию глубинных человеческих интенций. Психологизм в свою очередь – «важнейший инструмент человековедения» [3, с. 28], средство детального изучения внутреннего мира

персонажа, способ художественного познания духовно-нравственных основ личности. Иными словами, указанные характеристики лиризма и психологизма не имеют четко очерченных границ и зачастую представлены в сложном взаимодействии и взаимопроникновении, в связи с чем правомерно говорить о лирико-психологической доминанте современной литературы.

Данное явление присуще и мордовской литературе, в частности прозе. Исследователи отмечают ее углубленный психологизм, лирическую насыщенность: «Традиционные формы прозы постоянно обновляются за счет усиления черт психологизма, лиризма, философской глу-

бины...» [5, с. 181]; «... мордовские писатели достигли успехов в овладении методами психологического анализа, ... углублении лиризма, раскрытии внутреннего мира героев» [2, с. 3–4]; «характерной особенностью современной мордовской литературы является ее обращенность к исследованию внутреннего мира личности, раскрытию всего богатства, а подчас и противоречивости души героя ...» [6, с. 241].

Синтетическая структура художественного целого, соединяющая в себе лирическую и психологическую составляющие, очевидна в повести И. Кудашкина «Сосны над ручьем», характерной особенностью стиля которой является углубленный лиризм, интерес к личности, ее социальной функции, исследованию внутренних интенций. В данном случае границы между лиризмом и психологизмом подвижны и условны: лирическая манера повествования одновременно служит средством психологизации, заостряющим внимание читателя на эмоционально-психологической стороне личности, подчеркивающим мотивы поведения и поступков персонажей.

Композиционному построению повести свойственна авторская сосредоточенность вокруг судьбы одного героя, что дает более широкие возможности для изображения как его внутренней жизни, так и внешней обстановки, среды, быта, а также возможность соединять в ней лирическую насыщенность с драматическими ситуациями. При упрощенной трактовке развития сюжета и образной системы для И. Кудашкина не было ничего невозможного в правдивом показе сложного внутреннего мира женщины, эволюции ее эмоционального состояния, истоков душевных мук и страданий. При этом автор призывает читателя разобраться в ее психологическом состоянии, в котором прибывает она под влиянием жизненных потрясений.

И. Кудашкин – один из немногих в мордовской литературе, кто в своем творчестве обратился к теме трагедии народа, пережившего массовые репрессии в сталинскую эпоху. Время репрессий лишило Фиму, главную героиню произведения, и детства, и юности. Имя любимого отца, несправедливо объявленного «врагом народа», стало позорным, послужило предметом насмешек и унижений. Оставшись без отцовской защиты, Фима долгие годы испытывала тяготы и лишения жизни, выполняла самую тяжелую работу: в дождь и в холод – пасла стадо, пахала поле, валила лес, а за малую провинность ее заперли в заброшенном сарае. Писатель очень трогательно описывает моменты горького отчаяния, когда едва выносимая душевная боль превращалась в горькие слезы: «И заплакала Фима. Ее голоса не было слышно, только слезы ручьем катились по лицу на грязные ладони. Она чувствовала теплоту своих слез. Только они и жалели

девушку. За сараем, на растущей березе, не переставая напевала какая-то птичка, как будто приговаривала: «Плачь, плачь, сестричка! Плачь, плачь, сестричка!» [подстрочный перевод наш. – Н. Л., 4, с. 18–19].

Формирование характера главной героини автор дает в развитии. Он мастерски раскрывает ее внутренний мир, используя при этом важнейшие компоненты поэтики образа – тонкие средства психологического анализа, углубленного лиризма, живые диалоги, описания внешности. Доминирующие из них – индивидуализация речи персонажа и обилие портретных характеристик. За присущей Фиме своеобразной речевой манерой и запоминающейся внешностью просматривается определенный характер, способ мышления, мировоззрение. Рисуя фигуру, лицо, одежду, жесты, походку героини, автор не ставит целью описать только внешний облик. Внешность персонажа связывается с психологическим портретом, с особенностями его внутреннего мира. Героиня И. Кудашкина с виду грубоватая, с широкими плечами, мужской походкой и голосом, жесткими манерами поведения. Она не придает значение своей наружности и уход за собой для нее никогда не был актуальным. Жизненные потрясения научили Фиму выливать на окружающих поток нецензурной брани, одиночество и тоска пристрастили к алкоголю, а что еще страшнее – сделали безразличной ко всему окружающему, лишили смысла жизни.

Примечательно, что рассматривая в повести психологию обыкновенной женщины, И. Кудашкин обнаруживает в ней неисчерпаемое богатство внутреннего мира. В момент душевной опустошенности Фимы писателю удалось нарисовать волнительную картину ее взаимоотношений с Колей-Комиссаром. Создание семьи стало духовным возрождением для героини. Огрубевшую от мужской работы женщину писатель изображает в присущей ей роли домохозяйки. Домашние заботы приводят Фиму к внутренним переменам. Лирическое в данном случае звучит психологически, как значимое начало, определяющее духовно-нравственную состоятельность героини, подчеркивает основу художественного психологизма повести. Путем тщательного отбора и умелой подачи художественных средств писатель подводит к очевидному факту: за грубой внешностью Фимы скрывается чистота души, честность, гордость, человеческая совесть.

Богатая творческая лаборатория писателя включает поэтически преображенные пейзажи, которым свойственна фиксация многообразия звуковой и цветовой гаммы: звуковые образы летнего луга создают «сверчки, стучащие серебряными молоточками», «пчелы, налету срезающие воздух», шелест травы для автора – это «шорохи зеленых шелковых кудрей»; сосны –

«красногрудые великаны», березовые листочки – «радостные улыбки», берег реки – «зеленое полотно», вода – «серебряный блеск под солнцем» и др. Лирическая стихия не просто подчеркивает красоту окружающей природы, но и углубляет психологические характеристики героя.

Таким образом, поиски новых способов организации художественного материала приводят И. Кудашкина к синтезу двух составляющих – лирического и психологического, что дает возможность скрупулезно исследовать самые потаенные проявления человеческой души. Лиризм в повести выступает как определенное эмоционально-психологическое состояние героя, захватывает в орбиту своего наблюдения большой диапазон различных интенций. Правоммерно говорить об эмоциональности стиля, проникновенной манере повествования, личностном отношении автора ко всему происходящему, впечатлении достоверности и убедительности – гармоничном синтезе лиризма и психологизма – как характерных признаках повести И. Кудашкина «Сосны над ручьем».

Список использованных источников

1. Бальбуров, Э. А. Поэтика лирической прозы (1960–1970-е гг.) / Э. А. Бальбуров. – Новосибирск : Наука, 1985. – 132 с.
2. Брыжинский, А. И. Современная мордовская проза (Движение жанра) / А. И. Брыжинский. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. – 232 с.
3. Есин, А. Б. Психологизм русской классической литературы / А. Б. Есин. – М. : Просвещение, 1988. – 176 с.
4. Кудашкин И. Н. Шудиньясь – ляньясь сятявня = Шудиня – речка тихая : повесть, рассказы, раздумья / И. Н. Кудашкин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1983. – 184 с.

мья / И. Н. Кудашкин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1983. – 184 с.

5. Левина, Н. Н. Мордовская повесть 70–90-х гг. XX в.: к вопросу о поэтике жанра / Н. Н. Левина // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – 2014. – № 2 (30). – С. 179–184.

6. Шеянова, С. В. Своеобразие психологизма в романе А. Доронина «Перепелка – птица полевая» / С. В. Шеянова // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – № 4 (22). – С. 241–245.

References

1. Balburov E.A. Poetics of lyrical prose (during the 1960s–1970s). Novosibirsk, Nauka, 1985, 132 p. (in Russian)
2. Bryzhinskiy A.I. Contemporary Mordovian prose (Genre motion). Saransk, Mordovian Publishing House, 1995, 232 p. (in Russian)
3. Esin A. B. The Psychologism of Russian classical literature. Moscow, Prosveshchenie, 1988, 176 p. (in Russian)
4. Kudashkin I.N. Shudinya – silent River: novella, stories, thoughts. Saransk, Mordovian Publishing House, 1983, 184 p. (in Russian)
5. Levina N.N. Mordovian novella during the 1970s–1990s of the twentieth century: concerning the poetics of the genre, *The Bulletin of the Scientific-Research Institute of Humanitarian Sciences under the Government of the Republic of Mordovia*, 2014, No. 2 (30), pp. 179–184. (in Russian)
6. Sheyanova S.V. The originality of psychologism in the novel of A. Doronin «Quail is a field bird», *The Bulletin of the Tatars State University of Humanities and Education*, 2010, No. 4 (22), pp. 241–245. (in Russian)

Поступила 11.02.2016 г.

УДК 811.511.152.1(045)
ББК 81.66.3

Натуральнова Галина Андреевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра родного языка и литературы

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mitjunina@mail.ru

УЛИЧНЫЕ ФАМИЛИИ МОРДВЫ-ШОКШИ (ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Аннотация: В статье представлен лексико-семантический и структурный анализ уличных фамилий жителей с. Сакаева Теньгушевского района Республики Мордовия – носителей шокшанского диалек-

та эрзянского языка. Охарактеризованы источники наименования, приведена классификация фамилий в зависимости от образующих их основ.

Ключевые слова: шокшанский диалект, антропоним, фамилия, имя собственное, христианское / дохристианское имя, прозвище.

Naturalnova Galina Andreevna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**MORDVA-SHOKSHA STREET SURNAMES
(LEXICAL AND SEMANTIC ANALYSIS)**

Abstract: The article presents the lexical and semantic analysis of native speakers' surnames in Shoksha dialect of the Erzya language. The analysis is based on the villagers' names in Sakaevo village of the Republic of Mordovia, Tengushevskiy district. The author characterises the structure of anthroponyms, sources of street names. The study presents a classification of surnames depending on their constituent bases.

Key words: Shoksha dialect, anthroponym, surname, proper noun, pre-Christian / Christianname, nickname.

В ономастике любого языка центральное место занимают антропонимы. К ним относятся личные имена в их официальной (полной), домашней (краткой), уменьшительно-ласкательной и увеличительно-уничижительной формах, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы, уличные фамилии и др. У каждого народа есть свои традиции именования, которые выражаются в определенном наборе антропонимов, мотивах именования, структуре имени.

Анализу мордовских антропонимов, в частности христианских и дохристианских личных имен и фамилий, посвящены работы В. Н. Кукина [1], Н. Ф. Мокшина [2; 3], Д. Т. Надькина [4], В. А. Никонова [6], Д. В. Цыганкина [8]. Уличные наименования, прозвищные имена мордвы не получили достаточного освещения. Вместе с тем превращение их в фамилию в современном ее понимании явилось одним из способов «офамиливания» населения России в прошлом. Кроме того, уличные наименования, успешно сохранившиеся и существующие до сих пор, отражают то, как мордовские семьи и роды именовали себя в древние времена. Поэтому изучение этого вопроса дает представление об эволюции личных имен, о переходе прозвищ в личное имя и фамилию.

Уличные фамилии существовали почти у всех, но нигде не записанные, они как стихийно возникали, изменялись и исчезали, так и могли бытовать, переходя по наследству, весьма продолжительный период. Не случайно, что у каждой семьи на селе до сих пор существуют две фамилии. Одна – официальная, закреплённая письменным удостоверением личности, обязательна для всех жителей. Другая – неофициальная, употребляется односельчанами в повседневном общении.

В данной статье представлен лексико-семантический анализ уличных фамилий мордвы-шокши с. Сакаева (*Сокав веле*) Теньгушевского района Республики Мордовия. Материалом исследования послужил письменный памятник конца 20-х – начала 30-х гг. XX в., автором которого является уроженец села Д. Чернов. Источник представляет собой схему расположения улиц, общественных сооружений и домов сельских жителей с записью уличных наименований проживающих в них семей. Данные неофициальные фамилии представляют ценнейшую информацию, свидетельствующую о социальных отношениях, быте и культуре мордвы-шокши, отражающую исторические события последних лет и даже столетий. Следует отметить, что образование собственно фамилий из уличных наименований характерно не только для мордвы в целом, это явление охватывает и большинство русских говоров [6].

Грамматическая форма уличной фамилии аналогична дохристианской антропонимической [2, с. 60]. Это генитив личного имени с possessивным значением. Так, житель с. Сакаева Теньгушевского района Митюнин имеет уличную фамилию *Царинь* (< Царь (от р. царь) + -нь), а Чернов – *Изотунь* (< Изот (личн. имя) + -нь) и т. д. Другие примеры: *Сандрань* < Сандра + -нь, *Шужунь* < Шуж (шуж «ячень») + -нь и пр. Реже используется абсолютная форма имени (с суффиксом -й): *Дедай* (< Деда-й) *Акся*, *Маркей Уля*, *Малай Даря*, *Тибай Петра*.

Источником уличного наименования, называющего семью у мордвы, могло быть имя или прозвище отца (отчество) [3, с. 37], трудоспособного деда [8, с. 150], то есть имя главы рода или семьи [1, с. 75]. Так дело обстояло и у шок-

ши: *Назарунь* < Назар + -(у)нь, *Гаврень* < Гавря + -нь, *Киртань* < Кирта + -нь и пр.

Среди уличных фамилий жителей с. Сакаева встречаются наименования и с основами женских имен (ок. 7% от всех личных имен): *Алдокунь* < Алдок + -(у)нь, *Малань* + -нь и др. Можно предположить, что главой семьи могла быть и женщина. Это явление восходит к далекому прошлому, когда мордва жила материнско-родовым строем. Ср., в религиозных верованиях объекты и стихии природы олицетворены в образе женщины – *виравы* «богиня леса», *ведявы* «богиня воды» [3, с. 90].

Основы уличных фамилий жителей Сакаева разнообразны. Помимо дохристианских и христианских имен ими являлись прозвища, создаваемые посредством использования лексики мордвы-шокши и характеризующие основные качества главы рода. Проведенный анализ позволяет сгруппировать уличные наименования следующим образом.

1. Уличные фамилии, созданные на основе мужских христианских имен. Эта группа самая многочисленная (34,1% от всех имен). Большое количество уличных наименований из христианских именных основ свидетельствует об историческом прошлом мордвы (христианизации и отходе от язычества), о его социокультурных и языковых связях с русским народом. Д. В. Цыганкин отмечает, что первая половина XVIII в. – предел, когда христианские имена у русских становятся полноправными личными именами, у мокши и эрзи это произошло в конце XVIII в. [8, с. 150].

Часть фамилий включает мужские христианские имена в неизменной форме, ср.: *Гардеинь* < Гордей + -(и)нь; *Максиминь* < Максим + -(и)нь; *Назарунь* < Назар + -(у)нь; *Гурьянунь* < Гурьян + -(у)нь; *Изотунь* < Изот + -(у)нь; *Миронунь* < Мирон + -(у)нь; *Наумунь* < Наум + -(у)нь; *Устинынь* < Устин + -(ы)нь.

Часть антропонимов представляет разговорную или просторечную форму христианского имени, ср.: *Аверьякань* < Аверьяка (произв. от Аверьян) + -нь; *Ванёкунь* < Ванёк (произв. от Иван) + -(у)нь; *Васькань* < Васька (произв. от Василий) + -нь; *Гаврилань* < Гаврил(а) (произв. от Гавриил) + -(а)нь; *Илюшень* < Илюша (произв. от Илья) + -(е)нь; *Митень* < Митя (произв. от Дмитрий) + -(е)нь; *Паршень* < Парша (произв. от Порфирий, разг. Перфил) + -(е)нь; *Сёмушкань* < Сёмушка (произв. от Семён) + -нь; *Спирень* < Спирия (произв. от Спиридон) + -(е)нь; *Ягоркинынь* < Ягорка (произв. от Егор) + -(ы)нь.

Большая часть антропонимов состоит из мужских христианских имен, подвергшихся

разнообразным фонетическим изменениям и оформленным по особенностям словообразования мордовских языков: *Аверинь* < Аверь (произв. от Аверьян) + -(и)нь; *Астахеинь* < Астахей (произв. от Евстафий) + -(и)нь; *Гарасень* < Гарась (произв. от Герасим) + -(е)нь; *Гуринынь* < Гурин (произв. от Гурей) + -(ы)нь; *Киптань* < Кипта (произв. от Капитон) + -нь; *Киртань* < Кирта (произв. от Харитон) + -нь; *Матёнунь* < Матён (возм. произв. от Матвей) + -(у)нь; *Микишень* < Микиша (произв. от Никита) + -(е)нь; *Пантень* < Пантя (произв. от Пантелеймон) + -(е)нь; *Петрасень* < Петрась (произв. от Пётр) + -(е)нь; *Петрокунь* < Петрок (произв. от Пётр) + -(у)нь; *Сёмагань* < Сёмага (произв. от Семён) + -нь; *Сёмаинь* < Сёмай (произв. от Семён) + -(и)нь; *Семёнкань* < Семёнка (произв. от Семён) + -нь; *Терёкунь* < Терёк (произв. от Терентий) + -(у)нь; *Трашкань* < Трашка (произв. от Трофим) + -нь; *Тришень* < Триша (произв. от Трифон) + -(е)нь; *Юшень* < Юша (произв. от Юрий) + -(е)нь и др.

2. Уличные фамилии, включающие женские христианские имена. В отличие от предыдущей данная группа не столь многочисленна. Она составляет 7% от всех имен. Следует отметить, что большая часть имен в настоящее время не употребляется, но они активно использовались в конце XIX – начале XX вв., ср.: *Алдокунь* < Алдок (произв. от Авдотья, Евдокия) + -(у)нь; *Алдошкань* < Алдошка (произв. от Авдотья, Евдокия) + -нь; *Илинань* < Илин (произв. от Елена) + -(а)нь; *Летань* < Лета + -нь; *Маврань* < Мавра + -нь; *Малань* < Мала (произв. от Маланья) + -нь; *Машкань* < Машка (произв. от Мария) + -нь; *Ольгань* < Ольга + -нь; *Полюшень* < Полюша (произв. от Пелагея) + -(е)нь; *Салонень* < Салоня (произв. от Соломония) + -(е)нь; *Хеклискань* < Хеклиска (произв. от Фёкла) + -нь; *Яраполень* < Яраполя < Яра (?) + Поля (произв. от Полина) + -(е)нь.

Христианские имена с несвойственным для шокшанского диалекта звуковым составом адаптировались к фонетическим особенностям говоров [5], многие из них стали звучать иначе. При этом происходят многочисленные звуковые изменения, в частности:

1) выпадение гласных на конце собственного имени, из которого образовалась уличная фамилия: Микит < Никита, Илин < Елена;

2) укорочение имени: Аверь < Аверьян; Гавря < Гаврила; Гарай < Герасим; Пантя < Пантелеймон; Галак < Галактион; Эмель < Емельян; Мала < Маланья;

3) укорочение, сопровождающееся выпадением гласного звука в середине имени: Кипта < Капитон; Кирта < Харитон;

4) вставка гласного звука в конце слова: Петра < Петр; Крола < Фрол;

5) замена звуков: а) в системе согласных шокшанского диалекта отсутствует фонема <ф>. В собственных именах вместо нее произносится [х], реже – [к]: ф → х: Халамей < Фоломей; Хама < Фома; Хилёк < Филя, Филипп; Хока < Фока; Эхрем < Ефрем; Хеклиса < Фекла; ф → к: Крола < Фрол; б) для шокшанского диалекта не свойственно сочетание звуков [йэ] (в орфографии е) в начале слова, поэтому в собственных именах оно передается с помощью звукосочетания [йа] или гласных без [й]: Илин < Елена, Эхрем < Ефрем; Астахей < Евстафий; Эмель < Емельян; Ягор < Егор.

3. Уличные фамилии из прозвищ, отражающих физические, физиологические и психологические характеристики человека. Данные наименования шокшанских семей (10,6 %) образованы либо из именных, либо глагольных основ. Любопытно, что большую их часть составляют заимствованные из русского языка прозвища. Это явление говорит о тесных шокшанско-русских контактах, ср.: Ачеинь < Ачей (от *чеимс* «подгореть») + -нь; Буянунь < Буян (от рус. *буян*) + -нь; Гогулинь < Гогуль (от рус. *гоголь* «щёголь, франт, волокита») + -нь; Крамоинь < Крамой (от рус. *хромой*) + -нь; Мощень < Моща (от рус. *мощи* (о художнике)) + -нь; Нямой < Нямой (от рус. *немой*) + -нь; Потанень < Потаня (от *потамс* «отходить, пятиться») + -нь; Пулькарунь < Пулькар (от *пулькамс* «барахтаться») + -нь; Светоинь < Светой (от рус. *святой*) + -нь; Серюненъ < Серюня (от *серимс* «испражняться») + -нь; Сувулинъ < Сувуля (от *сувулимс* «копошиться») + -нь; Тарнынъ < Тарнэ (от *тарнамс* «шататься») + -нь; Татарунъ < Татар (от *татар* «некрещеный») + -нь; Тяптенъ < Тяптя (от рус. *тяпать, тяпнуть*) + -нь; Эрязанъ < Эряза (от *эряза* «быстрый») + -нь и др.

4. Уличные фамилии из прозвищ, возникших на основе наименований зверей, птиц, насекомых. Они составляют 7 % от всех собственных имен: Бурмунъ < Бурма (от *бурма* «пчела; шмель; слепень») + -нь; Бурюкунъ < Бурюк (от рус. *бирюк*) + -нь; Верьгизынъ < Верьгиз (от *верьгиз* «волк») + -нь; Каргунъ < Карга (от *карга* «журавль») + -нь; Катканъ < Катка (от *катка* «кот») + -нь; Раканъ < Рака (от рус. *рак*) + -нь; Русакунъ < Русак (от рус. *русак*) + -нь; Сиськинъ < Сиське (от *сиське* «комар») + -нь; Тараканунъ < Таракан (от рус. *таракан*) + -нь; Учень < Уча (от *уча* «овца») + -нь; Харёкунъ < Харёк (от рус. *хорёк*) + -нь; Шичаунъ < Шичав (от *шичав* «блоха») + -нь и др.

5. Уличные фамилии, в основе которых прозвища с указанием на предметы быта,

окружающего мира, орудий труда и пр. Они составляют 7,6 % от общего числа наименований: Браганъ < Брага (от рус. *брага*) + -нь; Гаршокунъ < Гаршок (от рус. *горшок*) + -нь; Калачень < Калача (от рус. *калач*) + -нь; Кашень < Каша (от рус. *каша*) + -нь; Кочунъ < Кочум (от *кочум* «кусочек») + -нь; Медалинь < Медаль (от рус. *медаль*) + -нь; Моданъ < Мода (от *мода* «земля») + -нь; Сольникинь < Сольник (от рус. диал. *сольник, солянка*) + -нь; Сувтиминъ < Сувтима (от *сувтима* «решето») + -нь; Тиньгинъ < Тиньге (от *тинге* «ток, гумно») + -нь; Чугунунъ < Чугун (от рус. *чугун*) + -нь и др.

6. Уличные фамилии, образованные из прозвищ, указывающих на родство и семейные отношения. Они составляют 2,9 % от всех собственных имен: Деданъ < Деда (от рус. *дед*) + -нь; Калапатень < Калапатя (от *кал* «рыба» + *патья* «тетя; старшая сестра») + -нь; Мамунъ < Мам (от рус. *мама*) + -нь; Сватейинъ < Сватей (от рус. *сват*) + -нь; Тетякунъ < Тетяка (от *тетяка* «папенькин сынок») + -нь.

7. Уличные фамилии из прозвищ, образованных на основе наименований растений и их плодов. Составляют 2,4 %: Бутнюкунъ < Бутнюк (от *бутнюк* «мята») + -нь; Кшуманинь < Кшуманъ (от *кшуманъ* «редька») + -нь; Пещинъ < Пеще (от *пеще* «орех») + -нь; Шужунъ < Шуж (от *шуж* «ячмень») + -нь.

8. Уличные фамилии, созданные на основе прозвищ по роду деятельности и социальных отношений. Анализируемые антропонимы (2,4 %) включают заимствованные из русского языка прозвища, которые отражают понятия, не свойственные образу жизни исконной мордвы-шокши: Барининъ < Барин (от рус. *барин*) + -нь; Кандуктурунь < Кандуктур (от рус. *кондуктор*) + -нь; Писырь(ава) < Писырь (от рус. *писарь*) + *ава* «женщина»; Становой < Становой (от рус. *становой*).

