

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Психология. Педагогика.
Филология. Искусствоведение. Культурология**

Научный журнал

Том 3, № 2

2017

**СЕВАСТОПОЛЬ
2017**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, филологии, культурологии и искусствоведения. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, методике преподавания славянских и иностранных языков, технике перевода, культурологии и искусствоведению.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015 г. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 от 25.12.2015 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. наук, доцент (Севастополь) – главный редактор; БЕССАРАБОВА Елена Витальевна, канд. техн. наук (Севастополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. наук, профессор (Москва) – редактор психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. наук, доцент (Севастополь) – редактор психол. рубрики; ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. наук, доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ГУРА Лидия Михайловна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); ДЕМИР Бахар, д-р филол. наук, профессор (Эрзурум, Турция); КАРАЯНИ Александр Григорьевич, д-р психол. наук, профессор (Москва); КЛЕПИКОВА Татьяна Георгиевна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); КОЛЯДА Екатерина Михайловна, д-р искусствоведения, профессор (Санкт-Петербург); КРУПНОВ Александр Иванович, д-р психол. наук, профессор (Москва); МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. наук, доцент – редактор филол. рубрики (Севастополь); МОСКАЛЕНКО Ольга Александровна, канд. филол. наук, доцент (Севастополь); МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор (Воронеж); ОЩЕПКОВ Алексей Романович, д-р филол. наук, профессор (Москва); ПОЧТОВЕНКО Наталья Константиновна – отв. секретарь (Севастополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. наук, доцент (Севастополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. наук, профессор (Чита); СМIRНОВА Татьяна Васильевна, канд. искусствоведения, доцент – редактор рубрик по искусствоведению и культурологии (Севастополь); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. наук, доцент – редактор филол. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. наук, доцент (Севастополь); ХВОРОВА Людмила Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор (Тамбов); ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь).

EDITORIAL BOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychology), Associate Professor – Chief Editor (Sevastopol); BESSARABOVA E.V., PhD (Technical Sciences) (Sevastopol); BULGAKOV A.V., Doctor of Science (Psychology), Professor – Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychology), Associate Professor – Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GURA L.M., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); DEMIR B., Doctor of Science (Philology), Professor (Erzurum, Turkey); KARAYANI A.G., Doctor of Science (Psychology), Professor (Moscow); KLEPIKOVA T.G., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); KOLYADA E.M., Doctor of Science (Art), Professor (Saint Petersburg); KRUPNOV A.I., Doctor of Science (Psychology), Professor (Moscow); MORYA L.A., PhD (Philology), Associate Professor – Editor of the Section of Philology (Sevastopol); MOSKALENKO O.A., PhD (Philology), Associate Professor (Sevastopol); MUROVANAYAN N.N., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHIKHINA M.E., Doctor of Science (Psychology), Professor (Voronezh); OSHCHEPKOVA A.R., Doctor of Science (Philology), Professor (Moscow); POCHTOVENKO N.K. – Executive Secretary (Sevastopol), e-mail: sggu-rio@mail.ru; SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); SARAIEVA N.M., Doctor of Science (Psychology), Professor (Chita); SMIRNOVA T.V., PhD (Art), Associate Professor – Editor of the Art and Culture Section (Sevastopol); TYALLEVA I.A., PhD (Philology), Associate Professor – Editor of the Section of Philology (Sevastopol); SHTETSA A.A., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); KHVOROVA L.E., Doctor of Science (Philology), Professor (Tambov); KHRABROVA V.E., PhD (Pedagogics), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 10,75

Тираж – 50 экз. Бесплатно. Подписано в печать 15.04.2017 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2017

© Авдеева И. Н., идея и концепция

Содержание

Филология и лингвистика

Богданова К. В. Устойчивые выражения как интертекстуальные включения в названиях эпизодов англоязычных телесериалов	5
Лушникова Г. И. Специфика литературного портрета в психологическом детективе (на материале романа Рут Рэнделл «Чада в лесу»)	12
Михайлова А. Г. Технология формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка	20
Твердохлеб О. Г. Субстантивированные причастия в поэтическом творчестве Иосифа Бродского	29
Тыщук Д. С. Метафора в детской литературе как приём личностно ориентированного подхода	36

Педагогика

Власенко Ю. В. Система социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья	42
Головко О. Н., Тянь Н. Г. Развитие профессиональной компетентности будущих специалистов: опыт полиэтнической высшей школы Великобритании	50
Иващенко Е. В., Старовойтова А. А. Учебник как средство формирования логических универсальных учебных действий младших школьников	56
Кириак Л. И. Особенности профессиональной карьеры личности	65
Панишева О. В. Модернизация процесса проведения лекционных занятий в свете требований ФГОС нового поколения	71
Рождественская Р. Л., Алейник А. И. Формирование умения учиться в процессе организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка	76

Культурология

Лей В. А., Головко Р. А. Пути формирования гражданской компетентности студентов в контексте генеалогической культуры	82
--	----

Contents

Philology and Linguistics

Bogdanova K.V. Set Expressions as Intertextual Insertions in Episode Titles of English-Language Television Series	5
Lushnikova G. I. Literary Portrait in Psychological Detective (Based on the Novel “Babes in the Wood” by R. Rendell)	12
Mikhaylova A.G. Technology of Professional and Creative Skills Forming in Future Engineers in the Process of Foreign Language Studying	20
Tverdokhlebo O.G. Substantive Participles in the Poetic Works of Joseph Brodsky	29
Tyshhuk D.S. Metaphor in Children’s Literature as a Technique of Personality Centered Approach	36

Pedagogy

Vlasenko Yu.V. System of Social Rehabilitation of Disabled Children and Children with Disabilities	42
Golovko O., Tian N. Development of Professional Competence of the Future experts: The Experience of Multiethnic Britain Higher School	50
Ivashchenko E.V., Starovoytova A.A. Textbook as Means of Formation of Logical Universal Educational Actions Younger School Students	56
Kiriyak L.I. Features of Professional Career of the Personality	65
Panischeva O.V. The Modernization Process of the Lectures in the Light of the Requirements of a New Generation of FSES	71
Rozhdestvenskaya R.L., Aleynik A.I. Forming of Ability to Study in the Course of the Organization of Independent Activities Younger School Students at Russian Lessons	76

Culturology

Ley V., Golovko R. The Ways to Development of Civil Competence of Students in the Context of Genealogical Culture	82
---	----

УДК 811.111

Устойчивые выражения как интертекстуальные включения в названиях эпизодов англоязычных телесериалов

Ксения Витальевна Богданова

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Университетская набережная 7–9, Санкт-Петербург, 199034, Российская Федерация*

Статья поступила 2.12.2016

Аннотация. В статье рассматривается лингвистическая проблема интертекстуальности, в частности использование интертекстуальных включений из фразеологического фонда английского языка в названиях эпизодов телесериалов различных жанров (детектив, научная фантастика и пр.) как способ создания экспрессивного эффекта и привлечения внимания аудитории. Обнаруженные интертекстуальные включения анализируются с точки зрения претерпеваемых ими структурных и семантических преобразований. Отдельное внимание также уделяется заголовочному дискурсу и его особым когнитивным функциям.

Ключевые слова: интертекстуальность, интертекст, аллюзия, фразеологическая единица, речевое клише, телесериал, дискурс.

Для цитирования: Богданова, К. В. Устойчивые выражения как интертекстуальные включения в названиях эпизодов англоязычных телесериалов / К. В. Богданова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 5–11.

Об авторе: К. В. Богданова, аспирант кафедры английской филологии и перевода филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, Университетская набережная 11, 199034, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ksuschannna@yandex.ru.

Постановка проблемы. На первый взгляд может показаться, что для интерпретации мысли, заложенной автором в определённый текст, достаточно лишь внимательного знакомства с самим текстом. Однако современные исследования отошли от подобной точки зрения, и в центре внимания оказалось положение о том, что каждый текст не существует «в вакууме», а, напротив, выстроен на фундаменте из предшествующих текстов, которые вносят немаловажный вклад в извлечение его глубинного смысла [15, с. 12]. Таким образом, в настоящее время весьма актуальным становится изучение интертекстуальности, то есть способности текста к смыслообразованию при помощи отсылки к другим текстам [9, с. 295]. Как отмечают отдельные авторы, живой интерес к интертекстуальности в наше время вызван, в частности, гораздо большей, чем когда-либо, доступностью произведений искусства и широчайшим охватом массовой культуры. Ранее созданные произведения становятся всеобщим достоянием, и возникает ощущение того, что, если автору хочется сказать что-то новое, он сначала должен сопоставить свой текст с уже существующими [12, с. 113].

Значительный вклад в рассмотрение проблемы интертекстуальности внёс французский мыслитель Ролан Барт, чей взгляд на данную способность тек-

ста можно назвать «каноническим», в особенности с точки зрения западноевропейских исследователей [11]. Согласно его представлению, текст обладает подвижной структурой, которая выстраивается на наших глазах, находясь при этом в «отношениях цитации» со всем обществом, культурой и историей [2, с. 424]. Сам же термин «интертекстуальность» ввела последовательница Р. Барта Юлия Кристева, принадлежавшая к философскому движению постструктуралистов. Ю. Кристева рассуждает об интертекстуальности в своей работе, посвящённой достижениям выдающегося философа и культуролога М.М. Бахтина в области литературоведения. В своём анализе творчества М.М. Бахтина Ю. Кристева, в частности, делает особый акцент на важном наблюдении, сделанном русским мыслителем: «Любой текст – это впитывание и трансформация какого-нибудь другого текста» [8, с. 429]. Данное положение М.М. Бахтина даёт Ю. Кристевой основание говорить о корпусе мировой литературы как о «многокомпонентной семиологической системе», элементы которой находятся в непрерывном диалоге друг с другом [там же].

Здесь стоит подчеркнуть, что в трактовке Ю. Кристевой явление интертекстуальности ограничивается только литературными произведениями. Однако существуют и более широкие подходы

к определению интертекстуальности, и исследователи выбирают то, как же именно трактовать понятие «интертекст», в зависимости от того, широко или узко они истолковывают понятие «текст». Так, согласно семиотической концепции, текст представляет собой «сложное устройство, хранящее многообразные коды» [10, с. 132]. С точки зрения семиотики текстом можно назвать любую систему знаков, которая может носить как вербальный, так и невербальный характер. Таким образом, если предпочесть подобное определение текста, то интертекст, в свою очередь, становится невероятно широким пространством, которое включает в себя как литературу, так и другие произведения мировой культуры, а также историю, общество и самого человека [9, с. 296]. Соответственно, согласно более узкой (лингвистической) концепции, интертекст представляет собой набор неких конкретных речевых произведений, на которые ссылается автор нового текста.

Интертекстуальные включения могут приобретать весьма разнообразную форму: от аллюзии и пересказа до цитат и эпитафий. Кроме того, И.В. Арнольд также предлагает рассматривать как интертекстуальные включения и так называемые «романы внутри романа» или «стихи внутри романа», включённые автором в канву литературного произведения под видом творений определённого персонажа (к примеру, стихотворения доктора Живаго или роман Мастера о Понтии Пилате), поскольку в данном случае происходит смена субъекта речи [1, с. 352–361].

Интертекстуальные включения в любом виде текста способны выполнять ряд стилистических функций, которые можно классифицировать в соответствии с классической моделью функций языка, описанной Р. Якобсоном [14]. Прежде всего стоит упомянуть экспрессивную функцию. Она позволяет интертекстуальным включениям углублять и обогащать текст, в котором они используются, создавая дополнительные оттенки смысла. Следующая немаловажная функция интертекста – апеллятивная: как правило, когда автор вносит в текст отсылки на другие произведения, он делает это намеренно, апеллируя к определённому адресату, который окажется способен распознать его намерение и правильно интерпретировать текст. С апеллятивной функцией интертекста тесно связана его контактоустанавливающая (фатическая) функция, которая, как подчёркивает, в частности, М.Н. Лапшина [9, с. 296], играет особенно важную роль в ораторской речи, поскольку интертекстуальные включения могут стать действенным инструментом воздейст-

вия на слушателя. Также можно упомянуть референтивную функцию интертекста – функцию передачи информации о той понятийной сфере, к которой отсылают интертекстуальные включения, и наконец метатекстовую функцию – фиксацию актуальной связи между двумя или более текстами.

Для успешной реализации вышеперечисленных функций интертекста необходимо, чтобы происхождение того или иного интертекстуального включения могло быть с лёгкостью опознано всеми участниками коммуникации. Именно поэтому в качестве источников интертекста чаще всего выступают так называемые «прецедентные тексты», т.е. тексты, которые являются стандартными для данной культуры, передаются изустно из поколения в поколение (сказки, мифы, анекдоты) либо принадлежат к классической традиции художественной литературы и иных видов искусства [6, с. 54]. Однако ещё более доступным источником интертекста выступают факторы самого языка, на котором ведётся коммуникация, в частности фразеологические единицы (ФЕ), которые являются носителями «культурно значимых смыслов» для определённого этноса [13, с. 20]. Следует отметить, что в языковую игру включаются не только собственно ФЕ (в том числе коммуникативные ФЕ – пословицы и поговорки), но и единицы, находящиеся на самой периферии фразеологического фонда: глаголы с постпозитивами и речевые клише.

Как известно, точное определение языкового статуса компонентов ФЕ является предметом для лингвистических дискуссий, однако в тех случаях, когда фразеологический фонд языка выступает в качестве источника интертекстуальных включений, именно восприятие компонентов ФЕ как единиц, тождественных словам, и помогает подвергать их различным преобразованиям (к примеру, опущению или замене), что создаёт эффект языковой игры. Языковая игра представляет собой творческий процесс, основанный на неканоническом употреблении языковых средств и позволяющий автору текста «выделить себя как языковую личность» [7, с. 6]. Если аудитория успешно распознаёт интертекстуальные включения из фразеологического фонда, она также включается в языковую игру, что, как уже упоминалось выше, способствует реализации основных функций интертекста.

Особенным потенциалом с точки зрения привлечения внимания аудитории, безусловно, обладает заголовочный дискурс. Как отмечает Т. Ван Дейк, заголовки выполняют важную когнитивную функцию – создание «макроструктурной репрезентации» [3, с. 145]. Информация, заложенная в заголовке, акти-

визирует в сознании аудитории определённый фрейм (структуру знания) и подготавливает к восприятию текста в целом. Именно поэтому, прибегая к творческому приёму языковой игры при создании заголовка, автор повышает вероятность того, что читатель, слушатель или зритель обратит внимание на созданный им текст.

Цель статьи. В данном случае нас интересует заголовочный дискурс в контексте такого явления современной массовой культуры, как телесериал. Здесь следует отметить, что, в отличие от полнометражных художественных фильмов, название всего телесериала чаще всего служит не для декодирования смыслов, заложенных в повествование (поскольку зачастую создатели не имеют перед собой полной картины развития всех сюжетных линий), а для реализации «мирообразующей функции», то есть для базового ориентирования зрителя относительно сюжета [4, с. 89]. Поэтому названия телесериалов, как правило, достаточно прямолинейны и представляют собой указание на имя главного героя или героев (*Hannibal*, *Luther*, *The Tudors*), место действия (*Twin Peaks*, *Beverly Hills 90210*, *The Office*), род занятий героев (*CSI: Crime Scene Investigation*) и т.п. Подобное указание обычно не содержит элементов языковой игры.

Разумеется, это далеко не универсальное правило и оно имеет целый ряд исключений. Говоря об интертекстуальных включениях в названиях телесериалов, не относящихся к фразеологическому фонду английского языка, можно привести в пример *Penny Dreadful*, британско-американский телесериал в жанре хоррор и фэнтези, действие которого происходит в викторианской Англии. Его название отсылает зрителя к дешёвым книгам-«ужасикам», начавшим набирать популярность в конце XIX века (Оксфордский словарь определяет *penny dreadful* как а “cheap, sensational comic or storybook, so named because the original cost was one penny”). Другой современный телесериал, *Elementary*, где знаменитый Шерлок Холмс представлен как детектив, сотрудничающий с полицией в современном Нью-Йорке, содержит в названии аллюзию на любимую фразу этого литературного героя, которую он часто произносит в произведениях А. Конан Дойла.

Названия телесериалов могут содержать включения и из фонда самого английского языка. Так, к примеру, в названии американского детективного телесериала *Moonlighting*, признанного одним из первых успешных образцов возникшего в 80-е годы жанра «комедия-драма» (*dramedy*), обыгрывается название детективного агентства, где работают главные герои (*Blue Moon Detective Agency*), и гла-

гол to moonlight (“have a second job, typically secretly and at night, in addition to one’s regular employment”). В свою очередь, название *Pushing Daisies*, более современного американского телесериала в жанре чёрной комедии, главный герой которого обладает даром воскрешать мёртвых, является аллюзией на ФЕ push up daisies (“to be dead and buried”), а название британского телесериала *The Thick of It* (жанр – комедия, политическая сатира) представляет собой слегка преобразованный вариант ФЕ in the thick of it, обладающей значением “completely involved in an activity or situation”.

Однако, несмотря на то, что приведённые выше примеры свидетельствуют о том, что в названиях телесериалов можно встретить интертекстуальные включения (в том числе включения из фразеологического фонда), гораздо более богатый материал для исследования интертекстуальности всё же содержится не в названии телесериала в целом, а в названии отдельных его эпизодов, каждый из которых представляет собой законченный кинотекст.

Для того чтобы отследить использование ФЕ и речевых клише в качестве интертекстуальных включений, был собран корпус из более чем 2300 названий эпизодов популярных англоязычных телевизионных сериалов, включая анимационные сериалы, различных лет и разнообразных жанров (комедия, семейная драма, детектив, триллер, научная фантастика, фэнтези). В их числе *The Twilight Zone* (1959–1964; 1985–1989; 2002), *Sex and the City* (1998–2004), *The Simpsons* (1989 по наст. время), *ER* (1994–2009), *Castle* (2009–2016) и многие другие. В ходе классификации материала оказалось, что интертекстуальные включения из фразеологического фонда английского языка содержат 405 из рассмотренных названий, то есть приблизительно 17%. Это число может показаться не столь большим, однако необходимо обратить внимание на то, что, во-первых, мы сосредоточили внимание именно на ФЕ и речевых клише (в противоположность аллюзиям на прецедентные тексты и прецедентные события и явления массовой культуры), а во-вторых, что доля названий эпизодов с интертекстуальным включением из фразеологического фонда колеблется в зависимости от жанра и целевой аудитории того или иного телесериала. Особенно часто отсылки к фразеологическому фонду встречаются в названиях эпизодов комедийных телесериалов и остросюжетных детективов (где также наиболее частотны и другие виды интертекстуальных включений). Использование интертекстуальных включений в названиях эпизодов также свойственно и телесериалам в жанре научной фантастики и фэнтези. Таким

образом, можно предположить, что языковая игра, основанная на аллюзивности (в частности, на отсылках к фразеологическому фонду), призвана создать или усилить комический эффект, а также заинтересовать аудиторию в том, как будет развиваться сюжетная линия того или иного эпизода, о чём уже неоднократно упоминалось выше.

Если говорить конкретно об интертекстуальных включениях из фразеологического фонда, нельзя не упомянуть и о мультипликационных телесериалах, целевой аудиторией которых являются дети. Обыгрывание ФЕ и речевых клише в названиях эпизодов является распространённым приёмом как в классических сериалах компании Disney 1980-х и 1990-х годов (*Disney's Adventures of the Gummi Bears*, *TaleSpin*, *Chip n' Dale Rescue Rangers*), так и современной мультипликации (*Danny Phantom*, *My Little Pony: Friendship is Magic*, *Sofia the First* и пр.). Это можно объяснить тем, что фразеологический фонд родного языка более доступен для юного телезрителя, чем прецедентные тексты.

Анализ материала. Перейдём к более подробной классификации названий эпизодов телесериалов, которые содержат интертекстуальные включения из фразеологического фонда английского языка. В случае со 143 из 405 собранных примеров ФЕ и речевые клише, выбранные в качестве названия эпизода, приводятся без изменений. Однако здесь очень важно отметить, что, хотя внешняя оболочка фразеологизма или речевого клише остаётся неизменной, в ходе развёртывания сюжета, как правило, оказывается, что создатели сериала обыгрывают буквальное значение компонентов ФЕ (речевого клише). Тем самым используемое устойчивое выражение получает новые экспрессивные возможности. Этого эффекта можно особенно успешно достичь в телесериалах, относящихся к таким жанрам, как научная фантастика и фэнтези, сюжетные особенности которых позволяют моделировать ситуации, которые в условиях реального мира казались бы маловероятными или абсурдными. К примеру, в эпизоде *A Penny for Your Thoughts* американской хоррор-антологии *The Twilight Zone* главный герой обретает способность читать чужие мысли после того, как брошенная им монета застывает, встав на ребро, а в эпизоде *Teacher's Pet* популярного молодёжного сериала *Buffy the Vampire Slayer* новая учительница в школе, где учатся главные герои, оказывается не человеком, а чудовищным существом, напоминающим огромного богомола. Аналогичным образом *Silence in the Library* (название одного из эпизодов культового британского научно-фантастического телесериала *Doctor*

Who) можно истолковать как буквально (по ходу сюжета герои попадают в огромную библиотеку, занимающую целую планету, и обнаруживают, что из неё таинственным образом исчезли все посетители – соответственно, в библиотеке царит зловещая тишина), так и как отсылку на речевое клише императивного характера – призыв не шуметь в библиотеке (аналогично таким выражениям, как “Beware of the Dog” и “Don't Walk on the Grass”).

В данном контексте весьма интересным также представляется название одного из эпизодов уже упоминавшегося ранее детективного сериала *Elementary – Child Predator*. Согласно официальному определению, “a child predator is a person who commits a child predator offence (sexual offence involving children)”. В ходе всего эпизода главные герои преследуют взрослого мужчину, которого считают виновным в описанных выше преступлениях, однако в итоге они обнаруживают, что большинство малолетних жертв пострадало от руки подростка, который сам притворялся невинным потерпевшим. Таким образом, выражение *child predator* обретает новое значение – “a child who is a predator”, а зритель понимает, что фреймы, активизировавшиеся в его сознании при первом взгляде на название эпизода, оказались неверными. Это позволяет ему получить больше удовольствия от неожиданного сюжетного хода. Подобная языковая игра стала возможной благодаря характерной способности английского языка к образованию словосочетаний из двух существительных, одно из которых выступает в функции определения.

В оставшихся 262 случаях используемые ФЕ и речевые клише подвергаются тем или иным преобразованиям. Так, 43 найденных примера можно объединить в группу, где некоторые компоненты используемого ФЕ или речевого клише опускаются. Чаще всего это происходит с коммуникативными ФЕ (*Blood is Thicker*, *Necessity is a Mother*, *Too Many Cooks*). Актуализация фреймов в сознании зрителя происходит тогда, когда он пытается восстановить отсутствующий компонент ФЕ.

В свою очередь, в 15 названиях сериальных эпизодов к ФЕ или речевым клише добавляются новые компоненты, благодаря чему нередко достигается комический эффект (*Guess Who's Coming to Criticize Dinner?*). Если основой для названия эпизода послужила поговорка или максима, то при добавлении компонентов она способна превратиться в так называемую «антипословицу» [5, с. 162], высмеивающую или ставящую под вопрос те суждения о мире, которые заключены в традиционных речениях (*Every Dream Has Its Price... Tag*).

Наиболее многочисленную группу составили 193 примера, содержащие ФЕ или речевые клише с заменой компонента. Как правило, в данном случае языковая игра основана на явлениях омонимии и паронимии: компонент ФЕ или речевого клише заменяется на созвучную ему лексическую единицу (*In Plain Sight* -> *In Plane Sight*; *Worst Enemies* -> *Wurst Enemies*; *School Days* -> *School Daze*; *Sibling Rivalry* -> *Sibling Revelry*; *Alcoholics Anonymous* -> *Alcoholics Unanimous*). Иногда по принципу созвучности замене подвергается всё устойчивое словосочетание (*I'll Be Seeing You, Henry* -> *Abysinia, Henry*). Кроме того, компонент устойчивого словосочетания также может заменяться на антонимичную ему единицу (*Badge of Honor* -> *Badge of Dishonor*; *Winner Takes All* -> *Loser Takes All*).

Наконец, в ряде единичных случаев можно встретить такие преобразования устойчивого словосочетания, как изменение характера следования компонентов (*Room with a View* -> *View with a Room*; *Out of Sight, Out of Mind* -> *Out of Mind, Out of Sight*) и изменения синтаксического характера (*Honor Among Thieves* -> *Honor Among Thieves?*).

Рассмотрение примеров также позволяет выделить целый ряд ФЕ (в основном коммуникатив-

ных ФЕ – пословиц и поговорок), которые выступают в качестве наиболее популярных источников аллюзий, что подтверждает их включение в названия эпизодов телесериалов различных лет и жанров (*Blood is thicker than water*; *Too many cooks spoil the broth*; *Beauty is only skin-deep*; *Beauty is in the eye of the beholder*; *Let bygones be bygones*; *Home is where the heart is*). Популярность данных ФЕ даёт основание предположить, что они обладают особой культурной значимостью для носителей английского языка и потому являются широко распознаваемыми.

Выводы. Итак, можно заключить, что в силу особых функций, которые способен выполнять интертекст, а также специфических когнитивных свойств заголовочного дискурса, использование названий эпизодов с интертекстуальными включениями, в частности включениями из фразеологического фонда, является эффективным способом возбудить интерес аудитории к тому или иному телесериалу. Будучи помещёнными в контекст сериального кинотекста, устойчивые выражения (ФЕ и речевые клише) претерпевают структурно-семантические преобразования, открывающие широкие возможности для языковой игры.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Интертекстуальность – поэтика чужого слова / И. В. Арнольд // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность : сборник статей. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. – 444 с.
2. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
3. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – Б. : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
4. Зарецкая, А. Н. Картина мира телесериала через призму когнитивной лингвистики / А. Н. Зарецкая // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 24 (315). – Вып. 82. – С. 88–90.
5. Иванова, Е. В. Картина мира в английских антипословицах / Е. В. Иванова // Избранные труды XLIII Международной филологической конференции, г. Санкт-Петербург, 11–16 марта 2014 г. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. – С. 161–169.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. Коновалова, Ю. О. Языковая игра в современной русской разговорной речи : монография / Ю. О. Коновалова. – Владивосток : Изд-во Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, 2008. – 196 с.
8. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост., вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : ИГ Прогресс, 2000. – С. 427–457.
9. Лапшина, М. Н. Интертекстуальность и устный перевод / М. Н. Лапшина // Материалы XI международной научной конференции по переводоведению «Федоровские чтения». Университетское переводоведение. Выпуск 11. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2011. – С. 295–301.
10. Лотман, Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста // Избранные статьи в 3 т. / Ю. М. Лотман. – Таллинн, 1992. – Т. 1. – С. 129–132.
11. Петрова, Н. В. Современные тенденции понимания термина «текст» [Электронный ресурс] / Н. В. Петрова. – 2001. – Режим доступа : <http://www.svarkhipov.narod.ru/vip/pet.htm> (дата обращения: 09.10.16).
12. Поветьева, Е. В. Лингвистический взгляд на интертекстуальность как доминанту идиостиля автора на примере прецедентного имени / Е. В. Поветьева // Вестник СамГУ. – 2013. – № 2 (103). – С. 113–117.
13. Телия, В. Н. Культурно-языковая компетенция: её высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка / В. Н. Телия // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 19–31.

14. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М. : Прогресс, 1975. – 467 с.
15. Allen, G. Intertextuality / G. Allen. – NY. : Routledge, 2000. – 249 p.

Set Expressions as Intertextual Insertions in Episode Titles of English-Language Television Series

K.V. Bogdanova

*St. Petersburg State University
Universitetskaya Emb. 7–9, St. Petersburg, 199034, Russian Federation*

Received 2.12.2016

Abstract. This article reviews the linguistic issue of intertextuality, in particular the use of intertextual insertions from English phraseology in the episode titles of television shows across various genres (detective, science fiction, etc.) as a means of achieving an expressive effect and drawing the attention of the audience. The intertextual insertions that we have discovered are being analyzed from the point of view of structural and semantic changes that they undergo. Special focus is also given to titles as a special type of discourse, and to the cognitive functions peculiar to them.

Keywords: intertextuality, intertext, allusion, phraseological unit, set expression, television series, discourse.

For citation: Bogdanova K.V. Set Expressions as Intertextual Insertions in Episode Titles of English-Language Television Series. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 5–11 (in Russ.).

About author: K.V. Bogdanova, Postgraduate of the Department of English Philology and Translation of the Faculty of Philology of the St. Petersburg State University, Universitetskaya Emb. 11, St. Petersburg, 199034, Russian Federation, e-mail: ksuschannna@yandex.ru.

References

1. Arnol'd I.V. Intertekstual'nost' – poetika chuzhogo slova [Intertextuality: The Poetics of Another's Word]. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost': sbornik statei* [Semantics. Stylistics. Intertextuality: A Collection of Articles]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 1999. 444 p.
2. Barthes R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika* [Selected Works: Semiotics. Poetics]. Moscow, Progress Publ., 1989. 616 p.
3. Van Dijk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya* [Language. Cognition. Communication]. Blagoveshchensk, Blagoveshchensk College of Humanities named after Jan Niecisiaw Ignacy Baudouin de Courtenay Publ., 2000. 308 p.
4. Zaretskaya A.N. Worldview of a Television Series through the Prizm of Cognitive Linguistics. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 24 (315), issue 82, pp. 88–90 (in Russ.).
5. Ivanova E.V. Kartina mira v angliiskikh antiposlovitsakh [The Worldview in English Anti-Proverbs]. *Izbrannye trudy XLIII Mezhdunarodnoi filologicheskoi konferentsii* [Selected works of the 43rd International Philological Conference]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2015, pp. 161–169.
6. Karaulov Yu.N. *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Language Personality]. Moscow, LKI Publ., 2010. 264 p.
7. Konovalova Yu.O. *Yazykovaya igra v sovremennoi russkoi razgovornoj rechi* [Wordplay in Modern Russian Colloquial Speech]. Vladivostok, Vladivostok State University of Economics and Service Publ., 2008. 196 p.
8. Kristeva J. Bakhtin, slovo, dialog i roman [Bakhtin, Word, Dialogue and Novel]. *Frantsuzskaya semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu* [French Semiotics: from Structuralism to Poststructuralism]. Moscow, Progress Publ. Group, 2000, pp. 427–457.
9. Lapshina M.N. Intertekstual'nost' i ustnyi perevod [Intertextuality and Interpreting]. *Materialy XI mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii po perevodovedeniyu "Fedorovskie chteniya". Universitetskoe perevodovedenie. Vypusk 11* [Proceedings of the 11th International Conference on Translation Studies "Fedorov Readings". University Translation Studies. Issue 11]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2011, pp. 295–301.
10. Lotman Yu.M. Semiotika kul'tury i ponyatie teksta [Semiotics of Culture and the Notion of Text]. *Izbrannye stat'i v 3 t.* [Selected articles in 3 vol.]. Tallinn, 1992, vol. 1, pp. 129–132.
11. Petrova N.V. *Sovremennye tendentsii ponimaniya termina "tekst"* [Modern Trends of Understanding the Term "Text"], 2001. Available at: <http://www.svarkhipov.narod.ru/vip/pet.htm> (accessed October 9, 2016).

12. Povet'eva E. V. Linguistic View on Intertextuality as the Keynote of an Author's Idiostyle in Terms of Precedent Names. *Vestnik SamGU*, 2013, no. 2(103), pp. 113–117 (in Russ.).
13. Teliya V. N. Cultural and Language Competency: Its Linguistic Probability and Profound Embedment in Units of Language Phraseology. *Kul'turnye sloi vo frazeologizmakh i diskursivnykh praktikakh*, Moscow, Yazyki Slavyanskoi Kul'tury Publ., 2004, pp. 19–31 (in Russ.).
14. Jakobson R. Lingvistika i poetika [Linguistics and Poetics]. *Strukturalizm: "za" i "protiv"* [Structuralism: "Pro" and "Contra"]. Moscow, Progress Publ., 1975. 467 p.
15. Allen G. *Intertextuality*. New York, Routledge, 2000. 249 p.

Статью к печати рекомендовали: М. Н. Лапшина, доктор филологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: marinalapshin24@mail.ru; И. А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyalleva@yandex.ru.

УДК 821.111

Специфика литературного портрета в психологическом детективе (на материале романа Рут Рэнделл «Чада в лесу»)

Галина Игоревна Лушникова

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 10.12.2016

Аннотация. Статья посвящена анализу литературного портрета в психологическом детективе. Введение в детектив элементов психологизма позволяет создать новый подтип традиционного детективного жанра, переводя описание расследования преступлений в ракурс психологического изучения характеров персонажей, внутренних мотивов, толкающих их на совершение поступков. Имеет свою специфику образ инспектора полиции, который основывает свои поиски в большей степени на рассмотрении фактов биографии, семейных ситуаций, личных обстоятельств жизни преступников, жертв и свидетелей. Материалом для анализа психологического портрета послужил детектив известной английской писательницы Рут Рэнделл «Чада в лесу».

Ключевые слова: детективный жанр, психологическая проза, психологический портрет, повествовательная схема.

Для цитирования: Лушникова, Г. И. Специфика литературного портрета в психологическом детективе (на материале романа Рут Рэнделл «Чада в лесу») / Г. И. Лушникова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3 – № 2 – С. 12–19.

Об авторе: Г. И. Лушникова, доктор филологических наук, профессор кафедры «Иностранная филология и методика преподавания» Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, ул. Севастопольская 2-А, Ялта, 298635, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: lushgal@mail.ru.

Постановка проблемы. Проблема определения жанра, его развития и модификаций вызывает неослабевающий интерес литературоведения, дискурсологии и лингвистики. Особое место в жанрологии занимают синкретичные, контаминированные жанры, к которым относится психологический детектив. Практический анализ детективных романов, содержащих психологизм, вносит вклад в изучение жанрового своеобразия современной литературы.

Цель статьи – исследовать психологический портрет персонажа в детективном романе и на конкретном материале представить основные составляющие данного портрета.

Структурно-содержательные связи детектива со сказкой, мифом и драмой показывают влияние исторически сложившихся литературных форм на детективную прозу, поэтому эволюция детектива тесно связана с культурными, социальными и идеологическими приоритетами общества XX–XXI веков.

Современный детектив испытывает влияние современной литературы в целом. Ему, как и произведениям других жанров современной литературы, в большей или меньшей мере присущи психологизм, интертекстуальность, фрагментарность повест-

ования, смена повествовательной перспективы и т.д.

Как и для некоторых других современных жанров, современному детективу свойственно подразделение на подтипы, поджанры, что объясняется его неоднородностью, разнообразием тем, идей, типов повествования, общей модальностью. По разным классификациям выделяются следующие поджанры, или типы, детектива: классический, исторический, социальный, полицейский, реалистический, сюрреалистический, натуралистический, жёсткий, психологический, интеллектуальный, «голливудский», «гангстерский», политический, конспирологический, дамский, иронический.

Особое место в этом ряду занимает психологический детектив, причём он имеет свои специфические особенности, отличающие его от других поджанров детектива. Однако правомерность выделения данного подтипа подвергается сомнению, не все исследователи признают целесообразность включения психологизма в повествовательную канву детектива. Например, П.А. Моисеев выдвигает идею о том, что детектив подразумевает отсутствие психологизма. Это можно объяснить тем, что

психологизм никак не влияет на расследование. Автор считает, что психологизм вредит детективному повествованию. Он вредит потому, что разбивает сюжет произведения надвое; автор всегда должен делать выбор – рассказывает ли он о внутреннем мире героя или предлагает читателю загадку [6, с. 191].

П.А. Моисеев выделяет три варианта того, как психологизм влияет на детективное произведение.

Вариант первый. Психологизм вредит детективу. Автор погружает нас в душу главного героя, в основном рассказывая о его комплексах, любовных терзаниях, тем самым замедляя темп повествования, таким образом «загадка» утяжеляется психологизмом.

Вариант второй. Психологизм не вредит детективу, но и ничего не прибавляет к нему [6, с. 194].

Вариант третий. Психологизм органически сочетается с детективом, улучшая его. Это бывает в том случае, когда автору удаётся решить две сложные задачи. Во-первых, нагружая книгу описаниями чувств, мыслей и страхов главного героя, он не допускает ни малейшего зазора между этими описаниями и изложением детективной загадки. Герой мыслит как сыщик, но в то же время смотрит на ситуацию изнутри, как заинтересованное лицо. Все его эмоции абсолютно уместны, их описания не являются лирическими отступлениями. Во-вторых, автору удаётся не только не допустить упомянутого зазора, но и сделать психологизм двигателем сюжета, когда все переживания имеют определённые последствия [6, с. 195].