9. Уличные фамилии, включающие прозвища переселенцев с указанием места жительства. В анализируемом источнике их встретилось 1,8 %: Алатурунь < Алатур (от г. Алатырь Алатырского района Республики Чувашия) + -нь; Пришлынъ < Пришлый (от рус. *пришлый*) + -нь; Ярмушень < Ярмуш (от пос. Ермишь Ермишинского района Рязанской области) + -нь.

10. Уличные фамилии с прозвищными именами, обозначающими цвет. Они составляют 1,8 % от всех собственных имен: Ашунъ < Аша (от *аша* «белый») + -нь; Пижынъ < Пиже (от *пиже* «синий; зеленый») + -нь; Равжаванъ < Равжава (от *равжа* «черный» + *ава* «женщина») + -нь.

11. Уличные фамилии из прозвищ, возникших на основе звукоподражаний. Они со-

ставляют 1,2% от всех антропонимов: *Гульгуль* < Гульгуль (от звукоподр. *гуль-гуль*) + -нь; *Кукуунь* < Кукув (от звукоподр. *ку-ку*) + -нь.

Этимология многих уличных фамилий неясна либо спорна. Они составляют 21,2% от всего числа наименований. В одних случаях язык утратил то слово, из которого в прошлом образована основа наименования, в других случаях фамилия подверглась таким изменениям, которые сделали ее неузнаваемой. Поэтому они представляют ценную информацию для истории языкознания: *Абадаинь* < Абадай, *Абанень* < Абаня, *Арёкань* < Арёка, *Атакай*, *Афтаинь* < Афтай, *Байбарунь* < Байбар, *Бакаинь* < Бакай, *Баювунь* < Баюв, *Бунеинь* < Буней, *Гялокунь* < Гялок, *Ёктурунь* < Ёктур, *Жолакунь* < Жолак, *Ишкаликинь* < Ишкалик, *Кабань* < Каба, *Каразинь* < Каразя, *Картёнунь* < Картён, *Карьмаинь* < Карьмай, *Кашёнунь* < Кашён, *Киньырынь* < Киньыр, *Кореинь* < Корей, *Ламеинь* < Ламей, *Маскаинь* < Маскай, *Митюгунунь* < Митюгун, *Напань* < Напа, *Орлаинь* < Орлай, *Очуунь* < Очув, *Пимаинь* < Пимай, *Пулинынь* < Пулин, *Сазонунь* < Сазон, *Стырнань* < Стырна, *Тилькинь* < Тильк, *Трамунь* < Трам, *Тришпортунь* < Тришпорт, *Тузурунь* < Тузур, *Шахмань* < Шахма, *Ярань* < Яра.

Таким образом, уличные фамилии являются богатейшим источником, изучая который можно почерпнуть сведения не только о состоянии языка в прошлом, но и быте, культуре, социальных отношениях мордвы-шокши, ее культурно-языковых связях с русским народом.

Список использованных источников

1. Куклин, В. Н. Некоторые вопросы эрзя-мордовской антропонимии / В. Н. Куклин // Ономастика Поволжья. – Горький, 1971. – С. 73–75.
2. Мокшин, Н. Ф. Мордовская дохристианская антропонимия / Н. Ф. Мокшин // Ономастика Поволжья. – Горький, 1971. – С. 59–64.
3. Мокшин, Н. Ф. Тайны мордовских имен: исторический ономастикон мордовского народа / Н. Ф. Мокшин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 112 с.
4. Надькин, Д. Т. Морфологические строения мордовских дохристианских личных имен / Д. Т. Надькин // Ономастика Поволжья. – Горький, 1971. – С. 76–78.
5. Натуральнова, Г. А. Фонетические особенности русских заимствований в шокшанском диалекте эрзянского языка (на материале шокшанских говоров Теньгушевского района) / Г. А. Натуральнова // Финно-угорский мир. – 2015. – № 2. – С. 38–45.
6. Никонов, В. А. География фамилий / В. А. Никонов. – М. : ЛКИ, 2008. – 200 с.
7. Петровский, Н. А. Словарь русских имен / Н. А. Петровский. – М. : Русские словари, Астрель, 2000. – 480 с.
8. Цыганкин, Д. В. Фамильные основы у эрзи и мокши (лексико-семантический анализ с этимологией) / Д. В. Цыганкин // Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева: фундаментальные и прикладные исследования в области финно-угроведения : сб. науч. тр. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2014. – С. 149–164.

References

1. Kuklin V.N. Some questions about the Erzya-Mordovian antroponymy, *Onomastics of the Volga region*. Gorky, 1971, pp. 73–75. (in Russian)
2. Mokshin N.F. Mordovian pre-Christian antroponymy, *Onomastics of the Volga region*. Gorky, 1971, pp. 59–64. (in Russian)
3. Mokshin N.F. Secrets of the Mordovian names: Historical Onomasticon of the Mordovian people. Saransk, Mordovian Publishing House, 1991, 112 p. (in Russian)
4. Nadkin D.T. Morphological structures of the Mordovian pre-Christian personal names, *Onomastics of the Volga region*. Gorky, 1971, pp. 76–78. (in Russian)
5. Naturalnova G.A. Phonetic features of the Russian borrowing in Shoksha dialect of the Erzya language (based on the Shoksha dialects of Tengushevsky District), *Finno-Ugric world*, 2015, No 2, pp. 38–45. (in Russian)
6. Nikonov V.A. Geography of the surnames. Moscow, LKI, 2008, 200 p. (in Russian)
7. Petrovsky N.A. The Glossary of Russian names. Moscow, Russian dictionaries, Astrel, 2000, 480 p. (in Russian)
8. Tsygankin D.V. Surname bases of the Erzya and Moksha people (lexical and semantic analysis and etymology), *National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev: fundamental and applied researches in the field of Finno-Ugric studies: Sat. scientific. works*. Saransk, Publishing House of the Mordovia University, 2014, pp. 149–164. (in Russian)

Поступила 25.01.2015 г.

УДК 81'37(045)
ББК 81.03

Сафьянникова Галина Евгеньевна

аспирант

кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
safyannikova23@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИЯХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
(на материале романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы»)**

Аннотация: В статье рассматриваются структурно-семантические трансформации фразеологических единиц в художественном тексте (на материале романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы»). Автор исследует способы преобразования устойчивых сочетаний и особенности функционирования идиом в романе.

Ключевые слова: фразеологическая единица, трансформация, субституция, контаминация, эллипсис.

Safyannikova Galina Evgenievna

Postgraduate

Department of Russian Language and Teaching Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**TO THE QUESTION OF PHRASEOLOGICAL TRANSFORMATIONS
(based on V.V. Krestovsky's novel «Saint Petersburg slums»)**

Abstract: The article is devoted to the structural-semantic transformations of phraseological units in belles-lettres (based on V.V. Krestovsky's novel «Saint Petersburg slums»). The author researches different methods of phraseological transformations and the idioms' functions in the novel.

Key words: phraseological unit, transformation, substitution, contamination, ellipsis.

Фразеологические обороты часто оказываются в поле зрения исследователей, поскольку способствуют созданию яркого и неповторимого образа. Они являются предметом пристального внимания многих исследователей – С. А. Бабиной и Е. В. Белоглазовой [1], С. В. Богдашкиной и Н. И. Рузанкина [2] и др.

Во фразеологизмах находят отражение обычаи, обряды, история и психология народа. Их использование объясняется многими факторами: социальными, культурологическими, национальными.

Художественный текст – это та среда, где возникают новые фразеологизмы, откуда поступают в речевой обиход неизвестные и малоупотребимые выражения, где обогащается смысловая и структурно-грамматическая природа устойчивых оборотов. По словам Н. М. Шанского, «в руках художников слова фразеологизмы становятся одним из наиболее действенных средств воплощения художественного образа» [7, с. 25].

Текст романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» характеризуется активным использованием фразеологических единиц.

При определении фразеологизма, разграничении самостоятельных фразеологических единиц и их вариантов мы придерживаемся точки зрения А. И. Федорова, считающего, что «замена одного слова-компонента в составе фразеологизма другим, хотя и синонимичным, изменяет характер образного представления (внутренней формы), которое мотивирует предметное содержание. От такой замены может измениться как стилистическая окраска фразеологизма, так и его оценочность. Следовательно, замена компонента синонимичным создает другую фразеологическую единицу, синонимичную первой» [6, с. 39].

С точки зрения изменений, произошедших с течением времени в структуре, семантике, стилистике фразеологизмов, выявленных в тексте романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы», мы выделили несколько групп фразеологизмов: 1) фразеологизмы, не претерпевшие изменений; 2) фразеологизмы, претерпевшие структурно-семантические изменения; 3) фразеологизмы, претерпевшие изменения в стилистической окраске. Подробнее остановимся на группе фразеологизмов, претерпевших структурно-семантические преобразования.

Одним из наиболее распространенных способов трансформации, использованных В. В. Крестовским, является расширение компонентного состава фразеологизма: «Такой оборот дела поразил его как громовая стрела среди чистого солнечного неба» [4, с. 507]. Окказиональный оборот в сравнении с исходной фразеологической единицей как *гром среди ясного неба* – «неожиданно, внезапно» [5, с. 288] явно выигрывает в экспрессивности, ярче обрисовывая состояние героя: мошенник Фомушка узнал, что его афера не удалась, и за ним пришли, чтобы арестовать.

Имена прилагательные в функции определения в этом тексте часто выступают в роли интенсификаторов. «... он отрывал у себя самый большой и самый заветный кусок своего сердца» [3, с. 339], – говорит В. В. Крестовский о горе своего персонажа Петра Поветина при его прощании с приемной дочерью Машей. Писатель расширяет компонентный состав фразеологизма *оторвать кусок от сердца* – расстаться с чем-то (кем-то) дорогим – добавлением имен прилагательных в форме сложной превосходной степени, тем самым усиливая выразительность оборота. Описывая Вяземскую лавру, автор отмечает: «...все это приноравливалось для жизни на самую широкую барскую ногу» [4, с. 376]. Введение сразу двух компонентов фразеологизма *на широкую [большую] ногу* – «жить богато, широко, не считаясь с затратами» [5, с. 475] и использование превосходной степени имени прилагательного способствует развитию образной структуры фразеологизма: в контексте появляется окказиональный семантический оттенок «жить очень богато, как барин, человек из общества».

Наиболее распространенным приемом окказионального изменения фразеологической единицы в произведении является замена ее компонента, или субституция. Результат такой трансформации – обновление значения фразеологизма, ослабление или интенсификация его значения. Заменой компонента фразеологической единицы может быть достигнуто усиление степени проявления признака или качества, интенсивности действия, обозначаемого фразеологизмом. Так, в романе Александра Пахомовна говорит Ивану Ивановичу: «Платеж ведь не твоего кармана дело, так и рассуждать тебе нечего» [3, с. 191]. Фразеологизм *не твоего ума дело* – «о чем-либо, что, по чьему-либо мнению, непосильно кому-либо, недоступно чьему-либо пониманию, разумению или не касается кого-либо, не имеет к нему отношения» [5, с. 595] – претерпел изменения: компонент «ум» был заменен на «карман». Используя при-

ем субституции, автор хотел акцентировать внимание, во-первых, на денежной стороне вопроса, а во-вторых, подчеркнуть бездушность, алчность героини.

В. В. Крестовский использует прием субституции с целью создания комического эффекта в следующем контексте: «Струсил сердечный в эту критическую минуту, струсил от шиворота до пяток» [4, с. 712]. Речь идет о «либерале» Белкине: в его доме хранился один из номеров запрещенного в описываемую эпоху журнала «Колокол», когда к нему пришли с обыском. Белкин – либерал лишь на словах, а на деле – простой обыватель. В. В. Крестовский иронизирует, заменяя компонент *голова* фразеологизма *с головы до пят* – «весь, со всеми его особенностями, целиком и полностью, всем своим существом (о человеке)» [5, с. 150] словом *шиворот*.

Интересен прием замены компонента словом-антонимом, с которым связаны значительные семантические изменения фразеологизма: «Расслабленный гамен [князь Шадурский] вошел не то что мокрой курицей, а скорее мокрым петухом, потому что в нем не успела еще остыть некоторая доля гнева против своей супруги» [4, с. 229]. Отталкиваясь от нормативного фразеологизма *мокрая курица* – «о безвольном, безынициативном, бесхарактерном человеке» [5, с. 367], автор образует окказиональный фразеологический антоним, значение которого хорошо понятно в данном контексте: князь, ничтожный и жалкий человек, все же оскорблен женой, и в нем еще говорят остатки чувства собственного достоинства. Заменяя компонент «курица» антонимом «петух», автор высмеивает своего героя.

Особенно яркое эстетическое впечатление создается в результате замены компонента фразеологизма словом – стилистическим синонимом. Так, Сашенька-матушка, уговаривая Машу Поветину согласиться стать содержанкой, говорит ей: «... нам, голякам, и думать об эф-таких роскошах не к рылу» [4, с. 603]. Семантика нормативной фразеологической единицы *не к лицу* – «неприлично для кого-либо, не подобает кому-либо» [5, с. 549] претерпевает изменения вследствие замены стилистически нейтрального компонента *лицо* грубо-просторечным *рыло*, усиливается экспрессивный накал выражения, его отрицательная оценочность.

Значительно менее распространен прием сокращения компонентного состава – эллипсис (возможно контекстуальное сокращение одного или двух компонентов). В отдельных случаях от фразеологизма остается лишь один компонент, который служит сигнальным фрагментом, по-

звояющим восстановить значение и структуру исходной фразеологической единицы. В этом случае особенно велика роль контекста – он принимает на себя функции недостающих компонентов, поддерживает фразеологическое значение. Вот как В. В. Крестовский говорит о графе Каллаше: «... несколько светских барынь ... ждали, кому из них этот Парис отдаст заветное яблоко, и все вообще восхищались его красотой, умом» [3, с. 223]. В этом контексте нетрудно узнать фразеологизм *яблоко раздора* (*Эриды*) – «повод, причина ссоры, спора, серьезных разногласий. Выражение основано на греческом мифе. Богиня раздора Эрида покатила между гостями на свадебном пире золотое яблоко с надписью «Прекраснейшей». В числе гостей были богини Гера, Афина и Афродита, которые заспорили о том, кому из них следует получить яблоко. Спор их разрешил Парис, сын троянского царя Приама, присудив яблоко Афродите. В благодарность Афродита помогла Парису похитить Елену, жену спартанского царя Менелая, из-за чего началась Троянская война» [5, с. 778].

Одним из наименее распространенных приемов преобразования фразеологизмов в тексте является контаминация – соединение двух фразеологических единиц, которое приводит к образованию новой, окказиональной единицы. При этом значительно возрастает смысловая емкость оборота, его спаянность с контекстом. Возможны разнообразные способы контаминирования, например, соединение фразеологических единиц, имеющих общий компонент: «У него [*Хлебонасущенского*] оставался ... кругленький капиталец для того, чтобы ... жить баринком в свое удовольствие» [4, с. 193]. Соединение фразеологических единиц *жить в свое удовольствие* – «жить для себя, удовлетворяя все свои желания» [5, с. 579] и *жить баринком* – «жить в довольстве, без забот» [5, с. 34] служит для создания нового окказионального оборота с более яркой внутренней формой. При наличии всех компонентов исходных фразеологизмов в контексте сохраняется значение каждого из них.

Таким образом, значительной части фразеологизмов, зафиксированных в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы», свойственны структурно-семантические преобразования. Среди используемых писателем приемов трансформации наиболее частотными являются субституция, расширение компонентного состава, менее частотны эллипсис и контаминация.

Список использованных источников

1. Бабина, С. А. Градуальная функция индивидуально-авторских новообразований / С. А. Бабина, Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 120–123.
2. Богдашкина, С. В. Классификация синтаксических фразеологических единиц в мордовских языках / С. В. Богдашкина, Н. И. Рузанкин // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 88–90.
3. Крестовский, В. В. Петербургские трущобы. Книга о сытых и голодных : роман в 6 ч. Ч. I–IV / В. В. Крестовский. – М. : Правда, 1990. – 736 с.
4. Крестовский, В. В. Петербургские трущобы. Книга о сытых и голодных : роман в 6 ч. Ч. IV–VI / В. В. Крестовский. – М. : Правда, 1990. – 768 с.
5. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь : около 6000 фразеологизмов / СПбГУ ; Межкаф. словарный каб. 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 : Хранитель, 2007. – 926 с.
6. Федоров, А. И. Развитие русской фразеологии в конце XVIII – начале XIX в. / А. И. Федоров. – Новосибирск : Наука, 1973. – 172 с.
7. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – Ст.-Петербург : Специальная литература, 1996. – С. 192.

References

1. Babina S.A., Beloglazova E.V. Gradual function of individual author's new growths, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 120–123. (in Russian)
2. Bogdashkina S.V., Morozova E.N. Classification of syntactic phraseological units in Mordovian languages, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 88–90. (in Russian)
3. Krestovsky V.V. Saint Petersburg Slums. The book about satisfied and hungry. The novel in six parts. P. I–IV. Moscow, Pravda, 1990, 736 p. (in Russian)
4. Krestovsky V.V. Saint Petersburg Slums. The book about satisfied and hungry. The novel in six parts. P. IV–VI. Moscow, Pravda, 1990, 768 p. (in Russian)
5. Russian phraseology. Historical and etymological dictionary: about 6000 phraseological units, under the editorship of V.M. Mokiienko. Moscow, Astrel, 2007, 926 p. (in Russian)
6. Fedorov A.I. Development of the Russian phraseology at the end of XVIII – the beginning of the XIX century. Novosibirsk, Nauka, 1973, 172 p. (in Russian)
7. Shansky N.M. Phraseology of modern Russian language. Saint-Petersburg, Special Literature, 1996, 192 p. (in Russian)

Поступила 14.01.2016 г.

УДК 811.511.152 : 811.161. 1 : 811.111

ББК 81.66.3

Тимерханов Айнур Ахатовичдоктор филологических наук, доцент,
заведующий отделом лексикографииГНБУ «ИЯЛИ имени Г. Ибрагимова АН РТ», г. Казань, Россия
timtako22@mail.ru**Сабирова Айгуль Марсовна**

аспирант

отдел лексикографии

ГНБУ «ИЯЛИ имени Г. Ибрагимова АН РТ», г. Казань, Россия
sabira16@ya.ru**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «НЕЧИСТАЯ СИЛА»:
СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
(на материале татарского и английского языков)**

Аннотация: В статье представлен анализ корпуса лексического материала татарского и английского языков объемом более 300 единиц, относящихся к лексико-семантическому полю «Нечистая сила». Лексические единицы, прямо или косвенно связанные с выражением образов нечистой силы, рассматриваются с точки зрения их семантической организации, а также функциональных характеристик.

Ключевые слова: татарский язык, английский язык, нечистая сила, лексико-семантическое поле, сема, семантический вариант.

Timerkhanov Aynur AkhatovichDoctor of Philological Sciences, Docent,
Head of Department of LexicographyG. Ibragimov Institute for Language, Literature and Arts
of Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia**Sabirova Aygul Marsovna**

Postgraduate

Department of Lexicography

G. Ibragimov Institute for language, Literature and Arts
of Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia**LEXICAL-SEMANTIC FIELD “EVIL SPIRIT”:
STRUCTURE AND FUNCTIONAL FEATURES
(based on the Tatar and English lexical corpus)**

Abstract: The article presents an analysis of the corpus of Tatar and English lexical units including over 300 items related to the lexical-semantic field «Evil Spirit». These units, directly or indirectly associated with the expression of images of the evil spirit, are considered in terms of their semantic organization and functional characteristics.

Key words: Tatar, English, evil spirit, lexical-semantic field, seme, semantic variant.

Данная статья посвящена анализу лексико-семантического поля «Нечистая сила» (далее – НС) в аспекте раскрытия наполняемости, семантической структуры и функциональных характеристик составляющих данного поля. Она выполнена в рамках целенаправленного монографического исследования лексико-семантического поля «НС» в контексте мифологической системы, вербализуемой средствами татарского языка в сопоставлении с данными английского языка [5–6], при этом акцент делается на семантико-функциональный аспект.

К анализу привлечен достаточный объем лексического материала татарского и английского языков (более 300 ед.), извлеченного методом сплошной выборки из лексикографических [7–13], фольклорных источников и частично из художественных произведений [2; 4].

Опорным в статье выступает понятие «лексико-семантическое поле» (далее – ЛСП), под которым мы понимаем множество семантически сходных и взаимосвязанных определенными системными отношениями лексических единиц. Авторы статьи также оперируют по-

нятиями «лексико-семантическая категория» (далее – ЛСК), «лексико-семантическая группа» (далее – ЛСГ), «семантический вариант» (далее – СВ), которые употреблены в общепринятых в лексической семантике значениях.

В специальной лингвистической литературе в области семантики обнаруживается большое количество терминов, связанных с номинацией полевого подхода к исследованию языкового материала: «понятийные поля» (Й. Трир, Л. Вайсгербер), «лексико-семантические поля» (К. Ройнинг, Э. Оксар, О. Духачек, Е. А. Найда), «лексико-грамматические» (Г. Ипсен), «лексико-синтаксические группы», (В. Порциг, Г. Мюллер), «парадигматические, синтагматические и комплексные поля» (А. Ыыга, Л. Васильев) и др. Между тем в основе любой полевой структуры лежит принцип объединения лексических единиц по какому-либо общему или отличительному семантическому компоненту и иерархическая организованность с центром-ядром и периферийными областями.

Применительно к исследованию мифологической системы, вербализованной на уровне лексики, использование полевого принципа систематизации семантики лексических единиц, описывающих образы НС, представляется особенно актуальным, так как такая организация всего лексического материала с выделением ядерной и периферийных зон позволяет как нельзя лучше осуществить семантическую классификацию единиц, распределяя их иерархически по различным областям с учетом всех метаморфоз образа нечистой силы (переосмысление и переход из группы положительных или нейтральных персонажей в отрицательные, а также появление совершенно нового образа) и исходя из их актуальности в языковой репрезентации того или иного народа.

В данном исследовании универсальным семантическим ядром ЛСП «НС» выступает архисема *явыз рух* «злой дух» в татарском и *evil spirit* «злой дух» в английском языке, объединяющая более 150 ЛЕ в каждом из анализируемых языков, которые распределяются по разным уровням семантической иерархии указанного поля.

Выделение и последующее обобщение дифференциальных сем позволяет объединить СВ в отдельные категории и группы, которые могут служить базой для сопоставления фактов разных языков.

Согласно анализу семного состава ЛЕ, входящих в ЛСП «НС», семантической составляющей анализируемого поля являются 10 ЛСК: «Характеристика внешнего вида», «Локативные характеристики», «Функциональная деятельность», «Темпоральные характеристики», «Характерные особенности» и др., каждая из кото-

рых представлена определенным набором ЛСГ и СВ. Например, семантический состав ЛСК «Характерные особенности» представлен 6 ЛСГ: «Характерные занятия», «Характерные действия», «Характерные черты», «Характерные способности», «Особенности организма», «Способ питания». Каждая из групп в свою очередь включает определенный набор сем (или СВ). Так, ЛСГ «Способ питания» объединяет 5 СВ, в том числе:

1) СВ «питающийся кровью», например, тат. *кан эчэ* «пьет кровь», англ. *sucks the blood* «пьет кровь», зафиксированные в определениях ЛЕ *убыр* [3, с. 487], *албасты* [4, с. 75–77] в татарском языке и ЛЕ *vampire* [12, с. 1448] в английском языке;

2) СВ «питающийся человеком», например, тат. *кеше ашаучы* «людоед», *кеше ашы торган* «людоед», англ. *feedondeadbodies* «питается мертвыми телами», *toeathumanbodies* «ест человеческие тела», зафиксированные в определениях следующих ЛЕ: *аждаһа* [9, с. 46–50], *дию, дию нэриэ* [10, с. 21–22] в татарском языке и ЛЕ *ghoul* [12, с. 550–551] в английском языке и т. д.

ЛСГ «Характерные черты» включает 13 СВ, в том числе: СВ «злой», например, тат. *явыз рух* «злой дух», *явыз көч* «злая сила», *явыз зат* «злое существо» и англ. *evil spirit* «злой дух», *wicked being* «злое существо», зафиксированные в определениях ЛЕ *бабай* [3, с. 71], *шайтан* [7, с. 674], *жэен-нэри* [7, с. 774] в татарском языке и ЛЕ *bogeyman* [12, с. 137], *goblin* [8, с. 563], *devil* [12, с. 347] в английском языке и т. д.

Как следует из результатов анализа вышеперечисленной ЛСК «Характерные особенности», были выявлены СВ и ЛСГ, общие для обоих анализируемых языков. Например, к таковым относятся СВ «питается кровью», «питается человеком» (ЛСГ «Способ питания») и «злой» (ЛСГ «Характерные черты»), в которых акцентируется внимание на явлениях как межнациональных правилах или константах касательно негативного и неприемлемого с точки зрения человеческой природы. Следует отметить, что количество подобных межнациональных констант значительно меньше количества национальных констант. Первые, вероятно, являются свидетельством более ранних контактов различных народов или общности народов в контексте единой пракультуры или единообразия мышления всех людей вне зависимости от того, где и в каких условиях они живут. Национальные константы, выявленные на материале семного состава ЛСК «Характерные особенности», только в одном из анализируемых языков – в татарском – свидетельствуют о национальных особенностях, которые, очевидно, сформировались в более позднее время под влиянием внешних и

внутренних факторов в процессе жизнедеятельности группы людей как отдельной народности.

Важным этапом в цепочке исследования всего материала выступает статистический анализ количественного соотношения СВ, помогающий определить структурно-иерархическую организацию поля, т. е. представить картину распределения сем по ядру и перифериям поля.

Принадлежность той или иной ЛСК к семантическому ядру или к перифериям поля определяется «общим индексом частотности» (далее – ОИЧ), который вычисляется через соотношение количества сем и ЛСГ, входящих в определяемую ЛСК, к общему количеству сем и ЛСГ.

В татарском языке семантическое ядро представлено ЛСК с ОИЧ 0,2. К таковым относятся ЛСК «Характерные особенности» – ОИЧ 0,246 (72/292) и ЛСК «Коммуникация» – ОИЧ 0,219 (64/292), где 72 и 64 – это количество сем (или ЛСГ) в данных категориях, а 292 – сумма сем (или ЛСГ) всех ЛСК анализируемого поля.

Область ближайшей периферии представлена ЛСК с ОИЧ 0,1. Например, к таковым относятся ЛСК «Объекты, спутники» – ОИЧ 0,127 (37/292), ЛСК «Характеристика внешнего вида» – ОИЧ 0,109 (32/292), ЛСК «Локативные характеристики» – ОИЧ 0,103 (30/292) и др.

Область дальней периферии представлена ЛСК с ОИЧ менее 0,1. К таковым относятся ЛСК «Темпоральные характеристики» – ОИЧ 0,038 (11/292) и ЛСК «Генезис» – ОИЧ 0,027 (8/292).

Анализ дифференциальных сем на основе выделения описательных и относительных вариантов [1, с. 294] способствует получению данных об их вариативности.

В рамках исследования ЛСП «НС» ее ядерная область, где собраны ЛСК с максимальным количеством СВ, что говорит об их высокой частотности и актуальности, представлена как описательными, так и относительными вариантами сем. Это свидетельствует о том, что человек как творец мифологической системы позиционирует себя одновременно и как наблюдатель сверхъестественного мира, и как непосредственный его участник. Однако несколько большее количество описательных сем (72 СВ) говорит о доминирующем статусе наблюдения. Меньшее количество относительных сем (64 СВ) свидетельствует о том, что дальнейшие взаимоотношения человека с другими объектами взаимодействия, в частности с НС, строятся на основе учета человеком данных об их характерных чертах, действиях, занятиях, способностях, физиологических особенностях организма.

В области ближайшей периферии ЛСП «НС», в отличие от ядра, относительные семы представлены в большем количестве, чем описа-

тельные (93 СВ против 66 СВ). Данная область состоит из ЛСК и ЛСГ, СВ которых дают описание внешности, раскрывают особенности локативных характеристик, функциональной деятельности, атрибутики, а также описание объектов и субъектов взаимодействия с НС. Несмотря на периферийность данных характеристик, т. е. их второстепенность (по сравнению со свойствами, описанными в ядре), они, тем не менее, раскрывают существенную сторону жизнедеятельности человека, когда наряду с описанием внешних характерных особенностей, например, возраста, телосложения, частей, формы и аномалий тела, одежды, оценки внешности, а также различных атрибутивных особенностей (например, явлений и предметов окружающего мира природного происхождения и предметов, созданных человеком в процессе жизнедеятельности), важное, а зачастую первичное и приоритетное значение имеют локативность происходящих событий или выполняемых действий, функции субъектов и сами субъекты взаимодействия (здесь НС) и объекты воздействия НС.

Область дальней периферии представлена относительно равным соотношением описательных (10 СВ) и относительных (11 СВ) сем. Данная область, как и ядро, состоит из двух ЛСК – «Темпоральные характеристики» и «Генезис», семантический состав которых описывает временные и этимологические особенности появления НС. Учитывая, что дальняя периферия – это область, в которой расположены потенциальные семы, отражающие потенциальные свойства предметов и актуализирующиеся в определенных условиях, а также принимая во внимание равнозначность описательных и относительных сем, из анализируемого материала очевидно, что такие показатели, как время и происхождение, являются потенциально необходимыми условиями для гармоничного существования человека с окружающим миром. Гармония в данном контексте предполагает равные пропорции действия и наблюдения. Необходимым условием гармонии, как показывает наш анализ, является чувство безопасности (например, во время принятия пищи и сна, когда человек особенно уязвим), возможность сохранения достоинства своего народа (например, описанных в эпосах) и общее потомство, когда, даже несмотря на огромную разницу в происхождении (будь то ангелы, демоны или люди), общие потомки будут носителями обоих генов и станут своего рода гарантом мирного сосуществования.

Расположение вышеперечисленных сем на дальней периферии указывает на их вероятность, желательность и стремление к ним, несмотря на то, что в процессе жизнедеятельности человек скорее руководствуется теми семанти-

ческими ориентирами, которые относятся к области ядра и ближайшей периферии исследуемого поля.

Анализ дифференциальных сем демонстрирует также их четкую оппозиционность. Наиболее высокочастотными являются СВ, представляющие две стороны – антропоморфность и сверхъестественность, зафиксированные в составе односторонних, бинарных, тернарных и полисторонних оппозиций.

Исследуемый материал указывает на то, что оппозиционное сочетание антропоморфности и сверхъестественности наиболее ярко представлено в составе бинарной оппозиции, которая раскрывает общий дуализм восприятия мира человеком, когда окружающее делится на свое (понятное, знакомое, характерное человеку) и чужое (новое, необъяснимое, несвойственное человеку). Примерами бинарных оппозиций являются СВ, представленные в ЛСГ «Оценочная характеристика внешности» (красивая внешность – некрасивая внешность), или в ЛСГ «Одежда» (головной убор, украшение – бессмысленный, небрежный стиль одежды).

Примечательно, что в ряде случаев сверхъестественность имеет положительное значение, а антропоморфность – отрицательное. Например, в ЛСГ «Характерные занятия» СВ со значением антропоморфности описывают действия, направленные на получение выгоды (например, охота, грабеж), а СВ со значением сверхъестественности – действия, направленные на отдачу сил, знаний (например, если земледелие, то вспахать, засеять, смолотить и испечь хлеб за ночь; если построить дворец, то также за одну ночь; если лечить, исцелить, то от смерти).

Таким образом, несмотря на то, что сверхъестественность – это свойство НС, с точки зрения человека она представляется желанной, но недостижимой целью. С другой стороны, положительность части отмеченных сверхъестественных свойств свидетельствует об изначальной принадлежности некоторых образов НС к добрым духам и существам.

В составе других оппозиционных вариантов антропоморфность и сверхъестественность представлены в различных соотношениях, помимо которых были также выявлены и другие стороны.

Итак, результаты анализа состава и семантической структуры ЛСП «НС», а также функциональных характеристик составляющих его единиц позволяют утверждать об очевидной относительности и принадлежности явлений и объектов сверхъестественного мира, описанных этими единицами, к явлениям и объектам, фигурирующим и принятым в мире естественном, т. е. в мире людей. Так, выявленные межнацио-

нальные и национальные константы указывают на общность или уникальность некоторых явлений, имеющих связь не только с историей, географическими особенностями и социальным развитием народностей, но и с особенностями функционирования человеческого разума, механизма восприятия окружающей действительности и ее интерпретации.

Основные выводы указывают на плотную заполняемость, упорядоченную семантическую структурность, достаточно четкую иерархичность и функциональную частотность единиц поля «Нечистая сила», что в свою очередь свидетельствует об их высокой актуальности в анализируемых лингвокультурах.

Список использованных источников

1. Гулыга, Е. В. О компонентном анализе значимых единиц языка / Е. В. Гулыга, Е. И. Шендельс // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976. – С. 291–294.
2. Гыйльманов, Г. Татар мифлары: ияләр, ышанулар, ырымнар, фаллар, им-томнар, сынамышлар, йолалар / Г. Гыйльманов. – Казан : Татар. кит. нәшр., 1999. – 432 б.
3. Миллият сүзлеге: Анлатмалы сүзлек. Төзүчеләре Адлер Тимергалин. – Казан : Мәгариф, 2007. – 575 б.
4. Нәбирә Гыйматдинова. Пәри утарында // Акторна каргышы : Повестьлар. – Казан : Татар китабы, 1997. – С. 3–52.
5. Сабирова, А. М. О наименованиях мифологических существ при исследовании лексико-семантического поля «Нечистая сила» / А. М. Сабирова // Елабужские филологические чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 28 октября – 2 ноября 2015 г. / науч. ред. Д. А. Салимова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – С. 113–114.
6. Сабирова, А. М. Лингвокультурологический аспект исследования областей лексико-семантического поля «Нечистая сила» в татарском и английском языках / А. М. Сабирова // Проблемы теории и практики сохранения и развития родных языков в среде полилингвизма : материалы Междунар. науч. конф., 17 февраля 2014 г. – Махачкала : АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2014. – С. 199–204.
7. Татар теленен анлатмалы сүзлеге / Ф. Ә. Ганиев ред. – Казан : Матбугат йорты, 2005. – 848 б.
8. Тимерханов, А. А. Татарско-русско-английский школьный словарь : ок. 12 000 слов и словосочетаний, 1000 фразеологических единиц / А. А. Тимерханов, С. Ф. Гарифуллин. – Казань : Магариф-Вақыт, 2014. – 510 с.
9. Урманче, Ф. И. Татар мифологиясе. Энциклопедик сүзлек : 3 томда : 1 т. (А–Г) / Ф. И. Урманче. – Казан : Мәгариф, 2008. – 303 б.

10. Урманче, Ф. И. Татар мифологиясе. Энциклопедик сүзлек : 3 томда : 2 т. (Д–С) / Фатих Урманче. – Казан : Мәгариф, 2009. – 343 б.

11. Урманче, Ф. И. Татар мифологиясе. Энциклопедик сүзлек : 3 томда : 3 т. (С–Я) / Фатих Урманче. – Казан : Татарстан китап нәшрияты, 2011. – 199 б.

12. Хорнби, А. С., Учебный словарь современного английского языка / А. С. Хорнби, Э. И. Гэтенби, Г. Уэйкфилд. – М. : АСТ, 2001. – 1568 с.

13. Jacqueline Simpson, Steve Roud. A Dictionary Of English Folklore. – New York : Oxford University Press, 2000. – 411 p.

References

1. Gulyga Ye.V., Shendels Ye.I. On component analysis of meaningful units of language, *Principles and methods of semantic research*. Moscow, 1976, pp. 291–294 (in Russian).

2. Gilmanov G. Tatar myths: spirits, beliefs, spells, customs. Kazan, 1999, 432 p. (in Tatar).

3. Milliyat (cultural literacy) Dictionary: Explanatory dictionary. Author: Adler Timergalin. Kazan, 2007, 575 p. (in Tatar).

4. Nebire Gimatdinova. At the estate of spirits, *Tales*. Kazan, 1997, pp. 3–52 (in Tatar).

5. Sabirova A.M. On nomination of mythological beings within the study of the lexical-semantic field «Evil Spirit», *Elabuga philological readings: Proceedings of All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation*, Oct. 28–Nov. 2, 2015. Sci-

entific. ed. D. A. Salimova. Kazan, 2015, pp. 113–114 (in Russian).

6. Sabirova A.M. Linguacultural aspect of researching the areas of the lexical-semantic field «Evil Spirit» in Tatar and Russian, *Issues of the theory and practice of conservation and development of native languages in multilingual context: Proceedings of the International Scientific Conference*, February 17, 2014. Makhachkala, 2014, pp. 199–204 (in Russian).

7. Tatar Explanatory Dictionary. Ed. F. A. Ganiyev. Kazan, 2005, 848 p. (in Tatar).

8. Timerkhanov A.A., Garifullin S.F. Tatar-Russian-English school dictionary : approx. 12,000 words and phrases, 1000 phraseological units. Kazan, Magarif-Waqyt, 2014, 510 p. (in Tatar, Russian and English).

9. Uрманче F.I. Tatar Mythology: Encyclopedic Dictionary: in 3 vol. (A–G). Kazan, 2008, vol. 1, 303 p. (in Tatar).

10. Uрманче F.I. Tatar Mythology: Encyclopedic Dictionary: in 3 vol.: vol. 2 (D–S). Kazan, 2009, 343 p. (in Tatar).

11. Uрманче F.I. Tatar Mythology: Encyclopedic Dictionary: in 3 vol.: vol. 3 (S–Ya). Kazan, 2011, 199 p. (in Tatar).

12. Hornby A.S., Gatenby E.I., Wakefield G. Training Dictionary of Contemporary English. Moscow, 2001, 1568p. (in Russian and English).

13. Jacqueline Simpson, Steve Roud. A Dictionary Of English Folklore. New York, Oxford University Press, 2000, 411 p. (in English).

Поступила 03.03.2016 г.

УДК 811.512
ББК 81.62

Халиуллина Нурия Усмановна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра татарского языка и литературы

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет
имени М. Акмуллы», г. Уфа, Россия

nurkha@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ КОРНЕВЫХ ОСНОВ В ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМ ГНЕЗДЕ (на материале языков алтайской семьи)

Аннотация: В статье раскрывается суть метода реконструкции этимологических корней, которая основывается на упорядоченности лексических единиц с тождественными корневыми основами. В этимологическом гнезде корневые основы языков алтайской семьи располагаются в соответствии с иерархическими отношениями семантической мотивированности и словообразовательной производности. В статье подробно анализируются этимологические гнезда корневых основ **ja* «гореть», «светло», **bii* «нечто поднимающееся», **tu* «преграждать», проводится их семантическая реконструкция.

Ключевые слова: реконструкция, семантика, корневая основа, этимологическое гнездо, лексическая система, языки алтайской семьи.

Khaliullina Nuriya Usmanovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of the Tatar language and literature

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

**SEMANTIC RECONSTRUCTION
OF ROOT STEMS IN THE ETYMOLOGICAL FAMILY OF WORDS
(on the basis of the altaic family of languages)**

Abstract: The article reveals the essence of the method of reconstruction of the etymological roots that is based on the ordering of lexical units with identical root stems. The root stems of the Altaic family of languages are arranged according to hierarchical relations of semantic motivation and word-formative derivation in the etymological family of words. It analyzes in detail the etymological family of words of such root stems as **ja* «to burn», «light», **bü* «something rising», **tu* «to block» and shows semantic reconstruction in the case of the Altaic family of languages.

Key words: reconstruction, semantics, root stem, etymological family of words, lexical system, the Altaic family of languages.

Современная лингвистика рассматривает язык как хранитель знания о внешнем и внутреннем мире человека. Структура человеческого знания о мире, которая системна по самой своей природе, отражается в семантических отношениях между лексическими единицами. «Ни одно слово не стоит одиноко в сознании говорящего, – писал известный французский лингвист Ж. Вандриес. – Мы всегда стремимся группировать слова, открывать новые соединяющие их связи. Слова всегда ассоциируются с каким-либо гнездом слов через свою семантему или морфему или даже через свои фонемы» [2, с. 172–176]. Вполне очевидно, что права А. В. Дыбо, которая указывает, что реконструкция лексики праязыка должна включать реконструкцию первоначальных значений слов и объяснение изменений этих значений [4, с. 17].

Этимологические гнезда, которые являются объектом нашего исследования, призваны хранить знания о действительности в особой форме. Вокруг корня иерархически располагаются словообразовательные и семантические производные, отражающие способность языка с помощью набора морфем модифицировать семантическую структуру корнеслова и образовывать новые имена предметов, признаков, действий и явлений, которые в своем ядерном значении тесно связаны с семантикой непроемной вершины гнезда. Этимологическое гнездо – это совокупность лексических единиц с тождественной корневой основой, т. е. минимальной значимой единицей, упорядоченное в соответствии с отношениями семантической мотивированности и словообразовательной производности.

При реконструкции алтаисты-компаративисты до сих пор пытались определить сущ-

ность грамматических формантов, приобретенных первичной корневой морфемой в результате исторического развития, и в известном смысле игнорируя семантические закономерности.

Оставаясь гомогенными для многих языков алтайской семьи, большое количество односложных корневых основ, как известно, функционируют в этих языках в виде фонемологических вариантов или рефлексов в пределах допустимых комбинаторных изменений и семантических дифференциаций. Они произошли на основе общих закономерностей структурного развития указанных языковых семей в целом и особенностей каждого их представителя в отдельности. Например, корневая основа **bö* характеризуется следующими семантическими компонентами: 1) нечто целое, полное, завершённое, совершенное; 2) сгиб: место сгиба → угол → отделение → двойное → разделяться; 3) сгиб: форма – наклонная, загнутая, сложенная вдвое → количество – из двойного в единичное → качество – мягкое, рыхлое, вялое; неуравновешанное, нестойкое.

Корневая основа, будучи единицей онтологического уровня, подвергалась постоянным преобразованиям. На основе конкретных значений производных основ можно реконструировать семантику мертвых корневых основ, которая обуславливается их мотивированностью, детерминированностью компонентов гнезда общим значением. Как показывают наблюдения над семантической характеристикой лексических единиц языков алтайской семьи, изменения в смысловой структуре, начиная от небольших колебаний в оттенках значений и кончая их переосмыслением вплоть до образования антонимических противопоставлений, наблюдаются во

всех когнитивных сферах, отражающих базисные, т. е. жизненно важные понятия.

Первообразные корни (т. е. корневые основы) изменились и развились благодаря взаимосвязи и взаимодействию с грамматикой. Благодаря наличию закономерной связи в развитии корневых слов постепенно расширяются словообразовательные возможности языка: от корневых морфем образуются новые семантически близкие лексические единицы (например, **qa* «заключать в оболочку, закрывать»; *ka+m(a)-*: «окружать» (т., б.), *ka+m-*: «удвоить; сложить; добавить» (т., б.); «этаж» (т., б.); *кай-ма* «окружать, обвивать» (т., б.), *хажих* «обшивать кантом, каймой» (монг.), *хайа-* «обвивать» [6, с. 458].

Устанавливаемые нами мертвые корни-основы и аффиксы не являются научной фикцией. Они служили на определенных этапах истории исследуемых языков как живые, реальные языковые единицы – корневые слова. С этой точки зрения интересен пример обозначения семантически близких друг к другу понятий, как «зажечь», «топить», «гореть», «свет, светло», «пламя», «блеск», «молния», «зарница» в группе исследуемых языков производными словами, этимологически восходящими к одной корневой основе – **ja* (с фонологическими вариантами *жа, жу, йа, ја, жо, жә*): **jaš'in* тжс [3, с. 246], *йа+к-* «жечь, разводить огонь, зажигать, топить» (т., б.), *жу+т-* «жечь, зажечь» (чув.); *йа+н-* «гореть» (т., б.), *ён-* «опалиться, обгорать» (чув.), *йа+к(ты)*¹ «свет; светлый, яркий» (т., б.); **ja+š'in* «молния» [3, с. 246], *йа+ш(ен)* «молния» (т., б.), *жо+к(тарй)* «гроза» [6, с. 346], *ја+к(эктузэ)* «северное сияние» [6, с. 339]; *йа+л(агай)* «зарница» (т.), *йалт-* «вспыхнуть» (т., б.), *йа+л(тылда)-* «искриться» (б.), *йа+л(тыра)-* «блестеть, сверкать» (т., б.), *жә+л(тәр)* «звезда, планета» (чув.); *ја+н(дра)* «костер» [6, с. 341], *жиҷэм* тжс (чув.), *јас* «ярко» [6, с. 344], *зусэнэ-* «сверкать» [6, с. 278] «пылающий, сверкающий» (эвенк.); *чагым, сагым* «марево, мираж» (т., б.) *сахилган* «молния» (бур.), *һөлкин* «молния» [7, с. 320], «сверкать» (эвенк.), *сахил* «молния» (сол.) и т. д. Отсюда следует, что по мере потребности языкового коллектива в обозначении новых понятий и их оттенков в родственных языках создаются новые слова путем использования прежде всего исходных материальных элементов языка – корневых основ и грамматических формантов. Означаемый корнем концепт является узлом, собирающим в одну общую идею значения родственных корневых основ, центром, к которому сходятся радиусы от значений, входящих в его орбиту.*

¹ Здесь йа – реконструированная корневая основа, -к, -ты – грамматические форманты.

Этимологические корни некогда существовали самостоятельно, но теперь они выделяются как «идейные» единицы, входящие в круг генетически связанных между собой слов. Еще В. Шотт в своих лексико-грамматических сопоставлениях опирался на теорию корня, согласно которой, все слова восходят к односложным корневым элементам или просто корням, а многосложные корни представляют собой позднейшее сложение тех же первичных корней. Он пытался выделить звуковой комплекс, который во всех языках несет определенное стержневое значение, которое модифицировалось в зависимости от огласовки корня и «превращений» согласных звуков. Так возникали крупные гнезда слов, связанные очень обобщенными значениями. Автором выделены, например, следующие группы значений: 1) огонь; тепло; гореть; дымить; курить – исходный звукокомплекс *t/d-(v)-l*; 2) вращаться, вертеться – *k/ch-(v)-r*; 3) делать знаки, штрихи, писать, рисовать – *k-(v)-r*; 4) видеть, смотреть, наблюдать – *k-(v)-r*; 5) сжимать, сдавливать *b-(v)-k*; 6) тащить, тянуть – *t/d-(v)-t (~m, n, r)*. В подтверждение автор приводит следующие сопоставления: 1) *japarak, dšafarak*, як. *sibirdach*, монг. *nabg'in*; ма. *afacha*, тунг. *abda-nda, awda-anna* «лист»; 2) ма. *chorgi-* «кружиться, вращаться»; *chorgi-kü* «ось, вертлюг» ~ монг. *chorija* «огороженное место», *chorijan* «ограда, двор», *choragan* «внутренний двор», *cori-* «запирать, окружать»; *chorigh* «запрещение», *chorim* «пир, празднество» (совр. монг. *хурим* «свадьба, пир»), *choral* «собрание, место сбора» ~ тюрк. *kura* «двор, скотный двор», *kur-uk* «заказник»; ма. *chergi* ~ монг. *ergi-* «кружиться, вращаться»; ма. *chorgi* ~ монг. *ortschi-* «кружиться, вращаться, перерождаться»; *ordu* «дворец, лагерь, орда» ~ тюрк. *orta* «середина»; ма. *gur(un)* «страна, государство» ~ мо. *kür-dü* колесо, круг, круг перерождений; монг. *ger* «дом, жилище, юрта; семейство» ~ *ger-en* «все, совокупность»; ма. *chergi* ~ монг. *ter-* «кружиться» ~ мо. *ter-gen* «телега, повозка» ~ *tügür-ük* «круг, кружок» ~ *teker-* «вращаться», *degirmen* «мельница» (здесь в группе корней со значением «круг, вращение по кругу» показаны, кроме различной их огласовки и по ряду, и по качеству «превращения» согласных *ch~g~k~t/d~Ø*); 3) монг. *cham-tu* «совместно, воедино», *chamsa-*, *chamuk* «все» (корень *cham-* со значением «совместность, соединение») ~ ма. *kam-ni* (*kamtsi-* «соединять», *gem-un* «город, дети все») ~ тюрк. *kamu* «все» [8, с. 124].