П.А. Моисеев показывает неуместность психологизма в детективе, говоря о том, что третий вариант является исключением и лишь подтверждает правило. Автор всё же признаёт, что в детективе уместен психологизм строго определённого типа, а именно реалистический психологизм.

Вышеизложенная точка зрения, на наш взгляд, касается неудачных примеров сочетания психологизма и детективного повествования. Лучшие образцы психологического детектива пользуются популярностью среди читателей и представляют интерес для литературоведческих и лингвистических исследований. Достаточно привести имена лишь нескольких представителей этого поджанра: это Джослин Джексон, Тэми Хоуг, Кейт Эллисон, Томас Харрис, Иэн Рэнкин, Рут Рэнделл и многие другие. Правильное употребление психологических приёмов для создания образа героев может сделать психологизм «двигателем» сюжета детектива.

Наравне с элементами, свойственными любому детективному произведению, в психологическом

детективе основной особенностью является то, что на первый план выдвигается внутренний мир человека, его переживания. Когда речь идёт о преступнике, то автор приводит описания обстоятельств его жизни, помогая читателю понять причины совершения этого преступления. Имеет место изменение повествовательной схемы – если в классическом детективе важную роль играют события, которые происходят вокруг героя, то в психологическом детективе изображаемые события подчиняются внутреннему миру персонажа.

С.В. Лесков отмечает, что эволюция содержательной глубины и композиционная организация психологического детектива тесно связана с появлением психологической прозы. В отличие от классического детектива психологический детектив включает в себя элементы психологии. Основной задачей автора становится описание макромира, анализ причин и мотивов, которые побудили совершить преступление. Чтобы описанные мотивы преступления были естественны и правдоподобны, их связывают с господствующими социальными законами общества. Автор использует экскурсы в прошлое главного героя, показывает этапы его становления, которые привели его к сложившейся ситуации [5, с. 10]. Также С.В. Лесков подчёркивает, что психологический детектив содержит в себе элементы, нехарактерные для других видов детектива, поэтому психологический детектив рассматривается как синкретичный тип текста в детективном дискурсе [5, с. 12]. С.В. Лесков говорит также о том, что «...традиционная схема повествования в тексте психологического детектива, допускающая преобладание „внешнесобытийного“ повествовательного ряда над „внутриличностным“, меняется: согласно интенции автора, изображение событий подчиняется изображению связанного с ним внутреннего мира – поиску ответов на вопрос „Почему совершено преступление?“» [5, с. 14].

А.Б. Есин утверждает, что психологизм – это одно из важнейших свойств литературы, с помощью которого можно глубже понять внутренний мир человека, его поведение и поступки. Выделяются два значения термина «психологизм». В первом значении под этим термином понимается такое качество литературы и искусства, которое отражает жизнь человека, характеры и нравы людей. В этом отношении психологизм свойственен каждому литературному произведению. Во втором значении под термином «психологизм» подразумевается особенное качество, присущее только отдельным произведениям. В этом случае психологизм представляется как особый приём или форма, позволяющие

правильно и живо показать внутренний мир человека и его переживания [4].

А.Б. Есин подчёркивает, что психологизм присущ всем видам искусства, и особенно он характерен для литературы, потому что она обладает способностью проникать во внутренний мир человека. Только при помощи своей образности литература обладает неповторимыми способностями постигать душевное состояние героя и подробно его описывать, потому что именно слово является носителем образности в литературе и с помощью этого легко и естественно описывает те явления в жизни, которые не имеют наглядного и материального воплощения. К таким явлениям относится внутренний мир человека. Главный элемент литературной образности – слово, а большая часть душевных процессов (в особенности переживания и впечатления, процессы мышления, осознанные чувства, волевые импульсы) проходят в вербальной форме, что и фиксирует слово в произведении. Сущность литературы даёт ей возможность осуществлять психологическое изображение в соответственной форме, поскольку внутренний мир человека – это в основном процесс или движение. Сочетание данных отличительных черт даёт литературе уникальные возможности при описании самого человека и в изображении его внутреннего мира [4].

И.А. Щирова говорит о том, что «... в науке психологизм как явление художественной литературы связывается с определённой тематической наполненностью текста (предмет изображения – это внутренний мир человека и его переживания); ослабленной фабулой (изображение внутреннего мира становится главным предметом изображения); при изображении внутреннего мира автор отстраняется от повествования, но может присутствовать в восприятии читателя как субъекта сознания и вытесняться иллюзией присутствия персонажа, который самостоятельно осваивает мир художественной реальности» [10, с. 28]. Автор отмечает, что «... внимание читателя перемещается на внутренние состояния главного героя, а внешние события становятся второстепенными. „Структуры сознания“ персонажа, дополняющие „структуры его бытия“, максимально интимизируют повествование: процесс освоения мира „изнутри“ и „извне“ возникает как процесс рождения, становления и развития чувства и мысли» [10, с. 31].

Литературоведы выделяют две формы психологического анализа: «изнутри» (прямая форма) и «извне» (косвенная, внешняя) форма. Л.Я. Гинзбург говорит о том, что «... психологический анализ производится в форме прямых авторских рассу-

ждений или в форме самоанализа главного героя, либо непрямым образом – в описании его характера, поведения, которые должен правильно истолковать и понимать заранее подготовленный автором читатель» [2].

И.В. Страхов также выделил две формы психологического анализа. Первая форма – это изображение характеров «изнутри» («путём исследования внутреннего мира главных героев, который показывается с помощью внутренних монологов, возникающих в памяти образов и воображения»). Вторая форма – это психологический анализ «извне» (автор комментирует особенности речевого поведения, жесты и другие средства внешнего проявления психики персонажа) [8, с. 14].

А.Б. Есин расширяет типологию И.В. Страхова и добавляет третью форму – «суммарно-обозначающую»: «... такой метод, при котором автор подробно описывает все переживания и мысли главного героя – называя их, максимально коротко обозначая процессы, которые проходят во внутреннем мире персонажа» [4].

В. Гудонене выделяют такие формы психологического анализа:

- 1) всеведущий писатель описывает все чувства, которые испытывает главный герой, и даёт комментарии к ним, рассказывая о них читателю, использует косвенную речь, психологические детали, даёт полный портрет персонажа, описывает обстановку, в которой он находится, и показывает, как она влияет на его настроение;
- 2) «внешняя» форма изображения характеров, «извне», или «косвенный психологизм», – это описание особенностей речи, мимики и жестов, поведения и других признаков внешнего проявления психологии главных героев произведения;
- 3) описание характеров «изнутри» либо прямая форма психологического изображения персонажей, при котором воспроизводится поток мыслей и чувств персонажа (внутренний монолог, «поток сознания», сон, исповедь, дневник) [3, с. 24–25].

Существенным в создании психологизма является тип повествования. Как известно, повествование о жизни главного героя и о его внутреннем мире в произведении может вестись как от первого лица, так и от третьего, при этом первая форма повествования исторически более ранняя. Данные формы выполняют различные функции. При повествовании от первого лица создаётся иллюзия правдоподобности психологического описания внутренних пе-

реживаний, потому что персонаж как бы сам рассказывает о себе читателю. В отдельных случаях такой рассказ может носить характер исповеди, что увеличивает образное впечатление. Эта форма повествования характерна для тех произведений, где в центре внимания один главный герой, за психологическим состоянием которого наблюдают как автор, так и читатель, а все другие персонажи играют второстепенную роль, и их внутренний мир не изображается полностью, а лишь фрагментарно.

Повествование от третьего лица при изображении внутреннего мира героя имеет больше преимуществ, потому что автор без каких-либо ограничений вводит читателя во внутренний мир героя и изображает его во всех подробностях, не упуская никаких деталей. При таком повествовании автор полностью раскрывает душевное состояние героя, для автора нет тайн в его душе, он знает все подробности его жизни и может объяснить причинно-следственную взаимосвязь между теми эмоциями, которые испытывает герой, его переживаниями и мыслями и прослеживает внутренние процессы, которые протекают в его душе. Автор со стороны поясняет психологические процессы в душе героя, их смысл, повествует о душевных порывах, которые герой не замечает или не хочет признать в них самому себе.

Так называемый «всезнающий» автор передаёт внутреннее состояние героев, «читает» их мысли и переживаемые эмоции. Такой автор не участвует в описываемых событиях, он предлагает взгляд со стороны. М.М. Бахтин ввёл термин «вненаходимости» автора по отношению к герою и произведению в целом: «Автор – носитель напряжённо-активного единства завершённого целого, целого героя и целого произведения» [1, с. 28].

Вне зависимости от типа повествования в психологическом детективе особое место занимает создание психологического портрета. Л.А. Юркина даёт такое определение психологического портрета: это одна из форм изображения характера персонажа через его внешность. Если основная цель обычного портрета – описать внешность главного героя: лицо, фигуру, одежду, показать видимые свойства поведения: мимику, жесты, манеру держаться, то психологический портрет связывает внешность героя с его внутренним миром, описывает его душевное состояние, делает акцент на тех деталях внешнего образа, которые несут в себе информацию о его переживаниях, мыслях, чувствах, настроении и подчёркивают его душевное состояние [11, с. 252].

М.В. Рябинина выделяет два вида психологического портрета:

- 1) в портретном описании внешность героя соответствует его внутреннему миру. Создавая такой психологический портрет, автор делает акцент на внешности героя, считая её «зеркалом души»;
- 2) внутренний мир человека является полной противоположностью внешности героя. Этот вид психологического портрета показывает несоответствие внешности главного героя и его состояния души [7, с. 303].

Итак, психологический детектив как поджанр детектива занимает особое место среди других, так как он совмещает в себе элементы, не свойственные другим типам детектива, поэтому этот поджанр детектива можно рассматривать как синкретичный тип текста. В психологическом детективе традиционная повествовательная схема, где доминирует «внешнесобытийный» повествовательный ряд над «внутриличностным», изменяется, и на первый план выходит внутренний мир персонажей, их переживания и психологическое состояние.

Рассмотрим особенности психологического портрета в романе современной английской писательницы Рут Рэнделл «Чада в лесу» (The Babes In The Wood) [12], который является одним из романов серии об инспекторе Вексфорде. Рут Рэнделл по праву считается ярким создателем произведений разных жанров, большое место среди которых занимают психологические детективы. Она является мастером психологического портрета, подробно описывает внешность героев, их характеры, раскрывает мотивы преступления, изучает психологию преступника и жертвы, показывает связь преступника и жертвы.

Р. Рэнделл при создании своих персонажей уделяет значительное внимание их внутреннему миру, проводит экскурсии в их прошлое, даёт подробные характеристики их внешности, использует разнообразные лингвостилистические средства для придания образам насыщенности и своеобразия.

В романе «Чада в лесу» автор подробно описывает героев, создавая их психологические портреты, показывая их внешность и характер. Перед читателем открывается целая галерея характеров и образов – инспектора и его сослуживцев, свидетелей преступления, потерпевших и их родственников, преступников.

Характеристики всех героев подаются персонажами, авторская позиция задана имплицитно, автор отстранён от их описания, и эта особенность повествования прослеживается по всему произведению. При анализе произведения можно встретить лишь короткие фразы автора, которые в полной мере не

показывают её отношение к тому или иному герою, автор лишь частично раскрывает некоторые дополнительные сведения для того, чтобы завершить образ персонажа.

Наиболее полно автор раскрывает образ главного героя – полицейского Реджинальда Вексфорда. Перед читателем возникает портрет умного, знающего своё дело полицейского. Этот человек, несмотря на рутинную работу, которая занимает почти всё его время, увлекается искусством, живописью, поэзией, он мудро решает проблемы, возникающие в семье. В этом смысле образ инспектора Р. Ренделл отличается от стереотипного портрета полицейского в классическом детективе. И своё расследование Вексфорд строит на изучении характеров жертв и людей, которые их окружают.

Первое и самое точное описание главного героя встречаем только в четвёртой главе романа. Его даёт его помощник Линн Фэнкорт, отмечая противоречивость его характера, в котором сочетаются широта взглядов, сострадательность, чуткость, начитанность и в то же время грубость, сарказм, цинизм, легкомыслие по отношению к серьёзным вещам, педантичность в выполнении своих обязанностей и необычайная требовательность к подчинённым: «*There were mysteries about the Chief Inspector she hadn't yet solved in her two years attached to Kingsmarkham Crime Management. How was it possible, for instance, to find such irreconcilables bunched to get her in one man's character? How could one man be liberal, compassionate, sensitive, well-read and at the same time ribald, derisive, sardonic and flippanant about serious things? <...> Wexford was a stickler for duty. And exacting obedience from his subordinates*» [63, с. 20]. Автор не только наделяет своего главного героя теми качествами, которыми должен обладать полицейский, но и также показывает его как знающего литературу и искусство, перед читателем открывается многогранная развитая личность.

Рассматривая свой сад, или то, что от него осталось после наводнения, детектив вспоминает стихи Браунинга: «*Although Browning's poem it self revolted him, the awful adjectives like 'lovesome' – God walks in gardens indeed! – he agreed with the sentiment. His garden was the veriest seat of peace. Now it looked like a swamp and worse, the kind of marsh that has been irresponsibly drained and abandoned as a waste land*» [63, с. 33]. Не каждый полицейский обладает поэтическим вкусом и может уместно употреблять цитаты, особенно поэтические, но у Вексфорда это получается.

В процессе следствия при выяснении подробно-

стей из прошлой жизни потерпевших и свидетелей Вексфорд обращает внимание буквально на каждую, даже незначительную на первый взгляд, деталь. Так, его интересует всё из жизни пропавшей Джоанны Трой, в том числе и то, что она играла женскую роль в пьесе Б. Шоу «Андрокл и Лев», во время которой у неё произошла ссора с одним из учеников. Вексфорд находит эту книгу у себя на полке. Он уже читал её раньше, а сейчас пытается вспомнить список ролей и угадать, кого могла сыграть эта девушка и тот мальчик: «*So he got up, found the Complete Plays of George Bernard Shaw and turned to Androcles and the Lion. More whimsical than he remembered it was thirty five year since he had read it – deeply dated and the sentiments, which may have seemed new when it was written, now stale*» [63, с. 48]. Эта цитата также говорит о том, насколько серьёзно он подходит к расследованию дела, не упускает ни одного факта из жизни потерпевших.

Ещё один пример: в ходе расследования при обыске дома бабушки пропавших детей Матильды Кэрриш детектив не упускает возможности просмотреть её книги: «*He turned his attention to her books, and found himself immediately diverted by their contents. It always amazed him that an officer could conduct this kind of search and, once he or she had flipped a book open and shaken it, give it no further attention and show no curiosity as to what it was about or who had written it. But it often happened and he had often wondered at it*» [63, с. 108]. Его удивляет тот факт, что большинство следователей не смотрят на содержание и авторов книг при обыске. А их, в свою очередь, удивляет его требование обращать на это внимание.

Рассматривая городской пейзаж Упсалы, Вексфорду приходят на ум строки из прозы Андерсена: «*A line of prose came back to him, he had read it years ago, he couldn't remember when or where, but it was from the writings of Hans Andersen who, visiting this city; spoke of the cathedral 'lifting its stone arms to heaven'. It was exactly like that, he thought, as the final stroke of nine died away*» [63, с. 112]. Далеко не каждый полицейский может воспроизвести красочную метафору из прочитанного ранее.

Вексфорд выступает перед читателем и как знаток живописи. Он всегда обращает внимание на картины, которые находятся в тех домах, которые ему приходится посещать по долгу службы: «*As they were leaving she indicated to them a colour print on the hail wall. A mezzotint, Wexford thought it would be called. It showed eighteenth-century build-*

ings in some city that might have been anywhere in northern Europe» [63, с. 67].

При обыске комнаты пропавшего мальчика Вексфорд замечает картину Констебля, считая, что пейзажи ему удаются лучше, и удивляется, почему эта картина находится в комнате у подростка, поскольку интересы обычных тинэйджеров обычно далеки от такой живописи: *«Wexford recognised as Constable's painting of Christ Blessing the Bread and Wine. Perhaps it was only because he didn't, couldn't, believe that he found this distasteful. Not because of what it was, though Constable's genius found its best expression in landscape, but where it was and who had put it there» [63, с. 11].*

Детектив ориентируется в поэзии, прозе, живописи и, что самое удивительное, использует эти знания при расследовании преступлений и изучении психологии жертв.

Следующая цитата подтверждает его полную отдачу своей профессии и сконцентрированность на расследовании дела. Несмотря на уютную обстановку их дома и предпраздничные хлопоты жены, инспектора не покидают мысли о пропавших детях и о том, где они могут находиться: *«To him Christmas had never afforded much pleasure and he took no joy in a white one. <...> Dora was piqued with him because he'd forgotten her injunction about the ice and he couldn't relax, his thoughts turning to the missing Dade children, the discovery of Joanna Troy's body and the inexplicable behaviour of Peter Buxton» [63, с. 61].*

Даже не имея никаких новостей о пропавших детях, он не перестаёт навещать их родителей, что также говорит о том, насколько он сопереживает и хочет поддержать их, несмотря на оскорбления, которые наносит ему отец детей. Вексфорд чётко для себя решил, что это его долг, что он должен терпеть грубость отца и истерики матери, и продолжает регулярно их посещать: *«It was more than two months since Joanna and the children had disappeared and in that time Wexford had made a point of calling on the Dades two or three times a week. Not to enlighten them, not to bring them news, but to show them they had his support. That their children weren't forgotten. <...> Wexford was determined this wouldn't happen. Until the children were found or the case was closed he would continue to pay his visits, however these parents chose to treat him» [63, с. 83].*

Следуя своим принципам, Вексфорд пытается найти объяснение непривлекательности характеров людей, с которыми ему приходится общаться во время расследования. Так, для понимания харак-

тера и поведения отца пропавших детей Рождера Вексфорд изучает его прошлое, чтобы понять, почему он стал таким, как сейчас: *«Wexford tried to reconstruct what Roger Dade's own childhood might have been, using hints the man had dropped as to having been too much indulged when young. No doubt Matilda Carrish had allowed him and his sister the almost total freedom that was coming into fashion for children, free expression, liberty to do anything they liked without correction. And he had hated it. Perhaps he had disliked the unpopularity which resulted from the rudeness and ill manners it encouraged. If so, he hadn't done much to eradicate that aspect of things in his own character, only apparently determined that his own children should receive the reverse of this treatment, an old-fashioned severity and discipline. The result had been that one of them disliked him, the other feared him, which seemed to be constituent parts of the attitude he had to his own mother» [63, с. 83–84].* Вексфорд делает вывод о том, что отношения Роджера и его матери в детстве стали причиной его грубости и его дурных манер, которые он не старался исправить.

Однако нельзя сказать, что автор создаёт некоего идеального героя. Как любой реальный человек, Вексфорд не лишён недостатков, например, современные информационные технологии ему неподвластны. Если ему требуется какая-либо информация, которую можно найти с помощью Интернета, то он просит помощи у своей жены. Однако то, что он не умеет пользоваться компьютером и другими современными технологиями, не мешает ему при раскрытии преступления. Его ум, умение делать правильные выводы на основе собранных фактов и мельчайших деталей работают на него не хуже, чем компьютер: *«And now I'm going home, said Wexford, to look up these loony names in the Old Testament and may be the voters list on the Internet too. <...> He wasn't himself capable of looking up the electoral register on the Internet but Dora was» [63, с. 76].*

Как и в информационных технологиях, детектив совершенно не разбирается в современной моде, в отличие от своего напарника, которого он считает «франтом». При описании гардероба пропавшей Джоанны Трой его напарник называет современные названия предметов одежды: *chinos, Dockers* (брюки-чинос, «докерсы»), о которых Вексфорд не имеет ни малейшего представления: *«I haven't the faintest idea what these things are» [63, с. 20].*

С современным сленгом детектив тоже не знаком, при допросе найденной девочки Софи у Вексфорда возникают трудности с пониманием некото-

рых её фраз и слов, и он нуждается в их «переводе», который осуществляет его молодая коллега: «*I needed you as interpreter*» Wexford said to her... «*She shrugged. «Matilda was deep...» «Deep?» Wexford looked helplessly at Karen and Karen said, «I think it just means «cool», sir»»* [63, с. 93].

Незнание всех этих вещей не мешает ему раскрыть преступление, его жизненный опыт, внимание к психологии человека помогают ему больше, чем знание компьютера, новинок одежды, сленга, к чему он относится скептически и что считает совершенно ненужным.

Ещё один недостаток Вексфорда, над которым автор слегка иронизирует, – это лишний вес, точнее, нехватка силы воли, чтобы похудеть: «*Taking one, Wexford thought how, as long as he could remember back in their relationship, when there had been four sandwiches, Burden had had one and he had had three and when there had been eight he had had six and Burden had had two. This happened now and it was no doubt the reason why he was always thinking of battling with his weight if not actually battling with it*» [63, с. 121].

Эти недостатки не умаляют главного героя, не лишают его привлекательности, а, напротив, при-

дают особый шарм и делают его образ психологически убедительным.

В романе Р. Ренделл представлены портреты и других персонажей, которые также мастерски обрисованы. Описание внешности героев, которая даёт представление об их характере, экскурсы в прошлое, которые позволяют понять психологию человека, характеристики героев, данные другими персонажами произведения – именно это способствует созданию подробной картины преступления и мотивов его совершения. Описания подобного рода характерны для психологического детектива и являются одной из его основных особенностей.

Выводы. Таким образом, основная задача автора в психологическом детективе – анализ причин и мотивов, побудивших человека совершить данное преступление. Расследование основывается на анализе психологических особенностей жертв и преступников, что требует размышлений, раздумий, изучения мотивов преступлений, внешних и внутренних причин их совершения. Психологические портреты занимают в данном типе детектива важное место, так как связаны с основной повествовательной канвой, центральной линией сюжета и ядром конфликтов.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1996. – 445 с.
2. Гинзбург, Л. Я. О психологической прозе / Л. Я. Гинзбург. – М. : INTRADA, 1999. – 415 с.
3. Гудонене, В. Искусство психологического повествования / В. Гудонене. – Вильнюс : Изд-во Вильн. гос. ун-та, 1998. – 119 с.
4. Есин, А. Б. Психологизм русской классической литературы [Электронный ресурс]. – 1998. – Режим доступа : http://modernlib.ru/books/a_b_esin/psihologizm_russkoy_klassicheskoy_literaturi/read/.
5. Лесков, С. В. Лексические и структурно-композиционные особенности психологического детектива : автореф. дис. ... канд. фил. наук / С. В. Лесков. – Санкт-Петербург, 2005. – 17 с.
6. Моисеев, П. А. Детектив на фоне мировой литературы: психологизм в детективном жанре [Электронный ресурс] // Вестник Чувашского университета. Серия: Литературоведение. – 2014. – С. 189–196. Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/detektiv-na-fone-mirovoy-literatury-psihologizm-v-detektivnom-zhanre>.
7. Рябинина, М. В. Портрет как средство психологической характеристики персонажа в повестях Г. Алексеева / М. В. Рябинина // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 4. – С. 302–306.
8. Страхов, И. В. Психологический анализ в литературном творчестве : пособ. для студ. в 5 ч. / И. В. Страхов. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1996. – 187 с.
9. Щирова, И. А. Психологический текст: деталь и образ / И. А. Щирова. – Санкт-Петербург : СГУ. – 2003. – 178 с.
10. Юркина, Л. А. Введение в литературоведение : учеб. пособие / Л. А. Юркина, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др.; под ред. Л. В. Чернец. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 2006. – 680 с.
11. Rendell, R. The Babes in the Wood / R. Rendell. – Lnd. : Hutchinson, 2003. – 130 p.

Literary Portrait in Psychological Detective (Based on the Novel “Babes in the Wood” by R. Rendell)

G.I. Lushnikova

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 10.12.2016

Abstract. The article presents the analysis of a literary portrait in psychological detective. Psychological elements help create a new type of a classical detective where the description of a criminal case is based on psychological investigation of characters. Literary portrait of a police inspector differs from that of a traditional one as the police inspector of a psychological detective concentrates mainly on the analysis of the biographical facts, family problems, peculiarities of the way of life of the persons involved – criminals, suspects, victims, and witnesses. Novel “The Babes in the Wood” written by an outstanding English writer R. Rendell presents the variety of means used for the creation of psychological portraits.

Keywords: detective genre, psychological prose, psychological portrait, narrative scheme.

For citation: Lushnikova G.I. Literary Portrait in Psychological Detective (Based on the Novel “Babes in the Wood” by R. Rendell). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 12–19 (in Russ.).

About author: G.I. Lushnikova, Doctor of Science (Psychology), Professor of the Department “Foreign Philology and Methods of Teaching” of Humanities and Education Academy (Branch) of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University” in Yalta, 2-A Sevastopolskaya St., Yalta, 298635, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: lushgal@mail.ru.

References

1. Bakhtin M.M. *Yestetika slovestnogo tvorchestva* [Esthetics of Verbal Arts]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1996. 445 p.
2. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoy prose* [Psychological Prose]. Moscow, INTRADA Publ., 1999. 415 p.
3. Gudonene V. *Iskusstvo psihologicheskogo povestvovaniya* [The Art of Psychological Narration]. Vilnius, Vilnius University Publ., 1998. 119 p.
4. Esin A.B. *Psihologizm russkoy klassicheskoy literatury* [Psychology of Russian Classic Literature]. 1998. Available at: http://modernlib.ru/books/a_b_esin/psihologizm_russkoy_klassicheskoy_literaturi/read/.
5. Leskov S.V. *Leksicheskie i strukturno-kompozicionnyye osobennosti psihologicheskogo detektiva. Avtoref. dis. kand. fil. nauk* [Lexical, Structural and Compositional Peculiarities of Psychological Detective. Extended Abstract of Cand. Diss. (Phil.)]. St. Petersburg, 2005. 17 p.
6. Moiseev P.A. Detective on the Background of World Literature: Psychology in a Detective Genre. *Vestnik Chuvashskogo Universiteta. Seriya: “Literaturovedenie”*, 2014, pp. 189–196. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/detektiv-na-fone-mirovoy-literatury-psihologizm-v-detektivnom-zhanre> (in Russ.).
7. Ryabinina M.V. Portrait as a Means of Psychological Characteristics of a Personage in G. Alexeev’s Novels. *Vestnik Chuvashskogo Universiteta. Seriya “Literaturovedenie”*, 2012, no. 4, pp. 302–306 (in Russ.).
8. Strahov I.V. *Psihologicheskij analiz v literaturnom tvorchestve* [Psychological Analysis in Literary Art]. Saratov, Saratov University Publ., 1996. 187 p.
9. Shchirova I.A. *Psihologicheskij tekst: detal’ i obraz* [Psychological Text: Detail and Image]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2003. 178 p.
10. Yurkina L.A., Halizev V.E., Esalnek A.Ya. i dr. *Vvedenie v literaturovedenie*. Pod. red. L.V. Chernets [L.V. Chernets, eds. Introduction to Literary Criticism]. 2nd ed. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 2006. 680 p.
11. Rendell R. *The Babes in the Wood*. Lnd., Hutchinson Publ., 2003. 130 p.

УДК 378.0+159.9

Технология формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка

Алла Григорьевна Михайлова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 07.11.2016; после доработки 13.02.2017

Аннотация. Автор исследует одну из актуальнейших проблем современного образования – формирование профессионально-творческих умений у будущих инженеров в контексте повышения качества профессиональной подготовки. Рассмотрена технология формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка, которая включает в себя следующие структурные компоненты: мотивационный, когнитивный, действенный, рефлексивный. Выделенные структурные компоненты позволяют овладеть профессионально-творческими умениями в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: инженер, профессиональные стандарты, профессионально-творческие умения, акмеологический подход.

Для цитирования: Михайлова, А. Г. Технология формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка / А. Г. Михайлова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3 – № 2. – С. 20–28.

Об авторе: А. Г. Михайлова, старший преподаватель кафедры «Романская и германская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: Steba1971@mail.ru.

Постановка проблемы. В Национальной доктрине инженерного образования Российской Федерации [10] основным направлением развития инженерного образования обозначено включение студента в активную творческую деятельность, создание целеориентированных форм обучения. Направленность инженерного образования на сферу освоения способов творческой деятельности, инженерной и коммуникативной культуры кардинально меняет представление об инженерном вузе [17; 2]. «Квалификация „инженер“ или „инженер-профессионал“, как в большинстве развитых стран мира, может быть присвоена лицам, получившим высшее техническое образование в области техники и технологии (бакалавр, магистр) в результате сертификации их инженерной квалификации профессиональным сообществом. Именно это – „подготовка специалистов для деятельности в области техники и технологии и инженерной деятельности“ – должно являться главной задачей системы инженерного образования страны» [12, с. 55].

Профессиональные стандарты «Инженер-технолог по производству изделий микроэлектроники», «Инженер в области проектирования и сопровожде-

ния интегральных схем и систем на кристалле», «Инженер-технолог в сфере производства наноразмерных полупроводниковых приборов и интегральных схем», «Инженер-конструктор волоконно-оптических систем передачи данных», «Инженер-технолог подготовки технологических сред производства интегральных схем», «Инженер по качеству в радиоэлектронном производстве», «Инженер-конструктор в радиоэлектронном производстве» [13] среди необходимых трудовых умений выделяют следующие: умения определять пути решения технических и технологических проблем, возникающих на рабочих местах и производственных участках, применять новые методы и технологии в области радиотехники, электроники и телекоммуникации, отбирать оптимальные проектные решения на всех этапах проектного процесса, осуществлять методологическое обоснование научного исследования, что, в свою очередь, предполагает наличие профессионально-творческих умений у современного инженера.

Таким образом, **актуальность** данного исследования определяется социальным запросом общества в качественной подготовке инженерных кад-

ров с ярко выраженными профессионально-творческими умениями.

Анализ последних публикаций и выделение нерешённой части проблемы. Современные проблемы инженерного образования рассматривали Ю.П. Похолков, Ю.Н. Зиятдинова, В.Г. Иванов, А.А. Кайбияйнен, И.М. Городецкая. Развитие творчества личности в техническом образовании исследовано в работах С.С. Акимова, Э.А. Горбатюк, В.Г. Горохова, М.А. Дмитриевой, Н.И. Иванова, О.А. Игнатюк, С.Е. Моторной, Л.А. Шиленко и др. Способы организации инженерного творчества рассматривают Г.С. Альтшуллер, В.К. Маригодов, А.И. Половинкин, М.К. Тутушкина, В.А. Шаповалова, М.А. Шустов и др. Модель подготовки будущего инженера разрабатывали Р.М. Горбатюк, О.П. Попова, а также зарубежные учёные К.Л. Левков, О.Л. Фиговский. Развитие творческой активности студентов при изучении иностранного языка рассматривали Э.Ю. Мизюрова, В.П. Беспалько, М.Н. Скаткина, С.Г. Тер-Минасова и др.

При рассмотрении психологических аспектов высшего профессионального образования, в том числе проблем развития личности будущего инженера, мы ссылались на труды К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова и др.

В контексте повышения качества инженерного образования очевидна необходимость разработки технологии формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров.

Целью статьи является теоретическое обоснование технологии формирования в образовательном процессе вуза профессионально-творческих умений у будущего инженера при изучении иностранного языка.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) на основе анализа зарубежного и отечественного опыта систематизировать современные подходы к решению проблемы формирования профессионально-творческих умений у будущего инженера;
- 2) разработать педагогическую технологию формирования профессионально-творческих умений у будущего инженера;
- 3) определить структуру деятельности обучающихся по овладению профессионально-творческими умениями.

Изложение основного материала. Процесс глобализации как один из основных трендов в развитии образования проявляется сегодня не только в количественном и качественном увеличении кон-

тактов между университетами, но и в усилении взаимосвязи и взаимозависимости элементов системы подготовки инженеров по всему миру. Всё это определяет необходимость поиска модели учебного процесса в инженерном вузе, в котором приоритетные позиции занимает творческая деятельность студентов. Это предполагает существенный пересмотр образовательных традиций, изменение цели, задач и технологий образования.

Необходимость создания новой модели учебного процесса в вузе, ориентированной на формирование профессионально-творческих умений у будущих инженеров, обусловлена требованиями ФГОС ВО [14], профессиональных стандартов, Программой развития Севастопольского государственного университета на 2016–2025 гг. как лидера технологического образования среди ведущих университетов Российской Федерации, а также особенностями современного производства [3].

Требования к результатам освоения основных образовательных программ представлены в ФГОС ВО в виде определённого ряда общекультурных и профессиональных компетенций. В результате анализа ФГОС ВО по направлению «Радиотехника» и профессиональных стандартов нами выделены основные умения, которыми должен владеть выпускник вуза для успешной инженерной деятельности: способность системно и самостоятельно мыслить и эффективно решать производственные задачи с использованием компетенций, полученных в вузе; умение работать в команде; знание бизнес-процессов и бизнес-среды в целом; способность генерировать и воспринимать инновационные идеи; умение аргументированно презентовать свою идею [5; 6].

Технология формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка определяется как одна из технологий построения дидактики инженерного вуза, позволяющей реализовать требования ФГОС ВО по формированию комплекса профессиональных, специальных, общекультурных компетенций. Для реализации поставленной цели исследования была разработана структура деятельности обучающихся по овладению профессионально-творческими умениями. Анализ профессиональной программы «человек – техника» позволил определить основные структурные компоненты технологии формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров [4].

Важными структурными компонентами формирования у будущих инженеров профессионально-творческих умений являются следующие:

- *мотивационный*:

- осознание личной значимости овладения профессионально-творческими умениями;
- установка на овладение профессионально-творческими умениями;
- *когнитивный*:
 - понимание обобщённых правил и актуализация знаний, которые лежат в основе формируемых умений;
 - раскрытие содержания каждого умения как определённой совокупности действий и операций, его составляющих;
- *действенный*:
 - организация практической деятельности по овладению профессионально-творческими умениями;
- *рефлексивный*:
 - контроль над уровнем сформированности профессионально-творческих умений.

Современные реалии и требования, предъявляемые государством к качеству образования, подразумевают, что преподаватель должен владеть необходимыми образовательными технологиями. С целью эффективного формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров целесообразно их научное оформление в виде соответствующей педагогической технологии.

Данная технология описывает процесс формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров, средства и методы его реализации и включает (с учётом научных основ концепции, предложенной Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой [15]): общие положения (цель, задачи, предпосылки разработки, методическое обеспечение, нормативная база, терминологический аппарат); методологическое обеспечение (акмеологический подход [11], методологические принципы); содержательное наполнение – педагогическую модель формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров на основе акмеологического подхода; верификацию.

Представленная нами технология спроектирована для реализации целей, ориентированных на развитие профессионально-творческих умений у будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка. В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

- определить методологические основы формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров;
- организовать развивающую среду, являющуюся обязательным условием эффективного формирования профессионально-творческих умений у студентов вузов;

- определить формы и средства процесса формирования профессионально-творческих умений;
- структурировать компоненты и показатели, которые интегрированы в целостную педагогическую модель, внести необходимые изменения в процесс профессиональной подготовки;
- определить критериально-оценочный аппарат, включающий критерии определения и показатели уровней сформированности профессионально-творческих умений у будущих инженеров.

Опытно-экспериментальная работа по диагностике уровней сформированности профессионально-творческих умений была проведена в Севастопольском государственном университете в условиях образовательного процесса со студентами 1–5 курсов направлений подготовки «Радиотехника» и «Физика». В исследовании участвовали 560 студентов. Обобщённые результаты исследования уровней сформированности профессионально-творческих умений у будущих инженеров распределились следующим образом: низкий уровень выявлен у 50%, студентов, достаточный – 24% респондентов, средний – 12% студентов, высокий – 14% респондентов. Анализ результатов свидетельствует о недостаточном уровне сформированности профессионально-творческих умений у будущих инженеров, что подтверждает необходимость создания и внедрения в образовательный процесс вуза технологии формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров. Результаты свидетельствуют и о необходимости реализации на практике комплекса методов и средств обучения, направленных на развитие не только языковых навыков и умений, но и профессионально-творческих умений.

Технологию формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров в образовательном процессе вуза можно представить в виде технологической «цепочки», системы проективных действий, операций, выполняемых всеми субъектами процесса формирования данных умений, которые выстраиваются на основе следующих положений.

1. Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого должна быть авторская гуманистическая позиция в разработке структурных компонентов модели формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров. Наша авторская позиция заключается в проектировании кластерной организации процесса формирования

профессионально-творческих умений у будущих инженеров.

2. Технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций в процессе формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров строится в строгом соответствии с системой образовательных целей и задач, отражённых в учебно-методических комплексах изучения дисциплин, включающих конкретные ожидаемые результаты (в частности, определённые ФГОС ВО общекультурные, профессиональные и вариативные (специальные), разработанные на основе учёта мнения работодателей компетенции).
3. Технология формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров предусматривает диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса по подготовке будущих инженеров в условиях интеграции предмета «Иностранный язык» с дисциплинами общекультурного, профессионального, вариативного (специального) циклов. Взаимодействие субъектов и интегрированного содержания образования приобретает особую важность в процессе разработки и реализации технологии формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров. В ходе формирования профессионально-творческих умений у студентов реализуется совместное принятие целей деятельности, обмен ценностями, творческими идеями, обратные связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов, обеспечивающих перевод обозначенных субъектов в новое качественное состояние – режим непрерывного саморазвития.
4. Осуществляется поэтапное планирование и последовательное (пошаговое) воплощение системы действий и операций.
5. Органической частью технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения процесса, условий и результатов образовательной деятельности, качества компетентностно ориентированной образовательной среды [7; 8].

Предложенная нами технология формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров может быть реализована в несколько этапов. На первом этапе *концептуализации* были определены цели и задачи для эффективного формирования профессионально-творческих умений у студентов.

Этап целеполагания – необходимое, но недостаточное условие проектирования технологии формирования профессионально-творческих умений у

будущих инженеров в вузе. Характер будущей деятельности выпускника, особенности специальностей и специализаций, предусмотренных учебными планами и программами вуза, определяют необходимость отбора и структурирования содержания подготовки будущих инженеров. Данная цель реализуется в процессе организации деятельности по формированию профессионально-творческих умений у будущих инженеров на основе кластерной организации процесса.

Были выделены следующие этапы: организация структуры кластерной технологии; выбор проблемы и обоснование её актуальности; подбор структурных подразделений кластеров; выделение конкретных подпроблем для каждого из участников кластера; анализ состояния их решения каждым участником; определение форм осуществления партнёрства; мониторинг и обобщение результатов работы.

На уровне «преподаватель – студент» было установлено, что преподаватель как субъект образовательного процесса выступает в качестве партнёра по отношению к студентам, поэтому должен обладать следующими качествами: поощрять инициативу, развивать способность решать проблемы и принимать самостоятельные решения, акцентировать доверие, использовать возможности взаимообучения, ориентировать студентов на совершенствование деятельности. Преподаватели помогают студентам выстраивать индивидуальную траекторию движения к поставленной цели [1]. Таким образом, происходит интенсификация процесса обучения, который в этом случае представляет собой активную и насыщенную смыслом деятельность, что немаловажно для развития профессионально-творческих умений как личностного новообразования. Для повышения уровня мотивации используются тренинги мотивации достижений, которые направлены на развитие мотивации к успеху, и тренинг позитивного самовосприятия [9].

Организация полисубъектного взаимодействия в ходе образовательного процесса обеспечивается посредством приобщения студентов к речевой деятельности в условиях активных форм обучения: инженерных деловых и ролевых игр, «деятельностных» заданий различных видов. Совместная деятельность преподавателей и студентов в основном была направлена на решение междисциплинарных задач средствами иностранного языка. Нами были выявлены основные задачи преподавателя в управлении образовательным процессом:

- осуществлять дифференцированный подход к организации формирования профессионально-творческих умений;

- стимулировать интерес студентов к углублённому изучению дисциплин, входящих в интегрированный модуль;
- определять объём заданий для формирования профессионально-творческих умений в соответствии с паспортом и программой формирования;
- создать методическое обеспечение своей дисциплины: учебно-методический комплекс (УМК), контрольные задания (тесты) и т.п. для проведения и проверки формирования профессионально-творческих умений, используя для этого возможности информационных технологий;
- создать условия для работы студентов по индивидуальному маршруту; промежуточной рефлексивной отчётности;
- осуществлять контроль над формированием профессионально-творческих умений в процессе изучения иностранного языка.

Основные положения, касающиеся студента, включали следующее:

- обучающийся с начала учебного процесса в университете находится в деятельностной позиции;
- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности;
- компетенции расширяются и углубляются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обеспечивает развитие профессиональной мотивации и личностного смысла учения;
- используется сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы, применяются деловые и ролевые игры, на уровне полисубъектного взаимодействия разрабатываются научно-исследовательские инженерные проекты;
- будущий инженер накапливает опыт использования учебной информации как средства регуляции своей творческой деятельности, постепенно приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений в личностные смыслы, в профессиональные компетенции.

Следующий этап – **проектирования и конструирования** технологии формирования профессионально-творческих умений у будущего инженера предполагал разработку процессуальной стороны его профессиональной подготовки. Определение конкретных этапов и их последовательности осуществлялось на основе логики процесса формирования

профессионально-творческих умений, методологических основ компетентностно ориентированного обучения, известного опыта формирования профессиональной компетентности специалистов, что связано с выбором форм организации учебной, самостоятельной, научно-исследовательской деятельности, форм, методов и средств проведения аудиторных занятий, самостоятельной работы студентов, форм активного взаимодействия преподавателя со студентами. Данный выбор основывался на акмеологическом подходе [6; 7].

На данном этапе нами анализировался субъектный опыт студентов в области формирования профессионально-творческих умений. Данный опыт обучающихся представляет собой совокупность социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию. Опыт как структурная целостность представляет собой совокупность знаний, умений и интегративных конструкторов.

На этапе **программирования** осуществлялось планирование пошагового движения к цели, результатом которого являлась разработка специальной программы. В ходе реализации этапа **конструирования** была разработана модульная технология, пакет инструментария: методов, средств и форм организации процесса формирования профессионально-творческих умений, направленных на успешную реализацию замысла; сформированы учебные модули.

Затем на третьем этапе **моделирования** разрабатывалась модель реализации интегрированного курса. Студенты в процессе коллективного обучения и самостоятельной работы систематизировали и углубляли знания, умения, вырабатывали профессионально-творческие умения в процессе поиска решений в конкретных проблемных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности, планировали самообразовательную деятельность в области формирования междисциплинарных компетенций.

Для методического обеспечения данного и предыдущего этапов, кроме учебного пособия, был разработан банк информационных материалов, практических заданий и проблемных ситуаций, заданий в тестовой форме [16]. Использование современных образовательных технологий, обеспечивающих личностное развитие студентов в учебном процессе, можно рассматривать как ключевое условие повышения качества образования. В их число вошли:

- коммуникативные технологии (мозговой штурм, конференция, дебаты и другие активные формы и методы), направленные на орга-

низацию работы в группе, сотрудничество; формирование у студентов универсальных умений, связанных с согласованием интересов и постановкой общей цели деятельности, анализом и представлением информации или полученных результатов, самопрезентацией, культурой доказательства собственных суждений, осмыслением и оценкой разных точек зрения, принятием решения и др.;

- информационные технологии (с использованием компьютерных средств);
- проекты, которые носят прикладной, междисциплинарный характер, а их содержание и способы выполнения соответствуют содержанию и технологиям будущей профессиональной деятельности студентов. При разработке проектов студенты проходили следующие этапы исследования: 1) анализ данных и постановку проблемы; 2) построение проекта деятельности по разрешению проблемы; 3) осуществление проектной деятельности; 4) рефлексию промежуточных результатов; 5) коррекцию способов и средств достижения целей-результатов; 6) рефлексию, проверку, оценку;
- игровые технологии, в рамках которых студенты участвуют в деловых, ролевых, имитационных играх, моделирующих профессиональные проблемы и задачи, осуществляют роли и функции, адекватные социальному контексту будущей профессии.
- кейс-технологии (анализ ситуаций);
- технология обучения как учебного исследования, в ходе которого студенты осуществляют следующие виды деятельности: столкновение с проблемой; сбор данных – «верификацию»; сбор данных – экспериментирование; построение плана исследования; анализ хода исследования; выводы, рефлексию результатов.

Обучение в данном случае приобретает интерактивный характер.

Четвертый этап *параметризации* был посвящён разработке критериев и показателей оценивания уровня сформированности профессионально-творческих умений у студентов; созданию фонда оценочных средств для определения качества и обеспечения рефлексии студентов. В качестве критериев были определены: мотивационный, когнитивный и деятельностный и рефлексивный.

На пятом этапе *реализации* апробировались инновационные методы обучения, проводилась индивидуальная работа преподавателя со студентами,

осуществлялся промежуточный и итоговый контроль.

Шестой этап *рефлексии* был направлен на оценивание эффективности внедрения технологии формирования профессионально-творческих умений у студентов в образовательный процесс. Оценивание включало в себя не только качественную оценку сформированности междисциплинарных компетенций студентов, но также и статистическую математическую обработку данных, подтверждающую эффективность проделанной работы.

Использование преподавателем описанных выше методических механизмов организации процесса формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров, позиционирование студента как субъекта самостоятельной учебной деятельности вырабатывает у него потребность поиска новых знаний по будущей специальности, развивает интерес к языку, повышает уровень познавательной активности и самостоятельности, способствует самоуважению, самокритике, самоанализу, стимулирует потребность студента в профессионально-личностном саморазвитии.

Выводы. Таким образом, технология формирования профессионально-творческих умений у будущего инженера выстраивается в логике непрерывного формирования и развития её компонентов на основе рефлексии субъектного опыта обучающихся, проявляющихся в системном единстве в процессе разработки, защиты и реализации проектов инженерной направленности. В целом данная технология представляет собой кластерную организацию формирования профессионально-творческих умений, которая характеризуется следующим:

- при кластерной организации разработка конкретной проблемы распределяется между всеми участниками кластера (студенты, преподаватели);
- опора на развитие потенциальных возможностей каждого участника образовательного процесса осуществляется за счёт взаимодействия и интеграции усилий всех на основе партнёрства (взаимодействие субъектов образовательного процесса на полисубъектной основе).

Инновационный характер кластерной организации процесса формирования профессионально-творческих умений у будущего инженера связан, прежде всего, с взаимно- и саморазвитием на основе осуществления устойчивого партнёрства.

Перспективы дальнейших исследований. Проведённое исследование не исчерпывает всей полноты решения проблемы формирования профес-

сионально-творческих умений у будущего инженера в процессе изучения иностранного языка, а показывает лишь один из многочисленных путей её реализации и открывает возможности для дальнейшей

работы. Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке акмеологических технологий для эффективного формирования профессионально-творческих умений у будущих инженеров.

Список литературы

1. Горшкова, О. О. Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования : дис. . . . докт. пед. наук : 13.00.08 / Горшкова Оксана Олеговна. – Москва, 2016. – 394 с.
2. Кириллов, Н. П. Методология концепции инженерного образования в современной России (философский, научно-педагогический аспект) / Н. П. Кириллов // Инженерное образование. – 2012. – № 11. – С. 13–17.
3. Михайлова, А. Г. Развитие профессионально-творческих умений в рамках требований профессиональных стандартов / А. Г. Михайлова // Материалы Международной научно-практической конференции «Фундаментальные научные исследования: теоретические и практические аспекты», Кемерово, 25–26 мая 2016 г. – Кемерово : ЗапСибНЦ, 2016. – Т. III – 400 с. – С. 54–57 (<http://konferencija-ni.sibscience.ru/files/Sbornik-statej-25-26-maja-Tom3.pdf>).
4. Михайлова, А. Г. Модель инженера с профессионально творческими способностями / А. Г. Михайлова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2014. – № 2. – С. 152–156.
5. Михайлова, А. Г. Развитие профессионально-творческих способностей будущих инженеров в условиях непрерывного образования / А. Г. Михайлова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 88–92.
6. Михайлова, А. Г. Этапы технологии формирования профессионально-творческих способностей будущего инженера с помощью акмеологии / А. Г. Михайлова // Современные наукоёмкие технологии. – 2015. – № 7 – С. 81–84 (<http://www.top-technologies.ru/en/article/view?id=35085>).
7. Михайлова, А. Г. Формирование профессионально-творческих способностей будущих инженеров на основе акмеологического подхода : учебно-методическое пособие для студентов I–II курса для инженерных специальностей дневной формы обучения / А. Г. Михайлова. – Севастополь : Резерв, 2015. – 138 с.
8. Михайлова, А. Г. Формирование гуманистических ценностей, духовно-нравственного и творческого компонентов будущего выпускника технического университета / А. Г. Михайлова // Вестник высшей школы «Alma Mater». – 2014. – № 11. – С. 84–88.
9. Моторная, С. Е. Модель подготовки выпускника высшей школы и её экспликация в образовательный процесс : монография / С. Е. Моторная, М. Г. Большакова, А. Г. Михайлова. – Севастополь : Рибэст, 2016. – 370 с.
10. Национальная доктрина инженерного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/doctrine/doctrine_4.phtml (дата обращения: 12.09.2014).
11. Осипов, Е. И. Психолого-акмеологические условия развития лидерских и организаторских качеств личности в профессиональной подготовке инженеров в системе МЧС России : дис. . . . канд. псих. наук : 19.00.13 / Осипов Евгений Игнатьевич. – Кострома, 2009. – 211 с.
12. Похолков, Ю. П. Национальная доктрина опережающего инженерного образования России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы / Ю. П. Похолков // Инженерное образование. – 2012. – № 10. – С. 54–56.
13. Профессиональный стандарт «Инженер-радиоэлектронщик» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.enfuture.ru/professional_standarts (дата обращения: 25.03.2016).
14. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки 11.04.01 Радиотехника (уровень магистратуры), 210400 Радиотехника (квалификация «бакалавр» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m814.html, <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> (дата обращения: 16.10.2014).
15. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : Владос, 2006. – 239 с.
16. Mikhaylova, A. G. Brainstorming as a Discursive Form for Improving Creativity. Discursive Forms. New Perspectives- Language, Literature, Communication. Interstudia / A. G. Mikhaylova // Alma Mater. – 2016. – P. 110–119.
17. Mikhaylova, A. G. Engineers with Professional and Creative Skill Training in the University / A. G. Mikhaylova // International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2016. – № 5 (<http://www.science-sd.com/467-25046>).

Technology of Professional and Creative Skills Forming in Future Engineers in the Process of Foreign Language Studying

A.G. Mikhaylova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 7.11.2016; received in final form 13.02.2017

Abstract. The author explores one of the most urgent problems of modern education – formation of professional and creative skills of future engineers in the modern market requirements and regulations. The technology of formation of professional and creative skills of future engineers in the process of foreign language studying is considered which conclude the following structural components: motivate, cognitive, activated and reflexive. These structural components allow the students to master professional and creative skills during the process of foreign language studying.

Keywords: engineer, professional standards, professional and creative skills, acmeological approach.

For citation: Mikhaylova A.G. Technology of Professional and Creative Skills Forming in Future Engineers in the Process of Foreign Language Studying. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 20–28 (in Russ.).

About author: A.G. Mikhaylova, Senior Lecturer of the Department “Romance and Germanic Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: Steba1971@mail.ru.

References

1. Gorshkova O.O. *Podgotovka studentov k issledovatel'skoi deyatel'nosti v kontekste kompetentnostno-orientirovannogo inzhenernogo obrazovaniya. Dis. dok. ped. nauk* [Preparation of Students for Research Activities in the Context of Competence-Oriented Engineering Education. Dr. Sci. Diss. (Ped.)]. Moscow, 2016. 394 p.
2. Kirillov N.P. Methodology for the Engineering Education Concept in Modern Russia (Philosophic, Scientific and Pedagogical Aspect). *Inzhenernoe obrazovanie*, 2012, no. 11, pp. 13–17 (in Russ.).
3. Mikhaylova A.G. Development of Professional-Creative Skills in Compliance with Professional Standards. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Fundamental'nye nauchnye issledovaniya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty»*, Kemerovo, 25–26 maya 2016 g. [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Fundamental Scientific Research: Theoretical and Practical Aspects”, Kemerovo, May 25–26, 2016]. Kemerovo, ZapSibNTs Publ., 2016, vol. III, pp. 54–57 (<http://konferenciya-ni.sibscience.ru/files/Sbornik-statej-25-26-maja-Tom3.pdf>).
4. Mikhaylova A.G. Model of an Engineer with Professionally Creative Abilities. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2014, no. 2, pp. 152–156 (in Russ.).
5. Mikhaylova A.G. Development of Professional and Creative Abilities of Future Engineers in Conditions of Continuing Education. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*, 2016, no. 1, pp. 88–92 (in Russ.).
6. Mikhaylova A.G. Stages of Technology for the Formation of Professional and Creative Abilities of the Future Engineer with the Help of Acmeology. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2015, no. 7, pp. 81–84 (in Russ.) (<http://www.top-technologies.ru/en/article/view?id=35085>).
7. Mikhaylova A.G. *Formirovanie professional'no-tvorcheskikh sposobnostei budushchikh inzhenerov na osnove akmeologicheskogo podkhoda* [The formation of Professional and Creative Abilities of Future Engineers on the Basis of the Acmeological Approach]. Sevastopol, Rezerv Publ., 2015. 138 p.
8. Mikhaylova A.G. The Formation of Humanistic Values, Spiritual and Moral and Creative Components of the Future Graduate of the Technical University. *Vestnik vysshei shkoly «Alma Mater»*, 2014, no. 11, pp. 84–88 (in Russ.).
9. Motornaya S.E., Bol'shakova M.G., Mikhaylova A.G. *Model' podgotovki vypusknika vysshei shkoly i ee eksplikatsiya v obrazovatel'nyi protsess* [The Model of Graduate Training of Higher Education and Its Explication in the Educational Process]. Sevastopol, Ribest Publ., 2016. 370 p.
10. *Natsional'naya doktrina inzhenernogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii* [National Doctrine of Engineering Education in the Russian Federation]. Available at: http://aeer.ctpu.edu.ru/winn/doctrine/doctrine_4.phtml (accessed September 12, 2014).
11. Osipov E.I. *Psikhologo-akmeologicheskie usloviya razvitiya liderskikh i organizatorskikh kachestv lichnosti v professional'noi podgotovke inzhenerov v sisteme MChS Rossii. Diss. kand. psikh. nauk* [Psychological and Acmeological

- Conditions for the Development of Leadership and Organizational Qualities of the Individual in the Training of Engineers in the EMERCOM of Russia System. Cand. Diss. (Psych).]. Kostroma, 2009. 211 p.
12. Pokholkov Yu.P. The National Doctrine of Advanced Engineering Education in Russia in Conditions of New Industrialization: Approaches to Formation, Purpose, Principles. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2012, no. 10, pp. 54–56 (in Russ.).
 13. *Professional'nyi standart «Inzhener-radioelektronshchik»* [Professional Standard “Radio Engineer”]. Available at: http://www.enfuture.ru/professional_standarts (accessed March 25, 2016).
 14. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyam podgotovki 11.04.01 Radiotekhnika (uroven' magistratury), 210400 Radiotekhnika (kvalifikacija) «bakalavr»* [Federal State Educational Standards of Higher Professional Education in Areas of Training 11.04.01 Radio Engineering (Graduate Level), 210400 Radio Engineering (Qualification) “Bachelor”] Available at: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m814.html <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> (accessed October 16, 2010).
 15. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya kontseptsiya: metodologicheskie aspekty postroeniya* [Pedagogical Concept: Methodological Aspects of Construction]. Moscow, Vldos Publ., 2006. 239 p.
 16. Mikhaylova A.G. Brainstorming as a Discursive Form for Improving Creativity. Discursive Forms. New Perspectives- Language, Literature, Communication. *Interstudia. Alma Mater*, 2016, pp. 110–119.
 17. Mikhaylova A.G. Engineers with Professional and Creative Skill Training in the University. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*, 2016, no. 5 (<http://www.science-sd.com/467-25046>).

Статью к печати рекомендовала Т. Г. Клепикова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Романская и германская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: kafedra_rgf@sevsu.ru.

Субстантивированные причастия в поэтическом творчестве Иосифа Бродского

Ольга Геннадьевна Твердохлеб

*ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
ул. Советская 19, Оренбург, 460844, Российская Федерация*

Статья поступила 26.01.2017

Аннотация. Обосновывается идея о том, что употребление субстантивированных причастий оказывается значимой характеристикой идиостиля И. Бродского. Утверждается, что наличие определённой временной семантики, а потому и особой энергии как бы «застывшего» движения обусловили активное употребление субстантивированных причастий в поэтическом языке И. Бродского. Описываются и иллюстрируются особенности нагнетания субстантивированных причастий в поэзии И. Бродского, а) служащее приданию стиху особой выразительности; б) способствующее постоянному возвращению к тематически значимой лексике и выражению одной из ключевых идей поэтического текста. Приёмы исследования языка поэзии Иосифа Бродского, предложенные в данной работе, могут быть использованы при анализе поэтики других авторов.

Ключевые слова: субстантивированное причастие, определение, идиостиль.

Для цитирования: Твердохлеб, О. Г. Субстантивированные причастия в поэтическом творчестве Иосифа Бродского / О. Г. Твердохлеб // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 29–35.

Об авторе: О. Г. Твердохлеб, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный педагогический университет», ул. Советская 19, Оренбург, 460844, Российская Федерация, e-mail: ogtwrd@gmail.com.

Актуальность работы. Особая значимость в современной науке междисциплинарных исследований на стыке литературоведения и лингвистики, требующих изучения лексики, семантики и стилистики художественного языка в единстве с поэтикой, делает наше исследование актуальным.

Обзор литературы. Лингвистика последнего времени признаёт синкретичный характер причастных форм, ср., в частности, определение причастия в «Русской грамматике» (1980): «Причастие – это атрибутивная форма глагола, в которой совмещаются значения двух частей речи: глагола и прилагательного, т.е. значение действия и собственно определительное» [8, с. 665]; или замечание В.В. Бабайцевой в книге «Явления переходности в грамматике русского языка»: «Основное отличительное свойство причастий – их синкретичное категориальное значение: в нём сочетаются значения действия и признака предмета» [1, с. 324].

В современном русском языке некоторые причастные формы, занимая промежуточное положение между причастием и прилагательным, могут

переходить в имена прилагательные и существительные.

Н.А. Янко-Триницкая считает, что субстантивированное причастие сосредоточивает в себе семантику синтаксической единицы – словосочетания (включающегося в себя семантику определяемого слова в значение причастной формы, что квалифицировалось как эллипсис), а морфологически представляет собой одно слово [14, с. 42].

Для нас представляет несомненный интерес основной вывод И.В. Замятиной в отношении особенностей семантической природы причастных форм: «В зависимости от того, признак какого именно действия обозначает причастная форма, в каком контексте она употреблена, в ней могут проявляться то глагольные, то «прилагательные» признаки. Причастие даже в позиции согласованного препозитивного определения, позиции, первичной для имени прилагательного, может оставаться причастием, сохраняя свою двойную семантическую и морфологическую сущность» [5, с. 39].

В работах исследователей И.В. Замятиной и

Г.Ю. Сызрановой отмечается, что у отпричастных субстантивов хоть и наблюдается «усиление предметной составляющей полной причастной формы, обусловленное её синтаксической позицией», но всё-таки «при сохранении глагольной семантики (ср. *силуэты танцующих пар – шарканье ног танцующих*)» [6, с. 123] «полные причастные формы, занимая позиции синтаксических актантов, реализуют субстантивный компонент своей семантической природы, не выходя за рамки глагольного слова» [7, с. 137].

Постановка проблемы. Р.О. Якобсон ещё в начале прошлого XX в. указывал, что в поэтическом тексте грамматические средства не только выполняют эстетическую функцию, но и могут иметь семантическую поэтическую нагруженность не меньшую, чем у лексических единиц [12, с. 462; 13, с. 215].

Разделяя точку зрения Т.Н. Волинец о причастии как значимой характеристике идиостиля поэта [3], в этой работе мы продолжим (см. наши предыдущие работы [9–11]) исследования особенностей функционирования причастий, в частности в языке поэтического текста И. Бродского.

Целью статьи стали анализ, систематизация и классификация конструкций, включающих субстантивированные причастные формы в поэтическом языке И. Бродского.

В работе использовались **приёмы** описательного, стилистического и количественного анализов.

Объектом данного исследования является поэтический язык Иосифа Бродского.

Предметом исследования стали конструкции с субстантивированными причастиями, функционирующие в поэзии И. Бродского.

Материалом исследования послужило около 200 субстантивированных причастий, полученных нами методом сплошной выборки из электронного собрания сочинений И. Бродского [2] (далее все цитаты по этому источнику – О. Т.), включающего 612 его текстов (стихотворений и поэм).

Проведённый нами анализ поэтических текстов И. Бродского выявил активное использование субстантивированных причастий, обладающих определённой временной семантикой, а потому и особой энергией как бы «застывшего» движения, напр.: *Могущий* (субстант. прич.) *две бездны вместить третью почует!* («Подражание сатирам, сочинённым Кантемиром»).

Весьма частотной в стихах И. Бродского является субстантивная лексема *настоящее* (35 случаев): *Живём прошедшим, словно настоящим* (субстантив. прич.) («Через два года»).

Приведём многочисленные строки с другими менее частотными субстантивированными причастиями, обнаруженными нами в стихотворениях и поэмах И. Бродского:

...что в нищете
влачащий дни не утрашитесь кражи...
(«Разговор с небожителем»);

...с хмурым твоим домоседством
подлежащего!

(«Литовский ноктюрн: Томасу Венцлова»);
Оставшиеся – вмиг – за первой веткой
склоняются назад, шурша, хрустя...

(«Исаак и Авраам»);
Расставшихся в кровать
больницы не вернуть...

(«Элегия на смерть Ц. В.»);
...знавшие вас нагими
сами стали катуллом, статуями, трояном,
августом и другими...

(«Римские элегии»);
...чтобы *плававший* при свечах в тёплом,
как суп, бассейне,
чью каплю ещё хранит ресница,
знал, где найти нас, решив присниться...

(«Михаилу Барышникову»);
...разница <...>
заметна только *привыкшим* к идее деления
на два...

(«Томасу Транстрёммеру»);
Заклоченный, прикипший к окну...
(«В одиночке желание спать...»);

...отражающих как бы в вьом
зеркале *творящееся* под одеялом...
(«Новый Жюль Верн»);

... я имею
право описывать без прикрас
увиденное...
(«Примечание к прогнозам погоды»).

Очень употребительные у И. Бродского лексемы *будущий* (84 случая), *грядущее* (50) и *прожитый* (29), лексема *возлюбленный* (17 случаев), как показывает наш анализ, могут употребляться не только субстантивно. Ср.:

а) субстантивное употребление слова *будущий*:
Не рыдай, что будущего (субстантив. прич.)
нет... («В альбом Натальи Скавронской»).

Ещё примеры:
...и *будущее* за Шексной, за Воркслою...
(«Песня о Красном Свитере»);
Но будущее, в сущности, во мгле...
(«Феликс»);

...и чёрным ходом в *будущее* вышли...
(«Шесть лет спустя»);

*Пролившую слезу
из **будущего** привезу*

(«Песенка»);

*В первый раз, в этот раз, в сотый раз
сожалея о **будущем**, реже...*

(«Уезжай, уезжай, уезжай»);

б) определительное употребление, где причастие сохраняет свои глагольные значения по причине своей имманентной универсальной семантики «даже в синтаксических позициях, более характерных для прилагательных и существительных, – позициях препозитивных согласованных определений и синтаксических актантов» [7, с. 128] (ср. также мнение А.И. Изотова о наличии определённой доли «глагольности», а следовательно, и «пропозитивности» в семантике причастной формы практически всегда [4, с. 56]), ср.: *Стремясь предохранить мундир, / вернее – **будущую*** (прич., согласованное определение) *зелень* (определяемое слово) («Шиповник в апреле»).

В обнаруженных нами примерах лексема *будущий* согласуется с главным словом, обозначающим разные явления объективной реальности:

- временные промежутки, обычно лексемой *время*:

*...некто стучит, забивая гвозди
в прошедшее,
в настоящее,
в **будущее** время...*

(«Глаголы»);

*Живём прошедшим, словно настоящим,
на **будущее** время не похожим...*

(«Через два года»);

*Ко мне приходит гость,
из **будущего** времени приходит...*

(«Гость»);

*О, как дожить
до **будущей** весны
твоим стволам...*

(«Сад»);

- конкретные понятия (*инженер, супруга*):

*Наш **будущий** – улыбка – инженер*

(Из «Школьной антологии»);

*...куда стремится **будущий** супруг...*

(«Курс акций»);

- абстрактные понятия (*страсть, любовь*):

*...на **будущие** искренние страсти...*

(«Шествие»);

*...от нынешней до **будущей** любви
живи добрей, страдай непрехотливей...*

(«Я как Улисс»).

Ср. также двоякое употребление другой также частотной у И. Бродского лексемы *грядущее*:

- а) субстантивное употребление: *Былое упоительней **грядущего*** (субстантив. прич.) («Эстонские деревья озабоченно...»). Ещё многочисленные примеры:

*Ни ревности к **грядущему**, ни робости*

(«Эстонские деревья озабоченно...»);

*Что сказать ввечеру о **грядущем**...*

(«Потому что каблук оставляет следы...»);

Мне мнится без помех

***грядущее**...*

(«Горбунов и Горчаков»);

И речь бежит из-под пера

*не о **грядущем**, но о прошлом...*

(«С видом на море»);

*В нашем прошлом – величье. В **грядущем** – проза...*

(«Прощайте, мадемуазель Вероника»);

*... то есть **грядущее** тем, что наг,
делает ясный знак...*

(«Песня пустой веранды»);

*...и, стало быть, в **грядущем** утвердится...*

(«Пророчество»);

*...союз с былым сильней, чем связь с **грядущим**...*

(«Пришла зима, и все, кто мог летать...»);

*В былом, в **грядущем**, в тайнах бытия...*

(«Мои, я думаю, умрут...»);

*Пускай **Грядущее** здесь грустит...*

(«Письмо в бутылке»);

б) определительное употребление этой лексемы: *...свои лучшие мысли и дням* (определяемое слово) ***грядущим*** (прич., согласованное определение) */ я дарю их как опыт борьбы с удушьем...* («Л.В. Лившицу»). В обнаруженных нами примерах лексема *грядущий* согласуется с главным словом, обозначающим разные явления объективной реальности:

- временные промежутки:

*...и **грядущие** дни.*

И страну заслони...

(«К северному краю»);

*...свои лучшие мысли и дням **грядущим**...*

(«Л.В. Лившицу»);

*Молча вдали враны кружат жизни **грядущей**...*

(«Подражание сатирам, сочинённым Кантемиром»);

- конкретные понятия:

*...за жизнь твою, за календарь,
за мир **грядущий**...*

(«Фламарион»);

Пусть же песня совет...
гнезда в сердцах грядущих...
выше, выше...

(«Прощальная ода»);

- абстрактные понятия:

...о несомненном грядущем благ...

(«Памяти Т. Б.»);

В техническом акте трудности.

Это – влияние грядущей трупности...

(«1972 год»).

Приведём и варианты употребления лексемы *прожитый*, также частотной в поэтическом наследии И. Бродского:

- а) субстантивное употребление: *И прожитым* (субстантив. прич.) *уверенней дышу...* («Эстонские деревья озабоченно»).

Ещё примеры:

...но с каждым днём я прожитым дышу...

(«Я как Улисс»);

...о прожитом бездумно пожалей...

(«Люби проездом родину друзей...»);

Что делать с прожитым теперь?

(«Памяти Н.Н.»).

- б) определительное употребление, ср.: *Я, хватаясь рукою за грудь, поодаль считаю с прожитой* (прич., согласованное определение) *жизни* (определяемое слово) *сдачу...* («Римские элегии»). Ещё многочисленные примеры, где лексема *прожитый* согласуется с главным словом, обозначающим обычно временные промежутки, в частности:

- в) время существования от его возникновения до конца (*жизнь*), напр.:

...и мёртвым лыжником с обрыва

скользит непрожитая жизнь...

(«Петербургский роман»);

...а быть может, сигнал – дружеский –

о прожитой жизни...

(«Письмо к А.Д.»);

...жизнь, прожитую под открытым небом

(«В воздухе – сильный мороз и хвоя...»);

- временные отрезки (*год*, *лето*):

...словно девочки-сёстры

из непрожитых лет...

(«Стансы»);

Ну, вот и кончились года,

затем и прожитые вами...

(«Памяти Е.А. Баратынского»);

За два

года, прожитых здесь, вчера превратилось

в завтра...

(«Вид с холма»).

Приведём и варианты употребления лексемы

возлюбленный из текстов И. Бродского:

- а) субстантивное употребление: ...*вдвоём с возлюбленной* (субстантив. прич.) *моей*... («Румянцевой победам»).

Ср. ещё примеры:

...как нету их, возлюбленная, ныне...

(«Феликс»);

Такое впечатление, что пловец

не там причалил и бредёт задом

к возлюбленной...

(«Друг, тяготея к скрытым формам лест...»);

- б) определительное употребление, ср.: *Не слышит, что говорит / её возлюбленный* (прич., согласованное определение) *друг* (определяемое слово). / *Клубится роз аромат / вокруг Проперция* («Стихи на бутылке, подаренной Андрею Сергееву»).

В поэтических текстах И. Бродского находим нагнетание субстантивированных причастий, которое может быть нескольких видов:

- а) служащее для придания стиху особой выразительности нагнетание в пределах одной строки разных субстантивных причастий, синтаксически не связанных друг с другом и относящихся к разным членам предложения:

...вокруг стола с недопитым павшие

смертью храбрых

на чужих простынях джигитуют...

(«В Англии»);

- б) служащий для придания стиху особой выразительности полиптон как повторение, напр., в пределах двух последовательно идущих строк одного и того же субстантивированного причастия, но в разных падежных формах, расположенных дистантно:

...что во сто крат лежащий в луже крови

счастливее лежащего в постели...

(«Шествие»);

- в) способствующее постоянному возвращению к тематически значимой лексике в пределах одного текста повторение одного и того же субстантивного причастия в одной и той же падежной форме, но дистантно через две строки и в другой строфе:

Прошёл январь за окнами тюрьмы,

и я услышал пенье заключенных,

Прошёл январь за окнами тюрьмы,

и я услышал пенье заключенных,

звучащее в кирпичном сонме камер:

«Один из наших братьев на свободе».

*Ещё ты слышишь пенье заключённых
и топот надзирателей безгласных,
ещё ты сам поёшь, поёшь безмолвно:
«Прощай, январь».*

(«Сонет»);

г) неоднократное дистантное использование, нагнетание в структуре всего текста одного и того же субстантивированного причастия, но в разных падежных формах, способствующее не только постоянному возвращению к тематически значимой лексике, но и выражению одной из ключевых идей поэтического текста, ср., напр., повторение лексемы *возлюбленный* в поэме «Зофья»:

...*возлюбленный* (субстантив. прич.) *твой* –
нынешний *Орфей* <...>
возлюбленного (субстантив. прич.) *пение*
в аду,
возлюбленного (субстантив. прич.) *пение*
сквозь сон <...>
Возлюбленный (субстантив. прич.) *за окнами*
кричит <...>
возлюбленного (субстантив. прич.) *пение*
сквозь ад <...>
возлюбленного (субстантив. прич.) *пение*
внизу...
(«Зофья»).

Отметим также другой пример с повторением лексемы *прожитый* в структуре поэмы «Шествие» сначала в определительном употреблении, а затем в субстантивном:

...испуганно *лови*
вокруг слова из *прожитой любви* <...>
...и боли, вызывающей усталость,

...из *прожитой любви* не осталось <...>
...ты над *прожитым* не властен <...>
...над *прожитым* поплачешь <...>
...из *прожитого* выстрел за спиною...

(«Шествие»).

Другой пример с повторяющейся в структуре поэмы «Шествие» лексемой *возлюбленный* также сначала в определительном употреблении, а затем дважды через несколько строф в одинаковых строках в субстантивном употреблении:

...смотреть в глаза *возлюбленного друга*
<...>
Как быстро обгоняют нас
возлюбленные наши <...>
Как быстро обгоняют нас
возлюбленные наши...

(«Шествие»).

Выводы. Употребление субстантивированных причастий оказывается значимой характеристикой идиостиля И. Бродского. Наличие определённой временной семантикой, а потому и особой энергии как бы «застывшего» движения обусловили активное употребление субстантивированных причастий в поэтическом языке И. Бродского. В поэтических текстах И. Бродского находим нагнетание субстантивированных причастий: а) служащее приданию стиху особой выразительности; б) способствующее постоянному возвращению к тематически значимой лексике и выражению ключевой идеи поэтического текста.