Этимологические общеалтайские корневые основы были воплощением общих, отвлеченных, идиоматических понятий, идей которые по мере развития отдельных семей, групп языков расщеплялись в сторону конкретизации, появления частных значений, раскрывающих в какой-

то степени их смысл, и образовали производные по форме гнезда по признаку гомогенности. Восстановление таких идей, выражающих нечто общее в семантике корневых основ и обнаружение на их основе новых лексических единиц на примере языков алтайской семьи, составляет семантическую реконструкцию.

В трудах, посвященных сопоставительному исследованию близкородственных языков, уже намечалось различие двух проблем: а) как используются в речи однотипные языковые элементы в разных языках, какие значения они выражают (семасиологический план); б) какими средствами выражаются одинаковые значения и функции в разных языках (ономасиологический план). Первая связана с семасиологическим постулированием некоторого еще не раскрытого, но уже поименованного свойства языка. В ономасиологическом аспекте сопоставление происходит в пределах одноименных семасиологических классов единиц [8, с. 151].

В качестве основания, позволяющего обнаружить непрерывность семантического пространства корневых основ, служат мотивационные отношения. Мотивационные отношения проявляются в единстве значения и формы мотивирующей лексемы. Обычно значения малого числа слов входят в качестве компонентов в семантику значительного по объему корпуса лексем. Это доминанты, ядерные центры лексических полей, слова, обладающие большой словообразовательной активностью. Подобные лексемы частично мотивируют и тем самым систематизируют вокруг себя большое число вторичных слов. Поэтому логично называть такие лексемы мотиваторами. Совокупность сложных и производных образований, включающих в свой состав слово-мотиватор, можно представить как мотивационное поле. Например, наибольший интерес представляют системные отношения в этимологическом гнезде корня **tu* «нечто преграждаемое, прекрываемое, покрываемое». В данное гнездо включаются частные значения: а) противоположность, противоречие; б) нетронутость, закрытость; в) чистота, совершенство, абсолют; г) замкнутость, круг. Возможность вычленения корня **tu* с семантикой полноты, преграждения подтверждается на примере единиц, обозначающих форму, качество, количество и т.п.: *ту+л-* «наполняться» (т., б., чув.), **to+l-* «наполняться, заканчиваться, завершаться» [3, с. 572], *то+л(й)* «полный», *то+л* «целый» (нег.), *то+л(мо)*- «наливать, доливать, подливать» (ма.). В татарском и башкирском языках аналогичными являются мягкие варианты *тү+г(эрәк)*, *тү+ң(эрәк)* «круглый; круг», которые относятся к одному смысловому полю с вышеприведенными примерами.

Данная семантическая линия представлена корневыми основами, относящимися к когнитивной сфере «Природа»: *ту+г(ай)* «луг, пойма; извилина» (т.), *то+г(ай)* «луг, низменность, покрытая лесом; извилина реки, лес» (общетюрк.). В названиях некоторых животных, в частности лошадей, можно установить семантику полноты, границы. Например, *ту+л(н)* «пятилетний (т. е. зрелый)» (калм.), *то+л(а)* «пятилетнее животное» [6, с. 194], *то+л(нар)* «быстрый (о коне); перен. «храбрый, сильный, богатырский конь» (т., б.).

Основы, относящиеся к вышеуказанному семантическому полю, обнаруживаются в когнитивной сфере «Человек как живое, физико-биологическое существо» в следующих образованиях: *ту+б(ык)* «лодыжка, колено, голень, бабки, слега» (т., б.), *то+б(ук)* «лодыжка» (древнетюрк.), *то+n(шы)* «предплечье», *ту+n(кыу)* «лопатка» (б.), *то+v(члур)* «ключица» (калм.), *то+б(шоруд)* тжс (бур.), *то+б(га)* «колено» [7, с. 189], *ту+б(ырла)*- натрудить ноги (б. диал.). Как видно из примеров, слова с одной и той же корневой основой в языках алтайской семьи употребляются для обозначения разных частей тела, но общим для них является семантика раздельности, изгиба, неровности.

В словах, связанных с физиологией человека, можно выделить следующие идентичные смысловые гнезда, обозначающие завершенность, предел: *ту+й-* «насытиться, удовлетвориться; надоест» (т., б.,) и полноту, предел: *ту+л(гак)*- «дрожать; боль, судорога, потуги (муки при родах)» (т., б.). Эти основы соотносятся с глагольной основой *ту+л(ган)*- «ходить вокруг да около» (т., б.); смысл препятствия выражается в лексеме *ту+m(нар)*- «наглухо закрывать; душиить, останавливать дыхание» (як.).

С общим мотивом корневой основы **tu* «препятствовать; помеха» представлены лексемы: *ту+г(ак)* «дерево, приготовленное для выделения пробок» (древнетюрк.); *ту+г(ар)*- «распрячь» (т., б.); *то+k(ан)* «узел, петля» (б.); *та+v(ар)* тжс (чув.), *то+x(ох)*- «седлать, накидывать потник» (монг.), *ту+k(у)*- «седлать» [7, с. 194], *то+x(о)*- «запрягать; обшивать невод» (ма.); *ту+г(ун)* «узел» (древнетюрк.), *ту+nг* «пришивная петля на платье, пробой, скоба» (монг.), *ту+n(а)* «завязка» [7, с. 215]. В татарском и башкирском языках параллельным является лексема *тө+й(өн)* со сходной семантикой.

Идея округленной формы видна в основах с корневой морфемой **tu*, обозначающих посуду: *ту+б(ал)* «лукошко, круглая или полукруглая посуда из бересты» (т.); питание: *ту+г(ач)* «лепешка» (т. диал.); механизмах: *ту+г(ым)* «часть колеса» (т. диал.), *ту+г(ын)* «обод» (т., б.) и др. [6].

Закономерности в семантике этимологических корней здесь проявляются в неоднократном повторении общих мотиваций: это значение противоречия, преграждения; поднимающегося; замкнутости, восхождения, рождения.

Таким образом, в развитии языка, соответственно и его единиц – корневых основ, существенную роль играют его внутренние импульсы. У разных исследователей они называются по-разному: стержневое значение (В. Шотт), ядерное значение, семантическая основа, мотивирующий семантический признак (Б. И. Татаринцев), семантический знаменатель (Т. А. Бертагаев), семантический ингредиент (И. В. Кормушин) и т. д.

Каждый предмет характеризуется своеобразием, единичностью. Но ряд близких черт бывает присущ также определенной группе предметов, или классу предметов, что уже представляет особенность данных предметов или их особый признак [1, с. 16].

В результате анализа некоторых корневых основ нами получены следующие выводы: 1) в целом ряде языков обнаружены цепочки корней, близких по звучанию и значению; 2) в тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языках обнаружена система, состоящая из групп родственных корней, каждый из которых обладает частью семантических компонентов других родственных корней той же группы. В семантике корневой основы отразились особенности путей познания мира человеком, поэтому процедуру анализа корневых основ можно считать базовой предпосылкой познания любого типа. Реконструкция корневых основ языков алтайской семьи может быть представлена в виде оболочек, где находят отражение: во-первых, мотивационная основа (или семантическое ядро), во-вторых, ее номинация – корневая основа – номинативный план; в-третьих, фонологические варианты корневой основы; в-четвертых, универсальные познавательные категории (когнитивный аспект); в-пятых, конкретные лексико-семантические поля в исследуемых языках.

Остановимся более подробно на корневой основе **bū* (с вариантами **бу, бо, бө, ну/но, *му/мү* и т. д.). Объединяющей лексемы в одно этимологическое гнездо мотивом является идея «поднимающегося, превышающего, выступающего»: *бү+т(ыр)* «неровность, выпуклость, шероховатость» (каз.), *бү+лт(эй)* «выпячиваться, высываться» (т., б.), *бү+лт(ийх)* тжс (монг.), *бу+л(бэнгэ)* «вскочить» (ма.).

В данное гнездо включаются лексические единицы, обозначающие а) внешний вид человека: *бү+л(тәһир)* «надутый, вздутый пузырем, выпученный, шишечка» (як.), *бу+л(чирхай)* «железа, узел» (калм., бур.), *мэ+лт(ийх)* «пе-

реполняться, быть чрезмерно наполненным» (монг.), *бү+л(тэкэ)* «вытаращить»; *бо+л(токто)* «веселый» (ма.), *бо+л(торго)* «опухать» [9]; *по+ч(ык)* «курносый» (т.); б) организм: *бо+р(ын)*, *мо+р(он)* «нос» (т., б.); *бө+к(ере)* «горбатый» (т., б.), *пё+к(ёрлчэк)* «горб» (чув.), *бө+г(төр)* «горбатый, сутулый» (монг.), *бу+к(б)* «сгорбиться», *бө+к(чир)* «стать горбатым» (эвен.), *бо+к(ан)* «горб» (ульч.); *бү+рт-* «опухать» (т., б.), *па+р* «железа» (чув.), *бе+р* «железа, затвердевшая от удара» (бур.); в) человека как чувствующее, эмоциональное существо: *бү+р(ти)* «обидеться, надуться» (каз.); *бү+с(ел)* «выпучиться» (т., б.) [9].

Доказательность предложенных сопоставлений зависит прежде всего от установления закономерностей семантических изменений однокорневых слов. Такого рода закономерности могут проявляться в первую очередь в единообразном характере модификации семантики. Синкретичность ряда лексических единиц единой, общей семантикой первых звуковых комплексов, находящих выражение в корневой основе, обуславливалась целостным характером чувственного освоения мира, что в свою очередь вызвано единством и вместе с тем множественностью различных сторон и свойств предметов, явлений и, следовательно, комплексным диффузным характером семантики древних слов.

Таким образом, семантическая реконструкция основывается на общности номинационного и мотивационного планов этимологического корня. В корневых основах закрепились и проявляется изначально заданная идея, мотивация именования, ссылка на которую при всех последующих модификациях корневой основы и образованных на его базе слов сохраняется в дальнейшем.

Список использованных источников

1. Бертагаев, Т. А. Лексика современных монгольских литературных языков (на материале монгольского и бурятского языков) / Т. А. Бертагаев. – М.: Наука, 1974. – 382 с.
2. Вандриес, Ж. Лингвистическое введение в историю / Ж. Вандриес. – М., 1937. – С. 172–176.
3. Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969. – 677 с.
4. Дыбо, А. В. Семантическая реконструкция в алтайской этимологии: соматические термины (плечевой пояс) / А. В. Дыбо. – М., 1996. – 389 с.
5. Кайдаров, А. Т. Структура односложных корней основ в казахском языке / А. Т. Кайдаров. – Алма-Ата: Наука, 1986. – 322 с.
6. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков: материалы к этимологическому словарю: в 2 т. / под ред. В. И. Цинциус. – Л.: Наука, 1975. – Т. I. – 470 с.

7. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков : материалы к этимологическому словарю : в 2 т. / под ред. В. И. Цинциус. – Л. : Наука, 1977. – Т. II. – 703 с.

8. Халиуллина, Н. У. Тюркские языки Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества / Н. У. Халиуллина. – Уфа : Восточный ун-т, 2003. – 172 с.

9. Халиуллина, Н. У. Тюркские языки Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества (опыт лексико-семантического и идеографического словаря) : словарь / Н. У. Халиуллина, А. Г. Шайхулов. – Уфа : Восточный ун-т, 2004. – Ч. I. – 226 с.

References

1. Bertagaev T.A. The vocabulary of modern Mongolian literary language (based on the Mongolian and Buryat language). Moscow, Nauka, 1974, 382 p. (in Russian)

2. Vandryes J. linguistic introduction to the history. Moscow, 1937, pp. 172–176. (in Russian)

3. The Ancient Turkish Dictionary. Leningrad, Nauka, 1969, 677 p. (in Russian)

4. Dybo A.V. Semantic Reconstruction in Altaic etymology: somatic terms (shoulder girdle). Moscow, 1996, 389 p. (in Russian)

5. Khaidarov A.T. The structure of the monosyllabic root bases in the Kazakh language. Alma-Ata, Science, 1986, 322 p. (in Russian)

6. Comparative dictionary of Manchu-Tungus languages: The essay for the etimologic dictionary, in 2 volums, red. bi V.I. Santsius. Leningrad, The Science, 1975, V.1, 470 p. (in Russian)

7. Comparative dictionary of Manchu-Tungus languages: The essay for the etimologic dictionary, in 2 volums, red. bi V.I. Santsius. Leningrad, The Science, 1977, V.2, 703 p. (in Russian)

8. Khaliullina N.U. Turkic language of Ural-Volga region in the context of the Altai language community. Ufa, Eastern University, 2003, 172 p. (in Russian)

9. Khaliullina N.U., Shayhulov A.G. Turkic Ural-Volga region in the context of the Altai language community (lexical-semantic dictionary): Dictionary. Ufa, Eastern University, 2004, Part I, 226 p. (in Russian)

Сокращения

б. – башкирский; бур. – бурятский; др.-тюрк. – древнетюркский; каз. – казахский; калм. – калмыцкий; ма. – маньчжурский; монг. – монгольский; нег. – негидальский; ороch. – ороchский; орок. – ороксинский; т. – татарский; чув. – чувашский; уд. – удэгэйский; ульч. – ульчский; эвен. – эвенский; эвенк. – эвенкийский; як. – якутский

Поступила 12.02.2016 г.

УДК 82-1/-9
ББК 80/84.80/84

Юхнова Ирина Сергеевна

доктор филологических наук, профессор
кафедра русской литературы

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского,
Нижний Новгород, Россия
yuhnova@flf.unn.ru

ПОЭТИКА ФИНАЛА В ДРАМАТУРГИИ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА*

Аннотация: В статье рассматривается специфика финальных реплик в драме Лермонтова «Маскарад». Показано, что они связаны с внутренним действием, становятся выражением сугубо личностной позиции героя, итогом его духовных исканий, тем самым заключительная реплика в драматическом произведении Лермонтова утрачивает характер нравственной сентенции, выражающей авторскую позицию. В работе сопоставлены финальные реплики в разных редакциях «Маскарада», на этой основе выявлено, что заключительное слово героя меняется в зависимости от того, как трансформировался жанр произведения в процессе работы. Обозначены некоторые аналогии в организации финала с комедией Грибоедова «Горе от ума», что обусловлено стремлением Лермонтова написать «современный» вариант этого

* Работа проводилась при поддержке РГНФ в рамках гранта № 15-04-00498 «Концептуальные основы современного лермонтоведения».

произведения. Показано, как изменялось зрительское восприятие пьесы, как постепенно актуализировался в нем символический план.

Ключевые слова: Лермонтов, реплика, «Маскарад», финал, драма.

Yuhnova Irina Sergeevna

Doctor of Philological Sciences, Professor

Department of Russian literature

Lobachevsky university of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia

POETICS OF FINAL IN LERMONTOV'S DRAMATURGY

Abstract: The article considers the specifics of the final remarks in Lermontov's drama «Masquerade». It is shown that they are associated with an internal action, and become the expression of a purely personal position of the hero, the result of his spiritual quest, thus concluding remark in Lermontov's drama loses the character of moral sentences expressing the author's position. In the work, final replicas in different versions of «Masquerade» are compared, on the base it is identified that the final word of a character changes depending on the transformation of genre during the work. It reveals some similarities in the organization of finals with Griboyedov's comedy «Woe from Wit», which is due to the desire of Lermontov to write a «modern» version of this work. The article shows how the viewer's perception of the play changes and how a symbolic plan is actualized in it.

Key words: Lermontov, replica, «Masquerade», finale, drama.

История движения «Маскарада» к читателю и зрителю показывает, что восприятие этого произведения в значительной степени зависело от историко-литературной и культурной атмосферы эпохи. Замечания цензора, принимавшего решение о разрешении «Маскарада» к постановке, свидетельствовали, что он воспринял пьесу как «кровавую мелодраму», которая была крайне популярна на театральных подмостках той поры. Массовый фон (прежде всего сюжетные совпадения, образные переключки с произведениями В. Дюканжа [10]) не позволял увидеть многоплановость действия. В этой связи характерно признание А. Гациского. Рассказывая о нижегородской постановке «Маскарада» 1866–1867 гг., он пишет: «Я думал, что юношеское, можно сказать, детское произведение М. Ю. Лермонтова «Маскарад» на сцене не устоит, но ошибся, – вот обаяние сильного таланта!» [3, с. 224]. И так комментирует свое впечатление от спектакля: «Что плохо для Лермонтова, то, однако, неизмеримо выше произведений зрелых, но зрелых одними годами, умов. Ведь во всей пьесе на каждом шагу видна эта страсть юности к преувеличению, к трагедии, к представлению ужаснейших злодейств, – а пьеса все-таки смотрится с удовольствием, потому что по ней так и рассыпана бездна ума» [3, с. 224]. Как видим, даже не самая лучшая театральная интерпретация драмы заставила А. Гациского пересмотреть отношение к произведению в целом.

Только после появления пьес А. П. Чехова, М. Метерлинка, А. А. Блока особое звучание получила философская проблематика «Маскарада», а само произведение начали воспринимать как трагедию и даже мистерию. Как оказалось, «Маскараду» нужен был читатель и зритель, вос-

питанный иной драматургической эстетикой, который, помимо внешнего действия, считывал бы подтекст, воспринимал символический план, – тем самым включался в спор Арбенина с небом, Богом. Собственно это – наличие внутреннего действия – и отличало «Маскарад» от пьес, подобных дюканжевой «Жизни игрока», которая очень долго не уходила из репертуара русского театра [5]. Действие и конфликт в произведении Лермонтова приобретали многоплановость, что было обусловлено раздвоенностью бытия главного героя. Внешний план жизни Арбенина – он счастливый муж, светский человек, но только этим его существование не исчерпывается, так как герой ведет мучительный внутренний диалог с Богом и небом. И этот спор не прерывается, именно он определяет движение сюжета, скрытую логику событий. Важную роль в создании символического подтекста играет целый ряд приемов. В частности, Лермонтов использует систему лексических повторов, которые не просто организуют драматический диалог, а становятся приемом, позволяющим выделить ряд важных идей [9, с. 112–122]. Так в драме формируется разветвленная система лейтмотивов, а повторяющееся слово превращается в символ, становится «духовной оболочкой судьбы человека», «ответом человека на его судьбу, преобразованную в мифе и свершающуюся в истории» [2, с. 147]. Такое ключевое слово (лейтмотив) сопровождает персонаж на протяжении всей пьесы, становится его опознавательным знаком. Арбенин, например, всегда соотносится с природными стихиями, образ Нины сопровождается словами «ангел» и «жертва». Все сквозные мотивы связаны с темой судьбы, рока («счастье», «колесо счастья», «человек как игрушка» (маскарада, сча-

ствя), «потерянный рай», «сон-пробуждение») [9, с. 144–178].

Еще на одну особенность организации действия в «Маскараде», связанную с его пространственной организацией, обратила внимание Л. А. Капитанова. Исследовательница показала, что основополагающей для драмы становится метафора «круг», и рассмотрела, как она реализуется на фабульном и символическом уровнях. Три сферы: круг игры, круг маскарада и круг семьи – последовательно сменяют друг друга. «Игорный круг, маскарадный круг, домашний круг – от одной окружности к другой – именно так разворачивается драматическая интрига “Маскарада”», – замечает Л. А. Капитанова [4, с. 152]. Три житейских круга последовательно превращаются в три философско-символических сферы, так как конкретная сцена прочитывается двояко: и как прямое изображение событий, и как символическая картина. В результате формируется представление, что события идут независимо от сознательной воли человека, – свершается «судьбы определенье», и человеку не дано повлиять на ход собственной судьбы. Все сквозные мотивы получают свое завершение в финальных репликах героев.

Финальные реплики в драматическом произведении «замыкают» действие, являются своего рода точкой в развитии конфликта, этим обусловлен тот факт, что «последнее слово» чаще всего представляло собой моральную сентенцию, изрекаемую героем, выражающим авторскую позицию. Эту тенденцию мы наблюдаем, например, в нормативной классицистической драме (хрестоматийная комедия Фонвизина «Недоросль» заканчивается репликой Стародума «Вот злонравия достойные плоды!», таким образом, все действие начинает восприниматься как иллюстрация отрицательной модели жизненного поведения). Не случайно зритель, воспитанный в подобной традиции, долгое время не принимал финал «Горя от ума» Грибоедова. Для него конфликт разрешался финальной репликой Чацкого: герой покидал Москву, покидал чуждый, глубоко враждебный ему фамусовский мир. Но Грибоедов размыкал действие – и тем самым показывал незавершенность самой сюжетной ситуации. В мире не устанавливалась гармония, не утверждалась этическая норма, что было обязательным условием для комедии. Герои не получали того, что они заслуживали. Финальной репликой Фамусова («Ах, боже мой, что будет говорить княгиня Марья Алексевна») задавался новый импульс развитию действия: о случившемся начнут судачить в светских гостиных, «история» получит самостоятельное, отдельное от героев бытование, превратится в один из тех «анекдотов», которыми была усыпана сама комедия [8]. Главный герой оказывался на пороге некоего пе-

релома. Будущее Чацкого выносилось за пределы финальной сцены комедии. Характерно, что в недавней постановке комедии, осуществленной режиссером В. Л. Шрайманом в Нижегородском ТЮЗе, финальной снова стала реплика Чацкого: «Карету мне! Карету!». Фамусовский возглас сохранен, более того – удвоен (второй раз его произносит кукушка в часах), но звучит раньше, до того, как Чацкий покинет сцену.

Принципиально новый тип финала характерен и для гоголевских комедий: он организован таким образом, что намечается новый виток в развитии действия – последующие поступки героев легко прогнозируются, и это будет движение «по кругу». Трансформировался не только финал комедий. Трагедия также получила принципиально иное завершение: в «Борисе Годунове» Пушкин отказался от первоначального варианта финала, когда толпа приветствует нового царя, и заменил его ремаркой «Народ безмолвствует» [1].

На этом фоне финальные реплики героев драмы Лермонтова «Маскарад» одновременно показывают и исчерпанность конфликта, и его принципиальную незавершенность, что обусловлено его структурой. Как известно, «Маскарад» аккумулирует в себе два жанровых начала: высокую трагедию и высокую комедию. В нем взаимодействуют «высокая» и «низкая», «площадная» традиции (по выражению Е. М. Пульхритудовой). В основе внешнего действия – напряженная любовная интрига, в ней Лермонтов использует типичные для мелодрамы того времени сюжетные повороты и детали: здесь и предмет, играющий роковую роль в судьбе героев (потерянный браслет), и многочисленные ошибки, заблуждения, и трагические совпадения, вестники из прошлого героя. Да и такие сцены, как маскарад, карточная игра, пение героини, были типичны для романтической литературы той эпохи. Однако у Лермонтова все происшествия, которые имеют семейно-бытовую природу, утрачивают однозначность, тем самым приобретают более глубокий смысл. Символический план возникает вследствие того, что в драме обозначается внутреннее действие: Арбенин ведет свой спор с богом, небом, вступает в поединок с судьбой, и этот конфликт задан уже первой сценой. Спасая Звездича, Арбенин, по сути, исправляет то, что предписано роком, и в этом уподобляет себя творцу. Вновь садясь за карточный стол, он избавляет Звездича от своей участи – участи игрока. Монологи Арбенина представляют собой рефлексии не только по поводу собственной судьбы – это, прежде всего, онтологический спор. В этом контексте важна финальная реплика Арбенина: «Я говорил тебе, что ты жесток!» [6, с. 401]. К кому обращается он в безумии (а с точки зрения романтиков только в таком состоянии челове-

ку открывается истина)? Кого видит он («Здесь, посмотрите! посмотрите!..» [6, с. 401])? Финальная реплика – итог мучительных внутренних поисков. В этот момент происходит обнажение онтологического спора – герою открывается истина, на него нисходит прозрение. Самой репликой как бы персонифицируется та высшая сила, которая управляет миропорядком. Эта фраза и есть арбенинский ответ на те размышления, в которые погружается герой и в моменты уединения, и в шумной толпе. Их смысл состоит в попытке понять, свободен ли человек в своих поступках, сам создает свою судьбу или же от него ничего не зависит. По сути, на протяжении всей пьесы Арбенин ищет оправдания жизни как таковой, ищет высший, справедливый смысл бытия. И не находит.

Абсолютно исчерпана и жизненная цель Неизвестного: *«Давно хотел я полной мести, // И вот вполне я отомщен!»* [6, с. 402]. Отмщение возможно именно через неучастие в событиях. Неизвестный – наблюдатель, он не плетет интригу, а лишь дает свершиться «судьбы определенью». Он постиг то, чего не хотел принять Арбенин: человек не равен творцу, он лишь его орудие.