Приёмы исследования языка поэзии Иосифа Бродского, предложенные в данной работе, могут быть использованы при анализе поэтики других авторов.

Список литературы

1. Бабайцева, В. В. Явления переходности в грамматике русского языка / В. В. Бабайцева. – М. : Дрофа, 2000. – 640 с.
2. Бродский, И. Стихотворения и поэмы (основное собрание) [Электронный ресурс] / И. Бродский. – Режим доступа: <http://brodsky.da.ru> (дата обращения: 14.11.2016).
3. Волинец, Т. Н. Причастие в идиостиле писателя / Т. Н. Волинец // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 2001. – С. 302–320.
4. Изотов, А. И. Чешские атрибутивные причастия на фоне русских (Ieskб a ruskб participia slo•enб) / А. И. Изотов. – М. : МГУ, 1993. – 100 с.
5. Замятина, И. В. Грамматика русского причастия : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Замятина Ирина Викторовна. – М. : Моск. гос. обл. ун-т им. Н. К. Крупской, 2010. – 430 с.
6. Замятина, И. В. Семантическая природа причастных форм: глагольность, адъективность, субстантивность / И. В. Замятина, Г. Ю. Сызранова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (27). – С. 118–127.
7. Замятина, И. В. Субстантивированные формы в позиционном пространстве причастия: к проблеме грамматического и семантического статуса / И. В. Замятина, Г. Ю. Сызранова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1 (33). – С. 126–138.

8. Русская грамматика. В 2 томах / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1980. – Т. 1. – 789 с.
9. Твердохлеб, О. Г. Местоимение и согласованные с ним причастные формы в поэзии Иосифа Бродского: синтаксические особенности / О. Г. Твердохлеб // *NovInfo.Ru*. – 2017. – № 58-1.
10. Твердохлеб, О. Г. Растительные реалии и их атрибутивная характеристика одиночными причастными формами в поэтическом тексте Иосифа Бродского / О. Г. Твердохлеб // *Филологический аспект*. – 2017. – № 1.
11. Твердохлеб, О. Г. Причастия в афоризмах / О. Г. Твердохлеб // *Язык и культура*. – 2016. – № 2 (34). – С. 85–97.
12. Якобсон, Р. О. Поэзия грамматики и грамматика поэзии / Р. О. Якобсон // *Семиотика : сб. ст. : переводы / сост. и общ. ред. Ю. С. Степанова*. – М. : Радуга, 1983. – С. 462–482.
13. Якобсон, Р. О. Работы по поэтике / Р. О. Якобсон. – М. : Прогресс, 1987. – 460 с.
14. Янко-Триницкая, Н. А. Словообразование в современном русском языке / Н. А. Янко-Триницкая. – М. : Индрик, 2001. – 504 с.

Substantive Participles in the Poetic Works of Joseph Brodsky

O.G. Tverdokhlebo

*Orenburg State Teacher Training University
19 Sovetskay St., Orenburg, 460844, Russian Federation*

Received 26.01.2017

Abstract. Substantiates the idea that the use of substantiating participles is significant: the characteristic of the idiosyncrasy of J. Brodsky. It is argued that the presence of a certain temporal semantics, and therefore a special “energy” as if “frozen” movement, led to active use of substantivization of the sacraments in the poetic language of I. Brodsky. Describes and illustrates the features of the discharge substantiating participles in the poetry of J. Brodsky, a) serves to give the verse is particularly expressive; b) contributing to a permanent return to thematically relevant vocabulary and expression one of the key ideas of the poetic text. Methods of study of the language of the poetry of Joseph Brodsky proposed in this work can be used in the analysis of the poetics of other authors.

Keywords: substantivized participle, the definition, the idiosyncrasy.

For citation: Tverdokhlebo O.G. Substantive participles in the poetic works of Joseph Brodsky. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 29–35 (in Russ.).

About author: O.G. Tverdokhlebo, PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Linguistics and Methodology of Teaching Russian Language of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Orenburg State Teacher Training University”, 19 Sovetskay St., Orenburg, 460844, Russian Federation, e-mail: ogtwr@gmail.com.

References

1. Babaitseva V.V. *Javlenija perehodnosti v grammatike russkogo jazyka* [The Phenomenon of Transition in the Grammar of the Russian language]. Moscow, Drofa Publ., 2000. 640 p.
2. Brodskii J. *Stihotvoreniya i pojemy (osnovnoe sobranie)* [Poems and Poems (Main Collection)]. Available at: <http://brodsky.da.ru> (accessed 14.11.2016).
3. Volynets T.N. Communion in idiosyncrasy writer. *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: sbornik nauchnykh trudov* [Stereotype and Creativity in the Text: Collection of Scientific Works]. Perm, Perm State University Publ., 2001, pp. 302–320 (in Russ.).
4. Izotov A.I. *Cheshskie atributivnye prichastija na fone russkikh (Ieskō a ruskō participia slo•enō)* [Czech Attributive Participles in the Russian Background (Ieskō a ruskō participia slo•enō)]. Moscow, Moscow State University Publ., 1993. 100 p.
5. Zamyatina I.V. *Grammatika russkogo prichastija. Diss. doct. filol. nauk* [Russian Grammar Participle. Dr. Sci. Diss. (Filol.)]. Moscow, Moscow State Regional University Publ., 2010. 430 p.
6. Zamyatina I.V., Syzranova G.Ju. Semantic Nature Involved in Forms: Legalnosti, Adjectives, Substantive. *Izvestija vysshih uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*, 2013, no. 3 (27), pp. 118–127 (in Russ.).
7. Zamyatina, I.V., Syzranova, G.Ju. Substantivized Form in the Positional Space of Communion: The Problem of Grammatical

- and Semantic Status]. *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*, 2015. no. 1 (33), pp. 126–138 (in Russ.).
8. *Russkaya grammatika. V 2 tomakh. Pod red. N.Yu. Shvedovoi* [Russian Grammar. In 2 vols. N.Yu. Shvedova, ed.]. Moscow, Nauka Publ., 1980, vol. 1. 789 p.
 9. Tverdokhlebo O.G. The Pronoun and Concerted with Him the Sacramental Form in the Poetry of Joseph Brodsky: Syntax. *NovalInfo.Ru*, 2017, no. 58-1 (in Russ.).
 10. Tverdokhlebo O.G. Plant Realities and Their Attribute Characteristics Involved Participial Forms in the Poetic Text of Joseph Brodsky. *Filologicheskij aspekt*, 2017, no. 1 (in Russ.).
 11. Tverdokhlebo O.G. Participial in Aphorisms. *Jazyk i kul'tura*, 2016, no. 2 (34), pp. 85–97 (in Russ.).
 12. Jakobson R.O. Poetry of Grammar and Grammar of Poetry. *Semiotika : sb. st. : perevody* [Semiotics: Collection of Articles: Translations]. Moscow, Raduga Publ., 1983, pp. 462–482 (in Russ.).
 13. Jakobson R.O. *Raboty po pojetike* [Works on Poetics]. Moscow, Progress Publ., 1987. 460 p.
 14. Yanko-Trinit'skaya N.A. *Slovoobrazovanie v sovremennom russkom jazyke* [Word-Formation in Modern Russian Language]. Moscow, Indrik Publ., 2001. 504 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

Метафора в детской литературе как приём личностно ориентированного подхода

Дарья Сергеевна Тыщук

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
Луганской Народной Республики «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
ул. Оборонная 2, Луганск, 91000
Статья поступила 21.11.2016

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению метафоры в детской литературе как приёма личностно ориентированного подхода. Личностно ориентированный подход предусматривает обучение литературе через ознакомление с текстом художественного произведения как сферы для формирования собственного мнения учащегося, в том числе и через понимание средств образности, тропов. Метафора как троп, возникающий на основе переработки авторами переносных значений слов, привлекает внимание маленького читателя к концептуальным идейным моментам произведения, способствует развитию ассоциативного мышления, формированию собственного взгляда на актуализированный объект, прививает любовь к образному слову – всему, что составляет суть художественной литературы как вида искусства. Материал для исследования – повесть-сказка В. Крапивина «„Чоки-чок“, или Рыцарь Прозрачного Кота».

Ключевые слова: метафора, понимание, рефлексия, восприятие, обобщение, слово.

Для цитирования: Тыщук, Д. С. Метафора в детской литературе как приём личностно ориентированного подхода / Д. С. Тыщук // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 36–41.

Об авторе: Д.С. Тыщук, ассистент кафедры «Филологические дисциплины» Ровеньковского факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кв. Гагарина 25 а, г. Ровеньки, 94707, e-mail: tyshhuks@mail.ru.

Постановка проблемы. Художественная литература как словесное искусство и учебный предмет реализуется в эстетической и развивающей функциях, ведь текст произведения – это не только сюжетно-тематическое воплощение авторской концепции, а ещё и модель определённой морально-этической позиции, понимание которой требует от ребёнка знаний и эмоциональной рефлексии.

Литература как учебный предмет – плодотворное поле развёртывания системно-деятельностного подхода, так как именно ознакомление с произведениями и анализ их способствуют формированию у воспитанника собственного взгляда на представленные в художественном мире темы и проблемы.

Художественный текст имеет особые смысловые маркеры, средства образности (тропы). Метафора как троп, возникающий на основе переработки авторами переносных значений слов, привлекает внимание маленького читателя к концептуальным идейным моментам произведения, способствует развитию ассоциативного мышления, формированию собственного взгляда на актуализированный объект, прививает любовь к образному слову – всему тому, что составляет суть художественной литературы

как вида искусства. В то же время восприятие произведения по определению не может носить объективный характер – задача учителя познакомить класс с произведением так, чтобы у каждого ребёнка была выработана своя модель его восприятия.

Цель статьи – анализ особенностей использования метафоры в детской литературе (на материале повести-сказки В. Крапивина «„Чоки-чок“, или Рыцарь Прозрачного Кота») как приёма личностно ориентированного подхода.

Теоретико-методологическая основа статьи – в работах Л. Выготского [1], Д. Эльконина [4], Б. Томашевского [8] и других.

В литературе конденсируется уникальный потенциал слова.

Слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий действительность совершенно иначе,

чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях. Когда говорят, что диалектический скачок является не только переходом от материи к ощущению, но и переходом от ощущения к мысли, то этим хотят сказать, что мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение. По-видимому, есть все основания допустить, что это качественное отличие мысли в основном и главном есть обобщённое отражение действительности [1, с. 673].

Природа метафоры происходит из потенциала слова к обобщению.

Метафора функционирует между строк произведения. Ребёнок, читая художественный текст, будет обращать внимание на моменты, представление которых отличается от привычного, обыденного. Овладев навыком осмысленного понимания произведения в младшем школьном возрасте, ребёнок постепенно придёт к умению формирования личной точки зрения, причём рассмотрев ситуацию в мире художественном, её легче будет оценить или даже пережить в реальной жизни. Особенно если речь идёт о моральных ценностях – справедливости, дружбе, милосердии.

Метафора может относиться к событию, ситуациям, героям произведения.

Основной особенностью такого процесса понимания является, во-первых, то, что он опирается на непосредственное эмоциональное отношение к описываемым событиям, к герою произведения; во-вторых, то, что понимание возникает в процессе активного сопереживания и содействия герою. Ребёнок входит в ситуацию действий героя и вместе с ним проходит в представлении его жизнь, переживает его успехи и неудачи. Понимание литературного произведения является, следовательно, с одной стороны, процессом, происходящим уже в представлении (в уме), с другой стороны, оно носит не абстрактно-логический, а действенный характер [3, с. 238].

Понимание метафоры в детском произведении требует обращения к теоретико-литературному обоснованию её специфики.

Метафора возникает лишь на той стадии первичного развития, когда уже есть табу, то есть предметы, явления, настоящие имена которых нельзя называть [8, с. 213].

Метафора как троп и способ освоения действительности реализуется через попытку осмыслить и примирить слова в их первичном и переносном значении [7, с. 55].

Б. Томашевский отмечал психологическую сторону концепции метафоры: метафорическое исполь-

зование слова, разрушая его логическое содержание, возбуждает эмоциональные ассоциации [7, с. 55].

По С. Зенкину, метафора – это смещение смысла по оси селекции. В выражении «солнечная корона» слово «корона» служит заменой другим терминам («ореол», «сияние»), которые соразмещаются на оси комбинации, а на оси селекции – это образный синоним, при выборе которого осуществляется парадигматическое смещение [2, с. 46–47].

Д. Лакофф и Д. Джонсон, теоретики интеракционной теории метафоры, объясняют троп как способ осмысления одной вещи в терминах другой, и таким образом, её основная функция содержится в обеспечении понимания [5, с. 62]. Метафора концентрирует и согласовывает в своём семантическом поле именно отдалённые и несочетаемые ассоциации, а потому предстает сплошным нечленимым тропом, которому свойственно относительное декодирование, возможность разворачиваться во внутренний сюжет, недоступный для рационального объяснения.

Таким образом, метафора – средство образности сложной природы, истинная эстетическая роль которой гораздо значительнее, чем украшение текста произведения.

Сюжет повести-сказки В. Крапивина «„Чокичок“, или Рыцарь Прозрачного Кота» вращается вокруг детей художника Евгения Пеночкина – азартного искателя приключений Лёши и скромной мечтательницы Даши. Волшебство разбавляет привычную жизнь ребятни с переездом в новый дом, где когда-то жил талантливый художник Орест Редькин. Фантастические товарищи Ореста Марковича Ыхало и Тень Кота Филарета без боязни знакомятся с ребятами – и это только начало невероятных событий. Параллельно с Хребтовском существует тайный мир, жители которого – один необычнее другого. Волшебная страна Аستراليا живёт по собственным законам, которые пытаются разрушить коварные взрослые.

Произведение детской литературы призвано реализовывать не только эстетическую функцию, но и познавательную. Метафоры, связанные с предметной и природной средой, стимулируют работу мысли юного читателя, побуждают посмотреть по-новому уже на известные, обыденные реалии.

Антропоморфизм как метод перенесения свойств человека на представителей флоры и фауны делает язык повести самобытным, обращает внимание ребёнка на красоту природы, её близость к жизни человека.

Во дворе дома Пеночкиных «у забора *курчави-*

лись рябины» [4, с. 35].

В районе астралийской железнодорожной станции «*высокая трава*», сквозь которую пробирался поезд, *начистила* самовару бока до солнечного сверкания» [с. 78].

Ветер такой же задорный и энергичный, как главный герой Лёша Пеночкин: «В распахнутые окна *залетел* зыбкий *ветер*, он *гонял* над полом колючую пыль» [4, с. 45]. Дуновения ветра, как и настроение мальчика, изменчивы: «*Полетел* навстречу упругий *ветерок*, *откинул* волосы и *словно слизнул с лица*, рук и ног противный зуд от лесных иголок» [4, с. 50].

«Было тихо, только за окном в саду *ссорились воробьи*. Из-за шторы падала широкая солнечная полоса. Она медленно двигалась. Добралась до Лёшиных ног и стала греть ему коленки. Это было приятно» [4, с. 27].

Метафоричное описание деревьев и домов как основы написания картины воспроизводит лёгкость нрава и эмоциональность юного художника: «После ужина Лёша устроился в большой комнате перед картиной и стал срисовывать с неё замок. Он уже нарисовал все башни, но тут стали слипаться глаза. Он таращил их на картину, а там начиналась чехарда: *деревья и дома танцевали и прыгали* друг через друга» [4, с. 37].

На картине Ореста Марковича Редькина, наставника отца Лёши, каждая деталь наполнена сказочным духом: «Казалось, что *воздух* вокруг лесгорода хрустально *затвердел*, а потом *раскололся* на множество больших и маленьких кубиков, и кубики эти кто-то слегка встряхнул, пошевелил. Теперь всё виднелось как бы через множество стеклянных граней – немного запутанно и сбивчиво. *Лунный диск*, например, *оказался надломленным* в разных местах, а несколько кусочков от него откололись и светили отдельно. В общем, то ли сказка, то ли сон...» [4, с. 20]. Такие строки пробуждают желание полюбоваться красотой природы, вдохнуть чистый воздух на лесной прогулке.

Элементы архитектуры дома пронизаны духом сказочности: «Над мансардой *блестела* частыми квадратиками стеклянная *крыша*. Над ступенями крыльца был навес – его *держали подпорки* из кружевного кованого железа» [4, с. 66].

Метафоры искрятся добрым юмором, понятным каждому читателю.

Падение полки – «награда» для Алексея за чрезмерное любопытство: «*Полка* вдруг осела, пудовые книги посыпались на пол, одна *треснула* Лёшу *по ноге*» [4, с. 57].

Транспортное средство яркого цвета подобно

лихому гонщику: «Даже *нахальный оранжевый «Москвич», проскочивший у самого тротуара и забрызгавший их с ног до головы*, не испортил путешественникам настроения» [4, с. 96].

Несколько растерянный пароход необычно передвигался по волнам: «*Пароход зашлепал* гребными *колесами* и не спеша *двинулся* на середину реки» [4, с. 112].

Хронотоп повести соединяет реальное и ирреальное пространства. Реальный мир – город Хребтовск, ирреальный – страна Аستراليا, в жизнь которой Лёша, он же Рыцарь Прозрачного Кота, вписывается через стихотворные заклинания собственного авторства. Результатом апробации волшебства дома стало знакомство ожившей буквой «А». Капризная «А», ожив под действием стихотворения-заклятия Лёши, показывает ребятам свой непростой характер, что не может не вызвать добрую улыбку: «*Букву посадили* на чистый лист раскрытого Лёшиного альбома. Стало видно, что у неё выросли крошечные, как у мелкой мушки, лапки. Вернее, ручки и ножки. На ножках *буква поднялась, а ручки заложила за спину и принялась* туда-сюда *шагать* по листу» [4, с. 53].

«А» изливает свою обиду ребятам, объясняет, почему бросила вызов своим собратьям и ушла из названия: «*Другие буквы не давали житья!* Все время придирались! «Почему другая буква „а“, после „эн“, стоит спокойно, а ты всё время егозишь и высовываешься из ряда? Но я, во-первых, не высовывалась... почти. А во-вторых, как можно сравнивать? В слове была вторая по счёту, а она только девятая. Это все равно что равнять сержанта с полковником!... Вот я и ушла!... Устроюсь где-нибудь, найду место получше... А эти, мои бывшие соседи, меня даже не окликнули! Сомкнули строй, и не осталось промежутка! Будто меня там и не было!» [4, с. 54].

Начальник станции Бочкин, верный товарищ и защитник Лёши и Даши, представлен человеком широкой души и соответствующей комплекции: «Он в самом деле напоминал бочку, поставленную на короткие брёвна и одетую в тельняшку и просторный синий китель с серебристыми пуговицами. Китель распахнулся, и Лёше с Дашей показалось, что под тельняшкой, обтянувшей круглое туловище, в самом деле проступают обручи с заклепками. *По крайней мере, внутри начальник станции гудел и булькал, как настоящая дубовая бочка*» [4, с. 89].

Ребята не смогли скрыть удивления, наблюдая за тем, как Бочкин опустошает бочку с квасом: «Жёлтая пенная *струя хлынула* из горловины

бочки в широко раскрывшийся рот начальника. *Забурлила*. Лёша и Даша от изумления тоже раскрыли рты. Но струя *клокотала* долго, изумление прошло...» [4, с. 89].

Рядом с волшебными персонажами-людьми в повести функционируют сказочные существа. Дети Пеночкины быстро подружились с обитателями приобретённого их родителями дома – Тенью кота Филарета и Ыхало.

Автор метафорично описывает Ыхало: «Представьте себе *метровой высоты пузатый самовар с футбольным мячом вместо чайника*. А ещё представьте, что самовар этот и мяч обмазали клеем и вывалили в клочьях пыльной шерсти, пакли, паутины и всякого мусора, затем украсили мяч-голову большущими круглыми глазами. Зелёными, как бутылочное стекло. Угадывался у мяча и широкий рот, но не было даже намёка на нос» [4, с. 14–15].

Тень Кота Филарета – персонаж весьма азартный. Предыдущая хозяйка дома, сварливая старуха, никак не могла ужиться с Тенью: «*Тень кота скушала тень селёдки*, а старуха это заметила. И сперва не поняла, в чём тут дело. Представьте себе, помчалась в магазин: «Вы мне продали селёдку без тени. Забирайте обратно, отдавайте деньги!». Там, конечно, смех. Говорят: «Тени от рублей берите. Хоть тысячу...». Старуха пошла домой и просто булькала от злости. А по дороге наконец сообразила, кто виноват. Пришла домой и давай по всем комнатам со шваброй носиться, по стенам стучать. Чтобы, значит, выгнать тень из дома» [4, с. 26].

Главный маг Астралии Авдей Казимирович Белуга, он же Гран-Палтус дон Куркурузо, с первой встречи подкупает Лёшу открытостью: «Маг смотрел очень приветливо и обрадовано», а его внешний вид, манера поведения выдают импульсивность натуры. В создании образа доброго волшебника В. Крапивин прибегает к использованию метафор: «Во время своей речи дон Куркурузо широко расхаживал по каменной комнате, халат его развевался, под ним *обнаруживались* полосатые пижамные *брюки* и вельветовые *туфли*. Газетный *колпак опасно кренился*. А длинный *нос* так *дергался*, что *пенсне металось* на нём как хрустальная бабочка, и от стекол *разлетались зайчики*. При последнем слове дон Куркурузо резко остановился и горько вскинул руки, причём широкие *рукава съехали до плеч*» [4, с. 153]. «Дон Куркурузо опять склонился над лоханью и так заработал руками, что *колпак* его совсем *скособоцился*. Блестящее *пенсне металось и прыгало* на кончике носа и наконец *не удержалось – полетело в лохань*» [4, с. 155].

В повести-сказке сосуществуют «мир взрос-

лых» и «мир детей».

«Специфика взаимоотношений „мира детей“ и „мира взрослых“ состоит в том, что „мир взрослых“ не имеет автономного существования, не существует вне, без мира детей. Взрослый появляется у Крапивина лишь постольку, поскольку он так или иначе оценён, отмечен в сознании ребёнка. „Мир детей“ закрыт для взрослого. Последний входит в него только с определённой оценкой, заданной ребёнком. В силу этого характера взаимоотношений между „мирами“ особый характер носят и отношения по линии „ребёнок – взрослый“. Дело не в том, что первый „хороший“, а второй „плохой“. Просто право давать оценку у Крапивина имеет лишь ребёнок. „Хорошим“ или „плохим“ взрослый становится лишь в отношении ребёнка» [6].

Катусёнок Ростик уверят Лёшу в том, что король Астралии Респектабо Первый – отличный человек: «...Солидный, представительный. Так полагается королю. Но это он только в торжественных случаях такой. А в другое время он даже в футбол с нами играет, если не видят придворные. И за маленьких всегда заступается...» [4, с. 193].

Лёгкий нрав короля, совершенно лишённого аристократической напыщенности, подчёркивает метафоричное описание его привычек и манеры поведения: «*Король одним духом проглотил оставшийся напиток*, отдал кубок кому-то из свиты и объявил, что турнир закончен» [4, с. 213].

«Его величество Респектабо Первый на лужайке у мраморной беседки упражнялся с гантелями. Он был в голубом тренировочном костюме с королевским вензелем на пузе: буква «Р» с завитушками и римская единица» [4, с. 233].

Если дон Куркурузо и король Респектабо Первый – положительные персонажи, то в оппозиции пребывают коварные заговорщики Виття Люмпо-Лампо и Аугусто-Негусто дон Сеял, метафоричное описание которых иллюстрирует критическое отношение к ним.

Читатель знакомится с вышеупомянутыми героями на традиционном астралийском турнире за честь прекрасной дамы.

«Лёша глянул на рыцарей и замигал от удивления. Он думал, что и вся *публика поляжет* от хохота. Потому что рыцари ехали как клоуны в цирке. Тощий, как Дон-Кихот, Аугусто-Негусто, брякая латами, крутил педали большого трёхколесного велосипеда. А маленький *круглый Люмпо-Лампо* восседал на сооружении, которое напоминало тощую лошадь, но весьма отдалённо» [4, с. 198].

Тропы имеют свойство пробуждать эмоциональное отношение к теме, внушать те или иные

чувства, имеют чувственно-оценочный смысл [4, с. 33]. Юмор у В. Крапивина имеет разные оттенки: если описание начальника Респектабо Первого и дона Куркурузо вызывает симпатию, то Аугусто-Негусто и Люмпо-Лампо критикуются за неспособность посмеяться над самим собой, чрезмерную напыщенность, завышенную самооценку, помноженную на трусость и подлость. Неудивительно, что именно эти персонажи становятся инициаторами похищения Лёши, потому что они боялись чистой души ребёнка, способного противостоять их интригам в волшебном королевстве.

«Вытряхнул Лёшу из мешка Его Етугоро – главный распорядитель всех массовых дел и праздников. Рядом пританцовывал и потирал руки Виття. А за длинным столом сидели ещё двое: маркиз Аугусто-Негусто дон Сеял и незнакомый дядька с похожим на красный кулачок лицом, окружённым **торчащими, будто жёсткие швабры, бакенбардами**. Потом узнал Лёша, что это начальник астралийской полиции его превосходительство Бельдевул Хвост де Каракара» [4, с. 267].

Самый отвратительный из всей компании – Его Етугоро, в прошлом – людоед Пурген Аграфенович Людоедов.

Представленный в предыдущих главах как Людоедов, персонаж имел весьма отталкивающий вид: «Дядька с неприметным лицом и бледными глазками. В полинялом спортивном костюме. Из костюма – между резинкой штанов и краем короткой фуфайки – выпирал могучий живот. Пузатый дядька облизнул губы и постарался улыбнуться. Кажется, он хотел казаться симпатичным, но это не получилось» [4, с. 129–130]. За свои злодеяния он был взят под стражу Бочкиным, но Пургену удалось бежать. Он с гордостью заявляет Лёше и единомышленникам по бесчестному преступлению: «Когда я не выдержал издевательств твоего друга Бочкина и освободил себя, то прежде всего пробрался в пещеру к

шарлатану Куркурузо. Лишь чуть-чуть опередил тебя, двух минут было достаточно. Я кое-что в колдовстве понимаю и сразу разобрался, где там у этого бездельника машина времени. **Самое лучшее место для укрывательства после побега – прошлые времена**. Хе-хе. Машина проста в управлении, я отвел рычаг на десять лет назад – и пожалуйста! Явился ко двору и с той поры верно служу Респектабо Первому, хотя данное величество этого и не заслуживает» [4, с. 268–269].

Метафоры, соотносящиеся с образами негативных персонажей, привлекают читательское внимание к тем чертам человеческого характера, к избавлению от которых должен стремиться каждый, – подлости, лицемерию, применению физической силы по отношению к более слабым.

Выводы. Рассмотрение метафоры в детской литературе как приёма личностно ориентированного подхода позволяет говорить о существовании плодотворных педагогических условий для формирования не только личностных эстетических языковых предпочтений – юный читатель формирует понимание необходимости выразительности литературного языка, но и критического отношения к действительности. Анализируя на уроках и вне уроков представленные в произведениях ситуации, ребёнок учится формировать своё собственное мнение и отношение к ним как основу дальнейшей самостоятельной, независимой жизненной позиции. Метафора, как смысловой маркер в тексте произведения, привлекает внимание к важным аспектам с точки зрения становления личности, ведь необычным методом описывается то, на чём нужно сконцентрировать внимание ребёнка. Повесть-сказка В. Крапивина «Чоки-чок», или Рыцарь Прозрачного Кота» – замечательный пример современной детской литературы, в которой именно на материале метафор становится возможной реализация образовательного личностно ориентированного подхода.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Зенкин, С. Н. Введение в литературоведение. Теория литературы : учеб. пособие / С. Н. Зенкин. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2000.
3. Эльконин, Б. Д. Детская психология : пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2007. – 384 с.
4. Крапивин, В. П. Рыцарь Прозрачного кота. Повести // Собрание сочинений : в 30 т. / В. П. Крапивин. – М. : Центрполиграф, 2000. – Т. 3. – 521 с.
5. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живём / Д. Лакофф, М. Джонсон ; пер. с англ. ; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
6. Савин, Е. Стереотипы восприятия произведений Крапивина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rusf.ru>.

7. Томашевский, Б. В. Теория литературы. Поэтика : учеб. пособие / Б. В. Томашевский ; вступ. статья Н. Д. Тамиленко. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 334 с.
8. Уеллек, Р. Теория литературы / Р. Уеллек, О. Уоррен ; пер. А. Зверев, В. Харитонов, И. Ильин. – М. : Прогресс, 1978. – 358 с.

Metaphor in Children's Literature as a Technique of Personality Centered Approach

D.S. Tyshhuk

*Lugansk Taras Shevchenko National University
2 Oboronnaya St., Lugansk, 91000*

Received 21.11.2016

Abstract. The article is devoted to review the metaphor in children's literature as a technique of personality-centered approach. Personality-oriented approach provides training of literature through understanding the text of artwork as a sphere for to form your own opinion student through the understanding the means of imagery, tropes. Metaphor as a trope which occurs on the basis of revision by the authors the portable meanings of words attracts attention of little reader to the conceptual ideological aspects of the works, contributes to the development of associative thinking, forming their own view on the object, instills a love of the figurative word – the essence of literature as an art form. Material for research a tale by V. Krapivina «Chalky-chalk», or Knight Transparent Cat».

Keywords: metaphor, , understanding, reflection, perception, generalization, word.

For citation: Tyshhuk D.S. Metaphor in Children's Literature as a Technique of Personality Centered Approach. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 36–41 (in Russ.).

About author: D.S. Tyshhuk, Assistant Professor of the Department “Philological Disciplines” of the Rovenky Faculty of Lugansk Taras Shevchenko National University, e-mail, 25 a Gagarin Quarter, Rovenki, 94707, Luhansk People's Republic, e-mail: tyshhuks@mail.ru.

References

1. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Human Development Psychology]. Moscow, Smysl Publ., Eksmo Publ., 2005. 1136 p.
2. Zenkin S.N. *Vvedenie v literaturovedenie. Teoriya literatury* [Introduction to Literary Studies. Theory of Literature]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 2000.
3. Elkonin B.D. *Detskaya psikhologiya* [Child Psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 384 p.
4. Krapivin V.P. *Sobranie sochinenii. T. 3: Rytsar' Prozrachnogo kota* [Collected Works, vol. 3: Knight Transparent Cat]. Moscow, Tsentrpoligraf Publ., 2000. 521 p.
5. Lakoff D., Dzhonson M. *Metafori, kotorymi my zhivem* [Metaphors We Live]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 256 p.
6. Savin E. *Stereotipy vospriyatiya proizvedenii Krapivina* [Stereotypes of Works Krapivina]. Available at: <http://www.rusf.ru>.
7. Tomashevskii B.V. *Teoriya literatury. Poetika* [Theory of Literature. Poetics]. Moscow, Aspekt Press, 1999. 334 p.
8. Uellek R., Uorren O. *Teoriya literatury* [Theory of Literature]. Moscow, Progress Publ., 1978. 358 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 159.9.072

Система социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья

Юлия Владимировна Власенко

*Государственное казённое учреждение «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями»
ул. Н. Музыки 20, г. Севастополь, 299007, Российская Федерация*

Статья поступила 22.02.2017, после доработки 26.04.2017

Аннотация. В статье раскрывается понятие реабилитации и абилитации инвалидов, их социальной адаптации как цели работы государственного казённого учреждения «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями». Приводятся примеры основных форм и методов работы по оказанию социальных услуг детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями, затрагивается проблема повышения качества оказываемых услуг через методическое сопровождение специалистов посредством самообразования.

Ключевые слова: реабилитация, абилитация, дети-инвалиды, социальная адаптация, самообразование.

Для цитирования: Власенко, Ю. В. Система социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю. В. Власенко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 42–49.

Об авторе: Ю. В. Власенко, директор Государственного казённого учреждения «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями», ул. Н. Музыки 20, г. Севастополь, 299007, Российская Федерация, e-mail: yuvlast@gmail.com.

Постановка проблемы. Изменения, произошедшие в последнее время в гуманитарной сфере жизни российского общества, в числе прочего выразились в усилении внимания к лицам с ограниченными возможностями здоровья (инвалидам), и в том числе к детям. На сегодняшний день принят ряд мер нормативно-правового характера, целевых программ, которые определяют социальную реабилитацию граждан, находящихся в специфической ситуации социального развития, в качестве своей неотъемлемой функции и важнейшей задачи [1; 10]. Пересмотрено само понятие «инвалидность», и в основе определения критериев инвалидности стали использоваться такие категории, как «ограничение жизнедеятельности», «ограниченные возможности» [6]. Произошли принципиальные методологические изменения в подходах к решению проблем реабилитации детей с ограниченными возможностями. Изучение теоретических основ проблемы особенностей детей, имеющих нарушения в развитии, показало, какая важная ответственность лежит на специалистах по реабилитации. Появилась возможность обоснованно и корректно судить о психологической структуре разных видов жизнедеятельности ребёнка (социальный опыт, общение со сверстниками и взрослыми, обучение в школе и т.д.) [4].

В соответствии с Указом Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Распоряжения Правительства РФ от 31.08.2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года», Государственной программы города «Социальная поддержка жителей города Севастополя на 2015–2020 годы» комплексная реабилитация и абилитация должна начинаться как можно раньше, охватывать медицинский, социальный аспекты и вопросы образования, учитывать, что дети со стойкими нарушениями развития и инвалидностью представляют собой неоднородную группу лиц и потребности их различны. Комплексная реабилитация представляет собой процесс и целостную систему социальных, педагогических, психологических, медицинских, юридических мер, направленных на компенсацию ограничений жизнедеятельности. Важным этапом в комплексной реабилитации и абилитации является этап ранней помощи ребёнку и семье, которая должна быть доступна по месту непосредственного проживания [12].

В Федеральном законе от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» дано понятие реабилитации и абилита-

ции инвалидов: реабилитация инвалидов – это система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности; абилитация инвалидов – система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. Основные направления реабилитации и абилитации инвалидов включают в себя: социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую и социокультурную реабилитацию, социально-бытовую адаптацию. Реабилитация и абилитация инвалидов направлены на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов в целях их социальной адаптации [9; 11]. Адаптация занимает одно из ключевых положений в проведении социальной реабилитации. Она характеризуется, с одной стороны, как процесс взаимодействия объекта социальной реабилитации с социальной средой, а с другой – является отражением определённого результата социальной реабилитации, который может быть критерием её эффективности. В современной научной литературе проблемы адаптации рассматриваются в нескольких направлениях: биологическом, медицинском, педагогическом, психологическом, социологическом и т.д. [2]. Под социальной адаптацией в реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями понимается приспособление ребёнка к условиям социальной среды педагогическими методами и средствами [5]. В основе социальной адаптации лежит положение о том, что обучение и воспитание выступают частью процесса социального становления человека как сознательное целенаправленное воздействие на индивида, социальную группу со стороны субъектов социального обслуживания и педагогической деятельности, ставящих своей целью выработку определённых социальных качеств. В качестве одного из институтов социальной адаптации детей с ограниченными возможностями мы рассматриваем реабилитационные центры.

Цель статьи – раскрыть содержание социальной реабилитации в Государственном казённом учреждении «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями».

Социальная реабилитация. Государственное казённое учреждение «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» оказывает государственные услуги, выполняет работы по реализации полномочий органов государственной власти города Севас-

тополя в сфере социальной защиты детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, семей, в которых эти дети воспитываются, оказывает услуги по предоставлению социальной помощи детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья, направленной на их социальную адаптацию к жизни в обществе, семье, к обучению, труду, на расширение возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности [11].

Социальная реабилитация в условиях реабилитационного центра включает формирование, коррекцию и компенсацию функций, восстановление нарушенных связей в разных областях развития ребёнка. Задачи социальной реабилитации очень разнообразны и конкретизируются в зависимости от потребностей и особенностей конкретного ребёнка. Методической основой реабилитации является преодоление ограничений в связях и отношениях ребёнка со средой жизнедеятельности (семьёй, детским коллективом, средой неформального общения) за счёт специальной организации активной деятельности ребёнка (посещение театра, проведение утренников, встреча с представителями библиотек, школ, спортивных организаций города, учреждений дополнительного образования), вовлечения его в различные связи и взаимоотношения.