Однако не этим героям принадлежит «последнее слово». Его произносит Звездич, судьба которого принципиально не завершена, разомкнута в будущее: *«Он без ума... счастлив... а я? навек лишен // Спокойствия и чести!»* [6, с. 402]. Этот герой интересен тем, что именно по отношению к нему в процессе развития действия фортуна демонстрирует особую капризность, тем самым реализуется основной лейтмотив, определяющий существо личности князя: «человек как игрушка». Дважды меняется положение Звездича в жизненной иерархии. Бесчестие и мысль о возможной смерти сопутствуют ему. Открывается пьеса поражением князя в карточной игре – а следовательно его неизбежным отвержением от человеческого сообщества. От выпадения из мира, от утраты в себе человечности (вспомним казаринские характеристики игроков) и избавляет князя Арбенин. Затем новый поворот колеса фортуны – и Звездич повержен той же рукой, которой когда-то был спасен (Арбенин обвиняет князя в шулерстве). Новая попытка с помощью Неизвестного вернуть утраченное оказывается тщетной. Каждый событийный поворот такого рода сопровождается ситуацией возможной смерти: в игорной зале в ответ на отчаянные вопросы Звездича Арбенин бросает фразу: *«...Что ж? топиться!..»*, а затем в доме князя чуть не убивает спящего соперника. В этот момент особую остроту получает мысль о том, что жизнь – более страшное наказание за ложь, измену, чем смерть. Смерть вообще мыслится как избавление от обмана и «бездушной

пустоты» жизни (об этом говорит Арбенин баронессе Штраль), а потому воспринимается героем как освобождение от тяжелого бремени существования в обществе масок. В этом состоит высший смысл того поступка, который совершает Арбенин по отношению к Нине: он лишает ее обманных треволений жизни, возвращает в тот мир, где царит гармония, где душа обретает себя. Не случайна реплика героя: *«Нет, людям я ее не уступлю!»* [6, с. 368].

Вся логика развития действия в «Маскараде» показывает: человек лишь мнит, что может повлиять на ход жизни, изменить если не мироустройство, то хотя бы свою личную судьбу. Мир жесток, несправедлив; в нем нет места для искренних человеческих чувств, в нем невозможны сильные страсти. Ответственность за это Арбенин возлагает не только на общество, но и на высшие силы.

Показательно, как меняются финальные реплики в разных редакциях «Маскарада».

В первоначальном варианте пьесы Арбенин «пересказывал» сюжет, выступал фиксатором событий. В финальном монологе, который произносился в одиночестве, были обозначены все повороты его судьбы и перипетии сюжета. Герой препарировал события, и на сцене представлял человек, в словах которого звучало недоумение: *«Ого! я невредим...», «А я все жив!»*. Этим недоумением, неразрешенным вопросом он и делился со зрителем, а потому в монологе возникала обращенность в некоему наблюдателю: *«И вот оно, прекрасное созданье, // Смотрите... холодно... мертво!..»*. Этот монолог сохранился в последующих редакциях, но им не исчерпывалось действие.

В более позднем варианте драмы, известном под названием «Арбенин», кардинально трансформировались и структура конфликта (в нем был утрачен онтологический, символический смысл), и сущность образов. Так, Нина, действительно, была увлечена Звездичем. Она признавалась Арбенину: *«...да, я люблю его, // Нет, нет, – то было заблужденье, // Ребячество, обман, воображенье, // Я не любила никого...»* [6, с. 597]. Казарин был совмещен с Неизвестным, и эта линия в пьесе получала уголовно-детективную подоплеку (там есть и криминальная история с шантажом, странной смертью одного из игроков в прошлом, письмом, которое раскрывает тайну Казарина). Отравление Нины было фиктивно, но такой шаг позволял Арбенину раскрыть истину и оправдать невиновную Оленьку. В финале становилось очевидным лицемерие тех, кто окружал Арбенина, который и воздавал всем по заслугам. И хотя в последнем явлении участвовало три героя (Арбенин, Оленька, Нина), реплики были доверены только тем, кто не запятнал себя бесчестием: Арбенину и Оленьке.

Финал в «Арбенине» был, на первый взгляд, вполне традиционен: справедливость торжествовала, порочных героев настигало возмездие (именно этого и требовал цензор, последовательно запрещающий драму [7]). Вместе с тем сам Арбенин, по сути, оказывался в положении Чацкого (и это отголосок изначального замысла – создать современный вариант «Горя от ума»): он «бежал» из Петербурга, оставляя его навсегда.

Арбенин [Оленьке]

Я будущность твою устрою: ни нужда,
Ни бедность вновь тебе не угрожает...

Оленька

Вы возвратитесь?..

Арбенин

(помолчав)

Никогда!.. [6, с. 601]

Таким образом, финальные реплики в разных редакциях «Маскарада» мотивированы характером конфликта, они утратили характер сентенции, объясняющей смысл действия и выражающей авторскую точку зрения. В «Маскараде» «последнее слово» героя становилось итогом его внутренних исканий, заключало глубоко личностное восприятие событий. Характерно, что этот принцип реализуется уже в ранних драмах Лермонтова. В финале «Странного человека», обозначенном самим автором как эпилог, действие происходило в светском салоне. Безликие гости обсуждали последние новости (свадьбу Белинского с Загорской, сумасшествие, а потом смерть Арбенина), давали свою оценку событий. При этом диалог превращался в спор, в столкновение позиций, так как среди гостей оказывался один, имеющий отличную от прочих точку зрения (3-й гость). Для него Арбенин – не странный, а незаурядный человек (и это позиция автора). Однако финальная реплика принадлежала все-таки его оппоненту, и это было слово обывателя, выражающее общественное мнение, «общий глас»:

1 Гость. Я надеюсь, ваш Арбенин не великий человек... Он был *Странный человек!* вот и всё!

3 Гость (*пожимает плечами и отходит прочь*) [6, с. 274].

Так становится очевидным, что таланту нет места в этой среде, что она губит личность, которая живет сердцем. В результате новые акценты возникали и в понимании названия драмы – оно становилось многозначным, заключало в себе несколько смыслов и возможных толкований. По сути, это и было движение к полифоническому художественному мышлению. Этот опыт позволил Лермонтову создать произведение, которое исследователи рассматривают как предтечу романов Достоевского, – «Героя нашего времени».

Список использованных источников

1. Алексеев, М. П. Реплика Пушкина «Народ безмолвствует» / М. П. Алексеев // Алексеев, М. П. Пушкин: Сравнительно-исторические исследования. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1972. – С. 208–239.
2. Бочаров, С. Г. Холод, стыд и свобода (История литературы sub specie Священной истории) / С. Г. Бочаров // Вопросы литературы. – 1995. – Вып. 5. – С. 126–157.
3. Гациский, А. Нижегородский театр / А. Гациский // Гациский, А. Нижегородский летописец. – Нижний Новгород : Нижегородская ярмарка, 2001. – С. 159–254.
4. Капитанова, Л. А. «Замкнутая судьба» Евгения Арбенина / Л. А. Капитанова // Лермонтов М. Ю. Маскарад: текст, комментарии, исследования, материалы для самостоятельной работы, моделирование уроков / под ред. Н. Н. Старыгиной, И. П. Карпова. – М. : Владос, 2000. – С. 152–180.
5. Купцова, О. Н. Еще раз об Островском и Дюканже / О. Н. Купцова // Щельковские чтения 2004. Творческое наследие и личность А. Н. Островского: бытие во времени. – Кострома : [б.и.], 2004. – С. 145–158.
6. Лермонтов, М. Ю. Сочинения : в 6 т. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1956. – Т. 5. – 758 с.
7. Ломунов, К. Сценическая история «Маскарада» Лермонтова / К. Ломунов // Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова: Исследования и материалы : сб. первый. – М. : ОГИЗ; ГИХЛ, 1941. – С. 552–558.
8. Фомичев, С. А. Комментарий / С. А. Фомичев // А. С. Грибоедов. Горе от ума. – СПб. : Академический проект, 1994. – С. 116–291.
9. Юхнова, И. С. Диалог в драме М. Ю. Лермонтова «Маскарад» : дис. ... канд. филол. наук / Ирина Сергеевна Юхнова. – Нижний Новгород, 1997. – 197 с.
10. Юхнова, И. С. М. Лермонтов и В. Дюканж / И. С. Юхнова // Русско-зарубежные литературные связи. – Нижний Новгород : НГПУ, 2005. – С. 103–110.

References

1. Alekseev M.P. Pushkin's remarque «The people are silent», *Alekseev M.P. Pushkin: Comparative historical research*. Leningrad, The Science, Leningr. office, 1972, pp. 208–239. (in Russian).
2. Bocharov S.G. Cold, shame and freedom (Literary history sub specie Sacred History), *Questions of literature*, 1995, No. 5, pp. 126–157. (in Russian).
3. Gatsiskiy A. Nizhny Novgorod's Theatre, Gatsiskiy, A. *Nizhny Novgorod's chronicler*. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod's fair, 2001, pp. 159–254. (in Russian).
4. Kapitanova L.A. «Closed fate» of Evgeniy Arbenin, M. Yu. Lermontov «Masquerade»: text, comments, study materials for independent work, modeling lessons. Moscow, Vlados, 2000, pp. 152–180 (in Russian).

5. Kuptsova O.N. Once again on Ostrovsky and Dyukanzhe, *Schelykovskie readings 2004. The artistic heritage and the identity of A. Ostrovsky: being in time*. Kostroma, w.p., 2004, pp. 145–158 (in Russian).

6. Lermontov M.Yu. Writings: in 6 vol. Moscow, Leningrad, Publishing house AN SSSR, 1956, vol. 5, 758 p. (in Russian).

7. Lomunov K. Theatrical history of Lermontov's «Masquerade», *Life and work of M.Yu. Lermontov, Research and Materials, Sat. first*. Moscow, OGIZ; GIHL,

1941, pp. 552–558. (in Russian).

8. Fomichyov S.A. Comment, *A.S. Griboedov. Woe from Wit*. St. Petersburg, Academic project, 1994, pp. 116–291. (in Russian).

9. Yuhnova I.S. Dialogue in the Lermontov's drama «Masquerade»: thesis ... Candidate of Philological Sciences. Nizhnij Novgorod, 1997, 197 p. (in Russian).

10. Yuhnova I.S. M. Lermontov and V. Dyukanzh, *Russian - foreign literary connections*. Nizhnij Novgorod, NGPU, 2005, pp. 103–110 (in Russian).

Поступила 18.02.2016 г.

УДК 811.111(045)
ББК 81.43.21

Boyarkina Lyudmila Mikhailovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Linguistics and Translation
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
Boyarkina82@mail.ru

Kashtanova Irina Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Linguistics and Translation
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
irikashtanova@mail.ru

**ANTHROPOCENTRIC ASPECTS OF STUDYING ENGLISH
PHYTONIMIC VOCABULARY: LEXEME ROSE**

Abstract: The article deals with the anthropocentric specificity in research of English phytonyms. Anthropocentrism as one of the main principles of the modern linguistics signifies the intention of researchers to make a human the cornerstone. The symbolic function of the phytonym *rose* and its role in English phraseological units and literary texts are considered. The units most commonly in use for the characteristics of a human are revealed.

Key words: anthropocentrism, linguaculture, connotation, phraseological unit, phytonym, rose symbolics.

Бояркина Людмила Михайловна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра лингвистики и перевода
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Каштанова Ирина Ивановна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра лингвистики и перевода
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОЙ ФИТОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ
(на материале лексемы *rose*)**

Аннотация: Статья посвящена специфике антропоцентрического подхода к изучению фитонимов английского языка. Антропоцентризм как один из ведущих принципов современной лингвистики зна-

менуется собой стремление исследователей поставить человека во главу угла. В работе раскрывается символическое значение и употребление фитонима *роза* в английских фразеологизмах и художественных текстах, выявляются наиболее употребительные для характеристики человека единицы.

Ключевые слова: антропоцентризм, лингвокультура, коннотация, фразеологизм, фитоним, символика розы.

Anthropocentric direction of modern linguistics is reflected in various studies related to the phenomenon of a man. In this regard, the studies devoted to characterizing of a man through the world of wildlife are particularly notable. One should bear in mind that there are many works devoted to phraseological units where the national and cultural semantics is displayed [1; 2; 3; 10].

The problem of studying ethno-cultural specificity of phraseological units with phytonyms is closely related to anthropocentric researches, perception of the world and ways of its realization which are reflected in a language. For the first time ever, the idea of antropologization of a language was put forward by W. von Humboldt. In his view, language is more than a vehicle for communication; it is energy that transforms human experience into expression [4, p. 104].

It should be noted that a rose is one of the most frequently used symbols in English phraseological units. It has two main traits such as beauty and bright pink (or perhaps even red) colour, associated mainly with complexion, and, consequently, health: *she has roses in her cheeks* – “blush plays on her cheeks, she radiates health”; *put the roses back in sb’s cheeks* – “to make someone look healthy again”; *fair as a rose* – “lovely as a rose”; *fresh as a rose* – “blooming, buxom”; *milk and roses* – “bursting with health”, etc. Such attribute of the flower as beauty enables metaphor creation for describing relationships between people: *a rose between two thorns* – “a (beautiful) woman who’s sitting between two men”. A more complex meaning attributed to the flower of a rose can be traced in the following idioms characterizing a person: *everything’s coming roses (for sb.)* is used for saying that things are beginning to be very successful for someone. Another phraseological unit shows a certain emotional reaction of a person: *to blush like a rose* – “to feel embarrassed or ashamed”. In phraseological unit *not come out of sth. smelling of roses* – “to have been involved in a situation that makes you seem dishonest, so that people stop trusting you” we can trace the emphasis on such attribute of a rose as smell that has a tendency to spread to a great distance and therefore it can be felt by all who enter its coverage area.

The symbolic meaning of a rose as a flower of love is reflected in the saying *born under the rose* that means “born out of wedlock, illegitimate and assumes a certain situation that occurred under

a rose bush”. However, the similar set expression *under the rose* – “in secret, secretly, on the sly” occurred due to the ancient tradition to attach a rose to the ceiling of council chambers as an indication that everybody present was sworn to secrecy, *sub rosa*.

One should bear in mind that phytonyms are symbols of any political parties [5]. As we know the phrases *White Rose* and *Red Rose* represent the two opposing clans (in fact, the parties of past time). These phrases became set expressions in English culture (like in *the wars of the Roses* and *Roses Wars*) which are reflected in different cultural and regional studies and dictionaries with relevant explanations: *a war fought in the 15th century between two royal families of England to decide which one would rule. The House of York used a white rose as their symbol and the House of Lancaster used a red rose*.

It is obvious, that a rose is one of the most favourite flowers in England. English roses are loved for their beautiful rosettes or cupped flower forms and fragrance. The term *English Rose* is a description associated with English culture and may be applied to a naturally attractive woman or girl of traditionally fair complexion who is from or is associated with England. For instance, Diana (Princess of Wales), Kate Middleton, Elizabeth Taylor, Kate Beckinsale, etc. are named as *English Roses*.

It is a well-known fact that the phytonym *rose* has its special importance in literary texts. It is essential to emphasize that the general use of phytonyms in literary texts is characterized by its particular complexity and variety of interpretations, due to the rich symbolic structure of phytonyms in different nations. For instance, a rose is a symbol of love, irreproachability, wisdom and prudence; a white rose is a symbol of purity and chastity; a red rose symbolizes passion and sensible beauty. A rose can be a symbol of everlasting life, but at the same time, it symbolizes the death and rebirth.

The poem *A red, red rose* by Robert Burns [7, p. 252] is a striking example of use of the phytonym as a symbol, which helps to understand the context of the poem better. The author of the poem used the phytonym *rose* for the comparison with love. The repetition of the word *red* expresses a strong feeling. The phytonym *rose* is compared with a beloved girl. It should be mentioned, that the comparison of the phytonym *rose* with a beautiful young girl and a new feeling is often used in English because the

dominant pragmatical meaning of phytonyms is beauty.

The novel *An Unofficial Rose* by Iris Murdoch [9] proves the point that the phytonym *rose* has a figurative meaning. The abundance of word-combinations including the phytonym *rose* makes a special colouring not just in the novel, but in its title, which is very difficult to render in Russian. The Russian title of the novel «Дикая роза» [6] disagrees with the English title “An Unofficial Rose”. It does not express the meaning of the English title, because it just shows something modest, secret and unnoticeable at the first time. So, the title is understood from the context of the book. The plot develops in a rose garden. This garden is a symbol of an endless, beautiful, romantic and unearthly love, when people forget their problems.

The novel is not only about the flowers, but people. The author calls one of the characters *a white rose (his darling, the white rose Miranda)*. The white rose in fiction, as it was already noted, is a symbol of purity and chastity and a symbol of the childhood. In another example the author compares a blooming rose with a girl – *pretty buxom Nansy, a rose of a different sort*. As we know, the flowers keep “silent and secret”. But roses have thorns and it is very painful to touch them and Nansy loses her sublime image.

The presented arguments suggest that the value of phytonyms for characterizing a man is undeniable. Moreover, they reflect the national specificities of the English linguaculture. The semantic capacity of phytonyms greatly increases in literary texts as symbolic phytonyms influence understanding, perception and representation of the whole text.

References

1. Adamchuk T.V. Emotive thematization of the English literary text, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 96–98. (in Russian)
2. Boyarkina L.M. The representation of the wild-life in the text of a fable in the anthropocentric application, *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2015, No. 6, V. 1 (48), pp. 31–34. (in Russian)
3. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts in the Mordvinian, Russian and English Languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
4. Humboldt W. Selected works on linguistics. Moscow, Progress, 1984, 400 p. (in Russian)
5. Mitina S.I., Falileev A.E. Stylistic devices in the languages of political culture (based on a material of English-speaking public statements of leaders of Great Britain and the USA), *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 87–101. (in Russian)
6. Murdoch I. Under the Net. *An Unofficial Rose: Novels*. Moscow, Raduga, 1989, 464 p. (in Russian)
7. Burns R. Oh My Love’s like a Red, Red Rose, *Selected poems*. London, Penguin Books Ltd., 1996. p. 252. (in English)
8. Merriam-Webster Dictionary. Available at: <http://www.merriam-webster.com>, accessed: 26.02.2016. (in English)
9. Murdoch I. *An Unofficial Rose*. London, Penguin books, 1962, 334 p. (in English)
10. Vetoshkin A.A. English as a means of integration into the international education space, *The Humanities and Education*, 2015, No 4 (24), pp. 100–102. (in English)

Список использованных источников

1. Адамчук, Т. В. Эмотивная тематизация англоязычного художественного текста / Т. В. Адамчук // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 96–98.
2. Бояркина, Л. М. Репрезентация мира живой природы в тексте басни в антропоцентрическом приложении / Л. М. Бояркина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 6 (48) : в 2 ч. – Ч. 1. – С. 31–34.
3. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
4. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.
5. Митина, С. И. Стилистические приемы в языке политической культуры (на материале англоязычных публичных выступлений лидеров Великобритании и США) / С. И. Митина, А. Е. Фалилеев // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 97–101.
6. Мэрдок, А. Под сетью. Дикая роза : романы / А. Мэрдок. – М. : Радуга, 1989. – 464 с.
7. Burns, R. Oh My Love’s like a Red, Red Rose / R. Burns // Selected poems. – London : Penguin Books Ltd., 1996. – 252 p.
8. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 26.02.2016).
9. Murdoch, I. *An Unofficial Rose* / I. Murdoch. – London : Penguin books, 1962. – 334 p.
10. Vetoshkin, A. A. English as a means of integration into the international education space / A. A. Vetoshkin // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – №. 4 (24). – Pp. 100–102.

Поступила 17.03.2016 г.

УДК 811.11-112
ББК 81.66,3

Samosudova Liliya Vyacheslavovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Humanities and Foreign Languages
Saransk Cooperative Institute (branch)
Russian University of Cooperation, Saransk, Russia
lilya.a13@mail.ru

Kukushkina Yelena Alekseevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Humanities and Foreign Languages
Saransk Cooperative Institute (branch)
Russian University of Cooperation, Saransk, Russia
helena_kuk@mail.ru

ATTRIBUTIVE COMPOSITES WITH THE FIRST COMPONENT – THE NOUN IN GERMAN

Abstract: The article deals with the question of noun attributive composites with the noun as the first component in the German language. Considering the examples from fiction, this type of composites can be divided in some theme groups: 1) person and society; 2) nature; 3) spiritual and material culture.

Key words: composite, composition, noun, component of a compound word, theme groups.

Самосудова Лилия Вячеславовна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Саранский кооперативный институт (филиал)
Российский университет кооперации, г. Саранск, Россия

Кукушкина Елена Алексеевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Саранский кооперативный институт (филиал)
Российский университет кооперации, г. Саранск, Россия

ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ КОМПОЗИТЫ С ПЕРВЫМ КОМПОНЕНТОМ – ИМЕНЕМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье на материале немецкого языка рассматриваются именные определительные композиты, первым компонентом которых является имя существительное. Опираясь на примеры из литературы, данный тип композитов можно распределить на несколько тематических групп: 1) человек и общество; 2) природа; 3) духовная и материальная культура.

Ключевые слова: композит, словосложение, имя существительное, компонент сложного слова, тематические группы.

The main place among the German composites belongs to attributive composites. Enrichment of the vocabulary of German by the compound nouns is mainly due to exactly this type of word composition. It is the most productive one throughout the history of the language, as well as at present.

As a part of the compounds, the first component can be expressed by any part of the speech, whereas the second usually by the noun. Depending on what part of speech acts as a first component, attributive composites are divided into some groups. The article devotes to the composites with the first component – the noun.