По своей сути социальная реабилитация состоит не в создании новых форм проведения, педагогической работы, а в оптимизации уже имеющихся средств с учётом специфической проблемы конкретного ребёнка (группы детей). При этом приоритетными становятся имеющиеся у ребёнка ограничения жизнедеятельности, которые диктуют цели и задачи реабилитации, возраст ребёнка, в соответствии с нормами которого определяются формы и методы реабилитации на конкретном этапе развития (раннее детство, старший дошкольный, младший школьный возраст и т.п.).

Цель социальной реабилитации в работе реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями состоит в создании среды (условий) для восстановления потенциала естественного развития сил ребёнка: физических (работа на тренажёре «Мотомед», многофункциональных тренажёрах, оборудовании для развития ловкости), познавательных (проведение занятий социально-педагогической коррекции и логопедической коррекции), личностных (социально-психологическое консультирование, диагностика, коррекция) с опорой на внутренний восстановительный потенциал ребёнка, а следовательно, предполагает максимально активную, деятельную позицию как самого ребён-

Таблица 1 – Формы и методы оказания социальных услуг

Формы работы		Социальная услуга	Методы работы
По форме организации помощи	• лекционно-просветительская, • консультативно-рекомендательная, • собственно оказание социальных услуг	проведение социально-реабилитационных мероприятий в сфере социального обслуживания	основанные на невербальной активности (арттерапия, музыкотерапия, пантомима и т.д.), методы нейропсихологической коррекции, поведенческая терапия, суггестивные методы.
По форме работы с получателем услуг	• индивидуальная работа: – коррекционно-развивающие занятия; – беседы; – предметно-практические занятия; • групповая работа: – экскурсии; – кружковая деятельность; – наблюдения за окружающим; – чтение книг; – общение со сверстниками; – участие детей в различных конкурсах; – участие в социокультурных мероприятиях.	социально-педагогическая коррекция, включая диагностику и консультирование	• объяснительно-иллюстративные (беседа, рассказ, работа с таблицами, тематическими картинками, опорными таблицами, схемами); • репродуктивные (работа по образцам); • частично-поисковые (разгадывание ребусов, кроссвордов, загадок, использование развивающих игр); • предметно-практические методы; • убеждения (словесное разъяснение, убеждение, требование); • организации деятельности (приучение, упражнение, показ, подражание, поручение); • стимулирования поведения (похвала, поощрение).
		социально-медицинские (проведение занятий по адаптивной физкультуре).	• дистанционного управления; • упражнения по применению знаний; • наглядности; • стимулирования двигательной активности [7].

ка, так и его родителей по отношению ко всем социально-реабилитационным мероприятиям. Формы и методы оказания социальных услуг (социально-реабилитационных мероприятий) представлены в таблице 1.

Организация процесса социального обслуживания направлена на создание возможности по-новому взглянуть на потребности детей и предоставить им необходимый опыт – опыт развития индивидуальных отношений, проживания в развивающей среде, получение помощи при овладении навыками и т.д. Раннее начало комплексной помощи содействует максимально возможным достижениям в развитии, поддержании здоровья, профилактике утяжеления состояния здоровья, наиболее успешной социальной адаптации ребёнка. С детьми раннего возраста большую часть времени проводят их родители, поэтому поддержка и обучение этих людей является неотъемлемой частью работы учреждения и включает в себя помощь взрослым, которые заботятся о ребёнке, на то, как устанавливать и развивать отношения с ребёнком, как правильно подбирать положение тела, как и во что играть и т.д. [3]. Очень важно сформировать у родителей представления о том, что семейное воспитание – это вид профессиональной педагогической деятельности, который осуществляется родителями или лицами, которые их заменяют, и развивается вместе с обществом, отра-

жая его успехи, трудности и противоречия. Из пассивных получателей услуг, роль которых ограничивается доставкой ребёнка в учреждение, родители становятся членами междисциплинарной команды, знания и мнение которых уважается всеми специалистами [8]. Родители выступают активными участниками процесса социального обслуживания: начиная от формулировки запроса и участия в первоначальной оценке степени нуждаемости в социальном обслуживании, далее реализуя полученные знания в повседневной жизни дома, а также принимая участие в оценке эффективности работы учреждения (таблица 2).

С 1 января 2015 года в учреждении социальное обслуживание получил 721 ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, который нуждался в социальном обслуживании в связи с полной или частичной утратой способности либо возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, обеспечивать основные жизненные потребности в силу заболевания, травмы или наличия инвалидности. Анализ социально-реабилитационного процесса в учреждении за период с 1 января 2015 года по 31 декабря 2016 года показывает устойчивую динамику обращений в учреждение за предоставлением социальной помощи детям с различными ограничениями жизнедеятельности (рисунок 1).

Таблица 2 – оценка качества предоставляемых услуг

Приняли участие в анкетировании от общего числа получателей социальных услуг	Информированность о работе организации и порядке услуг	Удовлетворённость		Вежливость и доброжелательность сотрудников	Рекомендации знакомым и родственникам	Удовлетворены ли Вы качеством предоставляемых социальных услуг	Как Вы оцениваете доступность предоставляемых социальных услуг
		Условиями (помещение, оборудование, мебель и пр.)	Компетентностью персонала				
394	Хорошо	Полностью	Полностью	Всегда	Согласны рекомендовать	Да, полностью	Полностью доволен
55%	341	336	349	354	343	350	342
	86%	85%	88%	89%	87%	88%	86 %

В 2016 году в государственном казённом учреждении «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» с детьми, имеющими расстройства двигательных функций, организовано проведение мероприятий социальной реабилитации с применением реабилитационных тренажёров, спортивного оборудования. Игровые, интерактивные, сенсорные и развивающие пособия внедрены и активно используются при проведении с детьми раннего возраста коррекционных занятий социально-психологической реабилитации, логопедической коррекции, социокультурной реабилитации. В логопедическую кор-

рекцию, путём использования в работе персональных компьютеров, включено применение управляющих логопедических программ с оценкой динамики сигналов обратной связи. В результате фактической деятельности в ГКУ «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» в 2016 году услуги социальной реабилитации предоставлены 76 детям в возрасте до 3-х лет; вследствие интенсивной социальной реабилитации с применением интерактивных аппаратов, специализированных развивающих и игровых пособий у детей в той или иной степени стабилизировалось эмоциональное состояние, увеличи-

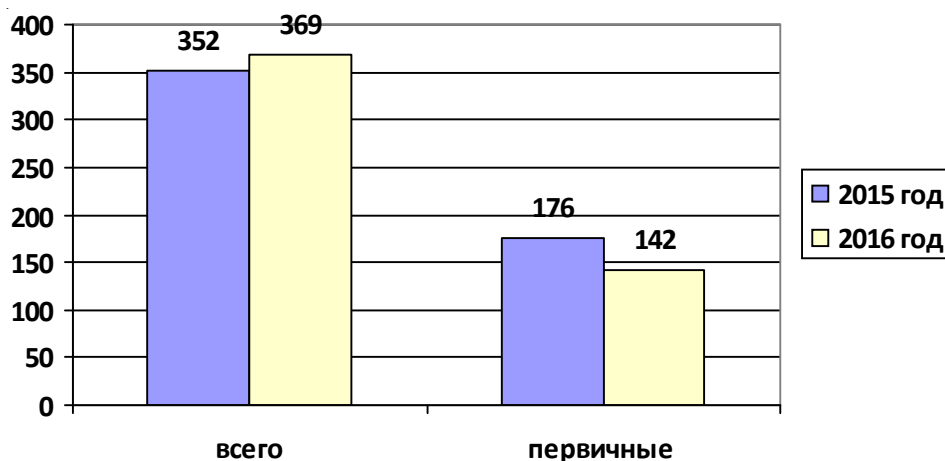


Рисунок 1 – динамика обращений граждан в ГКУ «СРЦДПОВ»

лась концентрация внимания, улучшилась мелкая моторика, формируются первичные навыки предметно-практической деятельности, речевые функции, появился интерес к занятиям в целом, в т.ч. повысилась заинтересованность и мотивация родителей детей-инвалидов к использованию аппаратных методик, к расширению вариативности использования интерактивной аппаратуры, различных игровых и развивающих пособий. У 28 детей с поражениями центральной или периферической нервной системы, опорно-двигательного аппарата повысилась общая физическая активность, наблюдается объективное укрепление мышц, появилась первичная динамика формирования функции сидения, ползания, устойчивости, более стабильного поведения.

Между тем принципиальное значение для успешной реализации мероприятий по социальной реабилитации приобретает кадровое обеспечение соответствующей практической деятельности, т.е. насыщение её инфраструктуры специалистами, владеющими современными эффективными социально-реабилитационными технологиями. Одним из условий хорошей адаптации являются внутренние ресурсы человека, и в случае с реабилитационным учреждением здесь имеется в виду не только получатель социальной услуги, но и специалист, от профессиональных качеств которого зависит, насколько быстро может пройти социальная адаптация, поэтому в учреждении особая роль отводится работе по самообразованию специалистов реабилитационного центра.

Целью самообразования является удовлетворение познавательной активности, самореализация путём непрерывного образования. Задачи самообразования заключаются в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы, самостоятельно работать над собственным усовершенствованием, в том числе и профессиональным. Постоянная работа над совершенствованием своего развития важна в силу специфики деятельности, направленной на реабилитацию детей-инвалидов. Специалисту не обойтись без серьёзных знаний педагогических и психологических основ обучения и воспитания, без всесторонней информированности и компетентности в выдвигаемых жизнью и профессиональной деятельностью вопросах. Только путём самообразования и творческих поисков специалист приходит к мастерству. Именно поэтому постоянное стремление к самосовершенствованию должно стать потребностью каждого, в том числе и всех педагогов учреждений социального обслуживания. Самообразование – это целенаправленная работа по расширению и углублению своих теоретических знаний, совершенствованию

имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований педагогической и психологической наук. Специалист должен в течение года или более длительного периода углублённо заниматься проблемой, решение которой вызывает определённые затруднения или которая является предметом его особого интереса. Работа по самообразованию в ГКУ «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» включает в себя:

- повышение квалификации – в течение 2016 г. курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки прошли 9 специалистов, 6 из которых по направлению «Раннее вмешательство»;
- работу в методическом объединении – с сентября 2015 по декабрь 2016 года в методическом объединении специалистов отделения социальной реабилитации прошло около 13 заседаний;
- научно-исследовательскую работу по определённой проблеме – в 2016 году разработаны и утверждены программы дополнительного образования:
 - дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Социально-педагогические услуги. Социально-средовая реабилитация» Государственного казённого учреждения «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (автор-составитель Л.В. Чебанова, социальный педагог);
 - дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Обучение навыкам поведения в быту и общественных местах. Социально-бытовая адаптация» государственного казённого учреждения «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (авторы-составители О.Г. Пыхтина, социальный педагог, В.А. Коляденко, социальный педагог);
 - дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Социально-психологическая помощь и социально-психологическая реабилитация» государственного казённого учреждения «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (авторы-составители Н.А. Гудзь, психолог в социальной сфере, А.А. Большакова, психолог в социальной сфере);

- дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Социально-медицинские услуги. Занятия по адаптивной физкультуре» государственного казённого учреждения «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (авторы-составители С.В. Воротникова, инструктор по физкультуре, Н.М. Романенко, инструктор по физкультуре);
- дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Логопедическая коррекция» государственного казённого учреждения «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (авторы-составители И.А. Игнатенко, логопед, Е.С. Лесько, логопед);
- дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа детей с ограниченными возможностями здоровья «Социокультурная реабилитация и абилитация. Формирование музыкальных культурно-прикладных навыков и интересов (музыкальные занятия)» государственного казённого учреждения «Севастопольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (автор-составитель В.В. Дзюба, музыкальный руководитель).
- изучение научно-методической и учебной литературы;
- посещение занятий коллег с целью обмена

мнениями по вопросам организации занятий, содержания методов работы;

- теоретическую разработку и практическую апробацию разных форм занятий – просветительская работа с родителями;
- участие в семинарах на региональном уровне – 20.11.2015 года в государственном казённом учреждении был проведён семинар для работников реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями Республики Крым.

Выводы. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов является востребованной и необходимой частью реализации социальной политики государства, проведение мероприятий социальной реабилитации способствует успешному решению проблем не только психофизического развития ребёнка-инвалида, но и его социализации, приобретения жизненного опыта. Эффективную социальную реабилитацию ребёнка-инвалида обеспечивают такие факторы процесса социального обслуживания, как учёт характера и глубины социальных ограничений, вызванных инвалидизирующим заболеванием, наличие педагогически сформированного реабилитационного пространства, адекватное определение целей социального обслуживания, оптимальный выбор условий, времени, места и способа формирования навыка, проведение основной части мероприятий социальной реабилитации в форме игры, профессиональная подготовка специалистов, оказывающих социальные услуги.

Список литературы

1. Вяхякупус, Е. Социальная реабилитация инвалидов с нарушениями сенсорной, двигательной и интеллектуальной сферы : учебно-методический комплекс / Е. Вяхякупус, В. З. Кантор. – М. : Папирус, 2009. – 304 с.
2. Кузнецова, У. П. Основные технологии социальной работы : учеб. пособие / У. П. Кузнецова. – Владивосток. – Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
3. Морозова, Т. Ю. Шаг навстречу. Программы раннего вмешательства в домах ребёнка / Т. Ю. Морозова, С. В. Довбня. – М. : Генезис, 2011. – 168 с.
4. Фролова, Е. А. Интеграция детей с ограниченными возможностями в современном обществе / Е. А. Фролова // Учёные записки РГСУ. – 2010. – № 4. – с. 68–71.
5. Холостова, Е. И. Социальная работа : учебное пособие / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2010. – 800 с.
6. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями: психолого-педагогические аспекты. – М. : Изд-во Социально-технологического института, 2000. – 498 с.
7. Частные методики адаптивной физической культуры : учебное пособие / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2003. – 464 с.
8. Стандартные требования к деятельности служб раннего вмешательства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.raeci.ru>.
9. Федеральный закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 № 181-ФЗ (ред. от 19.12.2016) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата доступа: 20 апреля 2017 г.).

10. Федеральный закон Российской Федерации от 01.12.2014 № 419-ФЗ (последняя редакция) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171577/ (дата доступа: 20 апреля 2017 г.).
11. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70083566/> (дата доступа: 20 апреля 2017 г.).
12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdCtmR9lki.pdf> (дата доступа: 20 апреля 2017 г.).

System of Social Rehabilitation of Disabled Children and Children with Disabilities

Yu. V. Vlasenko

State Institution "Sevastopol Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities"
20 N. Muzyki Str., Sevastopol, 299007, Russian Federation

Received 22.02.2017, received in final form 26.04.2017

Annotation. The article reveals the concept of rehabilitation and habilitation of disabled people, their social adaptation as the goal of the State Treasury institution "Sevastopol Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities". Examples of basic forms and methods for providing social services for disabled children and children with limited opportunities are given, and the problem of improving the quality of services provided through methodological accompaniment of specialists through self-education is addressed.

Keywords: rehabilitation, habilitation, disabled children, social adaptation, self-education.

For citation: Vlasenko Yu. V. System of Social Rehabilitation of Disabled Children and Children with Disabilities. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 42–49 (in Russ.).

About author: Yu. V. Vlasenko, Director of the State Institution "Sevastopol Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities", 20 N. Muzyki Str., Sevastopol, 299007, Russian Federation, e-mail: yuvlast@gmail.com.

References

1. Vyakhyakuopus E., Kantor V.Z. *Sotsial'naya reabilitatsiya invalidov s narusheniyami sensornoi, dvigatel'noi i intellektual'noi sfery* [Social Rehabilitation of Disabled People with Impaired Sensory, Motor and Intellectual Spheres:]. Moscow, Papirus Publ., 2009. 304 p.
2. Kuznetsova U.P. *Osnovnye tekhnologii sotsial'noi raboty* [The Main Technologies of Social Work]. Vladivostok, Far Eastern Federal University Publ., 2002. 92 p.
3. Morozova T.Yu., Dovbnya S.V. *Shag navstrechu. Programmy rannego vmeshatel'stva v domakh rebenka* [Step Forward. Programs of Early Intervention in Children's Homes]. Moscow, Genезis Publ., 2011. 168 p.
4. Frolova E.A. Integration of Children with Disabilities in Modern Society. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta*, 2010, no. 4, pp. 68–71 (in Russ.).
5. Kholostova E.I. *Sotsial'naya rabota* [Social Work]. Moscow, Dashkov i K Publ., 2010. 800 p.
6. *Sotsial'naya reabilitatsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami: psikhologo-pedagogicheskie aspekty* [Social Rehabilitation of Children with Disabilities: Psychological and Pedagogical Aspects]. Moscow, Socio-technological Institute Publ., 2000. 498 p.
7. *Chastnye metodiki adaptivnoi fizicheskoi kul'tury. Pod red. L.V. Shapkovoi* [Private Methods of Adaptive Physical Culture. Shapkova L.V., ed.]. Moscow, Sovetskii sport Publ., 2003. 464 p.
8. *Standartnye trebovaniya k deyatel'nosti sluzhb rannego vmeshatel'stva* [Standard requirements for the Activities of Early Intervention Services]. Available at: <http://www.raeci.ru>.
9. *Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 24 noyabrya 1995 № 181-FZ (red. ot 19.12.2016) "O sotsial'noi zashchite invalidov v Rossiiskoi Federatsii"* [Federal Law of the Russian Federation dated November 24, 1995 № 181-FZ (ed. of 12.19.2016) "On Social Protection Invalids in the Russian Federation"]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (accessed April 20, 2017).

10. *Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 01.12.2014 № 419-FZ (poslednyaya redaktsiya) "O vnesenii izmenenii v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossiiskoi Federatsii po voprosam sotsial'noi zashchity invalidov v svyazi s ratifikatsiei Konventsii o pravakh invalidov"* [Federal Law of the Russian Federation no. 419-FZ of December 1, 2014 "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation on Social Protection of Persons with Disabilities in Connection with Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities"]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171577/ (accessed April 20, 2017).
11. *Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 1 iyunya 2012 g. № 761 "O Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012–2017 gody"* [Decree of the President of the Russian Federation of June 1, 2012, no. 761 "On the National Strategy of Action for Children in 2012–2017"]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70083566/> (accessed April 20, 2017).
12. *Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 31.08.2016 № 1839-r "Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya rannei pomoshchi v Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda"* [Order of the Government of the Russian Federation of August 31, 2016, no. 1839-r "On the approval of the concept of early assistance in the Russian Federation for the period until 2020"]. Available at: <http://government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf> (accessed April 20, 2017).

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

УДК 378.013.78(410):316.273

Развитие профессиональной компетентности будущих специалистов: опыт полиэтнической высшей школы Великобритании

Ольга Николаевна Головки

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Николай Геннадьевич Тянь

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 9.11.2016

Аннотация. В статье рассмотрены пути развития профессиональной компетентности будущих специалистов в полиэтнической учебной группе на примере высшей школы Великобритании. В основу анализа положен личный опыт обучения в магистратуре университета Глиндор соавтора статьи Н.Г. Тянь. Раскрыт практикоориентированный характер обучения, позволяющий сообщать решать профессиональные задачи и развивать этнотолерантность студентов. Представлены примеры значимых учебных проектов, направленных на реализацию ранней профориентации детей. Рассмотрена специфика работы студентов в малых этнически разнородных группах. Определены основные проблемы, возникающие в условиях полиэтнической учебной группы, факторы укрепления толерантности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, Великобритания, полиэтническая группа, лингвокультурная адаптация, этническая толерантность, ранняя профориентация детей.

Для цитирования: Головки, О. Н. Развитие профессиональной компетентности будущих специалистов: опыт полиэтнической высшей школы Великобритании / О. Н. Головки, Н. Г. Тянь // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 50–55.

Об авторах: О. Н. Головки, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: sggu_kpp@mail.ru; Н. Г. Тянь, аспирант кафедры «Радиоэлектроника и телекоммуникации» Института радиоэлектроники и информационной безопасности Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: nikolaytg91@gmail.com.

Постановка проблемы. В условиях евроинтеграции образовательного пространства и рынка труда всё более значимыми становятся вопросы повышения конкурентоспособности будущих специалистов путём их обучения в иностранных университетах и соответствующей адаптации к условиям полиэтнического социального окружения. Программы обмена являются важным компонентом подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. Они позволяют студентам не только развивать профессиональную компетентность и социализироваться в стране пребывания, но и привносить лучшие образцы в отечественную

систему высшего образования. Личный опыт участников программ обмена и сравнительно-педагогический анализ делают такие образцы более доступными и адаптивными к отечественной образовательной традиции.

Отметим, что отечественная традиция, связанная, в первую очередь, с интеллектуализацией личности и наиболее экономичными словесными методами обучения, отводит ведущее место обучающей функции и теоретическим знаниям. В западной образовательной традиции сложился практикоориентированный характер обучения, при котором ведущей функцией является развивающая, нацеленная

на получение студентами практических навыков профессиональной деятельности.

Целью статьи является рассмотрение путей развития профессиональной компетентности будущих специалистов в полиэтнической учебной группе на примере высшей школы Великобритании.

Изложение основного материала. Рассмотрим некоторые взгляды современных исследователей на предмет профессиональной компетентности будущих специалистов. Исследуя такую сложную психолого-педагогическую проблему, как профессиональное становление личности, учёные приходят к выводу о том, что в основе профессионального развития лежит принцип саморазвития и самореализации (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.).

Э.Ф. Зеер определяет профессиональную компетентность как интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний и навыков, обобщённых способов решения типовых задач. Профессиональная компетентность рассматривается автором не только как владение знаниями, но и как потенциальная готовность решать задачи со знанием дела [4].

Под профессиональной компетентностью выпускника вуза А.А. Вербицкий понимает «интегральную содержательно-процессуальную характеристику личности, определяющую успех профессиональной деятельности и ответственность за её результаты». Профессиональная компетентность рассматривается автором в двуединстве:

- общей профессиональной компетентности, включающей знания, умения, навыки, способности и готовность актуализировать их в профессиональной сфере;
- специальной профессиональной компетентности (квалификации), понимаемой как «степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетентностей, необходимых для выполнения определённой профессиональной деятельности» [1, с. 237].

Принимая во внимание вышесказанное, отметим, что в отечественной теории и практике сложилась нацеленность процессов становления профессиональной компетентности будущих специалистов на творческую самореализацию личности как высшую форму практического опыта собственной жизнедеятельности.

Не менее актуальными являются вопросы, связанные с анализом зарубежного опыта развития профессиональной компетентности будущих специалистов и этнотолерантности в сфере образования,

особенно в Великобритании, которая традиционно считается европейской страной-лидером на рынке образовательных услуг.

Соавтор статьи Н.Г. Тянь получил опыт профессиональной подготовки в Великобритании в течение 2013–2014 уч. года в период обучения в магистратуре университета Глиндор в г. Рексем (Северный Уэльс). Подготовка осуществлялась по специальности «Электроника и электрические системы». До этого в Севастопольском национальном техническом университете обучение осуществлялось по аналогичной специальности «Радиотехника».

Действовавшая на тот момент в Украине Министерская программа двойных дипломов позволяла одарённым студентам получать образование в Великобритании за счёт государственных средств и по возвращении сдать экстерном сессию в своём университете. Таким образом обеспечивалась мобильность будущих специалистов на европейском рынке труда в соответствии с положениями Болонского процесса.

С целью повышения конкурентоспособности и развития профессиональной компетентности кадров государство выделяло средства на обучение за границей студентам, аспирантам и преподавателям. Для магистрантов программа обучения за рубежом предусматривала получение двух магистерских дипломов: отечественного и иностранного образца, покрывала расходы на обучение, проживание, питание, перелёт туда и обратно, расходы на получение визы.

В 2013 г. Министерство образования и науки Украины проводило открытый конкурс по отбору лучших студентов инженерных специальностей. Критериями отбора служили: средний балл за весь период обучения, наличие научных статей, участие во Всеукраинских олимпиадах, знание иностранного языка, также грамоты и дипломы. Студенты, аспиранты и преподаватели, успешно прошедшие конкурс, направлялись за рубеж для освоения программ обучения по основной специальности.

В условиях глобализации и евроинтеграции образовательного пространства всё большую актуальность приобретают идеалы этнотолерантности в различных обществах и областях. В Декларации принципов толерантности (ст. 4) отмечается, что «политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями» [2]. Данные положения признаны государ-

ствами-членами ЮНЕСКО и являются руководящими для законодательного и практического их воплощения в сфере образования.

Исходя из данных позиций, Российская Федерация проводит идеалы этнотолерантности в собственное законодательство, определяет на перспективу цели, принципы, приоритетные направления государственной национальной политики, связанные с сохранением этнокультурного многообразия и гармонизацией межэтнических отношений [3]. В дополнение к государственным законодательным актам имеет место разработка региональных образовательных концепций, связанных с этнокультурной спецификой субъектов РФ [1].

В высшей школе Великобритании, также как и в Российской Федерации, преобладает классно-урочная система обучения, однако в более практико-ориентированном виде, с меньшим количеством лекционных и большим количеством практических занятий. В России учебная группа в вузе представляет собой относительно этнически однородный субъект. В Великобритании же учебная группа – это чаще всего многонациональная коллективная единица. Обучение в полиэтничном обществе подразумевает достаточно много проблем, на которые следует обращать внимание. Одной из самых серьёзных для многочисленных иностранных студентов, обучающихся в Великобритании, является проблема лингвокультурной адаптации.

Пребывание в иностранном государстве подразумевает тотальную смену обстановки, которая заставляет покинуть привычную зону комфорта и пытаться приспособиться к новому социальному окружению. Города в Великобритании мультинациональны по своему составу ввиду популярности, в первую очередь, британского образования. В связи с этим появляется необходимость гармоничного взаимодействия в полиэтничном обществе. А так как речь идёт о высшем образовании, то в первую очередь требуется понимание самого процесса обучения в полиэтничной группе, взаимодействия преподавателей и обучающихся в поликультурном обществе.

Языковая адаптация – одна из самых актуальных, так как в данном случае английский язык является как средством обучения, так и инструментом коммуникации и познания культуры. Основными проблемами, с которыми сталкиваются многочисленные иностранные студенты, являются трудности в понимании друг друга из-за несовершенства знания языка, а также присутствия ярко выраженных акцентов студентов из разных стран. Однако спустя три месяца, как правило, начинается

свободное общение с представителями всех этносов, обучающихся в университете.

Помимо языковой адаптации актуальной в условиях иностранного государства является ещё и культурная, особенно её начальный момент, не случайно называемый культурным шоком. Обучение в полиэтничной группе повышает толерантность к окружающим студентам и преподавателям, которые могут иметь разные культурные идеалы, религиозные убеждения и мировоззрение в целом. Обучающиеся пытаются найти компромисс в случае спорных решений, порой даже при диаметрально противоположных мнениях.

Рассмотрим на конкретном примере взаимодействие студентов полиэтничной учебной группы в ходе работы над практикоориентированным проектом «Игровой аэрохоккейный стол». В середине первого семестра обучения в магистратуре возник вопрос аттестации магистрантов и выпала возможность выбора: или писать курсовую работу на основе изученного материала, или реализовать проект для детской игровой комнаты (квест-рума) при университете. Мнением большинства было принято решение заняться проектами по разработке детских игровых автоматов.

Учебная группа была разбита на четыре подгруппы, каждая из которых разработала свои предложения по реализации игровых проектов. Из всех предложенных проектов были одобрены и утверждены четыре:

- игровой аэрохоккейный стол;
- автомат на основе динамо-машины;
- интеллектуальный дисплей с тестовыми вопросами;
- игровой автомат, развивающий реакцию ребёнка.

Все проекты должны были так или иначе развивать моторику и/или интеллект ребёнка. В рассматриваемой подгруппе было принято решение реализовать проект игрового аэрохоккейного стола. Состав малой группы из четырёх человек выделялся этническим колоритом: представительница Италии – Сара Руссо, представитель Украины/России – Николай Тянь (этнический кореец), представитель Индии – Лурд Драдждж и представитель Германии – Геррит Кунхолс.

На начальном этапе был выбран лидер группы, который взял на себя ответственность следить за продвижением проекта. После составления плана и определения сроков выполнения отдельных работ были поделены обязанности, исходя из интересов участников. Все подгруппы проявили ответственность и сознательность при выполнении проекта.

Однако в ходе его реализации пришлось преодолеть немало трудностей, связанных:

- во-первых, с барьерами в коммуникации;
- во-вторых, с разницей в уровне профессиональной подготовки;
- в-третьих, с индивидуальными этнокультурными особенностями членов группы.

Несмотря на сложности в работе над проектом он был полностью реализован и сдан вовремя. Каждый внёс свой вклад в общее дело: представитель Индии занимался работами по дереву и креплению стола, представитель Италии – программированием, Германии – электроцепями, Н. Тянь – печатной платой для микросхемы.

В коллективе царил атмосфера взаимоуважения и взаимопонимания, насколько это было возможно. Работа над проектом продолжалась в течение двух месяцев и финансировалась университетом. На сооружение игрового аэрохоккейного стола университет выделил 400 долларов, которые в основном ушли на закупку микросхем, поэтому приходилось проявлять экономическую изобретательность по части остальных деталей. В частности, столешницу для игрового стола пришлось соорудить из бывшей в употреблении маркерной доски, своими руками и смекалкой доделывать и додумывать то, чего не хватало в наличии.

Был пройден полный цикл – от идеи до запуска в эксплуатацию. В дополнение к выполненным работам был написан отчёт, который включал распределение затрат, информацию о компонентной базе, сборке деталей, тайм-менеджменте.

Обращает на себя внимание такая незнакомая для отечественной высшей школы тенденция, как ранняя профориентация, на которую, собственно, и были нацелены усилия магистрантов по реализации проектов для детского квест-рума. Остановимся на ней подробнее. В нашем привычном понимании профориентация начинается в среднем или чаще – старшем школьном возрасте. В Великобритании же начинают заниматься профориентацией, начиная с дошкольного возраста, в игровой форме, на университетских площадях. В университете Глиндор дети с удовольствием проводят время, одновременно определяясь в будущей профессии.

Начиная с 4–5-летнего возраста они занимаются развивающими играми в квест-румах, проводят время на спортивных площадках, а те, кто постарше, – занимаются в лабораториях, изучают физические явления. В квест-руме имеется линейка элементарных роботов на основе «Лего» – собираемых и программируемых. Например, ребёнок может сам собрать и запрограммировать робота-крокодила,

ползающего, прыгающего, гавкающего или какого-либо ещё. В школьном возрасте у детей особенно популярны радиотехнические кружки и клуб «Программист».

Усилиями других подгрупп магистрантов в квест-руме была оборудована детская электростанция на основе динамо-машины (крутильного механизма), посредством которого зажигались разнообразные светодиоды. А также были оборудованы интеллектуальный дисплей с тестовыми вопросами и игровой автомат, развивающий реакцию детей.

Сравнивая характер высшего образования в Украине/России и Великобритании, можно выделить следующее.

1. Великобритания позиционирует себя лидером на европейском рынке высшего образования, налаживает партнёрские отношения с министерствами разных стран на предмет профессиональной подготовки будущих специалистов в различных отраслях.
2. Высшее образование Великобритании носит практикоориентированный характер, нацелено на получение студентами практических навыков в области профессиональной подготовки.
3. Теоретическая знаниевая база студентов Великобритании запаздывает по сравнению с отечественными студентами по причине приоритета практической подготовки в ущерб теоретическим занятиям.
4. Студенческий контингент в Великобритании пёстрый в этнокультурном отношении за счёт иностранных студентов, желающих получить качественное образование и конвертируемый диплом.
5. Иммигранты в Великобритании составляют более 50% населения, имеют количественный перевес по сравнению с этническими англичанами.
6. Хорошо зарабатывая на образовании, Великобритания традиционно придерживается политики этнокультурной толерантности в отношении иностранных студентов.
7. Распространена работа в малых этнически разнородных группах и проектные методы обучения, что позволяет на практике решать профессиональные и психологические задачи, попутно сплачивая коллектив.
8. Деятельность студентов в общественно значимых проектах финансируется университетом, позволяет творчески реализовать себя и приносит моральное удовлетворение.
9. В Великобритании становится популярной тен-

денция ранней профориентации детей. Многие университеты оборудуют детские игровые комнаты квест-румы, спортивные площадки для детей дошкольного возраста, организуют научные клубы и кружки для школьников.

10. Если в отечественной образовательной традиции закреплена интеллектуализация и делается упор на экономичные виртуальные проекты, слабо связанные с практикой, то в Великобритании это реальные финансируемые проекты студентов, нацеленные на общественную пользу.

Выводы. Обучение в иностранном государстве является важным компонентом подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, обогащает опыт студентов, способствует развитию их профессиональной компетентности и социализации. Обучение студентов в полиэтничной среде Великобритании рационально включает общественно полезную позитивную деятельность в малых группах, в ходе которой студенты находятся в непрерывном общении, обсуждают профессиональные задачи, ставят новые цели, подводят итоги проделанной работы. Данный подход является весьма эффективным и помогает значительно сократить как языковой, так и культурный адаптационный период, на практике развивать профессиональную компетентность, сплачивать учебный коллектив.

Групповая работа над практикоориентированными проектами позволяет имитировать реальную адаптацию в рабочем коллективе, не говоря уже о технических аспектах, таких как планирование про-

екта, поиск поставщиков, нахождение деталей, распределение обязанностей, то есть все этапы производства, начиная с идеи и проектирования и заканчивая представлением готового продукта. Следствием такой работы в коллективе является творческая самореализация, повышение этнотолерантности внутри учебной группы.

Помимо приращения знаний, умений, навыков, личностного и профессионального роста в ходе внутригруппового общения все участники получают более чёткую картину жизни в различных странах, узнают традиции разных народов, обмениваются жизненным опытом. Появляется досуговая деятельность как одна из форм укрепления этнотолерантности, которая представляет собой совместные походы в кинотеатр, поездки на природу, спортивные игры и др.

Крым является примером полиэтничного культурного сообщества, в котором формирование этнотолерантности является актуальной региональной проблемой. Развитие науки и образования в Республике Крым является перспективным направлением. Все эти аспекты актуализируют проблему ассимиляции в интеллектуализированной отечественной традиции опыта Великобритании и возможность привнесения целесообразных практикоориентированных изменений в процесс развития профессиональной компетентности обучающихся, в разработку педагогических подходов, методик и учебных программ для полиэтничных групп.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
2. Глузман, А. В. Концепция этнокультурного образования / А. В. Глузман, Л. И. Редькина // Гуманитарные науки. – 2015. – № 6. – С. 11–22.
3. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. – Париж, 1995. – Режим доступа : <http://www.tolerance.ru/tolerance-deklaraciya.php>.
4. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
5. О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70284810/>.

Development of Professional Competence of the Future experts: The Experience of Multiethnic Britain Higher School

O. Golovko

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

N. Tian

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 9.11.2016

Abstract. The development of professional competence of the future experts in the multiethnic study group on the example of the UK higher education was discussed. The analysis based on personal studying experience of N.G. Tian in Glyndwr university. A practice-oriented nature of the training, allowing to work together to solve the professional problems and to develop a student's ethnic tolerance was disclosed. Examples of significant educational projects aimed at the implementation of early career guidance of children were presented. The specificity of the student work in small heterogeneous ethnic groups was considered. The main problems encountered in conditions of multiethnic study group were identified as well as strengthening tolerance factors.

Keywords: professional competence, United Kingdom, multi-ethnic group, linguocultural adaptation, ethnic tolerance, early career guidance of children.

For citation: Golovko O., Tian N. Development of Professional Competence of the Future Experts: The Experience of Multiethnic Britain Higher School. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 50–55 (in Russ.).

About authors: O. Golovko, Doctor of Science (Pedagogy), Professor of the Department "General and Applied Psychology and Pedagogics" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: sggg_kpp@mail.ru; N. Tian, PhD Student of the Department "Electronics and Telecommunication" of Institute of Radio Electronics and Information Security of Federal State Autonomous Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: nikolaytg91@gmail.com.

References

1. Verbitsky A.A., Ilyazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya* [Invariants of Professionalism: The Problems of Formation]. Moscow, Logos Publ., 2011, 288 p.
2. Gluzman A.V., Redkina L.I. Concept of Ethnocultural Education. *Gumanitarnye nauki*, 2015, no. 6, pp. 11–22 (in Russ.).
3. *Declaration of the Tolerance Principles*. Proclaimed and signed by the Member States of UNESCO on 16 November 1995. Paris, 1995. Available at: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>.
4. Zeer E. Competence Approach to the Modernization of Vocational Training. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2005, no. 4, pp. 23–30 (in Russ.).
5. *O strategii gosudarstvennoi natsional'noi politiki Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda: ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666* [About the Strategy of the Public National Policy of the Russian Federation for the Period till 2025: the Presidential Decree of the Russian Federation of December 19, 2012, no. 1666]. Available at: <http://base.garant.ru/70284810/>.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

УДК 373.3

Учебник как средство формирования логических универсальных учебных действий младших школьников

Елена Викторовна Иващенко

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
ул. Победы 85, Белгород, 308015, Российская Федерация*

Алена Анатольевна Старовойтова

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов»
ул. Победы 24, Губкин, Белгородская область, 309186, Российская Федерация*

Статья поступила 21.11.2016

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования школьного учебника для формирования логических универсальных учебных действий младших школьников. Особое внимание уделяется использованию нетрадиционных приёмов работы с учебником. В статье представлены примеры нетрадиционных приёмов, которые могут способствовать формированию логических учебных действий: анализа, синтеза, обобщения и др.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия, учебник, функции учебника, нетрадиционные приёмы обучения.

Для цитирования: Иващенко, Е. В. Учебник как средство формирования логических универсальных учебных действий младших школьников / Е. В. Иващенко, А. А. Старовойтова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2 – С. 56–64.

Об авторах: Е. В. Иващенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», ул. Студенческая 14, Белгород, 308007, Российская Федерация, e-mail: ivaschenko@bsu.edu.ru; А. А. Старовойтова, учитель начальных классов, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», e-mail: alena.starovoytova.1994@mail.ru.

Постановка проблемы. В современном обществе происходит изменение образовательной парадигмы, так как стратегическим направлением образования, согласно ФГОС НОО, является не преподнесение учащимся готовых знаний, умений и навыков, а формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих готовность и способность младшего школьника к овладению компетентностью «уметь учиться» через сознательное и активное присвоение социального опыта, гарантирующих успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

Концепция развития универсальных учебных действий была разработана на основе системно-деятельностного подхода с учётом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков группой авторов: Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова [6]. В результате исследования ими установлено, что ка-

чество усвоения знаний определяется уровнем сформированности универсальных учебных действий (УУД).

Формирование УУД предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности: познавательных и учебных мотивов, учебной цели и учебной задачи, учебных действий и операций. Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций.

Важная роль в формировании у младших школьников умения учиться отводится познавательным универсальным учебным действиям. Анализ особенностей умственного развития и психических процессов у младших школьников, представленный в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, показал, что развитие мышления является определяющим для умственного развития в целом. Поэтому именно в начальной школе познава-

тельные логические универсальные учебные действия являются базовыми операциями мышления, следовательно, они в большей степени, чем ранее или в последующие годы, должны стать предметом овладения младшими школьниками.

Цель статьи. В статье рассматриваются возможности использования школьного учебника для формирования логических универсальных учебных действий младших школьников, а также нетрадиционные приёмы работы с учебником на примере уроков русского языка.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В узком психологическом значении данный термин определяется как совокупность обобщённых действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию учебного процесса [6, с. 27].

Универсальные учебные действия подразделяются на личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные действия. В нашей работе внимание будет сосредоточено на формировании познавательных универсальных учебных действий. Благодаря их сформированности младшие школьники ориентируются в потоке учебной информации, перерабатывают и усваивают её, осмысливают тексты, выбирают более эффективные способы решения задач, овладевают логическими действиями анализа, синтеза, сравнения, установления причинно-следственных связей и т.д. В блоке познавательных универсальных учебных действий коллектив учёных по руководством А.Г. Асмолова выделяет общеучебные, логические действия, действие постановки и решения проблемы.

Логические действия имеют наиболее общий характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знаний. К ним относятся:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений;
- построение логической цепочки рассужде-

ний, анализ истинности утверждений;

- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование [6, с. 29–30].

Формирование логических универсальных учебных действия происходит на всех уроках и во внеурочной деятельности с помощью различных средств обучения. На наш взгляд, одним из эффективных средств является школьный учебник.

Анализ существующих определений свидетельствует о том, что единого понимания того, что такое школьный учебник, нет. Учебник, как считает М.Р. Львов, представляет собой важнейшее средство обучения и является для школьников основным источником систематизированных знаний и основным дидактическим средством учебного процесса, так как хорошо организованная, систематическая работа по учебнику во многом определяет успех обучения и теоретического, и практического. На уроке учебник используется на этапе изучения нового материала и при его закреплении, на этапе обобщения и на контрольно-оценочном этапе, по учебнику даются задания на дом, он используется при повторении пройденного материала [8, с. 169].

По мнению Д.Д. Зубова, учебник – это «массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учётом их возрастных или иных особенностей» [5, с. 330].

И.П. Подласый считает учебник главным источником знаний по предмету, который должен обеспечивать сознательное, активное участие школьников в процессе обучения, полное освоение учебного материала [11, с. 70].

Таким образом, из рассмотренных определений мы видим, что учебник – это важнейшее средство обучения. Он должен учить младшего школьника учиться, что отвечает современным стандартам образования, в которых ученик наравне с учителем представлен как равноправный субъект учебного процесса. Сегодня учитель не должен заставлять школьника учиться принудительными средствами, он должен создать ему оптимальные условия для учения и развития, выступать в роли посредника между учебником и учеником.

Методически грамотно построенный учебник способствует повышению качества обучения, делая его менее зависимым от личности учителя. Работа учащихся с учебником является одной из самых действенных форм овладения учебным материалом. Умения и навыки работать с книгой сохраняются на всю жизнь. И ученик, который в началь-

ных классах научиться самостоятельно работать с учебником, сможет и дальше использовать книгу для пополнения своих знаний.

В отечественной педагогике вопрос о том, каким быть школьному учебнику, активно обсуждался многими авторами. Определённые требования к учебнику выдвигались С.П. Барановым, Т.А. Ильиной, П.И. Пидкасистым, И.П. Подласым и др. На основании их высказываний коллектив авторов Российской академии образования в составе Н.И. Аппарович, Е.В. Волошиновой, А.Г. Восканян и др. выдвинул специализированные педагогико-эргономические **требования к современному школьному учебнику** [13]:

- информация в нём должна быть научно достоверной, материал должен раскрываться с учётом таких принципов дидактики, как систематичность, последовательность, наглядность, сознательность, связь с практикой;
- содержание, объём и глубина заложенной в учебнике информации должны соответствовать содержанию программы: учебник должен определять систему и объём знаний, подлежащих обязательному усвоению обучающимися, а также содержать систему заданий и упражнений, обеспечивающих формирование у учащихся необходимых умений и навыков;
- учебник должен соответствовать возрастным особенностям и уровню подготовки обучающихся;
- он должен быть пригоден к применению современных методов и организационных форм обучения;
- структурными компонентами учебника должны быть текст (основной, дополнительный, пояснительный) и внетекстовые компоненты: иллюстративный материал, аппарат организации усвоения (названия глав, параграфов, выводы, вопросы и задания после параграфа), аппарат ориентировки (оглавление, сигналы-символы, справочные материалы, алфавитный, именной и тематический указатели, памятки, пояснения, комментарии, указания, планы, подписи к иллюстрациям);
- шрифтовое оформление и качество печати учебника должно соответствовать эргономическим требованиям соответствия возможностям органов зрения человека, восприятия и переработки человеком информации, вес учебника должен соответствовать силовым возможностям обучающихся. Для младших классов – не более 300 грамм.

К современному учебнику предъявляются дидактические, методические, психологические, эстетические и гигиенические требования.

В исследовании Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной выделены следующие ведущие **функции школьного учебника**:

- образовательная функция обеспечивает движение познания ученика от незнания к знанию, от простого к сложному. Объём знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в каждом классе по каждому предмету, периодически уточняется в соответствии с вариативностью программ и инновационных направлений в образовании;
- развивающая функция учебника способствует развитию мотивов учения, памяти, мышления, воображения, речи, способностей. Среди познавательных умений первостепенными являются умения анализировать, обобщать, выделять главное, планировать, осуществлять самоконтроль. Рекомендации по формированию таких умений отражены в ряде учебников, что даёт учителю возможность более эффективно управлять развитием учащихся в процессе обучения;
- воспитывающая функция учебника оказывает влияние на мировоззрение учащихся, развитие их личностных качеств, формирование эмоциональной сферы, в частности на воспитание организованности и дисциплинированности;
- информационная функция заключается в предъявлении обязательной для усвоения информации на каждый урок с учётом возраста учащихся;
- систематизирующая функция обеспечивает систематичность и последовательность изложения содержания в логике учебного предмета, возможность овладеть в ходе работы с учебником приёмами научной систематизации;
- трансформационная функция связана с педагогической переработкой научно-теоретических и мировоззренческих знаний на основе принципов научности и доступности, систематичности и последовательности, учёта возрастных особенностей, связи изучаемого материала с жизнью и практикой. Это функция адаптации данных науки к уровню познавательных возможностей школьников;
- функция закрепления и самоконтроля состоит в том, чтобы обеспечить возможность повторного изучения материала, формирования

в ходе практических работ по учебнику прочных умений и навыков;

- интегрирующая функция связана с указанием на пути и способы интеграции знаний, поступающих к ученику из разных источников, и умений, формирующихся в различных видах деятельности, в органическое целое;
- функция самообразования связана с созданием условий для самостоятельного изучения материала, восполнения пробелов в знаниях и умениях, в том числе и за счёт стимулирования познавательного интереса;
- координирующая функция, в отличие от всех предыдущих, ориентирована не на ученика, а на учителя и состоит в создании условий для эффективного использования комплекса разных средств обучения, концентрирующихся вокруг учебника. Учебник, являясь ядром других учебных средств, координирует их функциональное применение [4, с. 28–32].

В настоящее время роль учебника как основного средства обучения любому предмету возрастает. Только он, в сочетании с разнообразными методами и приёмами обучения, может дать систему знаний. Однако даже очень хороший учебник не может обеспечить хорошие знания автоматически – необходима систематическая и разнообразная работа с ним. Именно поэтому одна из главных задач учителя – научить младших школьников самостоятельно работать с учебником.

Для развития интереса к работе с учебником необходимо применять разнообразные методические приёмы, осуществлять индивидуальный подход, доводить процесс усвоения знаний до обобщения. Основной формой представления материала в учебнике является текст, поэтому одним из главных приёмов работы с учебником является умение работать с текстом.

Все приёмы работы с учебником, способствующие формированию познавательных УУД, условно разделяют на три группы: репродуктивно-поисковые, сравнительно-аналитические, творческие. К репродуктивно-поисковым приёмам относятся: комментированное чтение; ответы на вопросы и самостоятельная постановка вопросов; подробный или краткий пересказ; составление планов; заполнение таблиц, схем, диаграмм; работа с терминами; работа с иллюстративным материалом и т.д. Сравнительно-аналитическими приёмами считаются задания на сравнение изучаемых явлений; работа по обобщению и систематизации знаний; выделение тем и микротем; деление текста на смысловые части и их озаглавливание. К творческим приёмам

относятся: прогнозирование содержания текста по его заголовку; чтение по ролям; творческий пересказ от лица героев; «расшифровка» внешности героя, его мимики и жестов; диалог с автором в процессе чтения; обсуждение прочитанного; тексты с пропущенными словами; тексты с ошибками; тесты; кроссворды; сочинения; загадки; проекты [1].

Мы проанализировали содержание учебников «Русский язык» УМК «Школа России» (авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) и сделали вывод, что учебники отвечают современным требованиям к учебной книге, в них заложены основные принципы дидактики, они составлены с учётом возрастных особенностей детей, в их содержании прослеживается постепенное нарастание трудности в предъявлении учебного материала. Существенной особенностью данных учебников является направленность на формирование у учащихся познавательных универсальных учебных действий, предпочтение в них отдаётся проблемно-поисковой и творческой деятельности младших школьников. Широкое включение в учебники разнообразного дополнительного материала на «Страничках для любознательных», включающего исторические справки о происхождении слов и фразеологизмов в русском языке, логические игры, развивают у детей познавательный интерес и любознательность. Сквозные линии заданий по русскому языку нацелены на овладение навыками работы с информацией в учебнике, словарях и справочниках; формирование навыков смыслового чтения, умений грамотно строить высказывания в устной и письменной речи [9].

Содержание учебников направлено на овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установлением аналогий и причинно-следственных связей, построением рассуждений, отнесением к известным понятиям. Учителю необходимо самостоятельно анализировать учебный материал с точки зрения выбора методов, приёмов, а также средств, которые будут способствовать развитию различных мыслительных операций. Отсюда следует, что процесс формирования логических действий младших школьников находится в большой зависимости от учителя, его профессионализма и педагогического мастерства.

Для формирования логических учебных действий младших школьников, на наш взгляд, можно использовать нетрадиционные приёмы из современных образовательных технологий, адаптируя их к заданиям учебника.

Рассмотрим примеры использования нетрадиционных приёмов работы с учебником на уроках

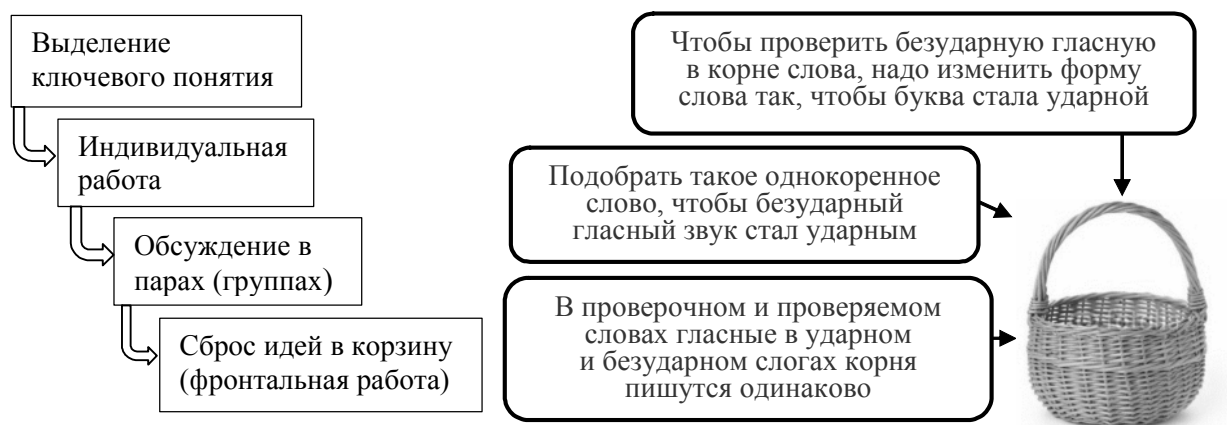


Рисунок 1 – «Корзина идей» по теме «Безударные гласные в корне слова»

русского языка в 3 классе. На уроке по теме «Безударные гласные в корне слова» на этапе актуализации знаний можно использовать приём «Корзина идей» (рисунок 1). Он учит анализировать, обобщать, составлять логические цепочки, делать выводы. Процедура данного приёма следующая:

1. В течение 1–2 минут каждый ученик записывает в тетрадь всё, что знает по теме урока.
2. В течение 3 минут в парах или группах происходит обмен информацией.
3. Группы по кругу называют один факт.
4. Все сведения записываются учителем и сбрасываются в «корзину».
5. В ходе урока факты связываются в логические цепи, ошибки исправляются по мере освоения новой информации [3].

На этапе закрепления изученного материала учащимся можно предложить составить «Кластер» [14] (рисунок 2). Данный приём помогает систематизировать материал в виде схемы (рисунка), когда выделяются смысловые единицы текста.

На уроке по теме «Правописание суффиксов и приставок» на этапе актуализации знаний можно

организовать групповую работу, разделив класс на две команды «теоретиков» и две команды «грамматиков», используя приём «Ромашка Блума» [12]. Учащимся даётся задание: составить вопросы по теме урока. Школьники должны сформулировать по шесть типов вопросов и записать их на лепестках ромашки (рисунок 3).

Команды «теоретиков» составляют по три первых вопроса по теме «Приставка» и «Суффикс», команды «грамматиков» – остальные вопросы. Вопросы связаны с классификацией уровней познавательной деятельности: знанием, пониманием, применением, анализом, синтезом и оценкой.

Простые вопросы – вопросы на воспроизведение знаний, они начинаются вопросительными словами: что, когда, где, как. Отвечая на них, нужно назвать факты, вспомнить и воспроизвести определённую информацию. Вот как они могут выглядеть у «теоретиков»: «Что такое приставка?», «Что такое суффикс?».

Уточняющие вопросы направлены на понимание, они начинаются со слов: «Правильно ли я понял, что...?». Их цель – уточнить ответ простых вопросов:

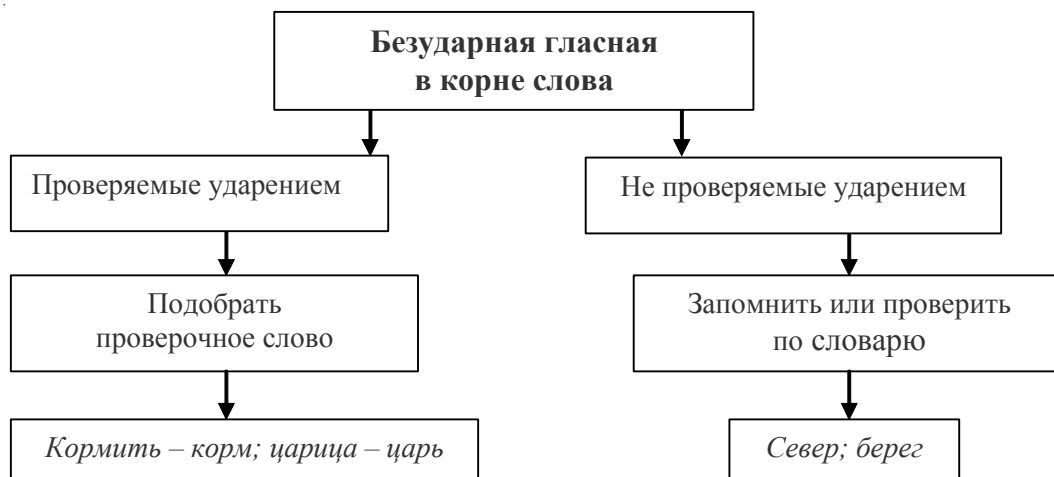


Рисунок 2 – «Кластер» по теме «Безударная гласная в корне слова»



Рисунок 3 – «Ромашка Блума»

«Правильно ли я понял, что приставка – это часть слова?», «Правильно ли я понял, что суффикс – это часть слова?».

Интерпретационные (объясняющие) вопросы анализируют и устанавливают причинно-следственные связи: «Почему приставки пишутся слитно со словами?», «Почему суффикс является значимой частью слова?».

Творческие вопросы – это вопросы с частицей «бы» или с элементами условности, предположения, прогноза: «Как вы думаете, что случится, если мы не будем употреблять приставки?», «Как вы думаете, что случится, если мы не будем употреблять суффиксы?».

Оценочные вопросы выясняют критерии оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Зачем нужны приставки?», «Зачем нужны суффиксы?».

Практические вопросы позволяют установить взаимосвязь между теорией и практикой: «Что случится, если в слове „облететь“ заменить приставку *об-* на приставку *в-*?», «Что случится, если

к слову „кот“ добавить суффикс *-ёнок*?».

Такая работа способствует формированию логических умений сравнения, анализа, обобщения, классификации, рассуждения, подведения под правило.

На уроке по теме «*Правописание слов с непроизносимым согласным звуком в корне*» для систематизации знаний можно предложить учащимся составить схему «*Фишбоун*» [2], что в переводе означает «рыбий скелет» (рисунок 4). Этот приём позволяет продемонстрировать ход анализа какого-либо явления через выделение проблемы, выяснение её причин и подтверждающих фактов, формулировку вывода по вопросу.

Заготовка фишбоуна раздаётся каждому ученику. Сначала необходимо объяснить школьникам, что обозначает слово «фишбоун» и познакомить с правилами его составления. Затем учащиеся вспоминают известные им орфограммы в корне слова и записывают в голове схемы проблемы: «Орфограммы в корне слова», на верхних косточках схемы – основные понятия или орфограммы, на нижних – как проверить данные орфограммы, на хвосте – вывод. Деятельность осуществляется на основе материала учебника на с. 104–116.

Очень интересным является приём «*Синквейн*» – стихотворение, состоящее из 5 строк. «Синквейн» используется для формирования действий анализа, синтеза и обобщения материала, умения излагать мысли в значимых словах, ёмких и кратких выражениях.

Структура «синквейна»:

1 строчка – название темы одним словом – существительным.

2 строчка – описание темы двумя прилагательными или причастиями.

3 строчка – описание действия тремя глаголами или деепричастиями.

4 строчка – фраза их четырёх слов, показывающая отношение к теме.

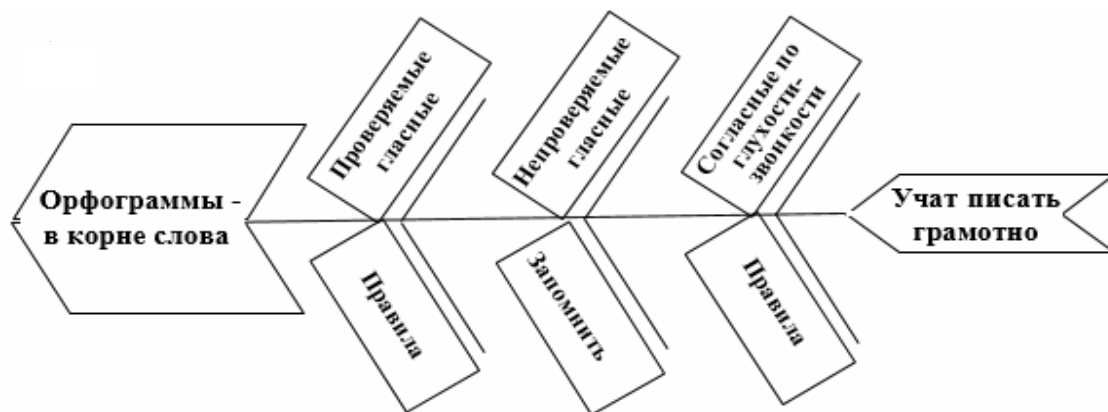


Рисунок 4 – «Фишбоун» по теме «Непроизносимая согласная в корне слова»

5 строчка – синоним из одного слова, который повторяет суть темы [10].

Например:

*Праздник
Долгожданный, шумный
Наступает, радует, веселит
На праздник дарят подарки
Торжество*

Мы рассмотрели лишь некоторые приёмы работы с учебником на примере русского языка, конечно, учитель может использовать их и множество других, направленных на формирование логических универсальных учебных действий младших школь-

ников, не только на уроках русского языка, но и на других уроках.

Выводы. Таким образом, современный учебник, выступая основным источником знаний, способствует организации самостоятельной работы учащихся как равноправных субъектов обучения и является одним из важнейших дидактических средств обучения. Для формирования логических универсальных учебных действий младших школьников необходимо применять разнообразные методические приёмы, в том числе и нетрадиционные, осуществлять индивидуальный подход, доводить процесс усвоения знаний до обобщения.

Список литературы

1. Артюшенко, И. А. Эффективные приёмы и формы работы с учебником [Электронный ресурс] / И. А. Артюшенко // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnayashkola/2014/02/22/effektivnye-priyomy-i> (дата обращения: 02.06.2016).
2. Асхатова, Р. И. Формирование универсальных учебных действий на уроках русского языка в начальной школе посредством применения современных техник учения [Электронный ресурс] / Р. И. Асхатова // Kazanobr.ru. Электронный научно-методический журнал. – Режим доступа : <http://smi.kazanobr.ru/10/16.php> (дата обращения: 22.06.2016).
3. Баженова, Т. П. Применение элементов технологии «Методика развития критического мышления» на уроках русского языка в начальной школе : описание педагогического опыта [Электронный ресурс] / Т. П. Баженова // REFdb.RU. – Режим доступа : <http://refdb.ru/look/2457524-pall.html> (дата обращения: 02.12.2015).
4. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника, интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2007. – 384 с.
5. Зуев, Д. Д. Термины и их определения / Д. Д. Зуев // Проблемы школьного учебника. – 1980. – Вып. 8. – С. 330–335.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
7. Канакина, В. П. Русский язык. 3 класс : пособие для учителей общеобразоват. организаций / В. П. Канакина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 271 с.
8. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 464 с.
9. Плешаков, А. А. Концепция учебно-методического комплекса «Школа России» : пособие для учителей общеобразоват. организаций / А. А. Плешаков, О. А. Железникова. – М. : Просвещение, 2013. – 64 с.
10. Подгорная, Н. Н. Активные методы обучения на уроках в начальной школе : мастер-класс [Электронный ресурс] / Н. Н. Подгорная // Проект «Инфоурок». – Режим доступа : <http://infourok.ru/master-klass-aktivnie-formi-raboti-570223.html> (дата обращения 21.11.2015).
11. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учебник / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2008. – 474 с.
12. Севидова, Е. В. Приёмы ТРИЗ и РКМ на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Севидова // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2012/07/18/priyomy-triz-i-rkm-na-urokakh-russkogo-yazyka> (дата обращения: 03.09.2016).
13. Учебно-материальная база общеобразовательного учреждения общего среднего образования: педагогико-эргономические требования к средствам обучения. Ч. III : нормативный документ [Электронный ресурс] // Институт общего среднего образования Российской акад. образования ; авт.-сост. Н. И. Аппарович, Е. В. Володинова, А. Г. Восканян и др. – Режим доступа : <http://www.ucheba.com/pos> (дата обращения: 03.06.2016).
14. Щербакова, И. А. Использование методов критического мышления в процессе усвоения новых знаний на уроках русского языка [Электронный ресурс] / И. А. Щербакова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/577261/> (дата обращения: 03.11.2015).

Textbook as Means of Formation of Logical Universal Educational Actions Younger School Students

E.V. Ivashchenko

*Belgorod State National Research University
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russian Federation*

A.A. Starovoytova

*MAOU "Secondary School No. 1 with In-Depth Study of Specific Subjects"
24 Pobedy St., Gubkin, 309186, Russian Federation*

Received 21.11.2016

Abstract. In article the possibilities of use of the school textbook for formation of logical universal educational actions of younger school students are considered. Special attention is paid to use of nonconventional working methods with the textbook. Examples of nonconventional receptions which can promote formation of logical educational actions are presented in article: analysis, synthesis, generalization, etc.

Keywords: logical universal educational actions, textbook, functions of the textbook, nonconventional methods of training.

For citation: Ivashchenko E.V., Starovoytova A.A. Textbook as Means of Formation of Logical Universal Educational Actions Younger School Students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 56–64 (in Russ.).

About authors: E.V. Ivashchenko, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Theory, Pedagogics and Methodology of Elementary Education and Fine Arts of the Pedagogical Institute of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Belgorod State National Research University", 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russian Federation, e-mail: ivaschenko@bsu.edu.ru.; A.A. Starovoytova, Primary School Teacher of Municipal autonomous educational institution "Secondary School No. 1 with In-Depth Study of Specific Subjects", e-mail: alena.starovoytova.1994@mail.ru.

References

1. Artyushenko I.A. *Effektivnye priemy i formy raboty s uchebnikom* [Effective Receptions and Forms of Work With the Textbook]. Available at: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2014/02/22/effektivnye-priyomy-i> (accessed 02.06.2016).
2. Astakhova R.I. *Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistviy na urokakh russkogo yazyka v nachal'noi shkole posredstvom primeneniya sovremennykh tekhnik ucheniya* [Formation of Universal Educational actions at Russian Lessons at Elementary School by Means of Application Modern the Technician of the Doctrine]. Available at: <http://smi.kazanobr.ru/10/16.php> (accessed 22.06.2016).
3. Bazhenova T.P. *Primenenie elementov tekhnologii «Metodika razvitiya kriticheskogo myshleniya» na urokakh russkogo yazyka v nachal'noi shkole* [Application of Elements of "Technique of Development of Critical Thinking" Technology at Russian Lessons at Elementary School]. Available at: <http://refdb.ru/look/2457524-pall.html> (accessed 02.12.2015).
4. Gel'fman E.G., Holodnaya M.A. *Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika, intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya* [Psychodidactics of the School Textbook, Intellectual Education of Pupils]. St.Petersburg, Piter Publ., 2007. 384 p.
5. Zuev D.D. Terminy i ikh opredeleniya [Terms and their Definitions]. *Problemy shkol'nogo uchebnika*, 1980, issue 8, pp. 330–335.
6. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. Pod red. A.G. Asmolova *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli* [How to Project Universal Educational Actions at Elementary School: From Action to a Thought: A Grant for Teacher]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2008. 151 p.
7. Kanakina V.P. *Russkii yazyk. 3 klass* [Russian Language. Grade 3]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014. 271 p.
8. L'vov M.R. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nykh klassakh* [Methods of Teaching of the Russian Language in Primary School]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 464 p.
9. Pleshakov A.A. *Kontseptsiya uchebno-metodicheskogo kompleksa "Shkola Rossii"* [Concept of the Educational and Methodical Complex "School of Russia"]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2013. 64 p.

10. Podgornaya N.N. *Aktivnye metody obucheniya na urokakh v nachal'noi shkole : master-klass* [Active Methods of Training at Lessons at Elementary School: Master Class]. Available at: <http://infourok.ru/master-klass-aktivnie-formiraboti-570223.html> (accessed 21.11.2015).
11. Podlasyi I.P. *Pedagogika nachal'noi shkoly* [Pedagogics of Elementary School]. Moscow, Vldos Publ., 2008. 474 p.
12. Sevidova E.V. *Priemy TRIZ i RKM na urokakh russkogo yazyka* [Methods of TRIZ and RKM at Russian Lessons]. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2012/07/18/priyomy-triz-i-rkm-na-urokakh-russkogo-yazyka> (accessed 03.09.2016).
13. *Uchebno-material'naya baza obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya obshchego srednego obrazovaniya: pedagogiko-ergonomicheskie trebovaniya k sredstvam obucheniya* [Educational Material Resources of Educational Institution of the General Secondary Education: Pedagogiko-Ergonomicheskyy Requirements to Tutorials]. Available at: <http://www.ucheba.com/pos> (accessed: 03.06.2016).
14. Shcherbakova I.A. *Ispol'zovanie metodov kriticheskogo myshleniya v protsesse usvoeniya novykh znanii na urokakh russkogo yazyka* [Use of Methods of Critical Thinking in the Course of Assimilation of New Knowledge at Russian Lessons]. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/577261/> (accessed 03.11.2015).

Статью к печати рекомендовали: А. А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: ashtec@mail.ru; Н. Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Особенности профессиональной карьеры личности

Людмила Ивановна Кирияк

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 21.11.2016; после доработки 24.01.2017

Аннотация. В статье рассматривается феномен карьерного роста с точки зрения его стадийности, выделяются типы карьеры, этапы карьерного развития. Анализируются факторы, влияющие на развитие профессиональной карьеры. Обосновывается, что карьерные ценности обуславливают карьерные возможности и психологическую заинтересованность будущих профессионалов.

Ключевые слова: карьера, личность, карьерный рост, профессиональная карьера, карьерные ориентации, самоопределение.

Для цитирования: Кирияк, Л. И. Особенности профессиональной карьеры личности / Л. И. Кирияк // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 65–70.

Об авторе: Л. И. Кирияк, аспирант кафедры «Педагогическое мастерство учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений» Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», ул. Стахановская 11, г. Ялта, пгт Массандра, 298650, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: mila_yalta@mail.ru.

Постановка проблемы. В контексте современной социально-экономической ситуации актуальными становятся проблемы, связанные с построением и развитием карьеры, поскольку именно данный процесс даёт возможность человеку реализовать свои способности, возможности и потребности. Особый интерес представляют развитие карьеры и специфика её построения. Актуальной перспективой самореализации личности, её профессионального формирования является развитие карьерных наклонностей. Особенно это важно для студенческой молодёжи. Карьерные ориентации возникают как более конкретизированная стратегия самореализации молодого человека. Одним из важных аспектов профессионального развития является сознательное планирование карьеры.

Степень разработанности. Проблеме изучения карьерных ориентаций личности в последнее время уделяется много внимания в работах зарубежных и отечественных авторов. Что касается сущности карьерных ориентаций личности и их функций, следует, прежде всего, отметить, что исследования карьерных ориентаций основано в 70–80-е годы прошлого века представителями американской школы организационной психологии, а именно: Е. Шейном, Д. Сьюпером, Д. Холлом. Исследование этой проблемы проводилось как в теоретическом, так и в практическом направлениях.

Исследования феномена карьеры многогранны и лежат в основном в направлениях: психолого-акмеологических исследований мотивации карьеры (А.Я. Кибанов, Д. Макклелланд, Э. Шейн), факторов развития личности в ходе карьерного продвижения, успешного развития индивидуальной карьеры (А.А. Деркач, А.К. Маркова), конкурентоспособности выпускников вузов (Т.А. Жданко, Г.П. Морозова, А.Г. Нагорная, Т.А. Сливина, М.В. Хортова).

Цель статьи – теоретически раскрыть и обосновать особенности профессиональной карьеры личности.

Изложение материала. В научной психолого-педагогической литературе понятие «карьера» трактуется как: 1) вид профессиональной деятельности на отдельных этапах трудового пути человека; 2) профессиональный рост и накопление мастерства; 3) профессиональный опыт конкретного человека, касающийся не только профессии; 4) труд, работа, служба, должность [8; 10].

Профессиональная карьера специалиста объединяет его успехи на работе с этапами личностного развития, включая все сферы жизни. Карьера (итал. *carriera* – действие, жизненный путь, поприще; от лат. *carrus* – воз, тележка) – быстрое и успешное продвижение в служебной, общественной, научной и другой деятельности, достижение известности, выгоды; род деятельности. Карьера (от франц. *car-*

rière) – это профессиональный путь к успеху по служебной лестнице, к престижному социальному статусу и положению в обществе. В социальной психологии и психологии профессиональной деятельности понятие «карьера» рассматривается как социальная динамика развития личности и её поведенческих проявлений, связанных с опытом и активностью в сфере труда в течение человеческой жизни [1].

По определению М.В. Кларина, карьера – более широкое понятие, чем просто продвижение по служебной лестнице в процессе работы на одном предприятии [5]. Современная карьера включает серию различных работ, выполняемых в результате перемещения между различными организациями. Карьера требует активного управления, иначе существует риск не достичь в ней успеха.

Разработкой типологии карьеры занимались как отечественные, так и зарубежные авторы. Следует отметить, что карьере можно рассматривать как интегрированную модель, содержащую три составляющие: карьера рассматривается как двусторонняя модель (внешняя и внутренняя); карьера рассматривается в динамическом аспекте (движение «вперёд-назад», «вверх-вниз»); карьера рассматривается как ситуативный феномен [3].

Попытку классифицировать карьеру по направленности движения внутри организации сделал Н.П. Лукашевич и другие представители социально-экономического направления, которые определили три типа карьеры:

- горизонтальная карьера (охватывает все социально-профессиональные передвижения, не связанные с повышением уровня оплаты или с получением высшего профессионального статуса);
- карьера, которая растёт (продвижение по иерархии должностей и квалификационных уровней, но не очень быстро);
- стремительно растущая карьера (получение большего уровня образования или квалификации, достижение должностного статуса с большой ответственностью по принятию решений) [9].

Классифицировать типы карьеры по характеру изменений, происходящих с работником, который строит карьеру, попытались представители управленческо-менеджерского направления, а именно А.Н. Занковский, Е.И. Комаров. По их мнению, существуют следующие типы карьеры:

- ситуационная карьера (зависимость от ситуации, случая);
- зависимая карьера (она зависит от отноше-

ний лица, принимающего решение о карьере работника);

- собственноручная карьера (высокий уровень профессионализма);
- карьера от развития объекта (зависит от способностей работника превращать объект труда);
- карьера по трупам (карьеризм в негативном смысле, где работник не останавливается ни перед чем в стремлении пройти кратчайший путь к желаемой должности);
- системная карьера (взаимосвязь различных составляющих карьеры, создание фундамента для планирования карьеры) [4; 7].

Д. Сьюпер выделил четыре типа карьеры, которые зависят от качеств личности, образа жизни, взаимоотношений с окружающими. Критерием этой классификации является стабильность карьеры:

- стабильная карьера – продвижение, обучение, тренировки личности в процессе профессиональной деятельности;
- обычная карьера – наиболее распространённая, так как она связана со стадиями жизненного пути личности и его кризисами;
- нестабильная карьера – характеризуется двумя или несколькими попытками сменить профессию;
- карьера с многочисленными попытками – изменение профессиональных ориентаций происходит в течение всей жизни [10].