Attributive composites such as noun + noun are different in their meaning, style and usage. Embracing almost all the thematic groups of lexis attributive composites reflect different aspects of life and human activities, natural environment. There are several major thematic groups:

1. A man and a society. This group contains composites that mean:

1) names:

a) according to some features (possessives, property, etc): *der Gastgeber* «home owner» (*der Gast* „a guest“ and *der Geber* „a grantor“); *der Altersgenosse* “age-mate” (*das Alter* “age” + *s* and

der Genosse “a mate”); *die Fachleute* “specialists” (*das Fach* “speciality” and *die Leute* “people”): *Sogar Fachleute unterhielten sich gern mit ihm, fanden ihn anregend, intelligent, außerordentlich nett ...* [3, p. 127] «Even the specialists willingly talked with him, found him fascinating, intelligent, very nice ...»;

b) according to the activity: *das Stubenmädchen* “maid” (*die Stube* + *n* and *das Zimmer* “a room” and *das Mädchen* “a girl”); *der Hauslehrer* “home teacher” (*das Haus* “a house, home” and *der Lehrer* “a teacher”): *Mein Hauslehrer pflegte mit rotem Tintenstift zu zensieren* [3, p. 185] «My home teacher used to put a pencil mark in red ink»;

c) according to family relations:

– general terms of relationship: *das Patenkind* „godson“ (*der Pate* „godfather“ + *n* and *das Kind* „a kid“): *Während meine Schwester ihrem Sohn, meinem Patenkind, sofort ein Los gekauft hat, beschäftigte ich mich jetzt damit, zu überlegen, ... wer mir folgen wird in dieser Generation...* [3, p. 139] «At the time when my sister was buying a lottery ticket for her son and my godson, I was thinking who would look like me in that generation ...»;

– terms of marriage relationship: *das Ehepaar* „a married couple“ (*die Ehe* „marriage“ and *das Paar* „a couple“); *der Ehemann* „a husband“ (*die Ehe* „marriage“ and *der Mann* „a man“); *das Ehe-weib* „a wife“ (*die Ehe* „marriage“ and *das Weib* „a woman“): *Sie geben ihr Ihren ordinären Namen und machen sie zum Eheweibe, zur Hausfrau, machen sie zur Mutter* [7, p. 102] «They gave her your common name and made her a wife, a hostess, made her a mother»;

2) human inner world:

a) anatomical concepts (anthroponomy):

– neck: *der Adamsapfel* “Adam's apple” (*der Adam* “Adam” + *s* and *der Apfel* “an apple”): “*Na, Marja*”, – *sagt Lewandowski und schluckt gefährlich mit seinem Adamsapfel, “kannst ruhig reinkommen, die tun dir hier nichts”* [8, p. 195] «– Well, Mary, – says Levandovski, with the sadness in his voice moving his Adam's apple – come in, do not be afraid, they will not do anything to you»;

– face: *der Backenknochen* „a cheekbone“ (*die Backe* „a cheek“ + *n* and *der Knochen* „a bone“); *der Backenbart* „whiskers“ (*die Backe* „a cheek“ and *der Bart* „moustache“); *die Augenwimper* „eyelashes“ (*das Auge* „an eye“ + *n* and *die Wimper* „eyelashes“); *die Augenbraue* „eyebrow“ (*das Auge* „an eye“ + *n* and *die Braue* „a brow“); *das Nasenlock* „nostril“ (*das Nase* „a nose“ + *n* and *das Lock* „a hole“): *Seine Augenlider waren entflammt und die Ränder seiner Nasenlöcher ganz wund davon...* [7, p. 125] «His eyelids were inflamed and the rims of his nostrils were very angry about it ...»;

– limbs and fragments: *der Fingernagel* “a fingernail” (*der Finger* „a finger“ and *der Nagel* „nail“); *der Ellbogen* „elbow“ (*die Elle* „ulna“ and *der Bogen* „bow“): *... sie war groß und steif, und es entstand der Eindruck von Kunstlichkeit, weil sie ihre Arme nur vom Ellenbogen an abwärts bewegte, die obere Hälfte an den Leib gepreßt hielt* [3, p. 113] «... She was tall and stiff, and it gave the impression of artificiality because she moved her arms only from the elbow downwards, held to the body, the upper half was strained»;

– other organs and body parts: *der Brustbein* “breastbone” (*die Brust* „breast“ and *der Bein* „bone“): *der Brustbein* «грудина» (*die Brust* «грудь» и *der Bein* «кость»): *... dann legte er sich den Finger auf die Stelle oberhalb des Zwerchfells, wo die Rippen mit dem Brustbein verbunden sind* [6, p. 117] «... then he put his finger on the place above the diaphragm, where the ribs are connected to the breastbone»;

b) diseases: *die Lungenzündung* „pneumonia“ (*die Lunge* „a lung“ + *n* and *die Zündung* „inflammation“); *die Brustkrankheit* “the sickness of lungs” (*die Brust* „breast“ and *die Krankheit* “sickness”); *der Kopfschmerz* “headache” (*der Kopf* “head” and *der Schmerz* “ache”): *Ich habe schlecht geschlafen, habe Kopfschmerz, und kurz und gut, ich muß euch bitten ...* [7, p. 145] «I did not sleep well, have a headache, and in short, I must ask you ...»;

c) feelings, sensations, states of mind: *die Eifersucht* “jealousy” (*der Eifer* „fervor“ and *die Sucht* „passion“); *der Ehrgeiz* “ambition” (*die Ehre* “honor” and *der Geiz* “greed”); *die Ehrfurcht* “reverence” (*die Ehre* “honor” and *die Furcht* “the fear”): *... aber das Schöne rührt ihn, und das Edelste nimmt er mit Scheu und Ehrfurcht auf.* [4, p. 51] «... But the beauty touched him, and he takes the noblest with reverence and awe»;

2. Nature. This group includes the composites denoting:

1) objects and phenomena of fauna:

a) animals: *der Jagdhund* „a hunting dog“ (*die Jagd* „hunting“ and *der Hund* „a dog“); *die Eidechse* „a lizard“ (*der Eid* „the oath“ and *die Echse* „a lizard“); *die Feldmaus* „the field mouse“ (*das Feld* „a field“ and *die Maus* „a mouse“): *... schlenderte unser Freund bekümmerten Herzens zu einem der Tore hinaus, von Wackerlos begleitet, der ihm aber weniger Trost gewährte als je, weil er von der Jagd auf Eidechsen und Feldmäuse völlig in Anspruch genommen war.* [4, p. 143] «... Our friend was walking with sorrowful heart to one of the gates, accompanied by cowardicewhich comforted him a little, because he had tried hunting lizards and field mice»;

b) birds: *die Goldamsel* “the golden oriole” (*das Gold* “gold” and *die Amsel* “the Blackbird”);

der Buchfink “the chaffinch” (*das Buch* “a book” and *der Fink* “the finch”); *das Schneehuhn* “the ptarmigan” (*der Schnee* “snow” and *das Huhn* “the hen”); *das Turteltäubchen* „the turtledove“ (*turteln* “coo” and *die Taube* „the dove“): *Da kamen zum Küchenfenster zwei weiße Täubchen herein und danach die Turteltäubchen, und endlich schwirrten und schwärmten alle Vöglein unter dem Himmel herein und liesen sich um die Asche nieder* [5, p. 8] «And two white doves came to the kitchen window, and then the turtledoves, and finally all the birds under heaven whirred and flew and ran around the ashes down»;

c) fish: *die Meeräsche* “the mullet” (*das Meer* “the sea” and *die Äsche* “grayling”);

d) insects: *die Bienenkönigin* “the queen bee” (*die Biene* “the bee” and *die Königin* “the queen”); *die Wasserjungfer* “the dragonfly” (*das Wasser* “water” and *die Jungfer* “the maiden”); *der Mehlwurm* „the mealworm“ (*das Mehl* „flour“ and *der Wurm* „the worm“): ... *als säße dort ein Star in einem Käfig – aus einer imaginären Kassette einen ebenso unsichtbaren Mehlwurm nahm und ihn seinem Liebling hinhielt...* [6, p. 17–18] «... As there was a star in a cage – of an imaginary box took an equally invisible mealworm and held out to him his favorite ...»;

2) objects and phenomena of flora:

a) trees:

– fruit trees: *der Kirschbaum* “the cherry tree” (*die Kirsche* “the cherry” and *der Baum* “tree”); *der Ölbaum* „the olive tree“ (*das Öl* „oil“ and *der Baum* “tree”); *der Nussbaum* „the Walnut tree“ (*die Nuß* “nut” and *der Baum* “tree”): ... *er horchte auf das vergnügte Zwitschern von Sperlingen, die in dem alten Nussbaum saßen, und blickte auf den sauberen Kiesweg ...* [7, p. 138] «... He listened to the hilarious chirping of sparrows, sitting under the old walnut tree, and looked at the clean gravel ...»;

– trees: *die Lindenbaum* “the linden tree” (*die Linde* “linden”+ n and *der Baum* “tree”); *der Ahornbaum* „the maple tree“ (*der Ahorn* „the maple“ and *der Baum* “tree”); *der Tannenbaum* „the fir-tree“ (*die Tanne* „the fir“+ n and *der Baum* “tree”): *Und an der Spitze des Tannenbaumes hing ein silbrig gekleideter rotwangiger Engel ...* [7, p. 149] «And at the top of the fir tree a silver-clad red-cheeked angel was hanging...»;

b) bushes: *das Heidekraut* „heather“ (*die Heide* „the heath“ and *das Kraut* „grass“); *die Dornrose* „wild rose bush“ (*der Dorn* „thorn“ and *die Rose* „a rose“): *Es ging aber die Sage in dem Land von dem Schlafenden Dornröschen; denn so ward die Königstochter gennant ...* [5, p. 48] «And there was a legend about a beautiful sleeping queen nicknamed a small wild rose bush...»;

c) fruit and berries: *die Erdbeere* „the strawberry“ (*die Erde* „the land“ and *die Beere* „the berry“); *die Weintrauben* „the grapes“ (*der Wein* „wine“ and *die Trauben* „the grapes“); *die Preiselbeere* „the cranberry“ (*der Preis* „the price“+el and *die Beere* „the berry“): *Mach auch das Glas mit den eingemachten Preiselbeeren auf, - das ißt du doch gern?* [8, p. 118] «Open a jar of cranberry jam, you like it, don't you?»;

d) flowers and grass: *die Kornblume* “cornflower” (*das Korn* “corn” and *die Blume* “a flower”); *die Glockenblume* “the bellflower” (*die Glocke* “the bell”+n and *die Blume* “a flower”); *der Löwenzahn* “the dandelion” (*der Löwe* “the lion” +n and *der Zahn* “a tooth”): *Löwenzahn wuchs auf den Trümmern in dichter Kolonie, und auf der Suche nach der Hausnummer blieb ich vor einem Kolonialwarenladen stehen* [3, p. 116] «Dandelions were growing on the ruins in dense colonies, and looking after the house number, I stopped in front of a grocer's shop»;

e) vegetable crops: *der Blumenkohl* “the cauliflower” (*die Blume* “a flower” + n and *der Kohl* “the cabbage”): *In der Speisekammer liegen schon zwei Köpfe Blumenkohl* [8, p. 170] «In the pantry there are already two heads of cauliflower»;

3) objects and natural phenomena: *das Erdbeben* „the earthquake“ (*die Erde* “the earth” and *das Beben* „the quake“); *der Sonnenaufgang* „the sunrise“ (*die Sonne* „the sun“+ n and *der Aufgang* „the rise“); *der Sonnenuntergang* „the sunset“ (*die Sonne* „the sun“+ n and *der Untergang* „the set“); *der Sonnenstrahl* „the Sunbeam“ (*die Sonne* „the sun“+ n and *der Strahl* „the beam“); *der Mondschein* “Moonlight” (*der Mond* “the moon” and *der Schein* “the light”): *Sie sah ganz bleich aus im Mondschein ...* [4, p. 100] «She looked very pale in the moonlight ...»;

4) time: *der Augenblick* „the moment“ (*das Auge* „an eye“+n and *der Blick* „the view“); *das Jahrhundert* „the century“ (*das Jahr* „a year“ and *das Hundert* „hundred“); *die Viertelstunde* „a quarter-hour“ (*das Viertel* „a quarter“ and *die Stunde* „an hour“): *Mit zwei Fingerspitzen hielt er eins der sonderbaren Flaumhärchen an seiner Wange erfasst und drehte Viertelstunden lang, indem er ins Leere starrte und ...* [7, p. 100] «With two fingers he was holding one of the odd downy hairs on his cheek and was turning it round for a quarter of an hour, staring into space and ...»;

3. Spiritual and material culture. Composites from the area of spiritual and material culture are classified as follows:

a) the names of building parts, dwellings, various premises, buildings and their parts: *das Stockwerk* “the floor” (*der Stock* “the stick” and *das Werk* “work”); *die Haustür* „the front door“ (*das Haus*

„the house“ and *die Tür* „the door“); *das Treppenhaus* „the staircase“ (*die Treppe* „stairs“ +n and *das Haus* „the house“); *der Fußboden* „the floor“ (*der Fuß* „a foot“ and *der Boden* „the ground“): *Haie macht auf dem Fußboden ein Feuer ...* [8, p. 32] «Haie is making the fire on the floor...»;

b) the names of kitchen utensils, tools, household items, their constituent parts: *der Feuerstein* „the flint“ (*das Feuer* „the fire“ and *der Stein* „a stone“); *das Kopfkissen* „a pillow“ (*der Kopf* „the head“ and *das Kissen* „the pillow“); *die Aktentasche* „a briefcase“ (*die Akten* „the files“ and *die Tasche* „a bag“); *der Sonnenschirm* „a sun umbrella“ (*die Sonne* „the sun + n“ and *der Schirm* „an umbrella“); *der Regenschirm* „a rain umbrella“ (*der Regen* „rain“ and *der Schirm* „an umbrella“); *das Mundstück* „the mouthpiece“ (*der Mund* „the mouth“ and *das Stück* „a piece“): *Die meisten sind still; nur einzelne betteln um das Mundstück einer ausgerauchten Zigarette* [8, p. 142] «The most keep silence; only some are begging for the mouthpiece of a cigarette»;

c) the names of furniture, home furnishing: *der Wandschrank* „wardrobe“ (*die Wand* „the wall“ and *der Schrank* „locker“): *Er fing noch in der Nacht an, ... seine wenigen Habseligkeiten, die bunt herumlagen, in den alten Wandschrank zu schließen ...* [4, p. 157] «He began to hide his few belongings lying around in the old wardrobe...»;

d) the name of food:

– meals, dishes: *die Zervelatwurst* “the cervelat sausage” (*das Zervelat* “the cervelat” and *die Wurst* “the sausage”); *der Gänsebraten* “the roast goose” (*die Gans* “a goose”+e and *der Braten* “the roast”): *Was meinst du zu Gänsebraten?* [8, p. 70] «What about a roast goose?»;

– foodstuffs: *das Rindfleisch* “beef” (*das Rind* “a cow” and *das Fleisch* “meat”): *... jetzt haben wir den Magen voll weißer Bohnen mit Rindfleisch und sind satt und zufrieden* [8, p. 4] «... Now we have our stomach full with beans and beef and are full and satisfied»;

– drinks: *der Apfelsaft* “apple juice” (*der Apfel* “an apple” and *der Saft* “juice”): *Wulla, die ihm Apfelsaft brachte, sah ihn besorgt an* [3, p. 223] «Wulla who brought him some apple juice, was looking at him with trouble»;

e) the names of clothes and shoes, their details, materials and accessories: *die Hosentasche* „pocket of trousers“ (*die Hose* „trousers“ +n and *die Tasche* „a pocket“); *das Kopftuch* „the headscarf“ (*der Kopf* „head“ and *das Tuch* „scarf“); *das Sommerkleid* „a summer dress“ (*der Sommer* „summer“ and *das Kleid* „a dress“); *der Ohrring* „an earring“ (*das Ohr* „an ear“ and *der Ring* „a ring“); *die Leinenhose* „the linen trousers“ (*der Lein* „linen“ +en and *die Hose* „trousers“): *Der ganze Unterkörper*

schwamm in Blut, die kurze Leinenhose war völlig zerfetzt, die Fetzen hatten sich mit dem Blut zu einer schauerlichen Masse vermengt [3, p. 66] «The entire lower body was swimming in blood, the short linen trousers were completely shredded, the pieces had been mixed with the blood in a gruesome mass»;

f) the words denoting education and culture, holidays, week days, games, rites, etc.: *das Volkslied* „the folk song“ (*das Volk* „the people“ +s and *das Lied* „a song“); *der Buchstabe* „a letter“ (*das Buch* „a book“ and *der Stabe* „a letter“); *der Sonntag* „Sunday“ (*die Sonne* „the sun“ and *der Tag* „a day“); *der Sonnabend* „Saturday“ (*die Sonne* „the sun“ and *der Abend* „evening“); *das Bildwerk* „sculpture“ (*das Bild* „a picture, a portrait“ and *das Werk* „work“); *das Meisterwerk* „a masterpiece“ (*der Meister* „master“ and *das Werk* „work“); *die Weihnacht* “Christmas” (*die Weihe* „consecration“ and *die Nacht* „night“): *Gegen Weihnachten fiel es dem jüdischen Kunsthändler ein, nachzufragen, wie es mit dem neuen Bilde stehe, das er bei dem jungen Deutschen bestellt hatte* [4, p. 174] «Before Christmas it occurs to the Jewish art dealer to ask how it was with a new picture, which he had ordered from the young German»;

g) words denoting the administrative and economic concepts, state and party bodies, agencies and etc.: *das Drecknest* „dump“ (*der Dreck* „the dirt“ and *das Nest* „nest“); *die Eisenbahn* „railway“ (*das Eisen* „iron“ and *die Bahn* „way“); *die Haltestelle* „a stop, a station“ (*der Halt* „a stop“ + e and *die Stelle* „a place“); *der Bahnhof* „station“ (*die Bahn* „way“ and *der Hof* “yard”); *der Friseursalon* „hair dresser's“ (*der Friseur* „a hair dresser“ and *der Salon* „a salon“): *Ich trat im Nebenhaus ein: es war ein Friseursalon* [3, p. 116] «I entered the neighbor house: it was hairdresser's».

Thus, attributive composites with the noun as a first component are characterized by several features: way of submission, close unity in a strict order, a simple merger of words, by a single word centralizing (main) stress syllable.

References

1. Baidak A.V., Glushkov S.V. Compound nouns in the Selkup language, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 94–96 (in Russian)
2. Beloglazova E.V. The nouns with gradual function in modern Russian, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 109–111 (in Russian)
3. Bell G. My sad face: stories. Moscow, JSC “The Rainbow”, 2003, 288 p. (in German)
4. Geise P. On the banks of the Tiber. Moscow, Manager, 2000, 208 p. (in German)
5. Grimm. Cinderella and other fairy tales. Bonn, INTER NATIONES, 1990, 128 p. (in German)

6. Meyrink G. Walpurgis Night: a book for reading in German. St. Petersburg, Antology: KARO, 2005, 224 p (in German)

7. Mann T. Death in Venice and other novels: a book for reading in German. St. Petersburg, Antology, 2005, 160 p (in German)

8. Remarque E.M. In Western front without any changes. Moscow, Yupiter Inter, 2004, 216 p. (in German)

Список использованных источников

1. Байдак, А. В. Парные существительные в селькупском языке / А. В. Байдак, С. В. Глушков // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 94–96.

2. Белоглазова, Е. В. Имена существительные, выполняющие градуальную функцию в современном

русском языке / Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 109–111.

3. Бёлль, Г. Мое печальное лицо : рассказы / Г. Бёлль. – М. : Радуга, 2003. – 288 с. – На нем. яз.

4. Гейзе, П. На берегу Тибра / П. Гейзе ; сост. П. А. Гелева. – М. : Менеджер, 2000. – 208 с.

5. Майринк, Г. Вальпургиева ночь: книга для чтения на нем. яз. / Г. Майринк. – СПб. : Антология, KARO, 2005. – 224 с.

6. Манн, Т. Смерть в Венеции и другие новеллы : книга для чтения на нем. яз. / Т. Манн. – СПб. : Антология, 2005. – 160 с.

7. Ремарк, Э. (Erich Maria Remarque). На западном фронте без перемен (Im Westen nichts Neues) / Э. Ремарк. – М. : Юпитер-Интер, 2004. – 216 с.

8. Grimm. Aschenputtel und andere Märchen / Grimm. – Bonn : INTER NATIONES, 1990. – 128 p.

Поступила 14.03.2016 г.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯУДК 347.6
ББК 67.404**Мустаева Светлана Сергеевна**

аспирант

кафедра социологии, политологии и менеджмента
ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский
технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ»,
г. Казань, Россия
Svetlana.mustaeva@gmail.com**ИСТОРИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ЛЕГИТИМИЗАЦИИ
СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ**

Аннотация: В статье рассматриваются хронологические особенности легитимизации семейно-брачных отношений в России XX–XXI вв. в отношении супружества, родительства, родства.

Ключевые слова: семья, брак, легитимизация, развод, закон, семейные ценности.

Mustaeva Svetlana Sergeevna

Postgraduate

Department of Sociology, Political Science and Management
Kazan National Research Technical University
named after A. N. Tupolev – KAI, Kazan, Russia**HISTORICAL TRENDS OF LEGITIMIZATION
OF FAMILY RELATIONS IN RUSSIA**

Abstract: The article deals with the chronological features of legitimization of family relations in the XX–XXIst centuries in Russia in respect of marriage, parenthood, relationship.

Key words: family, marriage, legitimation, divorce, law, family values.

Процесс формирования семейных ценностей является ключевым в становлении общества, поэтому их важность неопределима.

Анализируя современные проблемы семьи в России, исследователи часто проводят аналогии с определенным идеализированным образом семьи прошлого (дореволюционной России или Советского Союза).

Рассмотрим процесс легитимизации семейных отношений в XX в., основываясь на классификации семейно-брачных ценностей по объектам, составляющим предмет оценки, и по элементам связи внутри семьи, т. е. ценности супружества, родительства, родства.

Главным документом, регламентирующим семейно-брачные отношения в начале XX в., когда Церковь играла значительную роль в формировании общественного сознания и государственной идеологии, являлся «Свод законов Российской империи», опиравшийся на христианские заповеди: *почитай родителей, не убивай, не прелюбодействуй, не кради, не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего, не желай дома ближнего твоего*. Законным признавался только брак, заключенный в церк-

ви. Для определенного ряда категорий населения существовал запрет на регистрацию брака и признание отцовства или материнства. В ведении церкви находилось заполнение и хранение метрических книг (формуляр был утвержден в 1838 г.), где регистрировались браки, разводы, рождения и смерти [1, с. 97].

Развод осуждался церковью и обществом. Согласно «Своду» он был возможен только в трех случаях: доказанное прелюбодеяние, лишение одного из супругов всех прав состояния и его ссылка в Сибирь, безвестное отсутствие одного из супругов дольше пяти лет. Женщины, находясь в зависимом положении, редко выступали инициаторами расторжения брака. Поэтому исключительность разводов в царской России можно рассматривать не только как свидетельство прочности и устойчивости брака, но и как влияние религиозной идеологии и традиционных гендерных ролей.

Аборты были запрещены церковью и признавались уголовным преступлением, но правовая практика постоянно обнаруживала расхождение реального положения дел и декларируемых постулатов: известно, что «в 1910-е гг. только в

Москве совершалось около 10 тысяч аборт в год. Менее 1 % женщин, сделавших аборт, предстали перед судом, причем в 75 % случаев они были оправданы» [2, с. 58].

Согласно «Своду» главой семьи был муж, поэтому для регулирования и защиты общих интересов он имел особые права: например, жена и дети не могли устроиться на работу без согласия мужа и отца. Но, с другой стороны, муж передавал своей жене более низкого сословия все права и преимущества, сопряженные с его состоянием.

Внебрачные дети были ограничены в правах и могли получить права законности только в случае заключения брака родителей. Если же брак не заключался, то внебрачный ребенок имел право наследования только на имущество матери. Были возрастные ограничения по усыновлению: усыновитель должен был быть старше 30 лет и старше усыновляемого на 18 лет, причем не должен иметь своих детей.

В отношении родства «Свод» регламентировал права наследования по кровной нисходящей линии при отсутствии завещания, т. е. уже в начале XX в. наследственное право сформировалось в привычном для нас виде.

В Советском Союзе за 70 лет было приняты десятки законов, которые были направлены на упрочение семейно-брачных отношений, положения женщин и детей, что было актуально в условиях кардинальных социальных изменений, в том числе – отделения церкви от государства. Первыми советскими законами стали декреты от 18–20 декабря 1917 г. о расторжении брака и о гражданском браке как акте, устанавливающем гражданское и моральное равенство супругов, об уравнивании в правах внебрачных детей с законнорожденными, ведение книг актов гражданского состояния вместо церковных метрических книг. В 1926 г. был принят Кодекс РСФСР о браке, семье и опеке (в 1933 г. был дополнен). Данные законы признавали равноправие супругов во всех сферах (в том числе имущественных); оговаривалась процедура признания отцовства; сожителю приравнивалось к браку при имеющихся доказательствах. В Кодексе регламентировались также права детей и взаимные обязанности детей и родителей (опекунов, усыновителей), детей и родственников (сестер и братьев, бабушек и дедушек). Усыновлять детей разрешалось как семейным парам, так и людям, в браке не состоящим, вне зависимости от наличия у них своих детей.

Ряд законов был направлен на повышение рождаемости, упрочения института материнства: постановление ЦИК и СНК СССР от 1936 г. «О запрещении абортов, увеличении материальной помощи роженицам, ... расширении сети ро-

дильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неуплату алиментов...» (в 1954–1955 гг. аборты были вновь легализованы), Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня», учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства» (1944 г.).

В 1968 г. были приняты Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье, на основании которых в республиках были разработаны Кодексы о браке и семье (КОБИС). В 1977 г. впервые вошли в Конституцию СССР (ст. 53, 66) семейные нормы, устанавливавшие, что семейные отношения и воспитание детей – это дело государственной важности [3, с. 1].

В настоящее время семейные отношения регулируются Семейным кодексом РФ от 29.12.1995 (последняя редакция от 28.11.2015 г.), в который включены новые для российского законодательства институты и нормы: брачный договор, соглашение об уплате алиментов, права детей в семье, приемная семья и др. [4, с. 1]. Устанавливается два вида режима имущества супругов – законный и договорный (гл. 7, 8). Кроме этого, в Семейном кодексе закреплено, что в Российской Федерации признается только брак, заключенный в органах записи актов гражданского состояния. Усыновителями не могут быть недееспособные граждане, судимые, а также лица, состоящие в союзе, заключенном между лицами одного пола. Семейный кодекс устанавливает, что семья, материнство и детство находятся под защитой государства.

Многочисленные проблемы в семейных отношениях обусловили необходимость разработки государственных и социальных программ (Материнский капитал, Жилье молодым семьям, Молодая семья и т. д.). Была разработана Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на 2015–2025 гг., в которой ценности брака понимаются «как союз мужчины и женщины, основанный на государственной регистрации, ... заключаемый в целях создания семьи, рождения и (или) совместного воспитания детей, основанный на заботе и уважении друг к другу, к детям и родителям, характеризующийся добровольностью, устойчивостью и совместным бытом, связанный с взаимным стремлением супругов и всех членов семьи к его сохранению» [3, с. 1].

Таким образом, легитимизация семейно-брачных отношений в дореволюционной России напрямую связана с институтом Церкви и под-

держивалась религиозными воззрениями граждан. Процесс легитимизации семейных отношений в Советском Союзе осуществлялся с помощью моральных стимулов и идеологических запретов в противовес современным тенденциям легитимизации, когда существенными являются не только традиционные семейные ценности, но и материальные стимулы, предлагаемые государством. Эффективность и степень достижения ожидаемых результатов вступивших в действие программ будут оцениваться на основе результатов постоянного мониторинга реализации мероприятий государственной семейной политики.

Список использованных источников

1. Загорский, А. И. Курс семейного права / А. И. Загорский. – М. : Гарант, 2009. – 105 с.
2. Эволюция семьи и семейная политика в

СССР / отв. ред. А. Г. Вишневецкий. – М. : Наука, 1992. – 140 с.

3. Кодекс законов о браке, семье и опеке [Электронный ресурс]. – URL : http://www.lawrussia.ru/texts/legal_861/.htm (дата обращения: 10.12.15).

4. Семейный кодекс РФ [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.semkodeks.ru/>.

References

1. Zagorovsky A.I. Course of family law. Moscow, Garant, 2009, 105 p. (in Russian)

2. The evolution of the family and family policy in the USSR. Ed. A.G. Vishnievskiy. Moscow, Nauka, 1992, 140 p. (in Russian)

3. Code of Laws on Marriage, Family and Guardianship. URL: http://www.lawrussia.ru/texts/legal_861/.htm (date of treatment: 10.12.15). (in Russian)

4. Family Code of the Russian Federation. URL: <http://www.semkodeks.ru> (in Russian)

Поступила 30.12.2015 г.

УДК 947. 084. 51.6:351. 74(571.6) “192”
ББК 67.3 О-682

Орнацкая Татьяна Александровна

кандидат исторических наук, ст. преподаватель
кафедра истории

ФГБОУ ДПО «Академия метрологии, стандартизации и сертификации»,
г. Хабаровск, Россия
ota12@ya.ru

Хитин Максим Сергеевич

кандидат исторических наук, ст. преподаватель
кафедра истории

ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный университет»,
г. Хабаровск, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫМИ МИЛИЦИОНЕРАМИ В СЕРЕДИНЕ 1920-х – 1930-е ГОДЫ

Аннотация: В статье раскрываются проблемы организации внешкольного обучения сотрудников милиции на Дальнем Востоке после завершения Гражданской войны. Вхождение дальневосточного региона в состав Советской России и реформирование системы организации управления в соответствии с законодательством СССР выявило проблему массовой правовой неграмотности кадров, в том числе и в милицейской среде. Недостаточность школьной сети специальных милицейских учебных заведений актуализировала развитие внешкольных форм профессиональной подготовки среди дальневосточных милиционеров. Однако организация внешкольной подготовки милиционеров была сопряжена с массовой неграмотностью сотрудников, отсутствием специалистов, а также острой нехваткой времени для проведения занятий, как у инструкторов, так и обучаемых. Низкий образовательный уровень дальневосточных милиционеров, отсутствие обучающей и методической литературы – все это приводило к затягиванию выполнения инструкций центрального аппарата НКВД.

Ключевые слова: Дальний Восток, милиция, подготовка кадров, правовая безграмотность, внешкольная работа.

Ornatskaya Tatyana Alexandrovna

Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer

Department of History

The federal public budget institution of additional Professional Education

Academy of metrology, standardization and certification,

Khabarovsk, Russia

Khitin Maksim Sergeevich

Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer

Department of History

The federal public budget institution of higher Professional Education

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

THE ORGANIZATION OF OUT-OF-SCHOOL WORK ON FAR EAST MILITIAMEN IN THE MIDDLE 1920-X–1930-E YEARS

Abstract: The article reveals the problems of the organization of out-of-school training of employees of militia in the Far East after Civil war. Occurrence of Far East region in structure of the Soviet Russia and reforming of system of the organization of management according to the legislation of the USSR has revealed a problem of mass legal illiteracy of the staff, including the militiamen environment. Insufficiency of a school network of special militiamen educational institutions staticized progress of out-of-school forms of vocational training among Far East militiamen. However the organization of out-of-school preparation of militiamen has been interfaced to mass illiteracy of employees, absence of experts, as well as sharp shortage of time for carrying out of employment: instructors and trainees. Low educational level of Far East militiamen, absence of the training and methodical literature of all led to a tightening of performance of instructions of the central device of People's Commissariat of Internal Affairs.

Key words: the Far East, militia, a professional training, legal illiteracy, out-of-school work.

Образованная осенью 1918 г. Рабоче-крестьянская милиция, по мнению руководства Советской России, мыслилась как орган защиты интересов рабочих и крестьян, охраны революционного порядка и безопасности. Начало Гражданской войны потребовало дополнить этот подход пониманием деятельности милиционеров в качестве «вооруженного отряда диктатуры пролетариата». Основными критериями приема на службу являлись не образовательный уровень и служебный опыт, а партийная принадлежность и следование «идеалам революции». Террор в отношении политических противников считался оправданным и уголовно не преследовался. Поэтому в условиях краха не только законодательной, но и судебной систем, правосудие, зачастую, осуществлялось «по законам военного времени».

Окончание Гражданской войны и интервенции поставило перед руководством исполнительных органов советской власти задачи по демилитаризации правоохранительных органов, приведению их деятельности в соответствие с нормами законодательства. В конце 1921 г. в действие были введены несколько ведомственных приказов о развитии школьного дела. Так, устанавливался принцип грамотности в рядах милиции, организовывались курсы командного состава, а для подготовки младших милиционеров действовал приказ, предусматривающий обучение в течение 6–8 недель [3, л. 5].

К середине 1920-х гг. милиция в РСФСР приобрела черты административно-исполнительного советского органа [12]. Было актуализировано приобретение специальных знаний, однако отсутствие широкой сети образовательных учреждений, с одной стороны, и недостаточность образовательного уровня милиционеров – с другой, привело к необходимости развития системы внешкольной подготовки. Сотрудники органов внутренних дел без отрыва от службы повышали свою квалификацию через действовавшие кружки, посещение обязательных вечерних занятий, инструктирование и служебную подготовку.

Как известно, Гражданская война и интервенция на российском Дальнем Востоке завершилась лишь осенью 1922 г. Ликвидация буферной Дальневосточной республики и вхождение региона в состав Советской России поставили перед руководством сформированного Дальневосточного революционного комитета задачи по реорганизации органов правопорядка в соответствии с советской вертикалью власти и законодательством [9].

Сложная финансово-экономическая ситуация, в которой оказался СССР к середине 1920-х гг., привела к сокращению сети специальных милицейских учебных заведений. Управление милиции РСФСР было вынуждено внутренними приказами (МР № 186-23 г., МР

№ 204-23 г., МР № 65, 67-23 г. и № 152-23 г.) ввести внешкольные занятия с командным составом и милиционерами, установить минимум знаний для поступления на службу и принять меры к ликвидации правовой безграмотности [3, л. 5].

С 1923 г. дальневосточные партийные организации развернули в органах милиции работу под лозунгом «Ликвидируем милицейскую безграмотность» [11, с. 156]. Она основывалась на положениях циркуляра НКВД РСФСР «О проведении среди населения твердых основ революционной законности и ликвидации правовой безграмотности». Во всех территориальных управлениях и городских отделах милиции создавались курсы. На них изучались основы Конституции РСФСР, положения теории государства и права, советские нормы гражданского права, уголовного права и процесса, основы трудовых взаимоотношений [1, с. 60]. В целях повышения политической и правовой грамотности с сотрудниками, призванными на службу в органы милиции, руководством подразделений проводились еженедельные занятия, на которых освещался политический курс партии и советского правительства. Кроме того, согласно приказу Центрального административного управления (ЦАУ) НКВД в занятия была включена подготовка по уголовному праву и процессу, судебной медицине, строевой подготовке. Вместе с тем руководство милиции отмечало, что в уездах внешкольная подготовка затруднена в связи с отсутствием квалифицированных преподавателей [2, л. 8–9]. Так, например, во всех уездах Амурской губернии, за исключением Зейского, в 1924 г. внешкольная подготовка не велась [4, л. 30].

Тематика проводимых программ и курсов разрабатывалась Управлением Рабоче-крестьянской милиции Дальнего Востока и утверждалась на заседаниях Дальневосточного революционного комитета по представлению его отдела управления. В целях улучшения качества подготовки кадров к проведению занятий на курсах привлекались работники Наркомата юстиции и прокуратуры.

Обучение сотрудников милиции предусматривалось по трем группам. В первую вошли лица, занимавшие должности среднего начальствующего состава и участковых надзирателей. Вторую группу составили сотрудники, занимавшие командные должности младшего состава. Основное внимание при подготовке этих двух групп было обращено на изучение уголовного законодательства и судопроизводства. Занятия с третьей группой проводились для младших милиционеров. Кроме изучения специальных нормативных актов, регулирующих деятельность постового милиционера, с ними изучались основы судебной медицины [4, л. 38].

Завершение Гражданской войны, а также необходимость привлечения на работу в органы милиции людей, преданных идеям советской власти и имевших опыт борьбы с преступностью, актуализировали разработку системы переподготовки красноармейцев, подлежащих демобилизации. Острый недостаток опытных сотрудников испытывали волостные органы милиции. Поэтому демобилизованные, прежде всего, направлялись на работу именно в волостные органы милиции. В связи с этим в 1923 г. руководство ЦАУ НКВД РСФСР разработало и разослало на места приказ, регулирующий организацию переподготовки и инструктирования личного состава без отрыва от работы. Разработка программы курсов обучения волостных милиционеров Дальневосточной области стала предметом междуведомственного совещания весной 1925 г. Его итогом стало утверждение 90-часовой программы курсов для сотрудников волостных отделов милиции. Треть часов курсовой подготовки отводилась на изучение правовых дисциплин. В сжатом цикле освещались вопросы обязательственных правоотношений, наследования, прав собственности и актов гражданского состояния. Изучались основные положения земельного права и судопроизводства в гражданском процессе. Значительно большее внимание уделялось уголовному праву и уголовному судопроизводству [5, л. 48–49].

В отчетном докладе руководителя милиции Дальневосточной области об итогах внешкольной работы за 1924 г. среди сотрудников милиции отмечалось, что «в Амурской губернии 8 помощников начальников волостных милиций Благовещенского уезда прошли программу 3-недельных краткосрочных курсов при уездном управлении. В Приморской губернии работа по поднятию квалификации работников милиции и ликвидации правовой безграмотности находится в стадии формирования», подготовительный этап планировалось завершить лишь к лету 1925 г. [4, л. 30–31].

Несмотря на то, что к проведению занятий привлекались практики из числа прокурорских работников, народных следователей и судейского корпуса, «получаемые знания не удовлетворяли всех запросов в современной работе» [4, л. 31]. Слушатели не усваивали уголовное право и уголовный процесс, гражданское и административное право. Тем не менее итогом работы стало осуществление комплекса мероприятий по ликвидации правовой безграмотности среди 81 сотрудника командного состава милиции и 53 младших милиционеров [4, л. 30].

Летом 1925 г. руководством дальневосточной милиции снова были подведены итоги внешкольной подготовки сотрудников, организован-

ной на местах. Так, в Приморской губернии ситуация изменилась, были проведены занятия по гражданскому, лесному и земельному праву, поэтому увеличился состав преподавателей. Однако руководство местной милиции отмечало, что только 80 % начальствующего состава посещало организуемые занятия, явка среди среднего командного состава и сотрудников низового аппарата едва достигала 60 %. Интерес сотрудников милиции вызвали занятия по уголовно-процессуальному кодексу РСФСР. Они проводились путем совещаний, инструктирования и разъяснений два раза в месяц, средний командный состав присутствовал на 100 % [4, л. 48].

В уездах организовывались 8-часовые занятия по ликвидации правовой безграмотности, на которых присутствовало около 80 % сотрудников милиции. В Амурской губернии занятия удалось провести с сотрудниками Благовещенского, Завитинского и Свободненского уездов. Кроме того, впервые были организованы 8-недельные лекционные курсы в Камчатской губернии в Петропавловске, которые посещали не только сотрудники милиции, но и части особого назначения. Основное внимание на этих занятиях уделялось изучению основ Конституции РСФСР, а также практическому применению норм уголовного и уголовно-процессуального кодексов, производству дознания [4, л. 38].

Начальник дальневосточной милиции Н. С. Тяжелов в своем докладе, направленном в Дальревком и Дальбюро ЦК РКП (б), констатировал, что проведение обучающих курсов для низового аппарата сотрудников весьма затруднено. В связи с «отсутствием в уездах хорошо подготовленных специалистов, занятостью имеющих лекторов, а также сильной загруженностью уездных милиционеров, которые не могут посещать даже вечерние занятия ввиду сильной усталости» [4, л. 48–50].

Стоит подчеркнуть, что руководство страны на рубеже 1920–1930-х гг. значительное внимание уделяло кадровому составу всех государственных структур. В этот период происходило формирование системы нормативно-правовых основ, необходимых для регулирования системы подготовки и обучения кадров. Несмотря на предпринятые усилия, на Дальнем Востоке кадровая ситуация в милицейской среде оставалась сложной. Осенью 1928 г. состоялся смотр сотрудников милиции Дальневосточного края. В целях привлечения внимания общественности к службе в милиции его итоги широко освещались в региональных средствах массовой информации. Газеты подробно рассказывали о нововведениях службы. Отдельные статьи посвящались передовым отделам милиции и рядовым со-

трудникам. Вместе с тем не оставались незамеченными и проблемы органов внутренних дел. Так, в газете «Тихоокеанская звезда» указывались сведения об образовательном цензе милиционеров: 83,3 % сотрудников имели низшее образование, а 10,5 % – оставались неграмотными [6, л. 90; 10].

1930-е гг. ознаменовались ускорением темпов социалистического развития, что неизбежно влекло необходимость профессионального обучения сотрудников милиции. В этот период реорганизация системы профессиональной подготовки милицейских кадров продолжилась. Огромное внимание стало уделяться образовательному уровню имевшихся сотрудников. Согласно отчету начальника милиции ДВК о работе подчиненных ему милиционеров по итогам 1931 г. из общей штатной численности сотрудников 3348 чел, только 4,1 % имели среднее образование, а основная масса имела низшее образование [7, л. 28–47]. В документе отмечалось, что «очень часто приходится сталкиваться с людьми при удовлетворительной подготовке малограмотными и низким общекультурным уровнем» [7, л. 49].

В январе 1932 г. вопрос о состоянии кадров милиции Дальневосточного края рассматривался на заседании Дальневосточного краевого комитета ВКП(б). В докладе начальника управления краевой милиции был представлен анализ образовательного уровня управленческого состава рабоче-крестьянской милиции ДВК. Согласно данным, «из 105 человек руководящего состава высшего образования никто не имеет, 17 чел. имеют среднее образование, 12 – низшее, а остальные вообще не имеют никакого образования» [7, л. 322]. В резолюции доклада отмечался «слабый охват школьно-курсовой подготовки личного состава милиции» [7, л. 8]. Представленные в отчете данные не сильно разнились с общесоюзными. Поэтому в октябре 1932 г. центральное милицейское руководство издало циркуляр «О развитии общеобразовательной работы в органах РК милиции». Согласно ему сотрудники, не имевшие школьной подготовки, обязывались ее получить. Реализация этого документа была особенно актуальной на Дальнем Востоке, где под его действие подпадало более 95 % личного состава [7, л. 51].

В ноябре 1934 г. приказом НКВД СССР для работников рабоче-крестьянской милиции вводился «Общий технический минимум». Все сотрудники милиции до 1 июня 1935 г. были обязаны изучить и сдать зачет по знанию видов и особенностей наружной милицейской службы, правилам задержания и привода в отделы милиции нарушителей порядка, правил наложения взысканий на месте обнаружения нарушения и

нарушителя, а также общих принципов паспортизации населения. Кроме того, весь личный состав обязывался изучить законодательство СССР и ведомственные правовые акты [8, л. 69–70]. Вместе с тем продолжались и внешкольные занятия с личным составом милиции. В соответствии с руководящими документами НКВД СССР с лета 1936 г. с рядовыми милиционерами проводились еженедельные занятия. План их проведения и тематика утверждалась приказом наркомата внутренних дел СССР. Документами регламентировалось изучение юридического блока. В его рамках проводились занятия о служебных правах милиционеров, изучались виды административных взысканий, порядок составления административных протоколов, основания личного задержания и порядок проведения оперативных мероприятий. Особое внимание отводилось изучению темы «Борьба с преступностью и паспортизация». Внимание сотрудников обращалось на теоретические проблемы преступности, а также практические меры борьбы с хулиганством, беспризорными и безнадзорными детьми, расхитителями социалистической собственности.

Мероприятия, проводимые советским правительством в системе кадровой работы в органах милиции, позволили к концу 1930-х гг. повысить образовательный и профессиональный уровень большей части сотрудников. Организация системы внешкольной подготовки милиционеров была вызвана объективными условиями снижения финансирования специализированных образовательных учреждений милиции в середине 1920-х гг. Несмотря на отсутствие подготовленных кадров инструкторов, значительное количество малограмотных и неграмотных милиционеров, практика ее реализации в основном имела положительные результаты. Думается, что главным достижением проведенной работы стоит считать повышение уровня профессиональной подготовки дальневосточных милиционеров к концу 1930-х гг.

Список использованных источников

1. Воробьев, Р. А. Советская милиция Приамурья (1917–1925 гг.). / Р. А. Воробьев. – Хабаровск : ХВШ МВД СССР, 1989. – 96 с.
2. Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). – Ф. Р-393. – Оп. 43а. – Д. 110.
3. ГАРФ. – Ф. Р-393. – Оп. 44. – Д. 20.
4. ГАРФ. – Ф. Р-393. – Оп. 58. – Д. 63.
5. ГАРФ. – Ф. Р-393. – Оп. 51. – Д. 147.

6. Государственный архив Хабаровского края (далее – ГАХК). – Ф. П-2. – Оп. 3. – Д. 200.
7. ГАХК. – Ф. Р-384. – Оп. 4. – Д. 4.
8. ГАХК. – Ф. Р-384. – Оп. 8. – Д. 4.
9. Орнацкая, Т. А. Дальневосточная милиция в годы Гражданской войны: к вопросу о проблемах функционирования / Т. А. Орнацкая // Чтения памяти профессора А. А. Сидоренко. – 2015. – № 2. – С. 115–121.
10. Тихоокеанская звезда. – 1928. – 23 нояб.
11. Шабельникова, Н. А. Милиция Дальнего Востока России (1922–1930 гг.) / Н. А. Шабельникова. – Владивосток : Дальнаука, 2000. – 300 с.
12. Шабельникова, Н. А. Деятельность органов милиции в системе исполнительной власти советского государства в 1917–1930 гг.: организационные и правовые основы / Н. А. Шабельникова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2014. – № 1 (27). – С. 110–116.

Referents

1. Vorobyev R.A. Soviet militia of the Amur region (1917–1925). Khabarovsk, Khabarovsk higher school of militia of the interior ministry of the USSR, 1989, 96 p. (in Russian)
2. State archive of the Russian Federation, P-393, Inventory 43a, Case 110. (in Russian)
3. State archive of the Russian Federation, P-393, Inventory 44, Case 20. (in Russian)
4. State archive of the Russian Federation, P-393, Inventory 58, Case 63. (in Russian)
5. State archive of the Russian Federation, P-393, Inventory 51, Case 147. (in Russian)
6. State archive of Khabarovsk territory, P-2, Inventory 3, Case, 200. (in Russian)
7. State archive of Khabarovsk territory, P-384, Inventory 4, Case 4. (in Russian)
8. State archive of Khabarovsk territory, P-384, Inventory 8, Case 4. (in Russian)
9. Ornatskaya T.A. The Far east militia within Civil war: to a question on problems of functioning, *Readings of memory of professor A.A. Sidorenko*, 2015, No. 2, pp. 115–121. (in Russian)
10. *Pacific star*, 1928, November, 23. (in Russian)
11. Shabelnikova N.A. Militia of the Far East Russia (1922–1930). Vladivostok, Dalnauka, 2000, 300 p. (in Russian)
12. Shabelnikova N.A. Activities of bodies of militia in system of executive authority of the Soviet state in 1917 – 1930: organizational and legal bases, *Humanitarian researches in Eastern Siberia and in the Far East*, 2014, No. 1, pp. 110–116. (in Russian)

Поступила 28.02.2016 г.

УДК 37(091)(470.345)»1941/1945»(045)
ББК 74.03(2р-6Мо)

Федотова Анастасия Александровна

аспирант

отдел истории и археологии

НИИ ГН Республики Мордовия, г. Саранск, Россия

ann.fed@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ ШКОЛ МОРДОВИИ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация: В статье рассматриваются малоизученные вопросы состояния педагогических кадров школ Мордовии и их подготовка через учительский институт и педагогические училища в годы Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: педагогическое образование, школа, институт, педучилища, учительские кадры, повышение квалификации, курсовые мероприятия.

Fedotova Anastasiya Aleksandrovna

Postgraduate

Department of history and archaeology

Research Institute for Humanities Sciences under the Government
of the Republic of Mordovia, Saransk, Russia

PEDAGOGICAL STAFF OF SCHOOLS OF MORDOVIA DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract: The article considers poorly studied issues of the status of pedagogical staff of schools of Mordovia and their training through the teaching Institute and teacher training schools during the Great Patriotic war.

Key words: pedagogical education, school, College, normal school, teachers, training, course activities.

Изучение опыта государственной политики в сфере образования и ее реализации в чрезвычайных условиях для страны и народа в годы Великой Отечественной войны представляет не только научный, но и практический интерес. Оно обусловлено в первую очередь поисками путей преодоления противоречий и разрешения проблем, постоянно возникающих в процессе реформирования отечественной системы образования на протяжении последних десятилетий.

Как отмечала З. И. Гузненко, «об эффективности действия той или иной политики обоснованно можно судить лишь на основе изучения и обобщения практики ее осуществления, анализа реальных социальных результатов» [2, с. 8]. Исходя из сказанного, образовательную политику, проводимую в СССР в годы Великой Отечественной войны, можно оценивать как эффективную, ибо ее реализация в значительной мере способствовала сохранению в чрезвычайных условиях военного времени конституционного права граждан на получение ими на бесплатной основе обязательного начального и семилетнего образования.

Обращение к опыту работы педагогических учебных заведений по подготовке учительских кадров в годы войны имеет, на наш взгляд,

объективные основания. В деятельности пединститута, учительских институтов и педучилищ Мордовии в военные годы ярко отразилось взаимодействие единичных, особенных, общих и всеобщих черт, характеризующих развитие отечественного народного образования в это сложное и трудное время. Образование являлось одним из важных факторов социально-экономического развития республики, в результате чего к началу 1940-х гг. здесь произошли крупные изменения в социально-культурной сфере. В 1940–41 уч. г. в Мордовии функционировало 1285 общеобразовательных школ с контингентом учащихся более 197 400 чел., 21 среднее специальное и высшее учебное заведение, в которых обучалось более 5580 студентов [3, с. 118–119, 128, 132]. За последнее предвоенное пятилетие возросло не только число учебных заведений, но и количество обучающихся в них юношей и девушек. В 1939 г. был открыт второй учительский институт в г. Темникове [4, л. 22–23].

Одной из сложных проблем, которую пришлось решать в годы войны школам и органам народного образования Мордовии, стала кадровая. Война вызвала большие количественные и качественные изменения в кадровом составе учителей, неравномерность их размещения в ря-

де районов республики. Уход большого количества педагогов на фронт, миграционные процессы, вызванные эвакуацией и реэвакуацией, подрывали стабильность учительских коллективов. К началу 1940 г. в школах республики не хватало 627 учителей [10, л. 269]. Проблема обеспечения ими школ решалась разными путями: часть потребности покрывалась за счет выпускников пединститута (104 чел.), часть – за счет выпускников учительских институтов (91 чел.), а также за счет института усовершенствования учителей (108 чел.). Из-за низкой квалификации учительского состава и перегруженности их в значительной степени зависела успеваемость учащихся [10, л. 269]. В связи с невозможностью обеспечения средних школ подготовленными в вузах специалистами, Совнарком Мордовской АССР рекомендовал Наркому просвещения республики организовать выдвижение лучших учителей неполных средних школ в средние школы, «оказав им практическую помощь в деле повышения квалификации» [10, л. 269]. Кроме того, было предусмотрено через курсовые мероприятия подготовить 150 чел. учителей русского языка для нерусских школ, комплектуя эти курсы за счет лучших выпускников 10 классов средних школ республики.

Немалые проблемы стояли перед мордовскими школами республики. Если начальные школы были укомплектованы специалистами полностью, то для перевода на родной язык неполные средние и средние школы требовалось 548 преподавателей предметников, из них учителей физики и математики – 129 чел., языка и литературы – 163, истории – 67, химии, биологии – 82, географии – 51 и других дисциплин – 56 человек [9, л. 3].

Таким образом, потребность в учителях-предметниках коренной национальности составляла более 58%. Одновременно за период военного времени в связи с выбытием в РККА, отзывом на советско-партийную работу, эвакуацией и реэвакуацией преподавателей наблюдалась большая текучесть и руководящего состава органов народного образования, школ и педагогических училищ. Так, за 1941–1942 учебный год из 31 зав. РОНО сменилось 33 чел. (в некоторых районах сменилось по два зав. РОНО), из 113 директоров средних школ – 68 чел., из 292 директоров неполных средних школ – 228 чел. [9, л. 4]. В 1942–1943 учебном году текучесть кадров руководящего состава наблюдалась несколько меньше. Из 31 зав. РОНО сменилось 16 чел. В том числе выбыло в РККА-1, отозвано на советско-партийную работу – 8, отозван по реэвакуации – 1, освобождены, как не справившиеся с работой – 2, переведены на работу в школы – 6, освобождены по семейным обстоятельствам – 3 чел. За это время сме-

нилось 45 директоров средних школ. Из их числа 12 человек были призваны в ряды РККА, переведены на советско-партийную работу – 2 человека, реэвакуированы – 3 чел., освобождены как не справившиеся с работой – 6 чел., выдвинуты на должности зав. РОНО – 2, руководителями педучилищ – 2 и освобождены по семейным обстоятельствам и др. причинам – 18 чел.

Из числа директоров НСШ сменилось 46, в том числе 7 были призваны в ряды РККА, 6 – отозваны на советско-партийную работу, 4 реэвакуированы, 9 были освобождены как не справившиеся с работой и 20 чел. выбыли по семейным и др. обстоятельствам. Эти проблемы коснулись и руководителей педагогических училищ, от которых в немалой степени зависело состояние подготовки учителей начальных классов. В рассматриваемый учебный год из их числа сменилось 5 чел., или более 50% их состава. Зав. учебной частью педучилищ сменилось 7 чел., два человека были рекомендованы директорами, и только один заведующий был освобожден как не справившийся со своими обязанностями [9, л. 4].

В 1943–1944 учебном году в школах Мордовии работало 7467 учителей, из них в 1–4 классах – 4044 или более 54% их состава, в 5–10 классах – 3423 чел. Русские учителя составляли 5031, мордва – 1897 чел., татары – 258 и др. национальностей – 281 чел. [9, л. 2]. Это в абсолютных цифрах, в процентном отношении русские учителя составляли 67,4%, мордва – 25,4%, татары – 3,45% и др. национальностей – 3,75%. По состоянию на 1 октября 1943–1944 учебного года в школах республики недоставало 28 учителей физики и математики, 13 – русского языка и литературы, 12 – химии и биологии, 18 учителей по другим дисциплинам, или 89 человек. По состоянию на 1 февраля 1944 г. число вакансий составляло уже 157 чел. [9, л. 9]. Это увеличение вакансий учителей было связано прежде всего с реэвакуацией преподавателей в освобожденные районы. В ряде школ проблема замещения специалистов в это время решалась таким образом, что ряд предметов вели учителя родственных дисциплин, в других – они не изучались совсем. Так, в 9 школах республики не велись уроки математики, в 7 – истории, в 4 – химии и биологии, 3 – литературы, 4 – географии и в 8 школах – уроки немецкого языка. В ряде школ нагрузка учителей составляла 30–35 недельных часов. Часто образовательный процесс был доверен малоквалифицированным или слабоподготовленным работникам. Школы некоторых районов ощущали недостаток национальных кадров (например, Дубенский, Большеигнатовский, Рыбкинский и др. [6, л. 63; 7, л. 1 об.; 8, л. 1,1 об.; 5, л. 1,1 об.]).

Уровень профессиональной подготовки учителей оставался довольно низким. Только 8,34 % учителей были с высшим образованием, 4,75 % – с незаконченным высшим образованием, 6,75 % – окончившие учительский институт, 56,55 % – со средним педагогическим образованием, 14,45 % – общим средним образованием, 9,16 % – незаконченным средним образованием [9, л. 3].

Следует отметить, что 238 учителей, не имеющих законченного среднего образования, являлись учителями начальных классов и преподавателями военной подготовки и физкультуры. Если на 1 февраля 1944 г. в неполных средних и средних школах республики имелось 157 вакансий, то к 1 октября 1944 г. стало 175 [9, л. 9]. Вакансии с каждым днем увеличивались, но замещать было нечем.

Проблема обеспечения школ республики решалась разными путями, в том числе посредством возвращения к педагогической деятельности лиц, работающих не по специальности. Первые шаги в этом направлении были сделаны с принятием распоряжения СНК СССР от 30 июля 1942 г., на основе которого началось возвращение учителей в школы. Своим постановлением от 28 июля 1943 г. «Об обеспечении начальных, неполных средних и средних школ РСФСР в 1943–1944 учебном году учительскими кадрами» СНК СССР обязал исполкомы Советов депутатов трудящихся до 1 сентября вернуть на педагогическую работу всех учителей, работающих не по специальности. В результате исполнения этого постановления из 281 учителей, работающих в республике не по специальности, на 1 января 1944 г. были отозваны для работы в школы 115 чел., остальные 166 чел. по разным причинам не были отозваны. В их числе учителя, работающие в советско-партийных органах – 55 чел., освобождены по болезни ВИКА – 38 чел., получившие другую специальность – 21 чел., имеющие перерывы педагогической работы (20–25 лет) – 15 чел. и 37 чел., не имеющие законченного специального образования (1–2 курса педучилища) [9, л. 8].

Потребность учителей на 1944–1945 учебный год составляла 1165 чел., из них по 1–4 классам – 508 человек, в т. ч. на прирост классов в связи с ведением обучения с 7 лет – 327, на покрытие естественной убыли – 91, на замену реэвакуированных – 90 чел. По 5–10 классам – 657 чел., в том числе на прирост классов – 65, покрытие естественной убыли – 90, на замену реэвакуированных – 341 чел. Из числа национальных кадров не доставало учителей физики и математики – 72 чел., истории – 45, литературы – 40, химии, биологии – 23 и родного языка – 28. Всего 208 чел., или 31,65 % необходимых учителей-

предметников. Источником пополнения вышеуказанной потребности педагогических кадров являлось: подготовка учителей через педагогические учебные заведения, курсовые мероприятия, факультативные группы и заочное обучение.

В 1944 г. было выпущено из пединститута 30 чел., в том числе учителей физики и математики – 8, истории – 4, языка и литературы – 18. Из учительского института – 65, в том числе учителей физики и математики – 7, истории – 13, языка и литературы – 22, учителей естествознания и географии – 23. Из педучилищ – учителей начальных классов – 355, учителей 5–7 классов – 106, в том числе учителей физики и математики – 25, истории – 32, химии и биологии – 10, естествознания и географии – 20 чел. Всего всеми учебными заведениями было подготовлено 556 педагогов [9, л. 10]. Кроме того, через курсовую систему предусматривалось подготовить 210 чел., в том числе учителей 1–4 классов для мокшанских школ – 60, 5–7 классов – 150 чел.

Абсолютное большинство выпускников высших и средних специальных педагогических учебных заведений являлись представителями русской нации (80,75 %), представители коренного населения составляли 16,54 %, татары – 1,6 %, других национальностей – 1,2 %.

Как показал анализ национального состава студентов за 1944 г., студенты мордовской национальности в пединституте составляли 11,7 %, татары – 0,9 %, в учительском институте – мордва – 5,97 %, татары – 0,99 %. В педагогических училищах учащиеся мордва в 1944 году составляли 25,1 %. Естественно, при таком подходе к комплектованию учебных заведений вопрос подготовки национальных педагогических кадров решался неудовлетворительно. Если с учителями начальных классов из коренной национальности проблема потребности решалась за счет выпускников педучилищ (355 чел.) и курсовую подготовку (110 чел.), то сложнее проблема решалась с учительскими кадрами для 5–10 классов неполных и полных средних школ. Потребность для этих учебных заведений на 1944–1945 уч. год составляла 1247 чел., в том числе из коренной национальности – 548 чел.

Пединститут выпускал 30 учителей-предметников, учительский институт – 88 чел. Через курсовые мероприятия предусматривалось подготовить 245 чел., 128 – за счет выдвижения учителей начальных классов в неполные средние школы и прочих источников пополнения вакантных мест на 185 чел., оставалась непокрытой потребность на 182 чел. В это число входило 65 учителей физики и математики, 26 – истории, 12 – русского языка и литературы, 9 – химии и биологии и 70 – учителей немецкого языка

[11, л. 125]. В старших классах, за исключением родного языка, преподавание в школах велось на русском языке.

В соответствии с постановлением СНК РСФСР от 20.04.1944 г. и СНК СССР от 28.04.1944 г. «О подготовке учителей школ к новому учебному году» при институте усовершенствования учителей с 6 июня были организованы месячные курсы по подготовке учителей 5–7 классов с контингентом в 60 чел. С 28 июля по 20 августа при педучилищах и средних школах проводились курсы по переподготовке учителей 1–4 классов с контингентом 60 чел. [11, л. 126].

Таким образом, в рассматриваемый период система учебного процесса и подготовки педагогических кадров была адаптирована применительно к военному времени. Советским правительством были приняты и проведены в жизнь решения, которые должны были поднять работу школ на более высокую ступень. Несмотря на все трудности, процесс подготовки педагогических кадров в Мордовии шел достаточно интенсивно, что позволило педагогическому, учительскому институтам в большей степени покрыть потребности школ в педагогических кадрах. За годы войны ими было подготовлено 648 чел. В педагогические коллективы республики в годы войны влилось большое количество учителей, закончивших педагогические училища (их число составило 1952), через систему заочного обучения и краткосрочные курсы было подготовлено 600 чел. [1, с. 87]. Это стало возможным благодаря принимаемым правительством мерам, самоотверженности и ответственному отношению к своим обязанностям со стороны всех участников образовательного процесса. Образовательная политика Советского государства в годы войны была направлена не только на решение текущих практических задач, но и на перспективу, что создавало в нелегких условиях военного времени необходимые предпосылки для дальнейшего социально-экономического и культурного развития республики.

Список использованных источников

1. Глазунов, Д. И. Мордовская партийная организация в годы Великой Отечественной войны (июнь 1941–1945 годы) / И. Д. Глазунов, Н. Н. Молин, Т. В. Попков // Ученые записки Мордов. ун-та. – Саранск, 1962. – № 24. – С. 87.
2. Гузненко, З. И. Подготовка учительских кадров в Свердловске в годы Великой Отечественной войны / З. И. Гузненко, М. В. Попов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 8.
3. Народное хозяйство Мордовской АССР. – Саранск, 1965. – С. 118–119, 128, 132.
4. ЦГА РМ. – Ф. р-228. – Оп. 1. – Д. 652.
5. ЦГА РМ. – Ф. 269-п. – Оп. 3. – Д. 702.
6. ЦГА РМ. – Ф. р-464. – Оп. 1. – Д. 484.
7. ЦГА РМ. – Ф. р-464. – Оп. 1. – Д. 487.
8. ЦГА РМ. Ф. р-464. – Оп. 1. Д. 490.
9. ЦГА РМ. – Ф. р-464. – Оп. 1. Д. 619.
10. ЦГА РМ. Ф. р-464. Оп. 1. – Д. 652.
11. ЦГА РМ. – Ф. р-464. – Оп. 1. – Д. 565.
12. Якунчев, М. А. Этноэкологические традиции в педагогической культуре народа / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – № 1 (5). – 2011. – С. 25–29.
13. Shukshina, T. I. Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education / T. I. Shukshina, L. A. Serikova, D. G. Nizhegorodov // The Humanities and Education. – 2013. – № 4 (16). – С. 98–101.

References

1. Glazunov D.I., Molin N.N., Popkov T.V. Mordovian party organization during the Great Patriotic war (June 1941–1945), *Scientific notes of Mordov. Univ. Saransk*, 1962, No. 24, p. 87. (in Russian)
2. Guznenko Z.I., Popov M.V. The Training of teachers in Sverdlovsk during the Great Patriotic war, *Pedagogical education in Russia*, 2014, No. 12, p. 8. (in Russian)
3. The economy of the Mordovian ASSR. Saransk. 1965, p. 118–119, 128, 132. (in Russian)
4. CSA RM. F. M-228. Inv. 1. C. 652. L. 22–23 (in Russian)
5. CSA RM. F. 269.-p. Inv. 3. C. 702. L. 1 (in Russian)
6. CSA RM. F. M -464. Inv. 1. C. 484. L. 63 (in Russian)
7. CSA RM. F. M -464. Inv. 1. C. C. 487. L.1 (in Russian)
8. CSA RM. F. M -464. Inv. 1. C. C.490. L. 1 (in Russian)
9. CSA RM. F. M -464. Inv. 1. C. 619. L. 2–4, 8–10 (in Russian)
10. CSA RM. F. M -464. Inv. 1. C. 652. L. 269 (in Russian)
11. CSA RM. F. M -464. Inv. 1. C. 565. L. 125, 126 (in Russian)
12. Yakunchev M.A., Gorshenina S.N. Ethnoecological tradition in pedagogical folk culture, *The Humanities and Education*, 2011, № 1 (5), pp. 25–29.
13. Shukshina T.I., Serikova L.A., Nizhegorodov D.G. Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education, *The Humanities and Education*, 2013. No. 4 (16), p. 98–101.

Поступила 12.02.1016 г.

УДК 009
ББК 72.5

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Tishukshina@yandex.ru

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
С ЭЛЕМЕНТАМИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«52-Е ЕВСЕВЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ»**

Shukshina Tatyana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Pro-rector in Science, Head of Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**INTERNATIONAL THEORETICAL AND PRACTICAL CONFERENCE
WITH THE SCIENTIFIC SCHOOL ELEMENTS FOR YOUNG SCIENTISTS –
52-TH EVSEVYEVSKIE CHTENIYA**

2–3 июня 2016 г. на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева состоялись очередные 52-е Евсевьевские чтения, учрежденные в честь выдающегося педагога, ученого и просветителя – Макара Евсевьевича Евсевьева, с именем которого связан новый этап в развитии национального самосознания мордовского народа. В этом году Евсевьевские чтения были проведены в формате Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых, началу которой предшествовало открытие выставки фотографий М. Е. Евсевьева, впервые представленных на Всероссийской промышленно-художественной выставке в Нижнем Новгороде в 1896 г.

Основная цель конференции – подведение итогов научно-исследовательской работы, реализации проектов, научно-методических разработок и др. В центре внимания участников – проблемы развития педагогического образования в России, в том числе вопросы, связанные с введением профессионального стандарта педагога и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, внедрением программ прикладного бакалавриата, сетевых форм реализации образовательных программ, разработкой моделей специального и инклюзивного образования и др.

В оргкомитет поступило свыше 1500 заявок. Наряду с преподавателями, аспирантами и студентами МГПИ имени М. Е. Евсевьева, в ра-

боте конференции приняли участие представители более 40 крупнейших зарубежных (Университет Хильдесхайма, Лапландский университет, Европейский университет Фленсбурга, Казахский национальный университет искусств и др.) и российских (ВГУ имени П. М. Машерова, Витебский государственный технологический университет, МПГУ, Московский городской педагогический университет, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, Московский государственный областной университет, РГПУ, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Белгородский ГУ, Тамбовский ГУ имени Г. Р. Державина, Нижегородский ГПУ имени Козьмы Минина, Пензенский ГУ, Вятский ГУ, Ивановский ГУ, Башкирский ГПУ имени М. Акмуллы, Удмуртский ГУ, Чувашский ГУ имени И. Н. Ульянова, Чувашский ГПУ имени И. Я. Яковлева, Марийский ГУ, Оренбургский ГПУ, Омский ГПУ, Самарский государственный социально-педагогический университет, Алтайский ГУ, Алтайский ГПУ, Тульский ГПУ имени Л. Н. Толстого, Югорский ГУ, Дагестанский ГПУ, Мордовский ГУ имени Н. П. Огарева и др.) вузов. В работе конференции приняли участие сотрудники Министерства образования Республики Мордовия и Управления образования Администрации г. о. Саранск, а также ученые Российской академии образования, учителя и руководители обра-

зовательных учреждений как Мордовии, так и других российских регионов и др.

Пленарное заседание конференции состоялось 2 июня. Его открыл ректор МГПИ В. В. Кадакин. С докладами выступили С. Н. Чистякова, академик РАО, д-р пед. наук, профессор, научный руководитель экспериментальной площадки РАО «Теоретико-методические основы создания модели вуза как базового центра педагогического образования», А. А. Вербицкий, академик РАО, д-р пед. наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования МПГУ; Е. А. Шмелёва, д-р психол. наук, зам. директора по научной работе Шуйского филиала Ивановского ГУ; Н. В. Пчелинцева, д-р хим. наук, профессор кафедры органической и биоорганической химии Института химии Саратовского ГУ имени Н. Г. Чернышевского; Т. В. Челпаченко, д-р пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Института педагогики и психологии Оренбургского ГПУ; И. А. Зеткина, д-р культурологии, профессор кафедры всеобщей истории, директор Музейного комплекса МГПИ. На пленарном заседании педагогическому коллективу вуза было вручено благодарственное письмо от Российской академии образования за научный поиск и творческий энтузиазм, проявленные в ходе участия в конкурсе РАО «Лучшая инновационная площадка». Слова благодарности коллективу института за память о Макаре Евсевьевиче прозвучали от его внука Юрия Анатольевича Евсевьева.

В рамках конференции функционировали 33 секции, действовали 8 научных школ для молодых ученых, где были проанализированы психологическая сущность и различия методики обучения и педагогической технологии контекстного типа, современные проблемы творчества и психологической безопасности; освещены актуальные проблемы прикладной психологии, методики обучения биологии в общеобразовательной школе, рассмотрены молодежные инициативы в науке, образовании, культуре, изучены различные аспекты подготовки педагога-музыканта в современном музыкально-образовательном пространстве, исследованы морфофункциональное состояние различных органов и тканей в норме и при воздействии на организм неблагоприятных факторов. Работали различные творческие педагогические объединения, круглые столы по проблемам детства, этнокультурной подготовки школьников и студентов, дискуссионные площадки «Новые направления исследований в специальном и инклюзивном образовании» и «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации образования», философский клуб «Проблемы современного общества в мировоз-

зрении молодежи», брейнсторминг «Теория и практика воспитания детей и молодежи в условиях изменяющейся социокультурной ситуации», мастерская эксперта-консультанта, посвященная проблемам социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Были организованы квест «По страницам жизни и творчества С. Д. Эрьзи», теоретический семинар, рассмотревший вопросы теории и практики реализации ФГОС в профессиональном образовании, обучающий семинар для учителей химии, студенческий научно-практический семинар и научно-методический семинар для практических работников образовательных организаций по вопросам специального и инклюзивного образования в Республике Мордовия. Ведущие учителя и преподаватели провели серию мастер-классов. Особое внимание участников конференции привлекла работа научной школы для молодых ученых «Психологическая сущность и различия методики обучения и педагогической технологии контекстного типа», модератором которой являлся доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», академик Российской академии образования А. А. Вербицкий. Повышенный интерес вызвал также теоретический семинар «Теория и практика реализации ФГОС в профессиональном образовании», где были рассмотрены проблемы развития педагогических вузов в условиях модернизации педагогического образования, создание сетевых университетов, обсуждены результаты апробации новых модулей основных профессиональных образовательных программ по прикладному и академическому бакалавриату, профессиональной (педагогической) магистратуре, оценены возможности базовых кафедр в подготовке бакалавров.

Участниками конференции был рассмотрен широкий круг вопросов по естественным, техническим и гуманитарным отраслям научного знания и образовательной практики. Результаты обсуждения докладов свидетельствуют об актуальности и значимости поднятых в них вопросов.

Особое внимание докладчиками было уделено следующим проблемам:

- апробация новых модулей основных профессиональных образовательных программ;
- компетентностный подход в современной педагогической науке и образовании;
- проблемы методологии истории педагогики и образования;
- теоретические и практические вопросы общего образования;
- актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего

среднего, специального и высшего педагогического образования;

– внедрение педагогических инноваций в школьном образовании;

– методика и инновационные подходы к преподаванию конкретных дисциплин в школе и вузе;

– возрастные аспекты психического развития подростков и юношей;

– психологическое сопровождение субъектов образования;

– актуальные проблемы практической психологии;

– информационные и телекоммуникационные технологии в науке, образовании и культуре;

– менеджмент и экономика инновационного образования;

– социально-экономические механизмы развития науки и образования в современных условиях;

– воспитание личности в современной социокультурной ситуации;

– теория и практика этнокультурного образования школьников, студентов, педагогов;

– проблемы психологии высшей школы и профессиональной деятельности педагога;

– правовые основы обеспечения безопасности в России;

– актуальные вопросы всеобщей истории и археологии;

– проблемы истории и этнологии России и Мордовского края, мордовского языкознания и литературоведения, историко-культурные проблемы в контексте этногенеза народов Среднего Поволжья;

– функционально-семантические аспекты исследования языка;

– художественный опыт русской и зарубежной литературы в социокультурном контексте;

– различные аспекты филологического образования школьников и студентов в современных условиях;

– вопросы обучения иностранным языкам в контексте диалога культур;

– технологии обучения иностранному языку в школе и в вузе в контексте новой парадигмы образования

– методико-речеведческие проблемы современного школьного и вузовского образования;

– различные аспекты переводоведения, лингвистики и лингводидактики;

– обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации современного образования;

– содержательный и технологический аспекты реализации инклюзивного образования;

– инновационные процессы в художественном образовании;

– музыкальная культура и музыкальное образование в современном мире;

– инновационные методики дошкольного образования;

– образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного социума;

– вопросы формирования здорового образа жизни детей и подростков в процессе занятий физической культурой и овладения основами безопасности жизнедеятельности в условиях модернизации образования;

– подготовка специалистов в области физической культуры и спорта в педагогическом вузе;

– научно-методические подходы к подготовке педагога-тренера в избранном виде спорта;

– актуальные проблемы теории и методики обучения математике;

– современные тенденции развития математики и ее прикладные аспекты;

– проблемы физики и методики обучения физике в общеобразовательной и высшей школе;

– современные проблемы биологии, химии и методики их преподавания;

– экологические проблемы современности.

В рамках конференции были подведены итоги различных студенческих научных конкурсов 2015–16 учебного года. Ректором института В. В. Кадакиным были вручены дипломы и денежные премии победителям и призерам Открытых международных студенческих Интернет-Олимпиад по дисциплинам «Экономика», «Экология», «Информатика» и Открытых международных Интернет-олимпиад по дисциплинам «Русский язык», «Математика», «Информатика» для учащихся СПО, Всероссийского студенческого конкурса исследовательских проектов «Химия в жизни общества», а также внутривузовского конкурса «Лучший студент-исследователь года».

Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения» стала важным событием в жизни профессионального сообщества ученых, педагогов вузов и других образовательных организаций. Она позволила актуализировать широкий спектр проблем современного российского образования и науки, обозначить перспективы их разрешения на уровне региона, придать новый импульс в развитии научной мысли.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) – на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogical sciences;
- Philological sciences;
- Historical sciences and archeology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

- the name(s) of the author(s);
- the title of the article;
- the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
- the abstract of 100 to 250 words;
- key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors’ names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, key words, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)-33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 384 руб. 22 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 2 (26)

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 20.06.2016 г. Дата выхода в свет 28.06.2016 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,3. Тираж 1000 экз. Заказ № 74.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13