Американский специалист по управлению Майкл Драйвер выделяет такие виды карьеры:

1. Линейная карьера. Человек с самого начала трудовой деятельности выбирает определённую отрасль и упорно, шаг за шагом в течение всей жизни поднимается по иерархической лестнице.
2. Стабильная карьера. Педагог, для которого характерна стабильная конфигурация карьеры, ещё в молодости выбирает сферу своей деятельности и до конца трудовой жизни остаётся в ней. Он повышает своё мастерство, но не хочет продвижения по иерархической лестнице.
3. Спиральная карьера. Такая карьера характерна для людей, которые с энтузиазмом работают 5–7 лет, а затем теряют интерес к педагогической работе. Меняют работу и всё начинают сначала.
4. Кратковременная карьера. Человек часто меняет одну работу на другую. Случайно и временно достигает незначительных повышений. Как правило, это неквалифицированные, часто недисциплинированные работники.
5. Платообразная карьера. Если человек успешно

справляется со своими обязанностями, после нескольких повышений он достигает уровня, являющегося пределом его компетентности. На этом уровне он остаётся до выхода на пенсию.

6. Карьера, которая снижается (нисходящая). Человек успешно начинает свою профессиональную деятельность и несколько раз идёт на повышение. Однако в силу непредвиденных обстоятельств (болезнь, злоупотребление алкоголем) снижается качественный уровень его работоспособности, что вызывает возврат к самому низкому уровню карьеры [10].

По мнению Д. Сьюпера, можно выделить следующие три стадии карьерного роста:

- ранняя стадия – работник устраивается в организацию;
- средняя стадия – работник направлен на достижение и закрепление определённого статуса и позиций в организации;
- поздняя стадия – личность уделяет больше внимания деятельности за пределами организации, характерен отход от организации [8].

Проблему типологизации карьеры исследовала А.Н. Толстая, которая определила девять этапов эволюции индивидуальной карьеры:

- 1) соображения по поводу будущей работы, представление о карьере и её особенности, обучение будущей профессии;
- 2) образование и тренировки. Это состояние зависит от требований, предъявляемых к будущей профессии;
- 3) вхождение личности в мир профессии, адаптация, возникновение профессиональной «Я-концепции»;
- 4) профессиональное обучение и дальнейшая специализация в условиях компании, организации;
- 5) достижение членства в организации, выяснения личностных мотивов и личностных ценностей, осознание своего таланта, силы или слабости;
- 6) если профессиональный рост в организации невозможен, то принимается решение о переходе в другую организацию;
- 7) кризис, переоценка себя, вопрос о правильности выбора профессии, планирования будущего пути развития;
- 8) снижение уровня интереса к профессии, подготовка к пенсии или принятие решения работать дальше;
- 9) выход на пенсию [9].

Карьерные ориентации исследовали Л.Г. Почебут, В.А. Чикер, Э. Шейн. Однако эта проблематика

остаётся недостаточно изученной.

С точки зрения организационных психологов, карьерные ориентации – это определённый смысл, который личность хочет реализовать в момент выбора модели осуществления собственной карьеры. Они вытекают из ценностных ориентаций, в свою очередь формирующихся под воздействием воспитания, окружения, в котором рос индивид, и особенностей его характера. Поскольку карьерные ориентации формируются на основе уже сложившихся в процессе приобретения жизненного опыта ценностных ориентаций, то следует отдельно рассмотреть эту проблематику.

Согласно взглядам А.Н. Занковского, ценности являются относительно стабильными и устойчивыми. Одна из причин этого – процесс усвоения ценностей в раннем детстве. Разумеется, время от времени ценности индивида подвергаются испытаниям, которые могут привести к изменению всей системы ценностей. Он может прийти к убеждению в том, что его базовые представления становятся неприемлемыми, однако чаще происходит как раз наоборот: сомнения лишь подкрепляют те ценности, которые индивид уже сформировал [4].

Одну из первых классификаций ценностей предложил Г. Олпорт и его коллеги. Они выделили семь типов ценностей:

1. Теоретические ценности: придают большее значение рациональному мышлению и поиску истины.
2. Экономические ценности: заключаются в приоритете практической пользы и выгоды.
3. Эстетические ценности: выше всего ставят красоту, гармонию и искусство.
4. Социальные ценности: придают наибольшее значение человеческим взаимоотношениям – любви, дружбе, преданности.
5. Политические ценности: предоставляют исключительное преимущество получению власти и влияния.
6. Религиозные ценности: заключаются в приоритете определённой системы представлений.
7. Важная группа ценностей личности связана с её трудовой деятельностью. Среди привычных стереотипов ценностей труда можно назвать такие, как:
 - работа – занятие мужское, а дело женщины – дом, семья, дети;
 - если работа даёт экономическую стабильность, ей следует заниматься, даже если она тебе не по душе;
 - деньги – это главный мотив человеческого труда [3].

Следует отметить, что эти представления в наше время постоянно подвергаются сомнению.

Как отмечал Е.А. Климов, в последнее время возросла роль таких ценностей, как досуг, значение работы, самореализация в профессиональной деятельности и возможность работника самому определять многие аспекты трудовой деятельности (автономность) [6].

Исследования показывают, что с возрастом ценностные ориентации меняются. Так, молодое поколение большее значение, в отличие от их родителей, оказывает личной свободе, быстрому достижению весомых результатов и индивидуализму. Старшее поколение в большей степени направлено на стабильность места работы и достижение высокого уровня профессионализма.

Профессиональная направленность личности также тесно связана с её жизненной позицией. Американский ученый Э. Берна выдвинул гипотезу о том, что личность формирует свои основные жизненные позиции, принимая важные решения относительно себя и других людей. Эти решения должны оказывать фундаментальное влияние на весь ход его жизни. Согласно типологии Берна, личность может быть довольна собой и считать себя успешной или, наоборот, быть недовольной собой и воспринимать себя неудачником.

Как мы уже выяснили, значимость саморазвития личности в профессиональной сфере постоянно растёт. Для того, чтобы успешно реализовывать свой потенциал в карьере, необходимо правильно выбрать профессию, учитывая собственные интересы и ожидания. Именно поэтому в научных исследованиях в последнее время растёт интерес к вопросам карьерного ориентирования молодёжи. Эта проблематика в большей степени исследуется зарубежными авторами. Так, согласно взглядам американских психологов, карьерные ориентации можно разделить на два типа: устойчивые и переменные.

По мнению А.Т. Ростуновой, большинство теорий профессионального развития и, соответственно, профессионального самоопределения личности можно разделить на пять основных направлений [10]:

1. Дифференциально-диагностическое направление предусматривает, что профессиональный выбор определяется взаимодействием, взаимовлиянием двух структур: личности и структуры профессиональных требований.
2. Психоаналитическое направление (З. Фрейд и его последователи). Профессиональный выбор и профессиональную деятельность понимали как прямое или косвенное удовлетворение по-

требностей и как процесс сублимации.

3. В теориях решений профессиональный выбор выступает как анализ системы удовлетворения потребностей и как процесс сублимации ориентиров в различных профессиональных альтернативах, что позволяет принять окончательное решение о той или иной профессии.
4. Типологическая теория, или «теория профессионального окружения», была предложена Д. Холландом. Согласно этой теории, человек выбирает вид профессиональной деятельности, который наиболее соответствует типу его личности.
5. Теория развития рассматривает профессиональное становление и профессиональное самоопределение в контексте онтогенетического развития личности. Профессиональный выбор рассматривается как долговременный процесс (продолжительность более 10 лет) и включает в себя ряд взаимосвязанных решений (Э. Гинзберг).

Таким образом, авторы вышеупомянутых теорий рассматривают процесс профессионального самоопределения, учитывая индивидуально-психологические особенности личности, требования профессии к психологической сфере субъекта выбора, особенности личностного развития. Основное отличие заключается в направленности своего внимания на различные составляющие элементы процесса профессионального самоопределения личности, что обусловлено традициями психологических школ, к которым они относятся.

Поскольку карьерное самоопределение – многомерный и многоступенчатый процесс, то он имеет много факторов, влияющих на его развитие. В общем, можно выделить внешние факторы (макро- и микросоциум) и внутренние (личностные мотивы, индивидуально-типологические особенности, особенности ценностно-смысловой сферы, особенности «Я-концепции» личности) (И.С. Кон, Ф. Райс, Г. Крайг, М.И. Шевандрин).

А.Н. Занковский и Е.В. Комаров тоже разделяют факторы по трём категориям, которые условно можно обозначить, как внешние, внутриорганизационные и индивидуальные [4; 7]. Это в определённой степени совпадает с предыдущей классификацией:

- внешние: профсоюз, государственные учреждения, экономические условия, конкуренция, состав производственных сил;
- внутриорганизационные: цели, организационные нормы, особенности взаимодействия с сотрудниками и руководством;
- индивидуальные: влияние индивидуальных качеств работника на его профессиональное

становление, особенности мотивации и адаптации в организации.

Анализ периодических изданий указывает на то, что кроме вышеупомянутых факторов, влияющих на выбор будущей профессии (карьерные ориентации) и на развитие профессиональной карьеры, необходимо выделить гендерные факторы. Социально-психологические исследования показали, что женщины меньше, чем мужчины, заинтересованы в продвижении по служебной лестнице и повышении образовательного уровня, они больше ориентированы на престиж, заработную плату, у них меньше чувство ответственности. Но известен тот факт, что женской карьере объективно мешает природ-

ная, биологическая роль, которая связана с необходимостью объединения профессиональных, супружеских и родительских функций.

Вывод. Таким образом, мы рассмотрели основные особенности профессиональной карьеры, её типологию и этапы развития. Следует отметить, что эта проблематика является комплексной и многогранной, несмотря на достаточно короткий срок её исследования. Также мы выяснили, что на профессиональное определение и становление личности влияет множество факторов, как внешних, связанных с условиями среды в организации, так и внутренних, обусловленных чертами характера работника и его приспособляемостью.

Список литературы

1. Белецкий, М. Менеджмент. Деловая карьера / М. Белецкий. – М. : Высшая школа, 2001. – 302 с.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Мн. : Современный литератор, 2004. – 448 с.
3. Гольдштейн, Г. Я. Основы менеджмента : учебное пособие. / Г. Я. Гольдштейн. – 2-е изд., дополн. и перераб. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2003. – 250 с.
4. Занковский, А. Н. Организационная психология : учебн. пособие для вузов / А. Н. Занковский. – М. : Флинта ; МСПИ, 2000. – 648 с.
5. Кларин, М. В. Современная карьера / М. В. Кларин // Управление персоналом. – 1998. – № 2. – С. 34–47.
6. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Издательство Института практической психологии, Воронеж : МО-ДЭК, 1996. – 400 с.
7. Комаров, Е. Управление карьерой / Е. Комаров // Управление персоналом. – 1998. – № 1. – С. 37–42.
8. Лукашевич, Н. Деловая карьера как проблема менеджмента / Н. Лукашевич // Персонал, 1998. – № 1. – С. 46–53.
9. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
10. Толстая, А. Н. Управление карьерой в организации / А. Н. Толстая // Психология управления : учебное пособие ; под ред. А. В. Федотова. – Л. : Изд-во ЛГТУ, 1991. – С. 49–62.

Features of Professional Career of the Personality

L.I. Kiriya

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 21.11.2016; received in final form 24.01.2017

Abstract. In article the phenomenon of career development from the point of view of his stadialnost is considered, career types, stages of career development are allocated. The factors influencing development of professional career are analyzed. Is proved that career values cause career opportunities and psychological interest of future professionals.

Keywords: career, personality, career development, professional career, career orientations, self-determination.

For citation: Kiriya L.I. Features of Professional Career of the Personality. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 65–70 (in Russ.).

About author: L.I. Kiriya, Postgraduate of the Department “Pedagogical Trade of Teachers of Elementary School and Educators of Pre-School Establishments” of the Institute of Education, Psychology and Inclusive Education of Humanities

and Education Academy (Branch) of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University” in Yalta, 11 Stakhanovskaya St., Yalta, settlement Massandra, 298650, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: mila_yalta@mail.ru.

References

1. Beletskii M. *Menedzhment. Delovaya kar'era* [Management. Business Career]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2001. 302 p.
2. Bern E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igry* [Games People Play. People Who Play Games]. Minsk, Sovremenniy literator Publ., 2004. 448 p.
3. Gol'dshteyn G.Ya. *Osnovy menedzhmenta* [Fundamentals of Management]. 2nd ed., Taganrog, Taganrog State University Publ., 2003. 250 p.
4. Zankovskii A.N. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology]. Moscow, Flinta Publ., Moscow Socio-Pedagogical Institute Publ., 2000. 648 p.
5. Klarin M.V. Modern Career. *Upravlenie personalom*, 1998, no. 2, pp. 34–47 (in Russ.).
6. Klimov E.A. *Psikhologiya professionala* [Professional Psychology]. Moscow, Institute of Applied Psychology Publ., Voronezh, MO-DEK Publ., 1996. 400 p.
7. Komarov E. Career Management. *Upravlenie personalom*, 1998, no. 1, pp. 37–42 (in Russ.).
8. Lukashevich N. Business Career as a Management Problem. *Personal*, 1998, no. 1, pp. 46–53 (in Russ.).
9. Rostunov A.T. *Formirovanie professional'noi prigodnosti* [Formation of professional fitness]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1984. 176 p.
10. Tolstaya A.N. Career Management in the Organization. *Psikhologiya upravleniya* [Psychology of Management]. Lipetsk, Lipetsk State Technical University Publ., 1991, pp. 49–62 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовал А. А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: ashtec@mail.ru.

Модернизация процесса проведения лекционных занятий в свете требований ФГОС нового поколения

Ольга Викторовна Панишева

*Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
Луганской Народной Республики «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
ул. Оборонная 2, Луганск, 91000, Украина*

Статья поступила 21.11.16

Аннотация. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения предполагает использование в практике высшего образования активных и интерактивных методов обучения. Особое место в высшем образовании занимают интерактивные лекции, методика применения которых описывается автором в статье. Автор на конкретном примере показывает, что возможность проведения интерактивной лекции не всегда зависит от содержания изучаемого материала. В статье указывается на преимущества проведения лекций в форме тренинга, так как такая форма позволяет осуществить активное взаимодействие обучающихся с информацией, с преподавателем и друг с другом. Автор описал подробный алгоритм проведения вступительной лекции с использованием упражнений-энергизаторов по теме «Гражданское воспитание».

Ключевые слова: высшее образование, ФГОС нового поколения, интерактивная лекция, тренинг, субъект-субъектное взаимодействие, упражнения-энергизаторы, гражданское воспитание.

Для цитирования: Панишева, О. В. Модернизация процесса проведения лекционных занятий в свете требований ФГОС нового поколения / О. В. Панишева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 71–75.

Об авторе: О. В. Панишева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и методика преподавания математики» ГОУ ВПО Луганской Народной Республики «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», e-mail: Panisheva-ov@mail.ru.

Актуальность исследования. Приоритетным направлением ФГОС нового поколения является выработка у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. В соответствии с запросами времени активные и интерактивные методы проведения занятий, предусмотренные ФГОС, всё шире внедряются в практику высшего образования на современном этапе. Интерактивное обучение рассматривается как фактор, повышающий эффективность образования. При этом в понятие «интерактивный» практикующими педагогами и учёными вкладывается иногда различный смысл.

Анализ актуальных исследований. Проблемам интерактивных технологий посвящены исследования В. Гузеева, Т. Мясоед, Е. Пометун, И. Плаксиной, А. Смолкина, Л. Семушиной и других. Учёными раскрыта сущность и методологические принципы интерактивного обучения, дана классификация интерактивным методам по разным основаниям, рассмотрены формы и методы интерактивного обучения, создана теоретическая база для исследования эффективности применения интерактивных методов и пр.

Исследователи делают акцент на различных аспектах интерактивности. Одни из них чрезмерное внимание уделяют использованию возможностей компьютерной техники, практически отождествляя понятия интерактивных и компьютерных технологий. Большинство авторов указывают на такую важную характеристику интерактивной лекции, как участие слушателей в обработке предоставляемой лектором информации, наличие обратной связи. «Интерактивная лекция – это особое состояние погружения в лекционный процесс, а хороший контакт с аудиторией – это главнейшая задача лектора» [4]. Говоря об активности обучаемых, выстраивании субъект-субъектных отношений, педагоги подразумевают отношения обучающего и обучаемого: «интерактивность даёт студентам возможность активно вмешиваться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и фрагментам излагаемого преподавателем учебного материала» [3]. Таким образом, понятие «интерактивный» подменяется понятием «активный».

В последнее время получил распространение

подход, в котором под интерактивными лекциями стали понимать такие лекции, которые соединяют в себе элементы лекции и тренинга. Исследователи отмечают, что «интерактивные лекции включают в себя мотивирующие элементы тренинговой игры, и в то же время инструктор сохраняет высокий уровень контроля за происходящим в аудитории» [1].

Постановка проблемы. Характеризуя интерактивную лекцию, О. Кабалик отмечает, что в ней обучающиеся активно взаимодействуют с информацией, с преподавателем, друг с другом [2]. По нашим наблюдениям, первые два вида взаимодействия практически всегда присутствуют на интерактивных лекциях, но взаимодействие слушателей друг с другом обычно не планируется лектором, оно имеет место чаще на практических занятиях при организации работы обучаемых в малых группах, использовании метода проектов и др. В нашей практике мы используем на лекции все три вида взаимодействия, как это рекомендуют делать тренеры по интерактивным технологиям, рассматривая субъект-субъектные отношения не только между преподавателем и студентами, но и между слушателями.

Нами также было замечено, что выбор преподавателем темы для проведения интерактивной лекции во многом обусловлен содержанием изучаемого материала. Обычно интерактивная лекция проводится на темы, предполагающие наличие некоторой проблемы. Практически никогда не выбирается в качестве темы для интерактивной лекции материал, предполагающий знакомство слушателей с предметом и объектом учебной дисциплины, её основными концептуальными положениями, принципами, формами и методами. Такой материал обычно считают скучным. Но даже его изложение возможно в виде интерактивной лекции.

Цель нашей статьи – описать методику проведения вступительной лекции с использованием элементов интерактивных технологий, в которой сделан акцент на активное общение слушателей как с лектором, так и друг с другом.

Изложение основного материала. Рассмотрим для примера фрагмент лекции на тему «Гражданское воспитание». Её слушатели – студенты, изучающие дисциплину «Теория и методика воспитания». План проведения интерактивной лекции будет зависеть от того, знакомы ли слушатели между собой и с преподавателем. На вступительных лекциях по любой дисциплине обычно происходит знакомство лектора с аудиторией слушателей, а иногда и студентов друг с другом (если они, к примеру, объединены в поток для слушания лекций, являются пер-

вокурсниками, слушателями курсов переподготовки и т.д.). Среди целей интерактивной лекции, кроме дидактической цели, преследуется также цель создания условий для доброжелательной атмосферы в группе, проявления как мыслительной (познавательной), так и физической (двигательной) активности, использования социального и педагогического опыта слушателей. В процессе проведения лекции нами используются несколько приспособленных под взрослую аудиторию упражнений-энергизаторов, разработанных М. Масютиной [5], известным организатором дебатного движения школьников и студентов, инициатором внедрения интерактивных образовательных технологий в процесс обучения и воспитания молодого поколения.

Итак, лекция начинается с представления преподавателя и обсуждения правил совместной работы на лекции. После этого лектор сразу предлагает слушателям выполнить упражнение «Аплодисменты», объявляя его правила: если на вопрос лектора вы отвечаете «да», то вы встаёте, если «нет» – сидя аплодируете. Так как лекция проходила 5 ноября, все вопросы были связаны с числом 5. Среди них были такие:

1. Ваша семья состоит из 5 человек?
2. Вы живёте в доме номер 5?
3. Вы работаете с 5-летними детьми?
4. У вас день рождения 5 числа?
5. Вы знаете свой город как свои 5 пальцев?
6. Вы работаете 5 дней в неделю и т.д.

Это упражнение способствует снятию эмоциональной напряжённости, формированию доброжелательного отношения друг к другу.

Затем педагог предлагает слушателям познакомиться друг с другом поближе. Для этого им необходимо объединиться в пары и взять друг у друга интервью. Можно спрашивать обо всём, что интересует в этом человеке: его любимых занятиях, городах и странах, которые он посетил, о хобби, любимых блюдах, мечтах и т.д. Через 3 минуты нужно будет поменяться ролями – интервьюируемый станет интервьюером. А через 6 минут необходимо собраться в круг и каждому нужно будет представить своего партнёра, рассказать о нём. После этого тот, о ком говорили, скажет, согласен ли он с услышанным, и при желании что-то добавит. Участникам предлагается распределиться по комнате так, чтоб пары не мешали друг другу, и начать интервью.

После выполнения этого упражнения лектор сообщает тему, цели и задачи лекции. Для того чтобы слушатели могли совместно дать определение понятию «гражданское воспитание», а лектор продиаг-

ностировать наличие имеющихся у аудитории знаний об изучаемом понятии, участникам предлагается составить ассоциативный куст. Будущие педагоги пишут на стикерах свою ассоциацию с понятием «гражданское воспитание», а затем по очереди её озвучивают и приклеивают в качестве листочков на заготовленный заранее плакат с изображением куста. Лектор подводит итог и предлагает записать составные части гражданского воспитания.

Затем лектор, благодаря участников за активность в выражении своих мыслей и стимулируя делать это в дальнейшем при проведении лекции, предлагает слушателям выполнить упражнение «Птичка или листок»: «Представьте себе такую картину: птичка сидит на ветке дерева. Вдруг налетел ветер, пошатнул ветку. И птичка, и листок слетели с ветки и закружили в воздухе. Но что-то всё-таки существенно различает их полёт. Что? (слушатели высказывают свою мысль). Вот так и вы можете прожить свою жизнь активно, как птичка, быть творцом своей судьбы, судьбы своей семьи, державы или пассивно, как листок, лететь за ветром. Я желаю вам стать птичками, а не листками – настоящими творцами своей судьбы, которые умеют высказывать и критично оценивать свои и чужие взгляды» [5, с. 39].

Затем следует фрагмент теоретической части лекции, сопровождаемый презентацией. В этом фрагменте лектор даёт определение понятия «гражданское воспитание», его цели и задачи. Далее речь идёт о принципах гражданского воспитания. К их формулировке лектор привлекает слушателей, предлагает разделить на группы по 3–4 человека, каждой из которых даётся задание. После выполнения этого задания слушателям необходимо определить, о каком принципе шла речь.

Для определения первого принципа – принципа гуманизма – лектор объединяет слушателей в подгруппы и описывает ситуацию, когда в больнице пребывают больные, требующие пересадки донорского сердца. Они находятся примерно в одинаково тяжёлом состоянии, но сердце только одно. Приводится список пациентов в порядке зачисления их в клинику, он даётся в распечатанном виде каждой подгруппе.

1. Бизнесмен 29 лет. Может оказать больнице материальную помощь.
2. Девочка 10 лет. Поражена ДЦП, умственно отсталая.
3. Женщина 65 лет, имеет шестерых детей.
4. Мужчина 33 лет, священник.
5. Девушка 19 лет, наркоманка, неоднократно пы-

талась покончить жизнь самоубийством

6. Мужчина 40 лет, замминистра.
7. Мужчина 37 лет, строитель.
8. Женщина 35 лет, известный доктор-онколог.

Участники условно становятся кардиохирургами и должны решить, кому из больных первому будет сделана пересадка и в каком порядке будут проводиться операции в дальнейшем, обосновав критерии, по которым участники сделали свой выбор [5, с. 18]. После обсуждения в подгруппах представитель каждой из них докладывает о последовательности операций.

Для направления дискуссии лектор предлагает такие вопросы к обсуждению: зависит ли право на жизнь от личностных качеств каждого человека? Кто и как решает, полезен ли человек для общества?

Лектор подводит итог: все люди имеют право на жизнь, и доктора должны проводить операции в порядке зачисления пациентов в больницу. В этом и есть проявление гуманизма. Итак, гуманизм – первый принцип, на котором базируется гражданское воспитание.

Для определения следующих принципов каждой группе даётся своё задание. Двум игрокам первой группы предлагается взяться за руки, третий игрок должен связать им руки, которыми они держаться друг за друга. Затем свободными руками связанным участникам необходимо завязать бантик на ленточке. Лектор отмечает, что в этом упражнении игроки продемонстрировали дух солидарности, взаимопомощь, взаимовыручку, партнёрство, иначе бы им не удалось выполнить упражнение. Итак, второй принцип – демократичность, партнёрство.

Следующая группа получает задание – передать улыбку друг другу по очереди. Так зашифрован третий принцип – ориентация на позитив.

Члены очередной группы выполняют задание: построить логическую цепочку «если..., то...». Ведущий задаёт начальную фразу «Сегодня первое сентября, значит...». Первый игрок делает вывод из этой фразы. Игроки по очереди делают выводы из вывода первого игрока, затем второго, третьего и т.д. Лектор останавливает их в любое время и просит обратить внимание на то, что цепочка выводов не прерывалась до его сигнала, постепенно росла. Таким образом, речь шла о принципе непрерывности и постепенности.

Участники следующей группы получают бумажные салфетки. Лектор сообщает инструкции: закрыть глаза, сложить салфетку вдвое; оторвать правый верхний угол; сложить салфетку и оторвать левый нижний угол и т.д.; развернуть салфетку; от-

крыть глаза; посмотреть, что получилось. Задаются вопросы: «Почему салфетки разные? Есть ли у кого-то правильная или неправильная салфетка? Какой вывод можно сделать из этого упражнения?». Так слушателей подвели к формулировке следующего принципа – плюрализма.

Участники последней группы получают какой-либо простой предмет, к примеру прищепку для белья, скотч и пр. Им необходимо уговорить остальных слушателей купить или взять его у них, объяснив его пользу. Так был представлен принцип практичности.

Лектор поводит итог и ещё раз перечисляет все принципы гражданского воспитания. Продолжая лекцию, он сообщает информацию о формах и методах гражданского воспитания, затем просит поделиться слушателей опытом осуществления гражданского воспитания, если таковой имеется, в тех учебных заведениях, в которых они обучались либо находились на практике. Выслушав ответы, лектор подчёркивает уникальность и ценность опыта, представленного слушателями. В противном случае педагог сам знакомит студентов с опытом работы одного из социальных институтов по данному направлению. Подводится итог лекции.

Этап рефлексии может быть проведён с помощью интерактивных технологий «Портфель», «Микрофон», «Автобусная остановка», «Аплодисменты по кругу» и других. К примеру, с помощью последнего упражнения каждому предлагается подойти, аплодируя, к тому человеку, с которым ему понравилось работать на занятии. Каждый, кого выбрали, тоже начинает аплодировать и сам приходит в свою очередь к выбранному им человеку. В конце упражнения аплодирует вся аудитория. Так постепенно

нарастающими аплодисментами участники лекции благодарят друг друга за плодотворную работу.

Выводы. Интерактивная лекция должна стать органической частью учебного процесса в высшей школе. Мы продемонстрировали, что, каким бы ни был учебный материал, ознакомление с ним возможно в виде интерактивной лекции. Элементы тренинга, упражнения, предполагающие умственную и двигательную активность слушателей, являются органической частью занятия, проводимого в интерактивной форме. В представленной нами лекции слушатели активно участвовали в обсуждении материала, контактировали не только с лектором, но и друг с другом. Студенты проявили себя не только слушателями, но и соавторами лекции. На лекции активно использовался профессиональный и социальный опыт слушателей, были созданы условия для проявления инициативы, соблюдения законов сотрудничества, эмоционально окрашенного безопасного общения участников. Эмоциональная насыщенность лекции, достигаемая в результате использования элементов тренинга и упражнений-энергизаторов, способствует более прочному запоминанию учебного материала, так как включает в работу помимо традиционных видов памяти – слуховой и зрительной – ещё и такие её виды, как эмоциональная и двигательная.

Таким образом, интерактивная лекция с элементами тренинга может быть эффективно использована в профессиональном образовании будущих педагогов, так как с её помощью обеспечивается взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение, формируются мнения, отношения, навыки поведения студентов, создаются условия для овладения ими интерактивными технологиями.

Список литературы

1. Интерактивные лекции. Обзор [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.metodmaster.ru/articles/interaktivnye-lektsii> (дата обращения: 29.09.2016).
2. Кабалик, О. Как подготовить и провести интерактивную лекцию [Электронный ресурс] / О. Кабалик, А. Малярук. – Режим доступа : <http://www.myshared.ru/slide/56011/> (дата обращения: 29.09.2016).
3. Кукушин, В. С. Методика проведения интерактивных лекций с применением мультимедиа-технологии обучения [Электронный ресурс] / В. С. Кукушин. – Режим доступа : <http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogicheskie-tehnologii-kukushin-v.s/Page-43.html> (дата обращения: 29.09.2016).
4. Леонова, М. О. Лекционный метод преподавания. Интерактивные лекции [Электронный ресурс] / М. О. Леонова // Вестник КАСУ. – 2008. – № 2. – С. 153–163. – Режим доступа : <http://www.vestnik-kafu.info/journal/14/538/> (дата обращения: 29.09.2016).
5. Права дитини очима педагогів : навчально-методичний посібник / М. Е. Масютіна, Т. В. Іванюта, С. О. Галь, Л. О. Дмитренко, О. С. Войнікова. – Запоріжжя : Дике Поле, 2015. – 187 с.

The Modernization Process of the Lectures in the Light of the Requirements of a New Generation of FSES

O.V. Panisheva

*Lugansk Taras Shevchenko National University
2 Oboronnaya St., Lugansk, 91000, Ukraine*

Received 21.11.2016

Abstract. The introduction of a new generation of FSES involves the use of active and interactive teaching methods in the practice of higher education. A special place in the higher education is held by the interactive lectures, method of application of which is described by the author in the article. By a specific example, the author shows that the possibility of an interactive lecture does not always depend on the content of the material being studied. The article points to the benefits of the lectures in the form of training, as this form allows the active engagement of students with the information, with the teacher and with each other. The author described the detailed algorithm of the introductory lecture with exercises-energizers on 'Civic Education'.

Keywords: higher education, a new generation of FSES, interactive lecture, training, subject-subject interaction, exercises-energizers, civic education.

For citation: Panisheva O.V. The Modernization Process of the Lectures in the Light of the Requirements of a New Generation of FSES. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 71–75 (in Russ.).

About author: O.V. Panisheva, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department "Mathematics and Methods of Teaching Mathematics" of Lugansk Taras Shevchenko National University, e-mail: Panisheva-ov@mail.ru.

References

1. *Interaktivnye lektzii. Obzor* [Interactive Lectures. Overview]. Available at: <http://www.metodmaster.ru/articles/interaktivnye-lektzii> (accessed 29.09.2016).
2. Kabalik O., Malyaruk A. *Kak podgotovit i provediti interaktivnyuyu lektsiyu* [How to Create and Conduct an Interactive Lecture]. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/56011/> (accessed 29.09.2016).
3. Kukushin V.C. *Metodika provedeniya interaktivnykh lektsei s primeneniem multimedia-tehnologii obucheniya* [The Methodology of Interactive Lectures Using Multimedia Technology Education]. Available at: <http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogicheskie-tehnologii-kukushin-v.s/Page-43.html> (accessed 29.09.2016).
4. Leonova M.O. The Lecture Method of Teaching. Interactive Lectures. *Vestnik KASU*, 2008, no. 2, pp. 153–163 (in Russ.). Available at: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/14/538/> (accessed 29.09.2016).
5. Masyutina M.E., Ivanyuta T.V., Gal S.O., Dmitrenko L.O., Voinikova O.S. *Prava ditini ochima pedagogiv: navchalno-metodichnyi posibnik* [Rights of the Child Through the Eyes of Teachers Guide]. Zaporizhzhia, Dike Pole Publ., 2015. 187 p. (in Ukr.).

Статью к печати рекомендовали: А. А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: ashtec@mail.ru; Н. Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 372.8

Формирование умения учиться в процессе организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка

Римма Леонидовна Рождественская

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
ул. Победы 85, Белгород, 308015, Российская Федерация*

Алевтина Ивановна Алейник

*МБОУ «Лицей № 32 г. Белгорода»
ул. Мичурина 39, Белгород, 398002, Российская Федерация*

Статья поступила 21.11.2016

Аннотация. В статье затрагивается проблема формирования умения учиться у младших школьников в процессе организации самостоятельной деятельности на уроках русского языка в соответствии со структурными компонентами, выделенными в психолого-педагогической и методической литературе: уточнена познавательная потребность в изучении русского языка в соответствии с деятельностным подходом, описаны способы мотивации самостоятельной деятельности учащихся, рассмотрена организация самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка, обеспечивающая успех в усвоении изучаемого учебного материала.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, младшие школьники, русский язык, умение учиться.

Для цитирования: Рождественская, Р. Л. Формирование умения учиться в процессе организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка / Р. Л. Рождественская, А. И. Алейник // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2 – С. 76–81.

Об авторах: Р. Л. Рождественская, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», ул. Студенческая 14, Белгород, 308007, Российская Федерация, e-mail: Rozhdestvenskaya@bsu.edu.ru; А. И. Алейник, учитель начальных классов Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Лицей № 32 г. Белгорода», e-mail: alev_31_ale@mail.ru.

Постановка проблемы. Высокие темпы развития общества, потребность в людях образованных, самостоятельно мыслящих, мобильных, обладающих такими качествами личности, как ответственность и способность к самоконтролю, обуславливают актуальность проблемы развития самостоятельной деятельности учащихся на современном этапе. Развитие навыка самостоятельной деятельности учащихся – одна из приоритетных задач современного начального образования, а развитие навыков самостоятельной деятельности является одним из обязательных условий успешного обучения, в том числе и русскому языку.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО, 2009) отмечено, что в основе организации учебного процесса любой предметной дис-

циплины, в том числе и русского языка, лежит системно-деятельностный подход. Иными словами, обучение рассматривается как специально организованный процесс, в ходе которого ребёнок включается в различные виды деятельности, в том числе самостоятельную, и выполняет конкретные действия на материале изучаемой учебной темы. Понятно, что те идеи, которые красной нитью проходят через современные стандарты, рождены самой жизнью. Они выделены на основе тех проблем, с которыми неоднократно сталкивались педагоги, психологи, методисты, учителя и целые педагогические коллективы: как научить каждого ученика самостоятельно добывать знания. Поэтому главное направление стандартов нового поколения выражается в усилении заботы о качественной стороне обучения, о формировании у младших школьников

умения учиться.

Общество не удовлетворено постановкой обучения, т.к. вышедший из школы выпускник чаще всего не готов к дальнейшему самостоятельному обучению, к переосмыслению и пополнению знаний, к освоению новых областей деятельности и т.д. В свою очередь выпускник начальных классов плохо готов к самостоятельной учёбе в средней школе. Вот почему в обновлённых стандартах начального общего образования, которые условно называют стандартами второго поколения, ставится вопрос об оптимизации обучения, в том числе и в начальных классах – о переходе от знаниевого к деятельностному подходу.

Анализ психологической литературы по проблеме развития учебной самостоятельности (А.Н. Леонтьев, Л.М. Фридман и др.), педагогических работ по формированию навыков самостоятельной работы (К.В. Бардин, Л.В. Жарова, Ф.П. Хакунова), методических работ по русскому языку (Л.М. Зеленина, В.В. Репкин, М.С. Соловейчик и др.) позволил установить следующую структуру самостоятельной деятельности младших школьников при изучении русского языка:

- познавательная потребность в изучении русского языка;
- учебная мотивация к изучению языка;
- ценностные ориентации (язык как национальная ценность);
- организация самостоятельной деятельности младшего школьника на уроках русского языка.

Цель статьи. В данной статье мы рассматриваем условия успешной организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка на основе вышеперечисленных структурных компонентов, которые направлены на формирование самого главного умения в соответствии с требованиями ФГОС НОО – умения учиться.

Основная цель организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка – научить школьников мыслить, анализировать, обобщать и усваивать изучаемый языковой материал. Прогрессивные педагоги прошлого, специальные исследования и опыт современной школы убедительно доказали, что овладеть прочными знаниями ученики могут только в процессе собственной активной деятельности.

Безусловно, успех организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка зависит, прежде всего, от осознания познавательной потребности в его изучении, что находит своё яркое выражение в следующем вопросе:

«Зачем я изучаю данный языковой материал и как он мне пригодится в жизни?». Включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач – это основа деятельностного подхода к обучению. Данный подход находит своё выражение и в главной цели изучения родного языка, которая состоит в том, чтобы помочь младшему школьнику осознать те богатства языка, которые находятся в его распоряжении, и научиться ими умело пользоваться для того, чтобы эффективно общаться как в устной, так и в письменной речи. Эта главная задача – учить эффективному устному и письменному общению, а значит, правильному, ясному, точному выражению мыслей и их быстрому, адекватному пониманию, – объединяет все темы курса русского языка и придаёт смысл изучению каждой из них. Коммуникативная направленность уроков делает процесс изучения родного языка личностно значимым для каждого школьника, а потому и результативным. Вот почему нацеленность на обучение младших школьников устному и письменному общению средствами русского языка представляется наиболее перспективной.

Самостоятельная деятельность, по мнению Т.С. Назаровой, включает две стороны: субъективно-мотивационную (побудительную) и объективную – владение обобщёнными знаниями, умениями и навыками (процессуальную, «технологическую») [2, с. 23]. Эти две стороны тесно взаимосвязаны и составляют органическое единство. Уровни развития самостоятельной деятельности могут быть различны. Они обусловлены характером учебного материала и мыслительных задач, предлагаемых детям, соотношением исполнительского и творческого начала в выполнении работы, в решении учебных задач.

Наличие у детей познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели определяют успех самостоятельной деятельности учащихся на уроке. Об этом пишет Г.А. Цукерман: «Не вводить знания в готовом виде. Даже если нет никакой возможности повести детей к открытию нового, всегда есть возможность создать ситуацию поиска...» [4, с. 37]. В соответствии с технологией деятельностного метода процесс включения школьников в усвоение знаний начинается не с предъявления ученику образца готовых сведений, а с создания учителем такой учебной ситуации, которая вызывала бы у детей потребность, желание узнать эти сведения и научиться ими пользоваться при решении учебных задач. В учебниках по русскому языку С.В. Иванова (УМК «Начальная школа XXI века»), М.С. Соловейчик (УМК «Гармония») младшим школьникам сначала реко-

мендуется высказать предположение, попробовать самим ответить кому-то из персонажей, а потом проверить или уточнить ответ по учебнику. Иногда для получения ответа на возникший вопрос ученикам предлагается узнать мнение учёных.

Используются следующие наиболее распространённые способы мотивации деятельности детей, обеспечения активной, познавательной позиции в усвоении нового материала в современных учебниках по русскому языку:

- тема-вопрос;
- речевая или орфографическая задача (ситуация поиска: «Как правильно сказать и почему: *душист (-ый/-ая) карамель, слад (-ое/-ий) яблоко?*»);
- суждения, ошибки персонажей;
- задания, для выполнения которых не достаёт знаний (например, в предложении «*Машина проехала по улице Чехова и по площади Победы*» найдите имена существительные, которые употреблены в одном и том же падеже и с одинаковым предлогом. Почему в слове (по) улице пишется окончание -е, а в слове (по) площади пишется окончание -и, хотя они употреблены в одном и том же падеже?»);
- подводящий к теме диалог;
- ситуация «яркого пятна»;
- группировка (через зрительное или слуховое восприятие предлагается ряд слов, предметов, фигур, картинок и др., которые необходимо разделить на группы, обосновывая свои высказывания, на их основе формулируются тема и цель урока);
- исключение лишнего;
- работа над понятием (учитель предлагает для зрительного восприятия название темы урока и просит объяснить или найти в толковом словаре значение каждого слова, значение слова определяет тему урока).

Огромное значение для развития навыка самостоятельной деятельности учащихся имеет организация работы по изучению нового материала. Для этого следует:

- а) поставить по возможности учащихся в активную позицию и сделать их непосредственными участниками процесса размышления;
 - б) помочь ученикам воспринять не только сообщаемые знания, но и применяемые учителем приёмы и способы работы;
 - в) научить учащихся использовать получаемые знания в новой учебной ситуации [1, с. 26].
- Для решения учебных задач урока, а также для

возбуждения интереса учащихся и создания у них положительного эмоционального отношения к изучению нового материала, для воспитания потребности в познавательной деятельности значение имеет начало изучения нового материала.

Некоторые учителя перед началом изучения нового материала предлагают учащимся практическую задачу, для решения которой не достаточно знаний, имеющихся у учащихся, а нужны новые знания, которые и становятся предметом изучения на данном уроке, т.е. создается проблемная ситуация, ситуация затруднения. Например, на доске учащимся предлагается записать под диктовку предложения с неизученными орфограммами: «Петя учится хорошо. Нужно учиться ещё лучше!» (правописание -тся, -ться). Если предложение написано правильно, то учитель просит объяснить, почему по-разному пишутся глаголы. В любом случае у учащихся возникают естественные вопросы: почему надо писать так, а не иначе? Создана проблемная ситуация. Учащиеся высказывают свои предположения, а затем в учебнике знакомятся с формулировкой темы урока.

Учащиеся по просьбе учителя могут поставить вопросы перед началом изучения новой темы. Так, например, приступая к изучению темы «Имя прилагательное», учитель спрашивает: «На какие вопросы мы должны получить ответы, изучая тему „Имя прилагательное“?». Учащиеся по аналогии с только что изученной темой «Имя существительное» ставят вопросы: «Что называется именем прилагательным? На какие вопросы оно отвечает? С какой частью речи связано в предложении? Каким членом предложения бывает? Как изменяется?». В данном случае постановка вопросов учащимися перед началом изучения новой темы не только активизирует познавательную деятельность, но и содействует выработке у них определённого алгоритма изучения нового материала – части речи, вооружает детей умением самостоятельно видеть, выделять и формулировать основные вопросы изучаемой темы и тем самым способствует развитию самостоятельной деятельности, развитию мышления и речи, а значит сознательному и прочному усвоению учебного материала.

Вызвав у учащихся активный интерес к изучению нового материала, потребность в познавательной деятельности, учитель стремится далее организовать деятельность учащихся по изучению нового материала как самостоятельную. Он стремится поставить учеников в позицию маленьких открывателей, исследователей, самостоятельно добывающих знания.

Самостоятельная деятельность формируется различными средствами, из которых наиболее распространённым является самостоятельная работа. Многие учёные, педагоги, психологи и методисты определяют самостоятельную работу как специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся. Под организацией самостоятельной работы подразумеваются «действия педагога и учащихся, направленные на создание педагогических условий, необходимых для своевременного и успешного выполнения задания» [5, с. 9].

Необходимо тщательно продумывать планы уроков, определять содержание и место самостоятельной работы, формы и методы её организации. Только в этом случае самостоятельная деятельность учащихся будет осознанной. При организации самостоятельной работы также необходимо продумать проведение контроля и оказание помощи учащимся. Как правило, учителя начальных классов используют самостоятельную работу в процессе закрепления и контроля учебного материала, причём формулируют задания на репродуктивном уровне. Однако учителю нужно научиться планировать организацию самостоятельной деятельности учащихся с различными дидактическими целями, вытекающими из учебной темы урока. В методике выделены следующие цели проведения самостоятельных работ:

- 1) актуализация знаний учащихся;
- 2) изучение новых знаний;
- 3) закрепление и повторение знаний и умений учащихся;
- 4) проверка знаний и умений учащихся [3, с. 25].

Не менее значимым для активности и сознательности в процессе выполнения самостоятельных работ является и то, как учитель готовит к предстоящей работе. Для успешного выполнения учащимися самостоятельных работ необходимо, чтобы ученик мог ориентироваться в содержании задания, понимал целевое назначение основных компонентов упражнения (задания и текста), осмыслил бы задание: что и почему следует подчеркнуть, что выделить, какую орфограмму вставить, в какой части слова она содержится, как применять правило. Все-му этому надо следовать с первых шагов пребывания учащихся в школе.

Характер вопросов и заданий, предшествующих выполнению самостоятельной работы, будет зависеть непосредственно от того, каков характер самой работы: от особенностей задания, от особенностей текстового материала. В зависимости от специфики каждой из указанных частей упражнения основной

центр внимания в подготовительной работе может быть направлен либо на анализ текста, либо на анализ задания к упражнению. При анализе, например, такого задания: «Спишите слова парами. Поставьте ударение в словах второго столбика. Подчеркните в них безударные гласные, а в словах первого столбика – гласные под ударением: мост – мосты, холм – холмы...» учителем могут быть заданы следующие вопросы: «Почему дано задание поставить ударение в словах второго столбика? Почему надо заметить и подчеркнуть гласную под ударением в словах первого столбика? Что за слова – проверочные? С чего надо начинать работу?».

Большое значение для развития навыка самостоятельной деятельности учащихся имеет использование в процессе самостоятельной работы справочных материалов. Например, можно использовать таблицу в учебнике или словарь. Это не только обеспечивает более высокую грамотность выполняемой работы, но и предоставляет ученикам возможность запоминать в процессе выполнения самостоятельной работы необходимый грамматический материал, развивает у учащихся навыки самоконтроля, необходимые для самостоятельной учебной деятельности.

Постепенное нарастание трудностей в самостоятельной работе совершается в основном по трём направлениям:

- путём увеличения объёма заданий и длительности самостоятельной работы учащихся;
- путём усложнения содержания задания;
- путём изменения способов инструктирования и постепенного уменьшения объёма помощи со стороны учителя.

Эффективность выполнения учащимися самостоятельной работы в процессе обучения прямо зависит от условий, обеспечивающих её организацию, планирование, управление и контроль. Выполняя самостоятельно работу, школьник должен научиться не только воспроизводить полученные знания в том же виде, в каком они были восприняты им первоначально, но в процессе закрепления уточнять их, устанавливая связь нового с ранее изученным.

Основой развития самостоятельной учебной деятельности на уроке является рефлексивное управление, которое осуществляется учащимися на разных этапах учебного процесса:

- 1-е действие – это понимание учащимися цели своей деятельности и значимости её для себя (для чего я это делаю?);
- 2-е действие – знание способов действия выполняемого задания, рефлексивная установка деятельности (так ли я делаю?);

- 3-е действие – самооценка (правильно ли я сделал?).

Эти три взаимосвязанных действия способствуют формированию умения у учащихся рефлексировать свою деятельность по ходу решения поставленной учебной задачи.

Одним из эффективных средств организации самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения и выработки умений постоянного обновления знаний являются памятки, которые представлены в современных учебниках по русскому языку в большом разнообразии. По характеру представления содержания можно выделить определённые виды памяток:

1. Памятка-алгоритм, в котором рекомендуется работа алгоритмического характера: все предлагаемые действия довольно жёстко фиксированы, их последовательность обязательна.
2. Памятка-инструкция, в которой даются вполне конкретные указания к выполнению конкретных действий (шагов), но учащиеся имеют возможность перестановки одного-двух действий или даже пропуска одного из них.
3. Памятка-совет. В ней учащиеся получают рекомендации о том, при каких условиях то или иное действие (деятельность) осуществляется успешно. Выбрать действия, наиболее подходящие для него лично, – дело самого учащегося.
4. Памятка-показ, в которой доминирует (не по месту, а по значимости) пример выполнения тех или иных действий с соответствующим их контролем.
5. Памятка-стимул, доминантой которой является стимулирование учащихся, раскрытие перспектив их деятельности и т.п.

Самостоятельная работа учащихся в процессе первичного закрепления знаний содержит в себе:

- подбор примеров к изучаемым правилам и понятиям;
- применение определённых правил для объяснения тех или иных действий;
- сравнение изучаемых предметов и явлений;

- систематизацию и обобщение предметов и явлений по определённым признакам;
- нахождение различных способов решения учебных задач.

Самостоятельная деятельность младших школьников на уроках русского языка строится на основе рефлексивных возможностей учеников и опирается на индивидуальные особенности учащихся. Ежедневно на каждом уроке каждый ребёнок проводит рефлексию – оценку собственных деятельностных усилий и приобретаемых знаний. Например, изучая тему «Правописание Ъ в разных частях речи», ученикам можно предложить словарный диктант, позволяющий провести рефлексию. Детям необходимо записать слова в три столбика:

- 1) знаю, почему надо писать Ъ;
- 2) знаю, почему Ъ писать не надо;
- 3) не знаю, надо писать Ъ или нет.

Выводы. Именно со способности рефлексировать, т.е. различать: «это я уже знаю и умею», «это я ещё совсем не знаю, надо узнать», «это я уже немного знаю, но надо ещё разобраться» – начинается учебная самостоятельность младшего школьника, переход от чисто исполнительского поведения школяра к подлинному самосовершенствованию человека, умеющего учиться и готового учиться всю жизнь. Без этого своеобразного мыслительного «раздвоения мира» («я это знаю, и я знаю, что я это знаю») человек так и не становится подлинным субъектом, хозяином собственной учебной деятельности, хозяином своих интеллектуальных приобретений и постоянно нуждается в руководстве, контроле и оценке учителя.

Таким образом, самостоятельная деятельность учащихся является необходимым условием развития их познавательных способностей, формирования умения учиться. Поэтому одной из главных задач школы является развитие у учащихся познавательной активности, стремления к самостоятельному добыванию и обогащению знаний и умений как необходимое условия повышения качества образования.

Список литературы

1. Горностаева, З. Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности / З. Я. Горностаева // Открытая школа. – 1998. – № 2. – С. 25.
2. Назарова, Т. С. Воспитание и развитие умственной самостоятельности младших школьников // Пути и средства достижения прочности знаний в начальных классах : пособие для учителя / Под ред. М. П. Кашина. – М. : Просвещение, 1987. – С. 22–32.
3. Тощенко, Е. С. Педагогические условия организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся / Е. С. Тощенко. – Челябинск : БланкИздат, 1981. – 198 с.

4. Цукерман, Г. А. О детской самостоятельности / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 37.
5. Ямалтдинова, Д. Г. Организация самостоятельной деятельности учащихся // Начальная школа. – 2008. – № 2. – С. 8.

Forming of Ability to Study in the Course of the Organization of Independent Activities Younger School Students at Russian Lessons

R.L. Rozhdestvenskaya

*Belgorod State National Research University
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russian Federation*

A.I. Aleynik

*MBEI "Lyceum No. 32 of Belgorod"
39 Michurin St., Belgorod, 398002, Russian Federation*

Received 21.11.2016

Abstract. In article the issue of forming of ability to study at younger school students in the course of the organization of independent activities at Russian lessons according to the structural components allocated in psychology and pedagogical and methodical literature is touched: the informative need for studying of Russian according to activity approach is specified, methods of motivation of independent activities учащихся are described, the organization of independent activities of younger school students at Russian lessons providing success in assimilation of the studied training material is considered.

Keywords: independent activities, younger school students, Russian, ability to study.

For citation: Rozhdestvenskaya R.L., Aleynik A.I. Forming of Ability to Study in the Course of the Organization of Independent Activities Younger School Students at Russian Lessons. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 76–81 (in Russ.).

About authors: R.L. Rozhdestvenskaya, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory, Pedagogics and Methodology of Elementary Education and Fine Arts of the Pedagogical Institute of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Belgorod State National Research University", 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russian Federation, e-mail: Rozhdestvenskaya@bsu.edu.ru; A.I. Aleynik, Primary School Teacher of Municipal budgetary educational institution "Lyceum No. 32 of Belgorod", e-mail: alev_31_ale@mail.ru.

References

1. Gornostayeva Z.Ya. Problem of Independent Cognitive Activity. *Otkrytaya shkola*, 1998, no. 2, pp. 25–29 (in Russ.).
2. Nazarova T.S. Education and Development of Intellectual Independence of Younger School Students. *Puti i sredstva dostizheniya prochnosti znaniy v nachal'nykh klassakh* [Ways and Means of Achievement of Durability of Knowledge in Initial Classes]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1987, pp. 22–32.
3. Toshchenko E.S. *Pedagogicheskie usloviya organizatsii samostoyatel'noj poznavatel'noj dejatel'nosti uchashchihsya* [Pedagogical Conditions of the Organization of Independent Cognitive Activity of Pupils]. Chelyabinsk, BlankIzdat Publ., 1981. 198 p.
4. Tsukerman G.A., Elizarova N.V. On the Children's Independence. *Voprosy psikhologii*, 1990, no. 6, p. 37 (in Russ.).
5. Yamaltdinova D.G. Organization of Independent Activities of Pupils. *Nachal'naya shkola*, 2008, no. 2, p. 8 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовали: А. А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: ashtec@mail.ru; Н. Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 378.147:37.018.1

Пути формирования гражданской компетентности студентов в контексте генеалогической культуры

Вячеслав Алексеевич Лей

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Роман Александрович Головкин

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 15.10.2016

Аннотация. В статье представлен опыт организации исследовательской деятельности студенческой молодёжи по генеалогической тематике в Севастопольском государственном университете. Рассмотрен поликультурный характер деятельности научного студенческого общества «Родоведение» и Центра семейных ценностей. Раскрыта направленность проекта «Мы – россияне», в рамках которого организован конкурс творческих работ. В качестве примера приведено студенческое эссе, ставшее победителем конкурса сочинений «История моей семьи в истории моей страны».

Ключевые слова: генеалогическая культура, гражданская компетентность, семейные традиции, исследовательская деятельность, студенческая молодёжь, Севастопольский государственный университет, конкурс сочинений.

Для цитирования: Лей, В. А. Пути формирования гражданской компетентности студентов в контексте генеалогической культуры / В. А. Лей, Р. А. Головкин // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 82–86.

Об авторах: В. А. Лей, ассистент кафедры «Техносферная безопасность» Политехнического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гоголя 14, Севастополь, 299007, Российская Федерация, e-mail: sntu-peot@mail.ru; Р. А. Головкин, студент 2 курса магистратуры кафедры «Финансы и кредит» Института финансов, экономики и управления Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гоголя 14, Севастополь, 299007, Российская Федерация, e-mail: rgolovko22@gmail.com.

Постановка проблемы. Требованием социально-экономического, общественно-политического и полиэтнического развития Крыма в условиях принадлежности к Российской Федерации является создание таких объективных предпосылок, которые обеспечивали бы процесс взаимодействия различных сфер жизни общества. Рассматривая взаимодействие семьи и вуза как сложную социальную и психолого-педагогическую проблему, следует понимать, что семья и семейные традиции в системе общественных отношений выступают одновременно как цель и средство гуманистического воспитания личности студента-гражданина.

Таким образом, психолого-педагогический аспект проблемы взаимодействия семьи и вуза в образовании студенческой молодёжи заключается в создании благоприятных условий, интеграции и оптимизации форм и методов воздействия на лич-

ность студента. Решение этой сложной проблемы требует обобщения педагогического опыта и научной разработки целостной системы образования в крымском регионе. Особое значение в этом процессе имеют вопросы, связанные с формированием гражданской компетентности и генеалогической культуры будущих специалистов на основе традиций семейного воспитания.

Целью статьи является рассмотрение вопросов формирования гражданской компетентности студенческой молодёжи в контексте генеалогической культуры путём организации исследовательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. В образовательной теории и практике под гражданской компетентностью личности понимается способность и готовность человека быть активным членом гражданского общества. Обратимся в связи с

этим к опыту организации исследовательской деятельности поликультурного характера в Севастопольском государственном университете (СевГУ), в котором успешно функционируют научное студенческое общество (НСО) «Родоведение» и Центр семейных ценностей под руководством кандидата искусствоведения, доцента Т.В. Смирновой.

Цели деятельности НСО «Родоведение» и Центра семейных ценностей связаны с возрождением лучших патриотических и семейных традиций, опыта народной педагогики. Важное значение в организации поисковой работы имеют идейно-нравственные и духовно-патриотические ценности. Результаты исследовательской работы ежегодно обсуждаются на студенческой научной конференции, посвящённой Международному Дню Студента (17 ноября). Конференция отражает совокупность единства и противоречий поликультурных общественных отношений и традиций. Особое место занимает семейная тема и номинация «История моей семьи в истории моей страны».

Студенты, как правило, живо откликаются на предложение к участию в увлекательном конкурсе семейной тематики: собирают документальный и иллюстративный материал из семейных архивов, активно используют интернет-источники, интервьюируют старших членов семьи. В результате такой поисковой деятельности рождаются малые студенческие шедевры, наполненные творчеством, любовью и гордостью за подвиги и славные дела своих предков. Ведь семья незримыми нитями связана с обществом и всегда реагирует на его развитие.

За годы организации родоведческой исследовательской деятельности в университете накоплен значительный багаж студенческих работ. Это исследования по крымско-тагарской, греческой, украинской, русской, армянской, болгарской, эстонской, немецкой и даже курдской тематике. Нередко студенческие работы перерастают в научные исследования и публикуются в сборниках научных трудов.

В течение 2014–2015 гг. в СевГУ был организован проект «Мы – россияне», в рамках которого проходил конкурс творческих работ. Конкурс включал следующие номинации: «Знаток культуры России», «Знающий культурологию», «История моей семьи в истории моей страны», «Молодой политик», «Моё призвание – добротолубие». Проект стал общегородским мероприятием, в нём приняли участие не только студенты СевГУ, но и школьники. Победителем конкурса среди школьников стала Лиза Головань (II класс, СОШ «Мариамполь»), автор сказки «Путешествие зверят из Москвы в Севастополь» и рисунков к ней.

По итогам конкурса составлен сборник, в предисловии к которому отражены направленность и основная цель проекта: «В сборнике представлены выполненные членами НСО «Родоведение» творческие работы, эссе, посвящённые важнейшему в истории Крыма и Севастополя событию – возвращению в Россию. Конкурс продолжался в течение года – те, кто желал поделиться пережитой радостью и мыслями о том, какой вклад может внести каждый в общее дело построения жизни по-новому, – могли это сделать.

Цель издания – запечатлеть переживания Великого события в восприятии молодёжи, сохранить их в исторической памяти поколений» [2, с. 3].

В связи с вхождением Крыма в состав Российской Федерации конференция, посвящённая Международному Дню Студента, также прошла под названием «Мы – россияне». Она актуализировала русские традиции и позволила многим студентам «стряхнуть пыль» со своих семейных традиций.

Отметим, что генеалогические исследования семейных родословных несут в себе мощный воспитательный потенциал заимствования современными поколениями ценностей и традиций своих предков, соблюдения преемственности поколений. И.Н. Извеков подчёркивает, что в XX веке россиянами была утрачена народная воспитательная традиция помнить и чтить родство своё, связанная с отречением советской власти от всего дворянско-монархического и культивированием принадлежности граждан к пролетариату или неимущему крестьянству: «В этих условиях обращение к преемственности поколений и к генеалогической культуре личности как одной из составляющих общей культуры, нравственности человека, его воспитанности помнить и чтить родство были исключены из практики воспитания и обучения на всех уровнях образования СССР». По мнению И.Н. Извекова, в современных условиях построения гражданского общества в России, демократизации, гуманитаризации и гуманизации образовательного пространства следует всемерно возрождать генеалогические исследования: «Целенаправленное приобщение личности к истории семьи, воспитание генеалогической культуры на основе использования инновационных программ в системе воспитания и образования позволяет создать предпосылки для более успешного духовно-нравственного развития человека в социуме, ибо семейная память – основа культуры» [1, с. 27].

Особенно актуальными, ценными и интересными в этом отношении являются генеалогические исследования, связанные с возрождением дореволюционной семейной родословной, которые позво-

ляют личности генеалогически идентифицировать себя как субъекта и гражданина.

В качестве примера приведём фрагменты работы студента Романа Головки на тему «Дворянский род Воропановых в истории Российской империи», ставшее призёром конкурса сочинений «История моей семьи в истории моей страны».

«Новые геополитические реалии актуализируют вопросы самосознания и самоопределения, причём не только на уровне территориальных субъектов, но также и на личностно-семейном уровне. В условиях принадлежности Крыма к Российской Федерации для многих граждан, имеющих русские корни, представляет интерес рассмотрение собственной родословной.

Для меня особенно интересным стало исследование дворянской родословной моего деда по материнской линии Воропанова Николая Сергеевича, который помнит своих предков до шестого колена. Николай Сергеевич 26 лет прослужил на Черноморском флоте связистом, побывал в военных походах, был участником многих важных политических событий.

Интернет-источники позволили определить, что предки моего деда – выходцы из Польши, одного происхождения с Чемодановыми. Воропановы – это древний дворянский род, который за особые заслуги перед царём и отечеством был внесён в «Бархатную книгу Российской империи». В XVII веке род Воропановых разделился на пять основных ветвей.

Родоначальником первой ветви Воропановых был черниговец Иван Большой Матвеевич Воропанов, которому в 1689 году, за участие в русско-польской войне, были пожалованы высочайшим указом вотчины в Рыльском и Путивльском уездах. В 1706 г. он занял должность помощника воеводы в уездном городе Рыльске. Эта ветвь была внесена в VI и II части родословной книги Курской губернии.

Вторая ветвь происходит от Леонтия Тихоновича, владевшего поместьями в Галичском уезде. Его потомство внесено в VI часть родословной книги Костромской губернии.

Родоначальником третьей ветви был Петр Большой Богданович, которому в 1677 году были пожалованы поместья в Рыльском уезде. Его потомки внесены во II часть родословной книги Саратовской губернии.

Четвёртая ветвь происходит от Матвея Алексеевича, владевшего поместьями в Рыльском уезде. Его потомство внесено в VI часть родословной книги Курской губернии.

Пятая ветвь рода происходит от Михаила Воропанова, владевшего поместьями в Белозёрском уезде в середине XVII века. Потомство его внесено в

VI часть родословной книги Вологодской и Новгородской губерний. Из этой ветви и происходит мой дед Н.С. Воропанов.

Помимо перечисленных, существуют ещё три рода этой фамилии, принадлежащие к выслуженному дворянству и внесённые во II и III части родословной книги различных губерний Российской империи.

Далеко не каждый дворянский род в Российской империи имел свой герб. Род Воропановых имел собственный герб, который был внесён в Часть VI «Общего гербовника дворянских родов Всероссийской империи» (рисунок 1).



Рисунок 1 – Фамильный герб рода Воропановых

Приведём описание герба. «В щите, разделённом посередине чёрной полосой, в верхней половине в голубом поле изображён вооружённый воин, едущий на белом коне в правую сторону. В нижней половине в золотом поле означены два меча и в середине их стрела, остриями соединённые над подковой, которая шипами обращена вверх. Щит увенчан дворянскими шлемом и короной. Нашлемник: три страусовых пера. Намёт на щите голубой, подложенный золотом. Щит держат два льва».

Таким образом, в настоящее время, когда в России возрождаются монархические настроения служения отечеству, дворянские родословные могут быть хорошим примером патриотизма и традиции. Неслучайно в крупных городах России организованы дворянские собрания, которые активно занимаются общественно-патриотической и социально-культурной деятельностью, возрождая лучшие отечественные образцы».

Данная работа наглядно демонстрирует гражданскую позицию студента как участника поисковой деятельности, его приверженность семейным и патриотическим традициям. Конкурсы такого рода позволяют интегрировать воспитательную работу и исследовательскую деятельность студентов, совершен-

ствовать передачу нравственного опыта и духовных ценностей своего народа, формировать гуманистическое отношение к окружающему миру.

В целом конференция позволила воплотить в жизнь замечательную идею – донести отношение студентов к историческому событию воссоединения Крыма с Россией, поделиться своими сокровенными мыслями и переживаниями.

Наверное, лучше всего дух конференции могут передать сами её участники. Приведём в качестве примера отзыв студентки Любви Будяченко.

«Началось мероприятие с тест-викторины, в которой активно участвовали студенты разных факультетов и курсов. Жюри оценило работу студентов – организаторов 27 пунктов опроса и тех, кто проходил опрос. Были отобраны лучшие эссе, карточки и рефераты для выставки. Работы победителей можно было рассмотреть, почитать и даже подготовиться к предлагаемым вопросам – конкурс оказался нелёгким. Но кому же не хочется стать победителем и получить титул „Знаток русской культуры“!

Теоретическую часть конференции открыли девушки, исполнившие гимн студентов «Gaudeamus Igitur». Мы узнали, что этой традиции – начинать таким образом конференции – уже более двадцати лет. Как нам стало известно дальше, участницы ансамбля «Веснянка» Таня и Даша, физики, недавно вернулись из Китая, где участвовали в конференции и концертах IX российско-китайского студенческого фестиваля. Нам понравилась их презентация, и даже самим захотелось поучаствовать в работе фольклорного студенческого ансамбля.

Начались доклады... Очень впечатлила нас семья Головань. Представьте себе, не только старший сын – студент СевГУ Николай представил интересный доклад об основании Севастополя, используя биографические данные об участии в строительстве города представителей своего рода, но и маленькая сестрёнка Лиза прочитала свою удивительную сказку о зверятах, которые, прослышав, что Крым – российский, отправились из московского зоопарка в Севастополь. Эта одарённая девочка, несмотря на свой юный возраст, пишет сказки и рисует гораздо лучше многих взрослых.

Далее выступали волонтеры... Захотелось к ним присоединиться, чтобы помочь деткам из дет-

дома, откуда были победители конкурса рисунков «Мы – россияне», подарить им минутки счастья и любви. Следует отметить, что все конкурсанты подготовились на высшем уровне, не было никаких заминок, каждый студент подошёл к своей теме очень добросовестно и очень по-своему. Надолго я запомню эссе «Я – россиянка» Александры Рубан, которое довело всех присутствующих до слёз, мы даже замерли во время минуты молчания в память о погибших в Славянске и о сотнях других неповинных людей. Как близко горе...

Заинтересовал меня и город Святогорск с его древней Лаврой, где люди спасались под омофором Богородицы. Понравились доклады о проблемах женского движения в мире, об отношении к женщине в разные исторические периоды. И китайский иероглиф счастья, и очень много иной необходимой каждому информации.

Прекрасно подготовились участники номинации «История моей семьи в истории моей страны». У кого-то сохранились различные вещи предков с необычной судьбой, и всех разными путями судьба привела в Севастополь, где теперь учатся их потомки. А какая непередаваемая атмосфера, когда все встали и вместе, как будто старые друзья, пели гимн Севастополя, а после фотографировались... Я подлинно ощутила себя студенткой, членом большой семьи, а как это важно для первокурсника...

Я получила море эмоций и впечатлений и твёрдо решила участвовать в следующей такой конференции. Спасибо огромное за это событие» [2, с.150].

Такой искренний студенческий отзыв о конференции свидетельствует о значимости подобных мероприятий, актуальности исследовательской деятельности студентов, эффективности работы НСО «Родоведение» и Центра семейных ценностей СевГУ.

Выводы. Использование семейных традиций в организации исследовательской деятельности студенческой молодёжи, наполненное актуальным содержанием, позволяет работать более целенаправленно, технологично и эффективно, с учётом социального окружения в крымском регионе. Генеалогические исследования студентов позволяют глубже изучать родословную, развивать генеалогическую идентичность и в конечном итоге – генеалогическую культуру личности, осознавать себя как достойного продолжателя своего рода.

Список литературы

1. Извеков И. Н. Формирование генеалогической культуры как воспитательный аспект в образовательной политике регионов России / И. Н. Извеков // Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (28). – С. 26–31.
2. Материалы проекта «Мы – россияне» / научн. ред. Т. В. Смирнова. – Севастополь : СевГУ, 2015. – 193с.

The Ways to Development of Civil Competence of Students in the Context of Genealogical Culture

V. Ley

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

R. Golovko

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 15.10.2016

Abstract. The experience of students research activity in Sevastopol State University associated with theme of family is discussed in this article. The multicultural nature of the activity of the Scientific Student Society “Rodovedenie” and the Center of family values were considered. The project orientation of “We are the Russians” was disclosed. The competition of creative works associated with the project was organized. Student essay, which became the winner of the essay competition “The History of my family in history of my country” is presented as an example.

Keywords: genealogical culture, the family traditions, research activity, students youth, Sevastopol State University, essay competition.

For citation: Ley V., Golovko R. The Ways to Development of Civil Competence of Students in the Context of Genealogical Culture. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 2, pp. 82–86 (in Russ.).

About authors: V. Ley, Assistant of the Department “Technosphere safety” of the Polytechnic Institute of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 14 Gogolya St., Sevastopol, 299007, Russian Federation, e-mail: sntu-peot@mail.ru; R. Golovko, a Second-Year Master’s Student of the Department “Finance and credit” of the Institute of Finance, Economics and Management of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 14 Gogolya St., Sevastopol, 299007, Russian Federation, e-mail: rgolovko22@gmail.com.

References

1. Izvekov I.N. Formation of Genealogical Culture as an Educational Aspect to the Educational Policy of Russian Regions. *Gumanitarnye nauki*, 2014, no. 2 (28), pp. 26–31 (in Russ.).
2. Smirnova T.V., ed. *Materialy proekta «My – rossiyanе»* [Materials of the project “We are the Russians”]. Sevastopol, SevSU Publ., 2015. 193 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» принимает ранее не опубликованные научные статьи по психологии, педагогике, филологии, культурологии и искусствоведению в документах формата .doc текстового редактора Microsoft Word 2003 for Windows в неархивированном виде (имя файла, например, **Ivanov-I-article.doc**). Рукописи всех статей, поступивших в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

Адрес страницы в сети Интернет, где размещена бесплатная полнотекстовая версия рецензируемого научного журнала «Гуманитарно-педагогическое образование»: <http://sevsu.ru/nauka/pechat-izdaniya/item/1269-njgpo>, в РИНЦ: http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=57212.

I. Требования к содержанию статьи. Представляемая для публикации статья должна:

- быть актуальной, обладать новизной;
- содержать постановку задач (проблем), цель статьи, описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;
- соответствовать требованиям к оформлению.

II. Требования к оформлению статьи:

1. Оптимальный объем статьи вместе с таблицами и иллюстрациями 5–7 (не менее 5) страниц формата А4, поля 2 см, межстрочный интервал 1; шрифт TNR 11. Таблицы и иллюстрации имеют название и порядковый номер, выполнены в Microsoft Word 2003 for Windows, не выходят за поля страницы, шрифт TNR, 10.

III. Сопроводительные документы к статье: сканированная рецензия для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук, подписанная рецензентом и заверенная печатью учреждения (имя файла **Ivanov-I-review.doc**); данные об авторе (Ф.И.О., ученое звание, должность, название и адрес места работы, номер моб. телефона (имя файла **Ivanov-I-author.doc**)) – присылаются ответственному секретарю журнала по адресу: **sggu-rio@mail.ru**.

IV. Общий вид статьи:

УДК статьи

Название статьи

Иван Иванович Иванов

Аффилиация 1-го автора

(место работы, полные адресные данные организации, в которой на данный момент работает автор: улица, город, почтовый индекс, страна)

Петр Петрович Петров

Аффилиация 2-го автора

Статья поступила _____; после доработки _____

Аннотация. Аннотация на языке основного текста статьи.

Ключевые слова: 6–10 ключевых слов на языке статьи.

Для цитирования: Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, П. П. Петров // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 1. – С. –.

Об авторе(ах): указывается полная информация об авторе: Ф.И.О., ученая степень, звание, должность, место работы с указанием кафедры и адреса места работы, если он не совпадает с адресом в аффилиации, e-mail автора.

Далее следует структурированный текст статьи с озаглавленными частями «Постановка проблемы», «Цель статьи», «Выводы» и др.

Список литературы

После «Списка литературы» указывается изложенная выше информация на английском языке и References:

Title of the Article (название статьи на англ. яз., используется правило капитализации в англ. яз.)

I.I. Ivanov (транслитерация с помощью конвертера сайта <http://translit.ru/>, вариант BSI)

First author affiliation (аффилиация автора на англ. яз.)

P.P. Petrov

Second author affiliation

Received _____; received in final form _____

Abstract. Abstract in English, volume – not less than 500 characters (краткое структурированное содержание статьи, не менее 500 символов).

Keywords: 6–10 words (число ключевых слов определяется автором, как правило, не более 10 слов).

For citation: Ivanov I.I., Petrov P.P. Title of the Article. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 1, pp. – (in Russ.).

About author(s): на английском языке полная информация об авторе, e-mail автора.

References

После References на языке статьи указываются данные ученого (ученая степень, должность, название вуза, личный e-мэйл), рекомендовавшего статью (рецензента).

Перепечатки и переводы материалов разрешаются только с согласия автора и редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, имён собственных, географических (и прочих) названий и другой информации.

Редакция оставляет за собой право редактирования представленных текстов статей.

Статьи в журнал проходят обязательное рецензирование членами редколлегии или учёными, являющимися ведущими специалистами в соответствующих областях науки

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология

Научный журнал

Т. 3, № 2, 2017

Ответственный секретарь Н. К. Почтовенко, e-mail: sggu-rio@mail.ru

Литературная редакция – Л. А. Моря

Корректура, компьютерная вёрстка – Н. К. Почтовенко

Идея и концепция – И. Н. Авдеева

Фотография – Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 10,75

Тираж – 50 экз. Бесплатно. Подписано в печать 15.04.2017 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация