Периодический научно-теоретический журнал
«ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА»
Гуманитарные и естественные науки

Учредитель журнала: Частная образовательная организация высшего образования «Социально-педагогический институт». Издается по решению ученого совета СПИ с 2010 года. Периодичность 4 раза в год.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Территория распространения Российская Федерация. Свидетельство о регистрации ПИ№ ФС77-50604 от 11 июля 2012 года.

Редакционная коллегия журнала:

Агабалаев Имамедин Агабалаевич, кандидат сельскохозяйственных наук, председатель совета учредителей ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» - главный редактор;

Мисриева Бичихан Усмановна, доктор сельскохозяйственных наук, зам. начальника отдела аккредитации, науки и развития - зам. главного редактора;

Юсуфов Магомед Гасамудинович, доктор филологических наук, профессор, советник ректора ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» - зам. главного редактора;

Алимирзоева Эспет Абдулгамидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ЧОО ВО «Социально-педагогический институт»;

Курбанов Магомед Муслимович, доктор филологических наук, профессор кафедры литературы. ФБГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»;

Куркиев Киштили Уллубиевич, доктор биологических наук, профессор кафедры естественнонаучных дисциплин ЧОО ВО «Социально-педагогический институт»;

Нуралиева Катиба Зейдулаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ЧОО ВО «Социально-педагогический институт».
Цахуева Феруза Пиралиевна, кандидат биологических наук, ректор ЧОО ВО «Социально-педагогический институт»;

Редакционный совет:

Ахмедов Сулейман Ханович, доктор филологических наук, профессор. ФГБУН «Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН»;

Загиров Загир Мирзабекович, доктор педагогических наук, профессор кафедры общего языкознания, ФБГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», академик АПСН;

Ибрагимова Мариза Оглановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания. ФБГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»;

Магомедова Мадина Абдулмаликовна, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой ботаники ФБГОУ ВПО «Дагестанский государственный университет»;

Магомедов Абдурахман Маллаевич, доктор биологических наук, профессор кафедры медицинской биологии ГБОУ ВПО "Дагестанская государственная медицинская академия" МЗ РФ

Масаева Зарема Вахаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета;

Рамазанов Магомед Багаутдинович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ЧОО ВО «Социально-педагогический институт»;

Усманов Раджаб Замилэфендиевич, доктор биологических наук, профессор. Заместитель руководителя территориального управления Росимущества в Республике Дагестан;

Эхаева Раиса Могдановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета;

Хайбулаев Магомед Хайбулаевич, кандидат педагогических наук, профессор. Директор инженерно-педагогического института ЧОО ВО «Дагестанский государственный педагогический университет».

Научно-теоретический журнал «Вестник Социально-педагогического института» входит в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).
PERIODIC SCIENTIFIC AND THEORETICAL JOURNAL

BULLETIN SOCIAL PEDAGOGICAL INSTITUTE HUMANITIES AND SCIENCES

The founder of the magazine: Private educational institution Higher Professional Education "Social and Pedagogical Institute". Published by the decision of the Academic Council of the IPN since 2010. The frequency of 4 times a year.

The publication is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications. Distribution territory of Russia. The certificate of registration PІ№ FS77-50604 of 11 July 2012.

Editorial Board:

Agabalaev Imamedin Agabalaevich, candidate of agricultural sciences, chairman of the board of founders Private educational institution of higher education"Social and Pedagogical Institute" - the main editor;

Misrieva Bichihan Usmanovna, doctor of agricultural sciences, Deputy Head of the case, accreditation, research and development - the deputy - editor in chief;

Yusufov Mohammed Gasamudinovich, doctor of philology, professor, advisor to the rector of Private educational institution of higher education"Social and Pedagogical Institute" - the deputy. editor in chief;

Alimirzoeva Espet Abdulgamidovna, candidate of pedagogica sciences, assistant professor of pedagogy and psychology Private educational institution of higher education"Social and Pedagogical Institute";

Israfilov Ramadan Selimhanovich, candidate of Pedagogica sciences, assistant professor of pedagogy and psychology Private educational institution of higher education"Socio-Pedagogical Institute";

Kurbanov Magomed Muslimovich, doctor of philology, professor literature. FBGOU VPO "Dagestan State Pedagogical Uni-wall;
Kurkiev Kisht ili Ullubievich, doctor of biological sciences, professor of Private educational institution of higher education "Social and Pedagogical Institute";

Nuralieva Katiba Zeydulaevna, candidate of philology, Private educational institution of higher education Social and Pedagogical Institute"

Tsahueva Feruza Piralievna, candidate of biological sciences. Vice President for strategic-sky development and quality. NOU VPO "Socio-Pedagogical Institute";

**Editorial council:**
Akhmedov Suleiman Hanovich, doctor of philology, professor. FGBUN "Ying-tute of Language, Literature and Art. G. Tsadasa DSC RAS ";

Zagiriv Zagir Mirzabekovich, doctor of pedagogica sciences, professor. Department of General Linguistics, FBGOU VPO "Dagestan State Pedagogical University", academician Apsny;

Ibragimova Marisa Oglanovna, candidate of philology, assistant professor of general linguistics Dagestan State Pedagogical University;

Madina Magomedova Abdulmalikovna, doctor of biological sciences, professor, Covenants, blowing the Department of Botany. Dagestan State University. Abdurahman Magomedov Mallaevich, Doctor of biological sciences, Professor of Medical Biology Daggosmedakademii;

Masaeva Zarema Vahaevna, Ph.D., candidate of pedagogy sciences, assistant professor of teachers-ki and psychology of the Chechen State University;

Magomed Ramazanov Bagautdinovich, doctor of education, Professor of Pedagogy and Psychology LEU VPO "Social and Pedagogical Institute";

Usmanov Rajab Zamilefendievich, doctor of biological sciences, professor of DGU, Deputy-head of the Federal Property Management Agency Territorial Recpublike in Dagestan;

Khaibulaev Haybulaevich Mohammed, candidate of pedagogy sciences, professor. Director of Engineering and Pedagogical Institute FBGOU VPO "Dagestan State Pedagogical University."
Ehaeva Raisa Mogdanovna, candidate of pedagogica sciences, assistant professor of pedagogy and psychology of the Chechen State University;

Scientific-theoretical journal "Bulletin of Social and Pedagogical Institute" is in Russian Science Citation Index (RISC). The electronic version is available at NOU VPO SPI www.spi-vuz@mail.ru and NEB elibrary.ru

Regarding the publication of articles contact the editorial office: 368600 Dagestan, Derbent, st. H.Tagieva 33 "s" KNOW VPO SPI Phone: 8 (87240) 40269. E-mail: spi-vuz@mail.ru. www.spi-vuz.ru
ОГЛАВЛЕНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ........................................................................................................... 7
АГРОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕСТИЦИДОВ В ДАГЕСТАНЕ ................................................................................................................................. 7
БИОФЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕННИКОВ БЕЛОКОЧАННОЙ КАПУСТЫ В ДАГЕСТАНЕ ПРИ БЕСПЕРЕСАДОЧНОМ СПОСОБЕ ВЫРАЩИВАНИЯ .......................................................................................... 14

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ........................................................................................................ 21
АКТУАЛИЗАЦИЯ МИФА В ЛЕЗГИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА ХХ ВЕКА: ВЫХОД В ОБЩЕЕВРАЗИЙСКОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО .......................................................................................................................... 21
УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ И МНОГОЯЗЫЧИЯ ................................................................................................................................. 32

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ....................................................................................................... 49
СТРУКТУРА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ................................................................................................................................. 49
НЕЙРОСЕТЕВЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ СРЕДСТВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ................................................................................................................................. 55
УЧЕНИЕ И ИГРА .................................................................................................................. 65
ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И ФОРМАЛИЗАЦИЯ СЕМАНТИКИ ........................................................................ 83
АННОТАЦИЯ. В последние два десятилетия отмечено интенсивное применение пестицидов в Республике Дагестан, приводящих к накоплению и передаче их по трофическим цепям, загрязнению окружающей среды, продукции растениеводства и др. негативным явлениям. В статье обобщены материалы эколого-токсикологического мониторинга ряда персистентных для агроценозов Дагестана пестицидов. Дана токсикологическая и санитарно-гигиеническая характеристика препаратов, объемы и масштабы их применения, сведения по токсичности в почве и производимой продукции.

Ключевые слова: Пестициды, токсичность, эколого-токсикологический мониторинг, Республика Дагестан.
Применение химических средств защиты растений является важнейшим фактором повышения урожайности сельскохозяйственных культур. Ведущая роль пестицидов в решении этих задач сохранится и в обозримом будущем, так как без применения химических средств защиты растений практически невозможно решить проблему ограничения вредителей, болезней и сорняков. Вместе с тем, бессистемное применение пестицидов без учета их свойств, влияния на агробиоценозы, особенно в течение длительного времени, может значительно повысить пестицидный пресс и нанести непоправимый урон био и агроценозам, оказывая негативное воздействие на окружающую природную среду.

В настоящее время в биосферу поступает около 480-500 тыс. различных химических соединений, которые оказывают негативное влияние на экосистемы с существующими в них экоконсорциами растительных и животных организмов. По данным ФАО, в пересчете на 1 га в Индии применяют 336 г пестицидов, Мексике - 750, Аргентине - 960, США - 3000, ФРГ - 3000, Японии - 11800. Многие пестициды долгое время сохраняются в почве, попадая туда в результате применения непосредственно на почву для борьбы с вредными насекомыми, а также с обработанными семенами сельскохозяйственных культур, со стоками с площадок, где обрабатывают животных, сельскохозяйственных полей. Особенно опасно загрязнение пестицидами воды, т.к. в конечном результате все персистентные пестициды попадают со стоками в пруды, озера, реки и моря, вызывая гибель и угнетение всех животных и растений в пищевой цепочке. Загрязнение воздушной среды пестицидами происходит в результате сноса при распылении или работе с ними. Рассеивание частиц тем больше, чем они меньше, при этом наибольшую опасность представляет ультрамалообъемное опрыскивание [7].

Не менее опасно загрязнение пестицидами почвы. При обработке почвы пестицидами лишь относительно небольшое их количество проявляет целевое токсическое действие. Значительная же часть остается не использованной и накапливается в верхних слоях почвы. Так как большинство системных инсек-
тицидов обладает довольно высокой токсичностью для млекопитающих при использовании их для защиты культур, дающих пищевые продукты важно, чтобы в растениях происходила их детоксикация [3].

Однако, для того, чтобы инсектицид был эффективным, детоксикация не должна происходить слишком быстро. Детоксикация инсектицида может произойти либо в результате потери токсического вещества с какой-либо поверхности растения, либо в результате разложения токсического вещества до менее ядовитых и неядовитых метаболитов. Пестициды в почве подвержены многочисленным воздействиям биотического и абиотического характера. Известно, что тип и скорость преобразований напрямую зависят от химической структуры и устойчивости его действующего вещества, строения и механического состава почв, а также его флористического и фаунистического состава [5,6].

На сегодняшний день, последствия загрязнения экосистем тем или иными химическими соединениями применяемых пестицидов оцениваются по величине острой токсичности препарата. При этом, важную роль в этом играет продолжительность сохранения токсичных веществ в объектах окружающей среды [2]. Особенно велика токсичность гербицидов. Так, даже однократное применение гербицидов оказывает сильное негативное воздействие на почвенную микрофлору, вызывая хотя и обратимые, но существенные изменения в деятельности различных групп почвенных микроорганизмов, снижая численность всех агрономически ценных групп, за исключением целлюлозоразрушающих бактерий [4].

Исследования по изучению экотоксичности применяемых в агроценозах Дагестана пестицидов проводились на виноградниках с 2009 по 2014 гг. в трех крупных районах РД: Каякентском, Дербентском и Сулейман-Стальском. Исследовалась токсикологическая нагрузка на агроэкосистемы, определялась экотоксичность применяемых пестицидов, проводился токсикологический мониторинг почв.
Для расчета экологической токсичности использовали следующую формулу:

$$\mathcal{E}_n = P_n \times \frac{N_p}{LD_{50}}$$

где $\mathcal{E}_n$ - экотоксикологическая опасность; $P_n$ - срок ожидания или персистентность препарата; $N_p$-норма расхода пестицида.

За единицу измерения экологической токсичности была принята величина, вычисленная по вышеуказанной формуле для известного и хорошо изученного ДДТ. Все экспертизы были проведены в технолого-аналитической лаборатории ФГБУ «Россельхозцентр» по Республике Дагестан.

Результаты проведенного мониторинга экологической токсичности ($\mathcal{E}_{nm}$) и динамики разложения остаточных количеств примененных в агроценозах пестицидов приведены в таблице 1.

Таблица 1. Экотоксикологическая опасность пестицидов в почве и ягодах винограда (технолого-аналитическая лаборатория филиала ФГБУ «РСХЦ» по РД)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Препараты</th>
<th>Наименование показателей</th>
<th>ЛД50, мг/кг</th>
<th>Норма расхода по д.в., кг/га</th>
<th>Каштановая почва</th>
<th>Виноград</th>
<th>период по- лураспада (Рпп), неделю</th>
<th>экотоксичность</th>
<th>период по- лураспада (Рпп), неделю</th>
<th>экотоксичность</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Золон 35, к.е.</td>
<td></td>
<td>127</td>
<td>0,90</td>
<td>6,0</td>
<td>0,08</td>
<td>6,0</td>
<td>0,08</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Би-58 Новый, КЭ (400 г/л)</td>
<td></td>
<td>220</td>
<td>0,5</td>
<td>9,0</td>
<td>0,02</td>
<td>7,0</td>
<td>0,02</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Карбофос (Malathion)</td>
<td></td>
<td>1400</td>
<td>0,57</td>
<td>9,0</td>
<td>0,03</td>
<td>4,0</td>
<td>0,003</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Каратэ Зеон, МКС (50 г/л)</td>
<td></td>
<td>275</td>
<td>0,05</td>
<td>6,0</td>
<td>0,003</td>
<td>4,0</td>
<td>0,002</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Децис Профи, ВДГ (250 г/кг)</td>
<td></td>
<td>129</td>
<td>0,015</td>
<td>13,0</td>
<td>0,003</td>
<td>5,0</td>
<td>0,001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Байлетон</td>
<td></td>
<td>465</td>
<td>0,75</td>
<td>6,0</td>
<td>0,002</td>
<td>6,0</td>
<td>0,002</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Тилт (Пропиконазол, 250г/л)</td>
<td></td>
<td>1517</td>
<td>0,1</td>
<td>9,0</td>
<td>0,003</td>
<td>5,0</td>
<td>0,0003</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Фундазол, СП , 50г/кг</td>
<td></td>
<td>8100</td>
<td>0,75</td>
<td>9,0</td>
<td>0,002</td>
<td>5,0</td>
<td>0,001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Необходимо отметить, что не все агрохимикаты приводят к стойкому токсическому загрязнению почв, равно как и сельхозпродукции. Скрининг проведенный за ряд последовательных лет в РД, свидетельствует о том, что к за-
грязнению почв, сельхозпродукции и к ряду негативных последствий в агроbióоценозах приводит ограниченное число пестицидов.

К сожалению, доля применения биологических средств защиты растений в сравнении с 80-90-ми годами прошлого столетия сократилось на 75 и более процентов. Сегодня их доля применения в регулировании и ограничении численности фитофагов и фитопатогенов в РД составляет менее 15-25%, поэтому наибольшее распространение получил химический метод решения этих проблем. Вместе с тем, решение возникающих проблем, прежде всего экологических, требует постоянного совершенствования химического метода, разработки более эффективных, менее опасных средств защиты растений. Важнейшим критерием перспективности инсектицидов является их системное (контактно-кишечное) действие [1].

Анализируя ситуацию с оборотом поступающих в республику Дагестан пестицидов, мы пришли к выводу, что основной объем используемых препаратов приходится на фосфорорганические, пиретроидные инсектициды и медьсодержащие и серосодержащие фунгициды. (табл. 2).

Таблица 2. Динамика использования пестицидов в условиях Дагестана за 2010 – 2013 годы (данные филиала ФГБУ «РСХЦ» по РД) (тонн)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Наименование пестицидов</th>
<th>Годы</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Фунгициды</td>
<td>316,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Инсектоакарициды</td>
<td>119,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Гербициды</td>
<td>58,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Всего:</td>
<td>494,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Фитоэкспертизой по определению остаточных количеств пестицидов в ягодах винограда было установлено, что наличие в них фосфорорганических и медьсодержащих соединений несколько превышено. В этой связи хотелось бы порекомендовать проводить предварительный токсикологический контроль
почв, с целью исключения повторяющихся обработок виноградных насаждений этими же препаратами.

Проведенными исследованиями была установлена связь метеорологических условий с процессами накопления и деградации токсичных остатков в почвах. Большинство препаратов, рекомендованных в настоящее время в «Списке пестицидов разрешенных для применения в сельском хозяйстве», относятся к группе препаратов средней длительности защитного действия. Нами экспериментально было установлено, что в условиях жаркой погоды (ГТК-0,3) длительность действия препаратов составляет 3-5 суток, при умеренной погоде (ГТК-1,2) – 5-7 суток, а при прохладной и влажной (ГТК – 2,0) до 7-10 и более суток. Также было отмечено, что в дождливые и прохладные сезоны содержание пестицидов в почве было ниже, чем в засушливые сезоны (табл. 3).

Таблица 3. Влияние атмосферных осадков на содержание остаточных количеств пестицидов Топаз, КЭ (100 г/л) и Фалькон, КЭ (167+43+250 г/л) в почве, 2013-2014 годы

<table>
<thead>
<tr>
<th>Препарат, количество осадков</th>
<th>Год</th>
<th>Содержание д.в. пестицидов в почве, мг/кг после обработки через, дней</th>
<th>ПДК, мг/кг</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Топаз, КЭ (100 г/л)</td>
<td>2013</td>
<td>4,8</td>
<td>3,7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2014</td>
<td>4,3</td>
<td>2,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Фалькон, КЭ (167+43+250 г/л)</td>
<td>2013</td>
<td>2,2</td>
<td>0,6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2014</td>
<td>2,1</td>
<td>1,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Осадки, мм</td>
<td>2013</td>
<td>156</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2014</td>
<td>109,7</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Как свидетельствуют данные, остаточных количеств Фалькона, КЭ (167+43+250 г/л в почве обследованных участков при прочих равных условиях содержалось меньше, чем Топаза, КЭ (100 г/л).

ВЫВОДЫ:
1. Накопление в почве фосфорорганических и медьсодержащих препаратов отмечается в хозяйствах, где виноградники испытывают наибольший пестицидный пресс (свыше 5 тур обработок за сезон). Отмечено, что меди больше накапливается на глубине 15-20 см от поверхности почвы.
2. Атмосферные осадки ускоряют процессы деградации токсичных остатков в почве и уменьшают их количество в два с лишним раза.

3. Период полураспада наиболее часто применяемых пестицидов в основных типах почв в южном Дагестане колеблется от 6 (фозалон, циперметрин, байлетон) до 13 (децис) недель, а в ягодах винограда от 4 – 7 до 7-ми недель;

Литература:


3. Мисриева Б.У. Результаты испытаний системных фунгицидов Кабрио Топ, ВДГ, (50+550г/кг) и Акробат-топ Мц, ВДГ, от эпифитотийно - опасных болезней винограда в Дагестане./ Б.У. Мисриева// Ж. Аграрная Россия. -2013.- № 4.-С11-13;

4. Моторин А.С., Малышкин Н.Г. Изучение экотоксичности остаточных количеств гербицидов в почве биологическими методами./Аграрный вестник Урала, 2009.- N 11. - C. 99-102;

5. Поддубная О.В., Ковалева И.В., Коваленок Е.В., Шурпакова А.С. Загрязнения почвы пестицидами / Агроэкология / Белорус. гос. с.-х. акад.. Горки.-2007- Вып. 5. С. 94-97;

6. Трублаевич Ж.Н., Лукьянова Н.Н., Бабкина Э.И. Мониторинг загрязнения почв пестицидами: влияние высыхания проб почвы на обнаружение пестицидов. Агрохимия, 2007.-№2. - С. 58-65;


Literature:


3. Misrieva B.U. The test results of systemic fungicide Cabrio Top, EDC (50+ 550g / kg) and Acrobat Mc-top, EDC from epiphytotic - dangerous disease of grapes in Dagestan. / BU Misrieva // J. Agrarian Russia. -2013.- № 4.-S11-13;


БИОФЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕННИКОВ БЕЛОКОЧАННОЙ КАПУСТЫ В ДАГЕСТАНЕ ПРИ БЕСПЕРЕСАДОЧНОМ СПОСОБЕ ВЫРАЩИВАНИЯ

Мисриева Б. У., д. с.-х. н., филиал ФГБУ «Россельхозцентр» по РД¹, ЧОО ВО «Социально-педагогический институт», г. Дербент²

Annotation. Юг России является крупнейшим производителем белокочанной капусты. Стратегия овощеводства, предусматривающая обеспечение в полном объёме потребностей населения в овощах, в значительной степени направлена на создание и совершенствование семеноводческой базы. Знание биофенологии белокочанной капусты позволяет оптимизировать агротехнологию выращивания ее по беспересадочной системе.

Ключевые слова: Беспересадочная технология, фенология развития, белокочанная капуста, органогенез.

BIOECENOLOGICAL FEATURES TESTES CABBAGE IN DAGESTAN AT DIRECT A METHOD OF GROWING

Annotation. South of Russia is the largest producer of cabbage. Sheep Strategy, which aims to guarantee in full the needs of the population in vegetables, largely aimed at the creation and improvement of seed base. Knowledge biofenologii cabbage cultivation of agricultural technologies to optimize it for the direct system.

Keywords: direct technology phenology of protein-channaya cabbage, organogenesis.

Misrieva B. U., doctor of agricultural sciences,
Branch FGBU "Rosselhozsentr" for the Republic of Dagestan¹
Socio-Pedagogical Institute of Derbent²
Кочанная капуста имеет двухлетний цикл развития. Вскоре после высадки рассады в грунт, происходит усиленный рост розеточных листьев, которые окружают верхушечную почку, или кочан, а на второй — рост генеративных органов и закладка семенников. Для перехода из вегетативного состояния в генеративное, капустному растению необходимо воздействие пониженных положительных температур в течение определенного периода, продолжительность которого определяется биологическими особенностями сорта, возрастом растения и условиями среды [3,4,6, 7].

Белокочанная капуста — растение длинного дня. При длинном дне отмечается более интенсивное прохождение фенологических стадий и общее развитие. Как уже было отмечено, почти у всех видов двулетних капустных культур в осенне-весенний период из верхушечной почки образуется розетка листьев, по- степенно принимающих горизонтальное положение, с тем чтобы лучше накапливать пластические вещества при фотосинтезе. После того, как сформируется достаточное количество раскидистых листьев, вновь образующиеся листья остаются в нераскрывшемся положении и формируют кочан (см. рис.1).

Рисунок 1 - Схема формирования кочана капусты (1 — листья розетки; 2 — пазушные почки; 3 — верхушечная почка; 4 — листья, остающиеся неразвернутыми; 5 — кочерыга)
Этапы органогенеза и фенология семенников белокочанной капусты в климатических условиях южного Дагестана

1 -й этап – жизнь семени до его прорастания, конус нарастания недеференцирован;
2-й этап – период после всходов и до начала дифференциации верхушечного конуса нарастания при переходе растения от вегетативного в генеративное состояние. Этот этап весьма длительный; конус нарастания дифференцируется на листовые зачатки, укороченные междоузлия стебля и пазушные почки; в стеблях и специальных для видов органах запаса накапливаются питательные вещества;
3-й этап – переход растений от вегетативного состояния в генеративное, верхушечный конус нарастания приобретает округлую форму.
4-й этап – образование в конусе нарастания меристематических бугорков;
5-й этап – формирование из меристематических бугорков органов цветка;
6-й этап – образование в пыльниках одноядерной пыльцы, покрытой двухслойной оболочкой. В каждом из двух плодолистиков завязи появляются семяпочки;
7-й этап – образование двухклеточной пыльцы, а в семяпочке восьмиядерного зародышевого мешка, усиленное растяжение всех осевых органов;
8-й этап – цветение;
9-й этап – оплодотворение и образование зиготы;
10-й этап – рост и формирование семени. В нем образуется конус нарастания, т.е. начинается первый этап органогенеза будущего растения; 11-й этап – накопление питательных веществ в семени, рост семядольных листьев, окраска их зеленая, семя приобретает восковую спелость;
12-й этап – созревание семени, оно приобретает коричневую окраску, семядоли желтеют.
Переход от вегетативного состояния к репродуктивному, т.е. к образованию соцветия, сопровождается изменениями морфологического строения конуса нарастания почки, которые приводят к формированию соцветия.

Для вегетативной фазы конусов нарастания капусты характерна их полукруглая форма. Василевская В.К., Лизгунова Т.В., Кружилин А.С., Шведская З.М., Лубин Е.Ф., Анисимова О.А. и др. в своих исследованиях также установили пять фаз (этапов) морфогенеза конуса нарастания кочанной капусты при переходе его из вегетативного в генеративное состояние [2,3, 5].

В первые две фазы происходят последовательные изменения в конусе нарастания, заключающиеся в вытягивании конуса и расширении его основания вследствие появления в пазухах первого и третьего листьев и у основания конуса округлых боковых почек. В дальнейшем в пазухах едва заметных листовых зачатков образуются боковые почки, конус нарастания покрывается большим количеством мелких бугорков, одни из которых являются зачатками листьев, другие почек.

В третьей фазе конус нарастания имеет ряд бугорков, листьев и почек, ниже которых располагаются зачатки листьев, в чьих пазухах имеются почки, растущим таким же образом, как верхушечная почка.

В четвертой фазе органогенеза капусты почки, находящиеся вблизи к вершине конуса нарастания, формируются в цветоносы. В процессе превращения почек в цветок происходит вытягивание междоузлия, выносящее ее высоко над маленьким листовым зачатком, в пазуке которого она была заложена. Это междоузлие называется цветоножкой. Почка на цветоножке имеет четыре зачаточных листочка — будущую чашечку.

Не менее важен пятый этап органогенеза, когда идет формирование органов цветка. В это время происходит растрескивание кочана и появление цветоноса, идет формирование тычинок и образование и пыльников.(см. рис 2).
В то время как зачатки цветов превращаются в сформированный цветок, конус нарастания главной оси и боковых продолжает рост, в результате чего возникают новые зачатки цветков, что приводит к образованию соцветия [8,9].

На основе ежегодных наблюдений нами были установлены календарные сроки появления у семенного растения определенных морфологических изменений, характеризующих начало и конец каждой фазы. На стационарных участках выделяли отдельные растения или отдельные участки, которые отмечали этикетками. За этими растениями вели наблюдения. Началом фазы считали день, когда эта фенологическая фаза отмечалась примерно у 5% семенных кустов. Массовое вступление в фазу отмечали, когда признаки фенологической фазы наблюдали у 50% растений. Конец фазы, когда примерно у 95% растений признаки фенологической фазы будут утрачены.
Таблица. Фенология развития семенников белокочанной капусты в условиях южного Дагестана

<table>
<thead>
<tr>
<th>Фаза развития</th>
<th>Начало</th>
<th>Массово</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Сев в рассадники</td>
<td>10.07±4.5</td>
<td>20.07±3.5</td>
</tr>
<tr>
<td>Высадка рассады</td>
<td>2.09±1.8</td>
<td>16.09±5.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Скручивание листьев</td>
<td>18.10±8.9</td>
<td>19.12±17.4</td>
</tr>
<tr>
<td>Образование кочана</td>
<td>3.11±29.1</td>
<td>10.02±14.9</td>
</tr>
<tr>
<td>Стеблевание</td>
<td>28.03±8.2</td>
<td>14.04±4.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Бутонизация</td>
<td>6.04±9.5</td>
<td>24.04±4.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Цветение</td>
<td>24.04 ±6.1</td>
<td>12.05±5.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Образование стручков</td>
<td>17.05±9.9</td>
<td>3.06±9.8</td>
</tr>
<tr>
<td>Уборка</td>
<td>4.07±2.5</td>
<td>14.07±4.9</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Литература:

1. Василевская В.К. Некоторые особенности стадийного развития сортов капусты /В.К.Василевская, Т.В., Лизгунова: Тр. по прикладной ботанике, генетике и селекции. – 1951 г.- Т. 29. Вып.1.
5. Лубинин Е.Ф.; Анисимова О.А. Как предупредить безверхушечность капусты в поле./Картофель и овощи, 1995; N 3. - С. 8.
7. Пацурия Д.В. Особенности семеноводства родительских самонесовместимых линий позднеспелой белокочанной капусты в пленчатых теплицах
нечерноземной зоны: автореф. дис. канд. с.-х. наук / Д. В. Пацюрия. - М. МСХА. - 1989.- 28 С.

**Literature:**

АКТУАЛИЗАЦИЯ МИФА В ЛЕЗГИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА ХХ ВЕКА: ВЫХОД В ОБЩЕЕВРАЗИЙСКОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО

Абдурахманова Т.И., соискатель ДГПУ
ЧОО ВО «Социально-педагогический институт», г. Дербент

Аннотация. Автор обращается к одной из важнейших тенденций литературного процесса XX столетия - использованию мифов и мифологических мотивов в лезгинской литературе; анализирует формы художественной обработки мифа и его воплощение в лезгинской прозе и в творчестве Ф.Бадалова.

Ключевые слова: евразийский контекст, мифологизация, мифотворчество, архетип, мифо-эпическая традиция, творческая интерпретация, картина мира.

UPDATE LITERATURE LEZGINSKIE MYTH IN THE LATE TWENTIETH CENTURY: OUTPUT IN PAN-EURASIAN ART SPACE

Abdurakhmanova T.I. competitor DGPU
Socio-Pedagogical Institute of Derbent

Annotation. The author refers to one of the most important trends of the literary process of the XX century - the use of myths and mythological motifs in Lezgi literature; analyze forms of art processing of myth and its embodiment in the Lezgin and prose in the works F.Badalova.

Keywords: Eurasian context mythologizing, mifotvorche Excellency, archetypal, mythological and epic tradition, creative interpretation, the picture of the world.

Художественное пространство общероссийской и мировой культуры, в котором развивалась литература северокавказского региона, основано на истории национальной культуры и духовности в условиях активизировавшегося взаимодействия, культурно-научных контактов и взаимообогащения литерatur. Система образного мышления лезгинского народа в течение столетий складывалась в сфере восточной поэтики и философии. С приобретением нового эсте-
тического опыта литература по-новому оценивала свои национальные художественные достижения и традиции мировой культуры. Современная лезгинская литература, впитав в себя опыт мировой литературы, синтезируя традиции Востока и Запада, по-новому интерпретирует традиционные сюжеты и образы. Возрождение общекультурного интереса к мифу в литературе является стремлением к реконструкции и воссозданию целостного архаического мироощущения. При слиянии форм мифологизации и появления новых литературных тенденций происходит переосмысление и пересоздание литературной модели действительности. Лезгинские писатели и поэты, затрагивая насущные проблемы современности и негативные явления социального порядка, используют прием рассмотрения социальных конфликтов в метафизическом плане, направляя читателя на переосмысление современного образа жизни, забвения своего языка, особенностей этикетно - морального характера через «вспоминание» унаследованных от предков, вечных бытийных моделях.

Черты идейно-художественной близости северокавказских литератур уже не раз становились предметом научно-теоретического анализа и объясняются историко-этническими особенностями регионального развития, культурно-генетическими связями, идентичностью этапов становления литератур разных народов, типологическим своеобразием развития идейно-тематических и жанровых аспектов. Поскольку художественное сознание народов Дагестана характеризуется мифологическим типом восприятия, то закономерно дальнейшее соотнесение этапов мифо - фольклорных традиций с художественным опытом литературы более развитых (прежде всего русской), а в дальнейшем – с региональным и мировым литературным опытом. Такой методологический подход оправдан историческим и национальным своеобразием становления и взаимодействия народов, сформировавшихся в условиях евразийского культурного контактирования.

Литературный процесс в Дагестане на протяжении длительного времени – это одновременное развитие разных литературных направлений и методов,
что свидетельствует об интенсивном историко-культурном процессе. Мифо-эпическая традиция лезгинского народа при своем литературном воплощении входила в авторское художественное поле не прямо, а опосредованно, органично трансформируясь.

Периодизацию развития лезгинской литературы с учетом ее стадиального аспекта можно представить следующим образом:

- мифологическая и фольклорная стадия, когда художественные метафоры создали конкретно-образные миры в фантастической форме, но общественное сознание верило в предмет художественного вымысла, а изустное слово передавало историю народа как предание о жизни этноса в мире;

- древняя литература VI–XIII веков;

- народно-поэтическое творчество и рукописная литература XVIII века. Поскольку в кавказском регионе с народами, издавна населяющими данную землю, лезгинов объединяла этногенетическая общность, территориальное содружество, бытовое и культурное взаимодействие, следы этого взаимодействия обнаруживаются в мифологии, обрядах, фольклоре и литературе народов северокавказского ареала на протяжении всего их исторического пути;

- ашугская поэзия XIX–XX веков как своеобразный комплекс, на основе которого зародилась рукописная и печатная литература начала ХХ века;

- профессиональная лезгинская литература советской эпохи вплоть до появления развитой национальной литературной системы во всем многообразии ее жанров, стилей, художественных индивидуальностей и специфическими культурно-эстетическими и социально-идеологическими периодами развития;

- современная лезгинская литература, или этап национальной литературной истории, начиная от 1990-х годов и до наших дней.

В начале XX века в лезгинской литературе преобладает реалистическая, «идеологически выдержанная» парадигма художественности. После середины и ближе к концу XX века мифологизм проявляется либо в произведениях, воспроизводящих традиционные сюжеты народной или исламской мифологии, ли-
бо (что значительно реже) в реалистических произведениях, в которых обнаруживаются глубинные мифопоэтические пласты. В конце XX века мифологизм существует как один из приемов модернистской поэтики, проявляющийся в игре авторов мифологемами и архетипами бессознательного.

В лезгинской прозе миф становится инструментом моделирования художественной картины мира, средством проникновения в глубины общественного разума. В широком культурологическом контексте лучшие произведения современной лезгинской прозы выглядят как попытка реконструкции эпического сознания в эпоху информационной цивилизации. В романе «Миф» мифологические конструкции стали для писателя средством обращения к «современному сознанию», которое должно оказаться способно, по аналогии с мифологическим сознанием, оказать идеологическое сопротивление влиянию европейской цивилизации, которая многими сегодня воспринимается как разрушительная угроза, тотальное разрушение гармонии между природным миром и человеком в евразийском пространстве.

Огромный информационный потенциал, который несут в себе мифологические мотивы и образы-символы, задействованные в художественном произведении, могут быть обнаружены и интерпретированы с помощью определенных культурных кодов. Прочтение и интерпретация конкретного сообщения внутри художественного образа при помощи подобных информационных кодов в контексте евразийского (межкультурного) диалога предполагает использование результатов изучения общих закономерностей и специфических особенностей литератур малочисленных народов. Лезгинские писатели новаторски осмыслили традиционные образы, придав новое звучание таким архетипам, как «гора», «камень», «птица» и другим, имеющим мифологическую матрицу.

Разнообразными приемами и способами (ремифологизацией, стилизацией под миф, мифотворчеством, варьированием и интерпретацией мифологических мотивов, символов и мифологем) идет творческий поиск и «переоткрытие» универсальных категорий. В целом мифологическая основа лезгинской прозы —
закономерное и органичное следствие осмысления героями своего места в мироздании, которое воспринимается через полузабытые ассоциации, вызываемые мифологическими образами.

Напряженно осмысливая свои истоки, писатели все чаще обращаются к историческому прошлому и фольклорно-мифологическим неисчерпаемым запасникам изустного наследия, включая в свой творческий арсенал художественные изобразительно-выразительные средства устного народного творчества [1]. Поэтому закономерным явилось появление на рубеже веков в дагестанской литературе целого ряда произведений, посвященных исторической тематике. С другой стороны, история своего народа, страны, человеческой цивилизации в целом все чаще рассматривается лезгинскими писателями в во всемирном контексте всеобщего развития. Евразийское осознание связи всех народов, единства планеты во всем многообразии ее противоречивых процессов, обращает творческое внимание к наиболее общим вопросам мироздания и бытия, которые всегда были и будут в фокусе внимания человека.

Бесспорно, что философский потенциал лезгинской прозы значительно расширился и углубился за последние годы XX – начала XXI столетий. В жанровых разновидностях новой прозы и поэзии используются разнообразные новаторские принципы построения характеров, расширения психологической мотивации, ее форм и средств, сюжетно-композиционных и идеино-тематических приемов, средств, различных условных форм, служащих для философского осмысления злободневных и вечных тем.

Общие закономерности, объединяющие, согласно евразийской концепции межкультурного диалога, все литературы в нерасторжимое целое, отнюдь не исключают, а, напротив, подчеркивают оригинальность и уникальность национальных особенностей [5, с.49]. Переосмысление мифологических верований – одна из главных закономерностей литературного процесса евразийской зональности, предполагающая постоянный взаимообмен между разнообразными и своеобразными культурами. Примечательно то, что при постоянном взаимо-
действии с другими народами лезгинская литература, как и дагестанская литературная общность в целом, сохранила свою национальную основу, в то же время подвергая творческой трансформации иноэтнические чужеродные культурные элементы.

Сформировавшаяся в художественной словесности конца XX века модель бытия весьма отличается от духовно-эстетических и художественно-этических ориентиров предшествующих литературных периодов. Стремясь привнести гармонию в хаотичность мира, современные авторы находятся в постоянном творческом поиске новой, более востребованной культурной модели. При ее создании художники основываются на мифологических структурах, не ограниченных социально-историческими и пространственно-временными рамками. Выход за эти границы предполагает большее пространство для того, чтобы вникнуть в общечеловеческое содержание всемирного бытия и постичь его общие закономерности. Современная художественная литературная модель мира все больше отрывается от действительности, вытесняя прежнее реалистическое жизнеподобие условностью, допущением, вымыслом, фантазией, мифом. Этот процесс коснулся самых различных художественных направлений (реализм, интеллектуальный реализм, магический реализм, постмодерн) и жанров, формируя специфику художественной мифопоэтической структуры на всех уровнях художественного текста [4].

Анализ проблемы отражения в лезгинской литературе элементов национальной и инокультурных мифологий позволяет сделать некоторые выводы и обозначить примерные перспективы для последующих направлений разрабатываемой проблемы.

Обладая огромной обобщающей силой, способной сотворить из первозданного хаоса вполне гармоничную художественную модель действительности, наделенную внутренней гармонией, миф в произведениях словесного искусства подвергается творческому переосмыслению. Мифологическое мировоззрение актуализируется в эпоху кризиса и смены эпох, и в таком аспекте лез-
гинская литература развивалась в соответствии с закономерностями развития мировой литературы. Кроме того, это позволяет говорить о таком явлении, как усиление модернистских тенденций в лезгинской литературе.

Художественный опыт прошлого, интерпретируемый современными литераторами как равенство культур при одновременном восприятии и осознании национального самосознания как уникального явления, подвергающегося реальной опасности исчезновения, вызвало актуализацию различных форм литературной интерпретации, которая использует приемы и формы мифологизации как средства кодирования эстетической информации. В целом происходит проецирование элементов мифомоделирования мира на художественную структуру неомифа. Обращение писателей к унаследованной от предков и проверенной веками системе гармоничных отношений людей основывается на центральном для этой системы принципе превращения зла в добро, антиномии жизни и смерти и их постоянной борьбы и взаимоперехода. Отсутствие или размытие четкой границы между мифологическими представлениями о связи человека и животного в природном мире также находит свое художественное выражение в самых разных жанрах лезгинской литературы. Как особенность мифопоэтического пространственно-временного континуума, трансформирующегося в романе «Миф» и некоторых других произведениях, можно указать на антропоцентрическую концепцию модели мира, обращенность автора к изначальному бытийному смыслу мироздания и повторяемость так называемых «вечных схем», применяемых и возрождающихся в переломные историко-культурные циклы человеческого бытия [2]. Читатель воспринимает миф как отправную точку, от которой происходит толчок для возникновения литературных ассоциаций, преодоление границ текста, их расширение, и в дальнейшем создание универсальной модели мира, в основе которой — трансевразийские архетипические образы. Мотивные структурные единицы мифопоэтического текста подводят читателя к изначальным фундаментальным схемам представлений о мироустройстве.
В общем рассмотрении мифологизация лезгинской литературы на стыке веков осуществляется, с одной стороны, актуализацией мифа в литературе, с другой – в имплицитной форме, когда становится явной ранее скрытая авторская ориентация на переадресацию читательского восприятия на подсознательные, казалось бы, почти забытые, смутно припоминаемые знания о мироустройстве и его мифологических константах. Усиливается и становится характерной особенностью мифологическая составляющая в произведениях лезгинских авторов на историческую тематику. Характерно, что обращение авторов к мифологическим преданиям, легендам, верованиям, введение их в сюжетную ткань произведения преследует не столько реконструкцию исторических событий, прошлого, а направлено на осмысление прошлого в более широком формате. Авторы осмысливают прошлое, чтобы заглянуть в будущее, спрогнозировать его, наметить возможные пути выхода из социально-культурного кризиса. Но основной их идеей является мысль о невозможности существования отдельного народа в современном мире вне мирового пространства, без активного включения в него, сотрудничества и культурного взаимообмена на объединяющей их территории Евразии. И неразрывно связанная с процессом глобализации культур опасность утраты собственной национальной идентичности объясняет интерес художников к авторскому мифотворчеству, призванному пробудить в сознании современников генетическую память, заложенную духовную коллективную память.

Имплицитный мифологизм развивается в лезгинской литературе в следующих аспектах, которые зачастую представлены и связаны в произведении воедино: мифотворчество как создание нового мифа; приблизительное или относительно точное воспроизведение древнего мифа; мифоцентризм, понимаемый как следование мифологическим архаическим моделям, подчинение повествования запечатленным в мифологической системе универсальным схемам. В этой разнородной, несмотря на общие типы, системе выделяется единая точка соприкосновения, объединяющая их в единый организм, в виде архетипично-
сти, задающей и определяющей направление и закономерности развития художественной системы, в русле которых возможно полноценное функционирование качественного литературного текста, соответствующего евразийскому диалогу культур и содержащего творческую интерпретацию архаичной мифологии.

Как характерную черту современной лезгинской прозы можно отметить тенденцию к слиянию, синтезу форм внутреннего и внешнего литературного мифологизма. Архаичные мифологические структуры могут в художественной словесности реализовывать древнейшие архетипы (roman «Миф»), с другой стороны, происходит художественная трансформация и эволюция мифа в литературном произведении, при котором события, изображаемые в литературном тексте, происходят в наше время, а психологическая глубина образов и художественная идея в ходе повествования реализуется на мифологическом уровне (подобный творческий подход характерен пьесе Ф. Бадалова «Манекены»).

Полифункциональное использование мифа в романе «Миф» находит выражение в своеобразии народной этики, национального мировосприятия; содержательный подтекст художественного образа модифицируется и насыщается языческой и мифологической символикой. Структурообразующая функция мифологической условности обнаруживается на многих уровнях художественной структуры. В сюжетостроении романа – как уподобление последовательной схеме обрядовых переходов – ритуалу инициационных испытаний; в особенностях пространственного воплощения – как сходство мифологическому топосу и двоичной – вертикальной и горизонтальной – пространственной организации. Циклическая мифическая концепция художественного времени организовывает единое временнное пространство, которое создает единство линейного и циклического времени; в качестве центрального, важнейшего приема художественной выразительности сочетание различных мифологических элементов преследует цель показать национальное, лезгинское как общечеловеческое, подводя к мысли о необходимости бережного отношения к памяти поколений и соблюде-
ния заветов предков, которые в своей общечеловеческой гуманистической ос-нове сходны у всех народов мира.

Таким образом, в лезгинской литературе XX века происходит воссоздание классических архетипов, которое вписывается в рамки евразийской культурной парадигмы – сохранения национальной культуры как изначально значимой и самоценной. Один из наиболее распространенных в культуре народов евразийского региона – образ Старого мудреца, встречающийся в культурах разных народов, в лезгинской литературе обусловливается национальной ментальностью, приобретает своеобразный художественный статус и значительно усложняется функционально. Образ старого человека ассоциируется с хранителем обобщенного жизненного опыта, национальных традиций, выступает как посредник – медиатор между сакральным и профаным мирами, гарантом сбалансированного согласия между материальным и духовным. Лезгинские писатели пытаются обратить читателя к национальному укладу жизни через жесткое противопоставление родной и западной культуры, сформировать привлекательный образ малой родины [3].

В лезгинской литературе конца XX века появляются мифоцентрические тексты, сочетающие реальный и ритуально-мифологический пласты, и произведением такого типа стал мифологический роман Ф. Бадалова «Миф». Синтетическое евразийское мироощущение в романе представляет собой противоречивый и в то же время вполне гармоничный сплав рационализма и иррационализма, глубинной религиозности, строгих логических и мифологических схем.

В целом же современная лезгинская проза - результат многовековой эволюции восточно-западного диалога литератур, а трансформация в ней мифологических представлений проявляется главным образом в построении символических конструкций, включением в художественный текст мифологем, архетипических образов и т.д. Изучение взаимодействия мифа и лезгинской литературы в евразийском аспекте предполагает дальнейшее рассмотрение поэтики современной лезгинской прозы через специфику преломления в ней архаических
и мифологических представлений и выявлении различных принципов введения мифологических элементов в текст в ракурсе основной идеи евразийской концепции – самоценности и значимости различных культур.

Литература:


Literature:

УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ И МНОГОЯЗЫЧИЯ

Махмудова Д.С., старший преподаватель
ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» г. Дербент
Гамидова Х.С., аспирант
Дагестанский государственный педагогический университет

Аннотация. В последние годы проблема освоения русского языка в поликультурной среде находится в центре внимания многих исследователей. Теоретическая значимость заявленной авторами проблемы связана с недостаточной разработанностью с точки зрения педагогики концептуальной основы изучения русского языка в многонациональной школе. В статье рассматриваются многосторонние подходы к проблеме изучения языковых контактов.

Ключевые слова: русский язык, полиэтническая школа, многоязычие, лингво и этнокультура.

LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL AND MUL-TILINGUAL

Makhmudova D.S., senior lecturer
Socio-Pedagogical Institute of Derbent
Hamidova H.S., a graduate student
Dagestan State Pedagogical University

Annotation. In recent years, the problem of development of the Russian language in a poly-cultural environment is the focus of many researchers. Theo-retical significance authors stated problems associated with insufficient precision-elaboration in terms of the conceptual framework of pedagogy study the Russian language in a mul-ticultural school. The article deals with the issue of multilateral approaches to the study of language contact.

Keywords: Russian language, multi-ethnic school, multilingualism, linguistic and ethnic
В современном мире школа является наиболее эффективным инструментом формирования культуры межнациональных отношений. Исходя из этого проблема преподавания русского языка в многонациональной школе имеет как образовательное, так и социальное значение [4].

Реалии последних лет свидетельствуют, что в обществе активно протекают миграционные процессы. Наряду с традиционными многонациональными школами в России отмечается тенденция возникновения образовательных полиэтнических школ с обучением русского языка. В таких школах за одной партой сидят и занимаются дети разных национальностей, в основном из стран ближнего и дальнего зарубежья. Они, как мы и предполагаем, не в полном объеме владеют русским языком, плохо адаптируются в новой образовательной, социальной и культурной среде. Е.А., в своей работе "Русский язык в полиэтническом пространстве российской школы", отмечала, что в многонациональной школе особо важное внимание уделяется формированию коммуникативной и межкультурной компетенции учащихся [5].

На сегодняшний день создание новых школ требует определения специфических целей, содержания и технологий изучения русского языка.

Северокавказский языковой регион – поликультурная общность особого типа, где в сложном единстве взаимопроникновения и взаимовлияния сосуществуют типологические черты русской и северокавказской ментальности [2]. Изучение русского языка в полиэтнической школе с русским языком обучения должно обеспечивать достижение уровня, определенного государственным стандартом.

Поликультурный класс может быть как многоязычный, так и моноязычный, как с однородным, так и с разнородным языковым составом. В контексте методики преподавания русского языка термин «поликультурный» не может точно отразить ситуацию и более уместен, когда речь идет о преподавании дисциплин гуманитарного цикла (истории, культурологии и т.д.).
Педагог русского языка полиэтнической школы, контактируя с детьми различных национальностей, неизбежно приходит к пониманию того, что национально-особенное своеобразие, освоенное другой культурой, дает четкое представление о полиэтничности и лингвистическом многообразии даже на небольшом образовательном пространстве [1].

Содержание культуроловедческой компетенции учителя-русиста полиэтнической школы обогащается за счет использования в своей профессиональной деятельности, наряду с коммуникативным, социокультурный подход к обучению. Социокультурный подход при обучении русскому языку важен и в воспитательном аспекте. Огромное внимание уделяется на выявление общих нравственных интересов и ориентиров разноязычных народов, для этого учитель-русист полиэтнической школы пользуется социальным опытом своих обучающихся. Хорошим благотворным и продуктивным фактором для детей многоязычной школы является частое и постоянное воздействие на обучающего русской языковой среды в школе и включение детей в постоянную языковую практику. Работа учителя русского языка полиэтнической школы в сравнении с деятельностью педагога с моноэтническим контингентом имеет ряд своих особенностей, специфических черт, определяющиеся в первую очередь полиэтничностью и поликультурностью, кроме того нулевой (в некоторых случаях) подготовкой учащихся по русскому языку. Основными характеристиками деятельности учителя-русиста полиэтнической школы, отличающими ее от деятельности учителя русского языка и литературы, являются:

1. высокое знание методической работы, влекущей за собой необходимость изменения подходов и форм при совершенствовании методической компетенции у педагога;

2. культурологическая направленность всей педагогической деятельности, а также отбора дидактического материала, требуют учета не только национального инофона, но и его полвозрастных характеристик, и многих других социально-региональных факторов работы полиэтнической школы;
3. Труд и время учителя–руссиста, затрачиваемое в процессе подготовки к занятиям, многообъемно и многозначительно.

Значимой и нужной предпосылкой успешности работы педагога полиэтнической школы является его уважение и бережное отношение к национальной ментальности, конкретным формам ее проявления, возникавшим в процессе обучения детей, для которых русский язык является неродным [3].

В условиях разноязычного и разноуровнего состава коллектива современный учитель русского языка стоит перед необходимостью совмещать в учебном процессе методики русского языка как неродного и русского языка как родного. Основные различия в принципе подачи языкового материала для русских и инофонов заключается в следующем:

1. У обучающихся русскоязычных школ формирование грамотности осуществляется с опорой на сложившуюся речевую компетенцию и обобщение моделей; осознание системы языка происходит путем разложения целостно воспринимаемых единиц языка (слова, фразы, предложения). В преподавании используется принцип от общего к частному, речевая компетенция формируется за счет освоения различных функциональных разновидностей языка и разных жанров речи. Для учащихся, у которых речевая компетенция и грамотность не соответствуют требованиям, предъявляемым программой (образовательным стандартом), нужно ввести корректировочный курс в системе дополнительных занятий. При этом методика ставит учащегося перед фактом осуществлять волевые, логические действия и правила, языковые структуры остаются в форме формальных схем и операций, сохраняющихся в памяти обучающихся на короткое время.

2. Первостепенная цель при обучении билингвов–формирование и совершенствование их речевой компетенции на основе углубленного изучения грамматических моделей русского языка. Речевой материал осваивается и предъявляется как общий целостный, а не по частям. Аналитический подход к познанию единиц языка возможен только на очень хорошем уровне знания русско-
го языка. Освоение теории ограничивается понятиями «часть слова» (не морфема), «часть речи», «члены предложения». Основной принцип обучения - от единичного, частного к общему.

Опыт работы в билингвальных и многоязычных коллективах, проверка методических разработок на практике показали, что точки соприкосновения этих разных методик находятся в области корректировочного курса для слабых неуспешных русскоязычных школьников, в рамках которого происходит повторение языковых моделей. Эффективность такого курса зависит от использования современными технологиями обучения. Освоение учащимися лексических, фонетических, грамматических явлений языковой системы должно сопровождаться соматическими ощущениями (увидеть, услышать, почувствовать и т.д.). Кроме того, на занятиях русского языка важен подбор таких заданий, которые можно выполнить всем классом или группой учащихся. Также полезно использовать на уроках русского языка игровые моменты.

Современные лингвисты и методисты сомневаются в необходимости интенсивной теоретизации курса русского языка, справедливо ссылаясь на излишнюю усложненность материала, не способствующей грамотности письменной и устной речи обучающихся. Однако программа преподавания русского языка выстроена на одном из принципов дидактики - ведущей роли теоретических знаний. Учебники русского языка соответствуют этому принципу: их главная цель - дать теоретическое представление о структуре языка как о системе социально закрепленных знаков и правил их употребления. Принципы подачи языкового материала в них - от общего к частному. При таком подходе темы курса распределяются в соответствии с теоретическим структурированием системы языка на уровни (ярусы) фонетику, морфемику, морфологию, лексику, синтаксис, что делает курс стройным и логичным и не может полностью отрицаться. Однако в области методики преподавания русского языка такое построение курса сказывается на обучении грамоте. Учащиеся не только не достигают автоматизма речепроизводства, но и теряют имеющийся, так как в качестве мате-
риала для закрепления теории ученик получает отвлеченные от контекста слова, словосочетания или предложения. Это лишь первый этап в усвоении знаний, но на нем часто и останавливаются, переходя к следующей теоретической теме, изредка возвращаясь к предыдущей, предложив учащимся произвести фонетический или словообразовательный анализ отдельно взятого слова. Обучающийся овладевает приемами фонетического и словообразовательного анализов и видит в этом определенную самоценность, при этом не понимает связи этих умений с другими.

По нашему видению, важно сочетание подходов от общего к частному и от частного к общему, которая позволяет осуществлять работу с текстами разных типов речи, функциональных разновидностей, стилей. На занятиях русского языка при разноязычном и разноуровневом коллективе такая организация возможна при работе с текстом, насыщенным грамматическим материалом в соответствии с целями и задачами конкретного урока. Это позволяет на уроке решать комплекс методических задач: отрабатывать орфографические, пунктуационные, грамматические модели; вести лексическую и словообразовательную работу; анализировать структуру и содержание текста, а затем воспроизводить некоторые его фрагменты. При выполнении разных видов заданий, учащиеся часто обращаются к тексту, запоминая, таким образом, использованные в нем лексические и грамматические средства. Содержание текстов должно соответствовать принципам:

1) осуществления взаимодействия межпредметных и межкультурных связей;
2) отражения лингво- и этнокультурной специфики изучаемого языка;
3) частое повторение языковых фактов.

Нужно работать над умениями учащихся создавать ассоциативное поле (в сопоставлении с родным языком) и обнаруживать языковые закономерности. Этот процесс становится интересным и увлекательным, если включать нелингвистические ассоциации: движения, мимику, жесты, звуковой ряд.
Многоязычный класс - благодатная почва для того, чтобы стимулировать интерес учащихся к природе языка, прививать навыки лингвистического мышления. Соприкосновение детей, говорящих на нескольких языках, зачастую разноструктурных, создает предпосылки для развития языкового чутья. Во всяком случае, учащиеся обладают языковым материалом, порой более обширным, чем учитель русского языка. Учет этих факторов позволяет соответствовать индивидуальным интересам и потребностям учащегося.

Важно отметить, что возможна и ситуация «безъязычия», когда ученик не знает, как выразить мысль ни на одном языке, и в лучшем случае использует лишь ключевые слова. Практика показала, что учащиеся- билингвы не всегда способны перевести слово на родной язык, часто не знают соответствующего эквивалента. Мы думаем, что ученик первоначально может просто растеряться (кодовое переключение не всегда происходит мгновенно), поэтому уместен наводящий вопрос: «Как в твоем родном языке…?». Поиском эквивалента в другом языке особо увлекаться не следует, это, скорее всего, тактический прием признания значимости билинга и привлечения внимания остальных учащихся к многообразию языков.

Следует ли прибегать к средствам родного языка при обучении русскому языку? У методистов на этот счет нет единого мнения. На наш взгляд, так можно делать на продвинутом этапе обучения. Предлагаемые задачи, требуют работы над русским словом как предметом языкоznания в сравнительном аспекте, тем самым стимулируя лингвистический интерес, развиваем языковое чутье, наконец прививаем уважение и любовь к другому языку.

Обращение к средствам другого языка на занятиях русского языка имеет цели:
- сформирование лингвистических мышлений обучающихся, показать многообразие языков, значимость любого языка, воспитывает толерантность;
- обратить внимание учащихся на многообразие способов выражения одного замысла, значения в разных языках;
показать учащимся наличие или отсутствие в языке соответствующего эквивалента.

Литература:

1. Азизова Н.Р. Национальный язык – как способ самоидентификации малой локально-этнической группы. / Материалы Международной научной конференции «Двуязычное образование: теория и практика» (Хельсинки, Финляндия, 26-28 апреля).- 2011- с.18-19;

2. Витковская Л.В. Когнитивно-концептуальные аспекты методики двуязычного образования. / Материалы Международной научной конференции «Двуязычное образование: теория и практика» (Хельсинки, Финляндия, 26-28 апреля).- 2011 с.59-61;

3. Зайналова Л.А. Учет специфики родного языка в процессе обучения русскому языку в национальной школе. / Ж. Русский язык в школе -Но 11-2013г.


5. Хамраева Е.А. Русский язык в полиэтническом пространстве российской школы: модели организации обучения. Ж. Русский язык в школе.-№ 11-2013г.

Literature:


2. LV Vitkovskaia Cognitive and conceptual aspects of the bi-lingual method of education. / Proceedings of the International Scientific Conference "Bilingual Education: Theory and Practice" (Helsinki, Finland, 26-28 April) - 2011 s.59-61


5. Zaynalov LA Accounting for the specifics of the mother tongue in teaching Russian in national schools. / J. Russian language at school -№ 11-2013g.
ЯЗЫК, КУЛЬТУРА И ФОЛЬКЛОР: АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
Цахуева Д.С., к.филол.н., Касумова З.Н., старший преподаватель
ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» г. Дербент

Аннотация: В данной статье рассматриваются проблемы взаимоотношения языка, фольклора и культуры. Многообразие смыслов у концепта «язык», влияние языка на разные виды деятельности людей. Изучена функция культуры и роль культуры в обществе, роль языка в обогащении культуры. Функции фольклора и отдельных его жанров.

Ключевые слова: Язык, фольклор и культура, мышление, метасознание, когнитивный и семиотический подход в толковании культуры, народное творчество.

Tsahueva D.S., Gasimova Z.N.
Socio-Pedagogical Institute of Derbent

Abstract: This article discusses the problems of the relationship of language, folklore and culture. The variety of meanings from the concept of “language”, the influence of language on the different types of human activity. Studied the function of culture and the role of culture in society, the role of language in cultural enrichment. Functions of folklore and its individual genres.

Keywords: language, folklore and culture, thinking, metasoznanie, cognitive and semiotic approach to the interpretation of culture, folk art.

Язык – это, пожалуй, единственный невольный свидетель эпох, а опыт поколений наиболее ярко отображается в произведениях устного народного творчества, в том числе и сказках.

Как известно, проблемы взаимоотношения языка, фольклора и культуры в настоящее время актуальны и во многом приоритетны. Это связано с тем, что «древнейшие представления о мире зафиксированы в фольклоре, мифологии и влияют на формирование и отражение менталитета» [12].

Само слово «язык» многообразно и многозначно и означает самые разнообразные искусственные и естественные коммуникативные средства. Причем любой язык (вербальный или невербальный, естественный национальный или язык науки или культуры, искусства), с одной стороны, соотносится с сознани-
ем и мышлением, с другой стороны – с культурой. Эти понятия разносторонне взаимодействуют друг с другом и функционируют в различных контекстах.

Многообразие смыслов у концепта «язык» связано с невербальными языками: язык жестов, мимикой, а также – языком сигналов, знаков и символов. В контексте вторичнои номинации с метафоризированным значением этот концепт получает значение «язык искусства» (изобразительного искусства, музыки, хореографии; живописи и др.). Дальнейшая номинация приводит к расширению значений и возникновению новых языков (цвета, звука и т.д.). Вторичное номинирование языка науки создает язык математики, геометрии и т.д.

При анализе термина «язык» нами имеется в виду такое значение этого слова: «язык - это система выражения мыслей словами, имеющая определенный фонетический и грамматический строй, а также являющаяся средством коммуникации». Таким образом, понятие «язык» в структурном плане можно представить в виде «атома», который управляет «языковыми» орбитами, которые от него расходятся в разные стороны.

Как известно, соотношение языка и мышления - одна из «вечных» проблем языкознания и философии. В. Гумбольдт впервые указал на то, что язык - это не только средство общения, но и необходимое условие осуществления процесса мышления: «Язык есть орган, образующий мысль, интеллектуальная деятельность и язык представляют собой единое целое» [3].

Несколько иначе по этому поводу высказывается Э. Сепир, который указывает на то, что «язык... непрестанно следует за мышлением, хотя его форма и структура скрыты и могут быть истолкованы только при определенных обстоятельствах»; и что вопреки общепринятому, хотя и наивному, взгляду, «язык - не ярлык, накладываемый впоследствии на уже готовую мысль» [10].

Другой исследователь языка - Б.Л. Уорф - признает влияние языка на разные виды деятельности людей в его постоянно действующих общих законах и в ежедневной оценке определенных явлений, нежели в особых случаях употребления языка. Основа любой языковой системы (т.е. грамматика) не является, по
его мнению, просто инструментом для реализации мыслей. Напротив, грамматика сама формулирует мысль, она является «программой и руководством мыслительной деятельности человека, средством анализа его впечатлений и их синтеза». [5]

В отечественном языкоznании вопросы корреляции языка и мышления тоже стали давним предметом споров и обсуждения. Имеется самое противоположное отношение к идеям Сепира и Уорфа: от признания отдельных положений их концепций объективными до полного их отрицания. Так, Панфилов указывает, что «язык, в самом деле, определенным образом воздействует на познавательную деятельность и мышление человека» [Панфилов 1977: 20].

Следуя мысли А.А. Потебни, утверждается, что нереально наличие языка без понимания, но понимание возможно лишь посредством слов, которые не могут быть заменены даже самой живой жестикуляцией или мимикой.

По Беккеру, разрешение вопроса о генезисе языка и его корреляции с мышлением, - значит принять язык за живой организм, по Гумбольдту - значит закрыть глаза на все противоречия речи и понимания, субъекта и объекта, божественного и человеческого, существующие в языке.

По мнению А.А. Потебни, «приняв духовное вместо сознательного (что невозможно без слов), то мы увидим, что духовное без языка невозможно, и язык в нем есть первое по времени событие» [9]. Вполне вероятно, что подобные мысли А.А. Потебни берут начало от заключения В. Гумбольдта о том, что «язык – это дух народа, а дух народа – это язык».

Совсем иначе данный вопрос рассматривается нынешними лингвистами. Так, например, М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский, говоря о соотношении языка и мышления, вводят такие понятия как форма и структура сознания и метасознание: «Язык и сознание могут взаимодействовать между собой только при наличии определенных представлений (которые мы называем метапредметами) об этих предметах. То есть, считают данные авторы, «сознание существу-
ет уже потому, что есть нечто, указывающее на него. Язык, в свою очередь, функционирует, если есть нечто о языке» [8].

Говоря о сознании, указывают лингвисты, мы не можем «наложить» языковую «оболочку» сознания на его форму. Неверным будет сказать, что где язык – там и сознание. Мы в нашем исследовании склоняемся к идею о том, что в трактовке сознания мы пользуемся языком, поскольку эта трактовка выражается извне.

Указанные же выше авторы утверждают, что нельзя понять сознание при помощи языкового анализа текста, и что в языковом мышлении имеются некие структуры, более связанные с отсутствием сознания как такового, чем с его присутствием. При таком подходе к анализу сферы сознания, возможно выдвижение гипотезы о том, что сфера сознания во взаимодействии с мировым объектом или мировым событием ведет себя как «универсальный наблюдатель». Следующий вывод, на наш взгляд, очень важен для понимания данной мысли: «Сознание не использует «язык» для себя, а работает «языком» только для психики, и этот язык одинаков с языком символов».

Таким образом, из вышесказанного следует, что в концепциях Э. Сепира-Уорфа и В. Гумбольдта языку приходится выполнять роль «законодателя», угадывающего все направления «расчленения природы» и предписывающему на собственной основе определенные формы мышления.

М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский также освещают понятия взаимодействия и подчеркивают, что язык и сознание могут коррелировать лишь при наличии каких-либо представлений о самих предметах.

Вообще, функция культуры в период универсальных общественных изменений, как известно, усиливается, а вместе с этим - и внимание к ней как к движущей силе, влияющей на духовное развитие человека.

Вопрос о роли культуры в обществе можно, несомненно, определить как проблему XX в. Различные исторические, философские и лингвистические
теории, так или иначе, касаются проблем, связанных с культурой в разных аспектах.

При исследовании корреляции языка и культуры, считаем необходимым детально остановиться на самом этом понятии. Как известно, существует достаточно много определений понятия «культура».

Культура, ее структура и содержание толкуются неодинаково, что зависит от составляющих ее компонентов, а также круга исследуемых проблем и школ. В основе социального подхода к определению культуры, как нам видится, лежит интерпретация данного феномена как отличного от природы, биологического и физиологического, присущего не отдельному индивиду, а группе людей, связанных общением.

Имеется и когнитивный подход к дефиниции культуры, который заключается в том, что культура, осознаваясь индивидом, интерпретируется в терминах языковых реалий, мыслительных процессов и структур. Особенностью такого изучения является особое отношение к культуре, как знанию, и он называется когнитивным.

Различается еще и семиотический подход в толковании культуры как определенной системы материальных знаков, отражающей мир, которая, в свою очередь, может использоваться и как средство общения.

Однако, на наш взгляд, ни одно из данных определений не является полным, т.к. все они раскрывают только какую-либо одну из разнообразных сторон культуры, они лимитированы самим отношением к культуре и не определяют ее в целом.

Г.В. Елизарова, например, считает термин «культура» относящимся к разряду аксиологических, т.к. он кажется «прозрачным», на первый взгляд. Однако в реальности чрезвычайно трудно дать дефиницию такому сложному понятию как «культура». Существуют и другие, бытовые, определения культуры типа «культура – это то, как общество живет», имеющие целью охватить всю многогранность этого понятия без сконцентрированности на каком-либо е
отдельном моменте. Отличия в культурах в разных обществах толковались как отличия в степени развитости одного и того же явления культуры, а не как отличия в содержании, причем мерилом всего был рост человечества от варварства к прогрессу. Чем сильнее общество с точки зрения признаков цивилизации, тем более развитым и прогрессивным оно является и в культурном смысле. Ранее дефиниция культуры основывалась на идее о том, что культура — это универсальный феномен, присущий всем социумам. Например, такой подход к пониманию культуры, отражен в работах Э. Тайлора, который определяет культуру как сложное образование, вбирающее знание, веру, искусство, мораль, закон, обычая и другие черты и привычки, свойственные человеку в обществе. Однако мы не можем согласиться с такой точкой зрения, т.к. цивилизация и культура - субстанции несопоставимые и, как указывает Г.В. Елизарова, «оба этих понятия находятся в разных плоскостях» [4].

В то же время, Э. Сепир определяет культуру как «нечто, что определенное общество делает и думает»[10].

А. Вежбицкая предлагает считать особенно удачным определение культуры, предложенное К. Герцем, который считает, что культура - это «образец смыслов, отраженных в символах и развивающийся исторически, а также- система переходящих от поколения к поколению представлений, которыми пользуются в обществе и на базе которых уточняются и расширяются знания людей о жизни»[1].

Г.П. Нещименко, в свою очередь, предлагает использовать обобщенное определение культуры, когда под этим термином подразумевается духовное освоение реальности. Культурные ценности же он трактует как результат проявления духовной деятельности человека.

Представители всех научных школ, исследующие культуру, допускают главенствующую роль языка в составе этого комплексного феномена. Как нам кажется, исходной в этом споре остается следующая мысль Э. Сепира: «Роль языка в обогащении культуры и ее исторической преемственности очевидна и
очень важна на всех ее уровнях: как на высоких, так и на ее примитивных ступенях. Основная доля культурного фонда примитивного социума хранится в более или менее четко сформулированной языковой форме»[10].

В культурологии, как известно, возникает очень интересная, важная и сложная проблема специфики национальных культур. Однако, несмотря на специфику бытующих различных национальных культур, во всех них есть что-то общее, что дает нам право говорить о культуре человечества как таковой вообще. Как раз разрешению этой проблемы и посвящена статья Г. Гачева на тему: «Национальные образы мира», эпиграфом к которой автор решил взять слова Гераклита: «Для бодрствующих существует единый и всеобщий космос (из спящих же каждый обращается в свой собственный)>>[2].

В зависимости от того, кто делает культуру и ее уровня, социологи выделяют три формы культуры: народную, массовую и элитарную[6].

В народной культуре различаются два уровня – высокий, берущий начало из фольклора и включающий сказки, эпос, народные предания, старинные танцы и др., и сниженный, проявляющийся в рамках так называемой поп-культуры.

Народное творчество, которое зародилось далеко в древности - является основой всей известной мировой художественной культуры, источником национальных традиций, а также - выразителем народного самосознания. Некоторые лингвисты относят к фольклору все виды непрофессионального искусства (народные театры, художественная самодеятельность).

Фольклор, по-видимому, - это система уровней, мотивированных речью, словом, независимо от того, с какими невербальными элементами они связаны. Вероятней и точнее было бы пользоваться для обозначения сути фольклора давним и давно уже вышедшем из употребления словосочетанием «устная словесность» или не очень понятным словосочетанием «устная народная словесность» [11].
На сегодняшний день имеются четыре известных концепций, которыми в основном и пользуются в современной фольклористике и которые вместе с тем постоянно взаимодействуют.

Таким образом, мы перечислили следующие основные теории фольклора: социологическую, художественную, языковую и теоретико-коммуникативную (социальную). В двух первых случаях мы имеем дело с «широким» употреблением термина «фольклор», а в двух последних - с вариантами его «узкого» употребления.

То же можно сказать и применительно к фольклору. Всякое изменение текста, устного или закрепленного на письме, фольклорного или литературного, будь то переписываемая от руки рукопись или типографским способом изготовленная книга, есть традиция. Различие между ними состоит в том, что у них разное содержание, что данная информация передается посредством прямой или опосредствованной коммуникации, при помощи набора стереотипов, необходимой трансмиссии, определенного темпа и способов их обновления.

При упоминании узкого понимания фольклора, которое связано с лингвистической и информативной концепцией, необходимо также помнить и о более расширенном этнографическом контексте, и тогда можно будет сказать, что фольклор - это совокупность всех вербальных и невербальных структур, действующих в повседневной жизни. При этом, в первую очередь, будут иметься в виду модели, функционирующие на устном уровне в контактных группах (семья, община, населенный пункт, район, регион, этнос, языковой ареал, двуязычие). В этой дефиниции не содержится характеристика содержания, стилистических особенностей или жанрового или сюжетного репертуара, потому что фольклор, если рассматривать его многовековую историю, при всей своей традиционности, был явлением динамичным, развивающимся. На разных этапах развития истории духовной культуры фольклор приобретал особенные, присущие этому периоду (и, к сожалению, далеко не всегда нам известные) особенности.
Функции фольклора в целом, как и функции отдельных его жанров, естественно, менялись на протяжении своего развития и были связаны с общими изменениями в структуре всей духовной культуры, с типами соотношения фольклорных и "нефольклорных" форм и видов духовной культуры.

Литература:
1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
8. Мамардашили М.К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М., 1999.

Literature:

6. Prokhorov U.E. ... national socio-cultural stereotypes of verbal communication and their role in training to Russian inostrantsev.- M. : publishing LCI 2008
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СТРУКТУРА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Гаджикурбанова Г. М., ассистент кафедры информационных технологий ФГБОУ ВПО «ДГПУ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов. Показана структура и обосновано содержание научно-исследовательских компетенций будущих педагогов. Выделены структурные элементы — компоненты (теоретический, диагностический, проективно-конструктивный, операционный, рефлексивный, коммуникативный) научно-исследовательских компетенций.

Ключевые слова: научно-исследовательские компетенции, структура научно-исследовательских компетенций, компоненты научно-исследовательских компетенций, научно-исследовательские компетенции будущих педагогов.

STRUCTURE OF THE RESEARCH COMPETENCE FUTURE TEACHER

Gadzhikurbanova Gabibat Magomedovna, Assistant of the department of Information FGBOU VPO "DGPU"

Abstract: This paper considers the problem of the organization of scientific and research work of students of pedagogical universities. The structure and content of substantiated scientific research competence of the future teachers. The structural elements - components (theoretical, diagnostic, projective-constructive, the operational, reflective, communicative) research competencies.

Keywords: research competence, structure of research competencies, the components of the research competence, research competence of the future teachers.

Современные тенденции развития общества обусловили необходимость подготовки педагогов, отличающихся самостоятельностью, мобильностью, умеющих творчески анализировать педагогические ситуации и т.д.[1]. Возникает необходимость поиска и освоения таких форм обучения, в которых акцент ставится на самостоятельной деятельности студентов. К такой форме можно
отнести научно-исследовательскую деятельность студентов в ее различных формах [2,3].

Сущность научно-исследовательской деятельности предполагает активность студента в познании. По мнению исследователей, эта позиция связана с продолжительным внутренним поиском, переработкой информации научного характера с глубоким осмыслением и творчеством, работой мыслительных процессов в аналитико-прогностическом режиме, озарением и личными открытиями [5,6]. Именно этим она отличается от эвристического и проблемного обучения, находящихся с ней в одной группе образовательных технологий.

Качество научно-исследовательской работы можно рассматривать через научно-исследовательскую компетентность.

Изучение научно-педагогической литературы подтверждает тот факт, что формирование научно-исследовательских компетенций является актуальной проблемой.

_Научно-исследовательская компетентность_, по мнению М.Б. Шашкиной и А.В. Багачук, «… это интегративная характеристика личности, предполагающая владение методологическими знаниями, технологией научно-исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности» [6].

Научно-исследовательская компетенция задает круг задач, которые должны решаться и осваиваться. Отсюда же следует, что _научно-исследовательская компетенция_ - это не просто исследовательские знания, умения и навыки, которыми должен обладать образованный человек, это более глубокое понятие, характеризующее его личное отношение к предмету деятельности, путь, по которому он пришел к результату.

_Научно-исследовательская компетенция_ – это комплекс исследовательских знаний, умений, навыков, способностей и опыта деятельности, которые формируются в ходе научно-исследовательской деятельности.
На основе анализа определений научно-исследовательской компетенции ученые-педагоги [5] выделяют составные компоненты научно-исследовательской компетенции:

1. **Теоретический компонент** включает в себя знания методологического аппарата педагогического исследования, сущности и технологии основных методов исследования и способность целеполагания.

2. **Диагностический компонент** - умение изучать практическое состояние исследуемой проблемы, выбирать необходимые условия проведения наблюдения или опыта, работать с инструкциями, с диагностическими методиками.

3. **Проективно-конструктивный компонент** - качества, необходимые для разработки программы исследования. В общем плане это способность осознавать цели научно-исследовательской деятельности и умение их пояснить, видеть и вычленять проблемы, строить предположения об их разрешении, выдвигать гипотезы и обосновывать их, планировать свою деятельность. В более узком понимании способность классифицировать имеющиеся или полученные данные, овладение навыками планирования эксперимента, умение структурировать материал.

4. **Операциональный компонент** - качества, необходимые для проведения самого исследования. Он проявляется при отработке полученных навыков в решении исследовательских задач. Здесь оценивается владение навыками проведения эксперимента, реализация и корректировка намеченных действий по программе исследования.

5. **Рефлексивный компонент** отвечает за развитие рефлексивных процессов и означает владение знаниями и умениями осуществлять анализ результатов деятельности, т.е. соотносить достигнутые результаты с поставленной целью, умение интерпретировать полученные данные; проводить самооценку научно-исследовательской деятельности; формулировать выводы и умозаключения.
ния; разрабатывать методические рекомендации для тех, кто будет использо-
вать результаты исследования на практике.

6. Коммуникативный компонент предполагает знание способов взаимо-
действия с участниками исследовательского процесса; умение выступать устно
и письменно с результатами своего исследования; способность работать в ко-
mandе; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей.

Исходя из выше рассмотренного, приведена таблица, характеризующая
содержательную сторону компонентов научно-исследовательской компетен-
ции.

Компоненты научно-исследовательской компетенции

<table>
<thead>
<tr>
<th>Компонент</th>
<th>Состав компонента (исследовательские умения, навыки и способности)</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Теоретиче-
кий          | Умение: |
|             | определять объект и предмет исследования; |
|             | создавать теоретическую модель исследования; |
|             | уточнять гипотезу с учетом результатов диагностики. |
|             | Способность: |
|             | к осмыслению с теоретических позиций процесса преобразования; |
|             | к теоретической интерпретации процесса исследования и его результатов. |
| Диагностиче-
кий          | Умение: |
|             | проводить теоретический анализ с целью выявления критериев и показателей |
|             | изучаемого предмета; |
|             | изучать практическое состояние исследуемой проблемы; |
|             | создавать модели реального состояния предмета; |
|             | выбирать необходимые условия проведения наблюдения или опыта; |
|             | работать с инструкциями и диагностическими методиками; |
|             | проектировать и конструировать методы промежуточной диагностики; |
|             | осуществлять промежуточную диагностику. |
|             | Способность: |
|             | к диагностированию результатов исследования; |
|             | к методическому отслеживанию результатов экспериментальной работы. |
| Проективно-
конструктивный | Умение: |
|             | определять замысел исследования, выдвигать гипотезу исследования; |
|             | проектировать и конструировать этапы осуществления диагностики; |
|             | составлять программу экспериментальной и поисковой научно-
исследовательской деятельности; |
|             | создавать модели; |
|             | структурировать материал. |
|             | Способность: |
|             | классифицировать имеющиеся или полученные данные; |
|             | вносить коррективы в процесс преобразования; |
|             | прогнозировать перспективные линии развития предмета исследования. |
| Операцио-
нальный     | Умение: |
|             | работать с информационными ресурсами; |
|             | осуществлять диагностические процедуры, фиксировать их результаты; |
Из таблицы видно, что рассмотренные компоненты научно-исследовательской компетенции взаимосвязаны между собой и результатом их взаимосвязи является сформированная научно-исследовательская компетенция студентов.

Из выше сказанного следует, что особое значение в формировании компонентов научно-исследовательской компетенции придается умениям, которые позволяют действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях.

Следовательно, если студент овладеет научно-исследовательской компетенцией, сформированной на основе разработанных компонентов, то он, по нашим предположениям, будет способен переносить исследовательские умения на разные сферы деятельности. Также он сможет применять данные компетенции в различных ситуациях. Другими словами - студент применяет в исследо-
вании аналитические, коммуникативные и другие умения научно-исследовательской компетенции.

Литература:


Literature:

4. The farm A.V. Key competences as a result of person-centered education paradigm // Education. - 2003. - №2. - S. 58-64.
АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена методологии организации процесса обучения магистрантов по специальности «Компьютерные образовательные технологии» с применением нейросетевых компьютерных средств, подробно очерчивается процесс функционирования нейросетевого компьютерного средства. В работе говорится, что применение этой методики повысит уровень подготовки студентов-магистрантов по специальности «Компьютерные образовательные технологии», дает возможность индивидуализировать процесс обучения.

Ключевые слова: нейронная сеть, нейросетевые компьютерные средства, личностно-ориентированное образование, личностно-ориентированной модели обучаемого, модель.

NEURO NETWORK COMPUTER TECHNOLOGY INDIVIDUALIZATION OF TRAINING IN PREPARATION OF UNDERGRADUATES

Isaeva G.G., candidate of pedagogical sciences,
Radzhabaliev G. P. candidate of technical sciences, professor.
Dagestan State Pedagogical University

Abstract. This article is devoted to methodology of the organization of process of training undergraduates on specialty "Computer educational technology" using neural network of computer-based tools, outlines in detail the process of functioning neural network computer-aided tools. In the work States that the use of this technique will increase the level of training of students of specialty "Computer educational technology", gives you the opportunity to individualize instruction

Keywords: neural network, neural network computer tools, student-centered education, personality-oriented model student, model.

Коренные изменения образовательного процесса современной школы и стремительный процесс развития информационных технологий требует значительных изменений в системе высшего профессионального образования.

Для выработки необходимой на новой стадии общественного созревания инициативной, гибкой, самостоятельной, коммуникативной, адаптирующейся быстро, креативной личности, нужна современная педагогическая модель,
свежие концептуальные походы к системе обучения и воспитания, новые образовательные модели.

Важнейшими установками, устанавливающими процесс развития современной системы образования являются гуманизация и гуманитаризация педагогического процесса, пристальное внимание, уделяемое личности, ее запросам и потребностям, перенос акцентов в процессе обучения и воспитания на общечеловеческие ценности.

Основная задача современной школы – воспитать личность, которая ориентируется на непрерывное образование, самореализацию и саморазвитие.

Обусловленная альтернатива традиционного целостного учебно-воспитательного процесс представляет собой личностно-ориентированное образование[4,5].

К первостепенным положениям теории личностно ориентированного обучения, которые требуются реализовать при проектировании личностно ориентированных обучающих систем, причисляются следующие:

- существенное нарастание роли самостоятельной работы студентов;  
- адаптивность учебных программ;  
- вариативность учебных программ;  
- создание дидактического материала на базе выявления и описания интеллектуальной работы студентов;  
- моделирование обучающих технологий, которые обеспечивают необходимые и полные условия для наибольшего формирования личности;  
- осуществление мониторинга в ходе обучения.

Важным и своевременным, с точки зрения личностно ориентированного обучения, представляется понятие индивидуальной траектории обучения. Индивидуальная траектория обучения – это результат реализации личностного потенциала студента в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности. Индивидуальная траектория обучения отображает единственный в своем роде путь, в котором личность обучаемого продвигается к целям обу-
чения. Подбор одной из нескольких десятков и сотен возможных траекторий невозможен вне использования современных компьютерных технологий. Одним из альтернативных способов решения показанной проблемы являются нейросетевые технологии [3].

Искусственная нейронная сеть, в данном случае персептрон, который содержит нейроподобные элементы 3 видов, направление которых соответствует нейронам рефлекторной нейронной сети. Сетчатку сенсорных клеток формируют С-элементы. Они принимают двоичные сигналы от внешнего мира. Затем поступают сигналы в слой ассоциативных (А-элементов). Ассоциативные элементы, представляют собой формальные нейроны, которые выполняют нелинейную обработку информации и имеют изменяемые веса связей. Р-элементы с фиксированными весами формируют сигнал реакции персептрона на входной стимул. Нейронная сеть может решать задачу выбора очередной точки индивидуальной траектории обучения, базируясь на данных, которые составляют модель обучаемого. Модель обучаемого содержит личностные и профессиональные характеристики студента. Эффективность нейросетевых компьютерных средств невыполнима без гармоничного развития:

- дидактических составляющих учебного процесса;
- информационных составляющих учебного процесса;
- технологических составляющих учебного процесса.

Нейросетевые средства дают возможность учитывать индивидуальные особенности студентов, удовлетворять личностные и индивидуальные образовательные запросы обучаемых. Для эффективной реализации индивидуализированного и дифференцированного процесса обучения обучающая система должна удовлетворять следующим требованиям [3]:

- возможность построения содержания учебной деятельности с учетом принципов педагогики и психологии;
- постоянная мотивация студентов, подкрепляемой целенаправленностью, активными формами работы, высокой наглядностью и своевременной обратной связью;
- диагностика студента перед началом работы с целью обеспечения индивидуализации обучения;
- знания должны быть представлены в виде укрупненных дидактических единиц, сохраняющих логику и взаимосвязи изучаемого материала;
- нейронные компьютерные средства имеют блочную или модульную подачу учебного материала;
- нейронные компьютерные средства должны включать динамическую модель обучаемого, многоуровневую организацию учебного материала, задач разной трудности;
- обратная связь должна быть педагогически оправданной. Т.е. она должна не только сообщать о допущенных ошибках, но и содержать информацию, достаточную для их устранения;
- система помощи должна быть многоуровневой, педагогически аргументированной, достаточной для того, чтобы решить задачу и усвоить способ ее решения;
- применение, помимо итогов тестового контроля, дополнительных признаков и показателей, которые влияют на отметку студента; дополнительными показателями выступают: время, которое затрачено на освоение проблемы, число повторений материала, тип допущенных ошибок и т.д.;
- программное средство должно позволять студенту принимать решение самостоятельно;
- выборе учебной стратегии, характере помощи, последовательности и темпа подачи учебного материала.

Возможности нейросетевых компьютерных средств дают возможность сформировать высокотехнологичные и довольно таки эффективные модели
личностно ориентированного учебного процесса, материализующих достижение поставленных образовательных целей.

Рассмотрим модель организации курса «Нейронные сети» в подготовке магистрантов специальности «Компьютерные образовательные технологии» в ИПИ «ДГПУ», организованную с применением нейросетевых компьютерных средств[1,2].

Стадии формирования конструкции основываются на последовательном использовании предложенной схемы (см. рис. 1).

В согласовании с программой учебного курса создаётся миниграф индивидуальной траектории обучения. Где вершины этого графа являются вершинами графа изучаемого курса. Ребра определяют индивидуальную траекторию обучения каждого студента. Прохождение вершин графа обусловливается овладением структурной единицы учебного информацией. Под структурной информацией учебного материала имеется в виду понимание порции учебного материала, которая отражается в некой форме представления: текстовой, в виде блок-схем, графики, таблицы, анимации, соответствующие учебному разделу курса и показанную на некой степени детализации.

Обучающий блок индивидуальной траектории формирует комплекс учебного взаимодействия преподавателя, студента и нейрокомпьютерного средства для достижения поставленной педагогической цели, обеспечивает освоение знаний, навыков, соответствующих вершине графа учебного курса.

Обучающий блок включает следующие модули:
- Модуль учебно-методических материалов, состоящий из методических указаний, теоретических сведений, материалов практического характера, набора тестовых заданий;
- Организационно-методический модуль, определяющий методики проведения групповых, индивидуальных и самостоятельных занятий, стратегию и тактику использования нейросетевого компьютерного средства, как обучающей системы.
Формирование траектории индивидуального обучения происходит на основе значений личностно-ориентированной модели обучаемого. Личностно-ориентированной модели обучаемого содержит:
- психофизиологические характеристики обучаемого
- характеристики его текущего уровня знаний.

Функции модуля формирования модели:
- проведение первоначального психофизиологического тестирования;
- определение начального уровня знаний по учебному курсу;
- формирование личностно-ориентированной модели обучаемого.

На основе знаний модели обучаемого нейронная сеть, как инструмент нейро-компьютерного средства, формирует основной обучающий блок.

Обучающий блок объединен с диагностическим блоком и блоком контроля, содержащим в себе автоматизированную интерактивную систему тестирования, контрольные задания, результаты выполнения индивидуальных заданий.

Данный блок обеспечивает непрерывный педагогический мониторинг хода выполнения заданий обучающего блока.
Рис. 1. Личностно ориентированная модель обучаемого (ЛОМО)

Наряду с этим, собирается информация о поведении студента-магистранта при изучении лекционного и практической учебной информации, дополнительное обращение к подсказкам и пояснениям, выбор или предпочтение другой формы представления учебного материала. Динамическая информация, собираемая блоком диагностики и контроля необходима для корректировки значений параметров личностно-ориентированной модели обучаемого, чтобы она была в постоянном активном состоянии.
Параметры обновленной модели обучаемого поступают на вход нейронной сети, которая по аналогии с работой человеческого мозга, может выбрать один из нескольких сотен вариантов очередной стадии индивидуальной траектории обучения. В зависимости от текущего уровня знаний по изучаемой дисциплине движение по обучающей траектории можно разбить на три основных направления: возврат назад по траектории к предыдущей структурной единице учебного курса, если студент не справился или неудовлетворительно справился с предлагаемыми тестовыми заданиями по изучаемой теме или разделу; движение вперед к новой структурной единице, следующей порции учебного материала, определенной программой курса, в случае если предыдущая тема или раздел учебного курса были освоены на хорошем или отличном уровне; движение дальше к новой структурной единице учебного материала с предоставлением опорной информации по предыдущей теме или разделу, если студент справился удовлетворительно с тестовыми заданиями по предыдущей порции информации. Последняя ситуация введена нами с целью сохранения у студента интереса к изучаемому предмету, формирования тенденции движения вперед в более медленном темпе, с поощрением, пусть и малых, достигнутых студентом результатов.

Каждое выделенное направление движения по индивидуальной траектории обучения содержит несколько вариантов, которые разрешают индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения.

Очертим схему функционирования нейросетевого компьютерного средства, который будет реализовать процесс обучения учитывая построение индивидуальной траектории обучения (см. схема 1).

При работе с обучающей системой студент может относиться в одному из двух типов: потенциальный студент – впервые обращающийся к системе и студент-обучаемый, студент, для которого уже построена личностно ориентированная модель обучаемого и существует некоторая информация, зафиксированная в системе педагогического мониторинга.
Когда идет ознакомление с нейросетевым компьютерным средством, потенциальный студент регистрируется в системе и проходит предполагаемый психофизиологический тест.

На основании результатов психофизиологического тестирования нейронная сеть Хемминга определяет номер психофизиологической группы по введенной нами классификации.

Схема функционирования нейросетевой обучающей системы

Введение психофизиологических групп позволяет систематизировать деятельность обучающей системы по определению очередной стадии индивидуальной траектории. На этом шаге потенциальный студент получает статус студента-обучаемого, а обучающая система формирует соответствующую ему личностно-ориентированную модель обучаемого и создаёт план учебных действий 1-го этапа обучения.

Далее с использованием нейронной сети – многослойного персептрона и на основе значений параметров модели обучаемого происходит движение по индивидуальной траектории обучения.

Таким образом, нейросетевое компьютерное средство можно использовать в качестве информационно-методического обеспечения и управления процессом обучения; с целью выработки индивидуальной траектории обучения; информационно-поисковой деятельности в процессе закрепления изучаемого материала; визуализации учебной информации при работе с компьютерными
моделями; автоматизации процессов контроля и коррекции результатов учебной деятельности.

Рассматривая опыт использования нейросетевого компьютерного средства у магистрантов по специальности «Компьютерные образовательные технологии», резюмируем следующее: применение нейросетевого компьютерного средства дает возможность индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс. Применение нейронного компьютерного средства в образовательном процессе способствует подъему качества обучения, перераспределению нагрузки педагога с рутинной на творческую работу (решение научно-исследовательских и методических задач, создание учебно-методических пособий и комплексов, подготовку нестандартных заданий и т.д.). Наряду с этим, складывается система объективного оценивания знаний, умений и автоматизированного контроля. Усиливается познавательная активность обучаемых, вследствие принципов индивидуализации заданий и самостоятельного добывания знаний. Для каждого магистранта процесс обучения формируется в согласовании со своей траекторией обучения, соответствующей его личностным и профессиональным качествам.

Применение этого опыта повысит уровень подготовки студентов-магистрантов специальности «Компьютерные образовательные технологии» не только по дисциплине «Нейронные сети», но и в подготовке специалистов в различных предметных областях.

**Литература:**


**Literature:**


**УЧЕНИЕ И ИГРА**

Хайбулаев М.Х., кандидат педагогических наук, профессор.
Дагестанский государственный педагогический университет,
Зубаилова П. Ф., старший преподаватель
ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» г. Дербент

**Аннотация.** В статье анализируется педагогические категории «учение» и «игра», их соотношение. Игра рассматривается как вид человеческой деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе выявления педагогические возможности игры и сфера их применения в дидактическом процессе, прежде всего, в таких его составляющих как мотивация обучаемых, организация их познавательной деятельности управления ее со стороны педагога.
THE TEACHING AND THE GAME
Haybulayev M. Kh., candidate of pedagogical sciences, professor.
Dagestan state pedagogical University

Annotation. The article analyzes the educational categories "teaching" and "game" and their correlation. The game is considered as a kind of human activity which motive is not in its results, and in the process identified the educational possibilities of the game and their field of application in didactic process, such as the motivation of learners, organization of their cognitive activity and its teacher's managment.

Keywords : game, studies, game activity, educational game, problem-based learning, training game, contextual learning, motivation, reflexion, didactic process.

Образование вступило в стадию реформ, основу которых составляет новое мышление, ориентированное на иные условия жизнедеятельности человека. Вместе с тем нынешняя система организации образования, как отмечают многие исследователи и практические работники, оставляет мало возможностей для выполнения такого социального заказа общества. Мы имеем в виду, прежде всего, жесткую педагогическую систему, не обеспечивающую подготовку молодежи к реальной жизни. Современные учащиеся и студенты “задавлены” огромным информационным массивом и растущими квалификационными требованиями, а преподаватели в погоне за выполнением образовательного стандарта ошибочно стремятся к тиражированию стандартной деятельности. В результате у обучающихся теряется видение своей будущей деятельности, растворенное в многочисленных предметах, изучаемых традиционно репродуктивно. Это порождает слабую учебную мотивацию, пассивность, случайность выбора профессии и путей продолжения образования и т.д. Актуальная задача общеобразовательной и высшей школы - переход от экстенсивных к интенсивным технологиям обучения, главная особенность которых - углубление, ускорение и оживление самого процесса обучения.
Среди педагогических средств, интенсифицирующих учебную деятельность, ученые и педагоги особое внимание уделяют игровому обучению, учебной игре. Многие исследователи сходятся во мнении, что игра есть уникальный феномен общечеловеческой культуры. По мнению этнографов, социологов, игра стала местом проявления важнейших черт личности, национальной самобытности, этнических особенностей. С другой стороны, игра действенное средство освоения жизненного опыта, ведущая форма развития ребенка и способов познания мира. В педагогике рассматривается игра и как средство решения научных, хозяйственных, управленческих и учебных задач, и как активный метод обучения.

Анализ литературы показывает, что игра и ее педагогические аспекты стали объектом осознанного, научно-обоснованного рассмотрения, позволяющий выявить потенциальные возможности игровых видов учебных занятий. В работах последних лет пропагандируется положительный опыт использования игровых форм обучения в общеобразовательных, средних и высших учебных заведениях. Вместе с тем, как показывает образовательная практика, воспитывающий, развивающий и обучающий потенциал игры не востребован, игра во многом еще эпизодическое явление в педагогическом арсенале педагогов. Как ни странно, игровое обучение часто ускользает из сферы внимания педагогов, особенно вузовских. И дело не только в нежелании менять наработанные стереотипы своей деятельности. Часто это итог непонимания феномена игры. Несоответствованные возможности игрового обучения связаны с недостаточно сформированной культурой педагогической деятельности и невысоким уровнем философской, психологической, методической квалификации преподавателей. Сегодня, в первую очередь, необходимо методологическое знание, которое бы позволило привести в движение учебный процесс. Мы исходим из предположения, что игра может стать ведущей формой образовательной технологии, если получит свое осмысление в рамках общепедагогической, дидактической и психологической проблематики.
Понятия “игра” и “учение” многозначны. Они охватывают важную часть социального бытия человека. Свойство играть и учиться является фундаментальным для всех живых систем. Без четкого определения этих понятий не могут обойтись не только авторы педагогических работ, но и психологи, социологи, философы.

Обозначим первоначальный уровень рассмотрения этих понятий, с позиций дидактического анализа, как определение сущности “игры” и “учения”, а также их соотношения.

Игра - вид человеческой деятельности, направленный на моделирование реальной деятельности.

Игра - форма взаимодействия людей, в ходе которого создаются условия мнимых искусственных ситуаций, вызывающих соревнование, эмоциональное возбуждение и концентрацию усилий [5].

Игра - вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе [6].

Среди многочисленных определений эти, на наш взгляд, наиболее точно отражают сущностные признаки игры: вид непродуктивной человеческой деятельности, моделирование реальной деятельности, эмоциональность участников, повышенная мотивация, ориентация на процесс. Учение Хайбулаев М.Х. и Алиева С.В. [7] рассматривают как деятельность учащегося по организации для себя условий усвоения содержания социального опыта или его части. В учебную деятельность они включают планирование, собственно деятельность учения и контроль за ее эффективностью. К умениям, характеризующим учение, относятся, например, работа с книгой, конспектирование, знание способов заучивания, восстановления в памяти, правильное сочетание работы и отдыха и т.д.
Главной психологической проблемой учения является интерес к самосовершенствованию. Если он отсутствует, то процесс учения происходит формально, сопровождаясь преодолением таких затруднений, как нежелание учиться, неумение организовать самостоятельную работу и др. В конечном итоге это обстоятельство является предпосылкой получения нежелательных результатов учения: низкое качество, непрочность знаний и длительность их усвоения. Чтобы избежать этого учебный процесс вводятся различные дидактические средства. Среди них широкое распространение имеют игровые формы обучения, которые успешно применяются в дошкольном, школьном и вузовском образовании. В настоящее время к ним как к действенному средству активизации образовательного процесса привлечено внимание специалистов из разных областей науки. Ими разработаны теоретические основы, методические рекомендации и большая номенклатура игр. Возрастание интереса к игре продиктовано также развитием педагогики и учебной практики, внедрением в образовательный процесс активных форм и методов обучения, социальными и экономическими потребностями формирования разносторонней и творчески мыслящей личности.

В многопозиционной практической деятельности людей есть типовые процессы и ситуации, удобные для моделирования и игрового воспроизведения. Воплощение фрагмента реальности в игровой модели позволяет обнажить особенности современных экономических, социальных или учебно-воспитательных ситуаций и осуществить управляемое “игровое” вхождение в нее под руководством педагога -”режиссера” и “сценариста”. Как отмечает А.М. Новиков [4], «В игре есть отход от действительности, но есть и проникновение в нее». Далее он пишет, все, что игра воплощает в действии, она черпает из действительности. По его мнению, что в игре существенно-подлинно, реально: реальны также чувства, желания, замыслы, которые разыгрываются в игре, реальны и вопросы которые решаются.
Исследования отечественных педагогов и психологов показывают тесную связь общественной практики и игрового процесса. На ранних этапах развития человечества, когда производительные силы находились на примитивном уровне, существующие орудия труда позволяли без всякой специальной подготовки включать детей в труд взрослых. Поэтому не требовались специальные упражнения в овладении орудиями труда и теми отношениями, которые складывались между людьми. С усложнением орудий труда и производственной деятельности потребовалась специальная подготовка для овладения простейшими средствами производства. В связи с этим возникли особые упражнения с уменьшенными орудиями труда, которые очень условно могли быть названы игрушками[9].

Дальнейшее развитие производства, усложнение орудий, углубление разделения труда и возникновение сложных производственных отношений стали приводить к тому, что возможность включения подрастающего поколения в общественное производство еще более усложняется. В связи с этим, от тех, кто должен включиться в общественную жизнь, требуется, в частности, наличие общих способностей, необходимых для овладения любыми орудиями, ловкость, координация движений, выносливость и др. Для развития этих качеств появляются особые предметы. Упражнения с помощью этих предметов, называемых игрушками, демонстрируются взрослыми. Параллельно появляются и символические игрушки, при помощи которых воссоздаются те сферы жизни и производства, в которые дети еще не включены.

Таким образом, усложнение производственной деятельности и средств производства отодвигает по времени включение детей в производительный труд взрослых. Возникает положение, при котором ребенка нельзя учить овладению орудиями труда в силу их сложности, а разделение труда делает возможным выбор одной из сфер будущей деятельности. Появляется период, когда дети освобождены от забот о собственном пропитании и, в какой-то мере, пре-
доставлены самим себе. В этот период ведущая роль в их деятельности принадлежит игре.

Игровые формы деятельности были восприняты детьми, как считает Д.Б.Эльконин [9], из первобытных форм драматического искусства взрослых (обрядовые танцы, инсценировки и др.). Их появление он связывает с необходимостью воспроизведения определенных ситуаций охоты, войны или какой-либо другой деятельности.

К примеру, неудачная охота была вызвана несогласованностью коллективных действий. В связи с этим возникает целесообразность предварительной репетиции, когда охотники в наглядной и действенной форме воссоздают ситуацию и организацию будущей охоты. В этой инсценировке моделируются основные функции отдельных участников и их совместные согласованные действия. Результатом могут быть более удачные действия в следующей охоте, поскольку состоялось “обучение” будущих участников производственного процесса.

В случае удачной охоты также может иметь место воссоздание всего хода охоты, действий отдельных участников, как лучших, так и не проявивших себя. Воспроизведение сцен удачной охоты могло заканчиваться общим весельем, ритуальными танцами. В этом случае имитация различных эпизодов и явлений приводит к закреплению положительного опыта взаимодействия участников и появлению первоначальных форм художественного народного творчества (песни, танцы, цирковое и театральное искусство и др.).

Инсценировки удачной или неудачной охоты рано или поздно могли бы привести к необходимости выделения тех, кто дальше всех кидает камень, точно попадает в цель, быстрее бежит, выше прыгает и т д. Дни выявления лучших могли проводиться специальные соревнования – прообраз нынешних спортивных игр.
Таким образом можно констатировать, что первоначальные игровые формы взрослых и детей были одновременно и обучением взрослых выполнять более удачно и согласованно производственные функции, и подготовкой детей к производительному труду, к участию “во взрослой” жизни. На этом этапе развития общества можно говорить о единстве учения и игры, ее тесной связи с жизнью людей. Наиболее актуальным определением игры для этого времени может быть следующее: игра-это такая деятельность, в которой воссоздается определенная социально-экономическая ситуация и отношения между людьми вне условий реальной человеческой практики. Характерными ее признаками являются: моделирование фрагмента общественно-экономической ситуации; направленность участников игры, прежде всего, на воспроизведение процессуальной стороны ситуации и отношений между людьми из реальной жизни; отсутствие в игре исполнительной деятельности, приводящей к получению материального результата.

Другой вывод связан с тем фактом, что игра есть результат развития общественной практики и ее возникновение обусловлено решением социально-экономических проблем. В первобытном обществе игры взрослых, как считает А.М. Новиков [4], отражали смену времен года, восход солнца, луны и созвездий, начало сева и уборка урожая, жизнь и смерть человека, т.е. разыгрывались природные ситуации, уклад жизни. Эти игры стали зачатками культовых игр, ритуалов, традиционных народных праздников.

Точки зрения, что труд является источником появления игры, придерживались Г.В.Плеханов, А.Й.Мазаев и др. Другие научные подходы к объяснению причинности возникновения игры (теория избыточности нервных сил, теория реализации врожденных влечений, теория религиозного начала, связь игры с искусствством и эстетической культурой и др.) проанализированы С.Н.Шмаковым [8]. Общим для многих научных направлений является выделение генетической связи игры со всеми видами деятельности человека и рассмотрение ее как спе-
цифической формы познания, труда, общения, учения, искусства, спорта и т.д.,
t.е. как одного из компонентов культуры человека.

Нам представляется с позиций взаимосвязей учения и игры плодотворным подход, когда игровое поведение рассматривается как деятельность, направленная на удовлетворение информационного голода, поиск случая, способного вызвать усовершенствование системы моделей поведения. Игра здесь рассматривается как выход за круг стабильности, выход навстречу случаю, к ориентированию в мире как непрогнозируемое пересечение подсистем внешней и внутренней.

Усложнение человеческой практики привело к появлению организованных форм обучения детей. Усиливаются элементы формализма в подготовке подрастающего поколения к труду и жизни, что приводит к ее отрыву от существующей практики. Игра и учение разделяются, становясь самостоятельными видами человеческой деятельности. Отдавая пальму первенства школе, учению, уменьшают роль игровой деятельности в подготовке подрастающего поколения к жизни. На место игровой организации обучения пришла классно-урочная система. Для многих в игре видится только "детская забава". Она перемещается в область искусства, спортивных состязаний, становясь зрелищем, азартом, средством развлечения. Игра как способ обучения не находит себе места в школе, в учебно-воспитательной практике. Ею целиком поглощены только дети дошкольного возраста.

В некоторых сферах деятельности (подготовка военных, летчиков, судоводителей) игровые способы обучения сохраняют свое значение.

Следовательно, этому этапу взаимодействия игры и учения характерен разрыв, отделение, самостоятельное существование.

Значительная часть наиболее крупных проблем современного образования, которые активно обсуждаются, связана со сложившейся системой обуче-
ния. По мнению части ученых, традиционная организация учебного процесса исчерпала себя и в целом ряде проблем вступила в конфликт с природой человека. Поиск новых идей приводит их к пониманию необходимости синтеза игры и учения в форме игрового обучения. В связи с этим под различными названиями (деловая, организационно-деятельностная, дидактическая, ролевая, психодрама и др.) игра активно вторгается в учебный процесс школы, вуза и различных курсов. Специалисты называют более 2000 игр, которые являются составными частями подготовки и повышения квалификации в различных типах образовательных организаций.

В последнее время в научных трудах, в педагогических коллективах получило распространение речевые инновации - “учебная игра” и “игровое обучение”. Их появление связано с все большим проникновением игры в учебный процесс. Взаимодействие, в ходе которого происходит сливание игры и учения, приводит к тому, что одна приобретает черты другой, не переставая оставаться сама собой.

Учебная игра ориентирована на реализацию целей обучения. Учебная игра - это обучающая игра, в которой игровой процесс сопровождается усвоением игроками содержания образовательных программ. Задача состоит в том, чтобы придать игровой деятельности учащихся характер учения. При этом содержание учебной игры должно требовать от играющих совершения таких действий, которые, во-первых, входят в операционный состав деятельности, подлежащей овладению учащимися, и, во-вторых, основаны на знаниях, входящих в программу обучения. Игра по содержанию, учение по форме - такова идея учебной игры [3].

Учебная игра для ряда образовательных дисциплин вузов, особенно экономических, управленческих, становится одним из ведущих методов.

Идея игрового обучения состоит в том, чтобы поставить учащихся в условия, в каких их деятельность во время обучения носила бы игровой характер.
Достигается это организационными средствами, т.е. путем создания условий при которых учение протекало бы в форме игрового процесса. Игра по форме, учение по содержанию - вот в чем сущность идеи игровой организации учення.

Примером игрового обучения может быть организационно-деятельностная игра. Технология ее проведения требует глубокого погружения в проблему. Как правило игра продолжается 3-6 суток и имеет интенсивный рабочий день (10-12 часов).

Активное вторжение игровых форм в учебный процесс школы и вуза объясняется требованиями к специалисту, предъявляемыми к нему многими видами современной профессиональной деятельности. Возросла потребность в людях, способных к рефлексивному восприятию социально-экономической действительности и ее преобразованию, к коллективной выработке решений и их отстаиванию, готовых к организованной культурной коммуникации и ее тиражированию, к восприятию культурных ценностей и этических норм, а также к следованию им в повседневной жизни. Школа и те формы обучения, которые господствовали в ней до последнего времени, не сумели реализовать этот социальный заказ. Поиск альтернативных средств обучения привел педагогов к мысли, что игра есть и может стать еще более мощным средством образования учащихся и студентов, формирования у них общественно и профессионально значимых качеств.

Причинами возрождения игры как средства обучения называют:

- возможность максимального приближения обучения к реальной практике, профессиональной деятельности, что достигается моделированием в игре типовых социально-экономических систем;

- создание для участников игры условий, позволяющих им принимать решения и выполнять действия, соответствующие будущей профессиональной деятельности;
- возможность коллективной выработки решений, его защиты и отстаивания в условиях “противоборства”, критики;

- создание особого эмоционального настроя игроков, что позволяет активизировать и интенсифицировать процесс обучения;

- актуализация наличного базиса знаний и прошлого опыта, привлекаемого к преодолению затруднений и принятию решений;

- возможность перестройки и развития деятельности посредством овладения участниками профессионально значимых способов действий.

Покажем более подробно и инструментально роль учебной игры в дидактическом процессе.

Исходя из достижений современной психолого-педагогической науки, структуру дидактического процесса можно представить в виде трех связанных компонентов: мотивационного, собственно познавательной деятельности обучающихся, управления этой деятельностью со стороны педагога или ТСО.

Понятием “мотивация” психологи называют процесс, в результате которого определенная деятельность человека приобретает для него известный личностный смысл, создает устойчивый интерес к ней и превращает внешние заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Поскольку мотивация – это как бы внутренняя движущая сила действий и поступков личности, педагоги стремятся возбуждать ее и управлять ею.

Для осуществления мотивационного компонента дидактического процесса в практике работы педагогов нашли распространение словесные методы, содержащие элементы занимательности. Это может быть работа с книгами (“Занимательная физика”, “Занимательное черчение” и др.), рассказ, содержащий интересные, яркие сведения из истории, географии, техники и др. Вместе с тем, опыт показывает, что занимательность не обеспечивает устойчивого интереса к учебной работе и, в основном, обладает индивидуально-личностным эффектом,
что часто противоречит групповым и фронтальным формам обучения. В результате большая часть обучаемых бездействует. (Что интересно одним, как правило хорошо успевающим, далеко не всегда интересно всем). Поэтому опора в обучении только на интерес недостаточно эффективна, так как быстро наступает эффект насыщения.

Другая методика создания мотивации - проблемное обучение. Сущностный смысл его состоит в создании проблемной ситуации путем постановки специальных учебно-познавательных проблемных заданий и задач, в которых отражается практический смысл изучения данной предметной темы. Например, на уроках технологии учитель подбирает по содержанию какого-либо раздела такую жизненную ситуацию, необходимость разрешения которой при встрече с ней у учащихся была бы совершенно обязательной, но при этом возможной только при хорошем знании и понимании учебного предмета. Например, необходимость выбора материала изделия, работающего в кислотных, щелочных средах или расчет прочности конструкции, работающей под определенным давлением и др.

В этом случае, как и в предыдущем, сложность состоит в определении механизма одновременного вовлечения в работу обучаемых. Кроме того, как показывает опыт, для поддержания познавательного интереса учащихся необходимо каждый раз тщательно подбирать способы деятельности и ее содержание, чтобы обеспечить посильность и доступность обучения, опираясь на знания основных положений изучаемого предмета.

Идеи “контекстного обучения” в последнее время используют в образовательной практике высшей школы. Их ценность, по мнению авторов [2], заключается в создании таких условий, при которых обучаемый от квазипрофессиональной деятельности переходит к профессиональной. Помимо приобретения профессионального опыта у студента формируются убеждения о важности изучаемых предметов для высококачественной деятельности и повышения оценки
личности в мнении окружающих людей. В контекстном обучении игра рассматривается как одно из средств приближения обучения к профессиональной деятельности. Вместе с тем технологию контекстного обучения часто связывают с различными практиками (технологической, производственной, педагогической, сельскохозяйственной и др.), которые при формальной организации не дают нужного эффекта. Поэтому в рамках контекстного обучения создание мотивации - наиболее сложная и трудно разрешимая задача. Этим объясняется интерес к учебной игре разработчиков контекстного обучения, которые видят в ней незаменимое средство не только моделирования типовых ситуаций профессиональной деятельности, но и эффективное средство создания мотивации к учебе.

Исходя из самой природы игры “связанной с возвышающим чувством удовольствия”, мотивация создается уже самим предъявлением ее содержания. Поведение игроков направляется ожиданием, оценкой предполагаемых результатов своих действий и их более отдаленных последствий.

Таким образом, учебная игра на мотивационном этапе дидактического процесса позволяет достигнуть эффекта быстрого включения обучаемых в учебно-познавательную деятельность и запуска ее механизма без длительного втягивания в работу.

Следующим в обучении является этап учебно-познавательной деятельности обучаемых. Психологами доказано, что усвоение знаний происходит только в результате собственной деятельности. Безусловно, что кроме мотивации необходимо еще, чтобы учащиеся выполняли те действия, которые ведут к усвоению учебного материала. Задача преподавателя состоит в том, чтобы правильно подобрать технологию обучения и задать ее обучаемому, руководствуясь при этом целями обучения и особенностями изучаемого предмета.

Много лет ученые исследуют структуру познавательной деятельности, чтобы обеспечить ее успешное протекание. В результате появилось много раз-
личных идей организации обучения. Все они сводятся либо к репродуктивному типу обучения (учащиеся слушают объяснения преподавателя, работают с учебником, наблюдают за изучаемыми объектами, а затем выполняют практические действия по инструкции), либо к проблемному (учебно-познавательные действия учащихся, связанные с переформулированием учебного материала, его критическим осмыслением, поиском рационального способа принятия решения, разбором нетиповых ситуаций и другими видами, требующими поисковой деятельности) [1].

Проблемное обучение предполагает такое построение учебно-воспитательного процесса, которое в большей степени соответствует естественным механизмам усвоения социального опыта обучаемых и развития их интеллектуальных сил.

Во втором типе обучения дидактический процесс протекает более творчески, осознанно, позволяет на более высоком уровне осваивать учебный материал. Идея проблемного обучения во многом тождественна игровому. Деятельность обучаемых в игре также связана с поиском рационального способа действия, критическим осмыслением и принятием решений в ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности. И, что самое главное в учебной игре имеет место естественное включение обучаемых в деятельность и усвоение способов ее осуществления, а эмоциональное напряжение позволяет полно раскрыть их интеллектуальные силы.

Введение на этом этапе учебных игр способствует непроизвольному и в то же время прочному усвоению учебного материала.

Достижение педагогом планируемых результатов обучения не гарантируется только лишь наличием хорошей мотивации учения и организацией учебно-познавательной деятельности. Для полной завершенности дидактического процесса необходимо управлять обучением.
В педагогических исследованиях под управлением учебным процессом авторы понимают процесс воздействия на обучаемого с целью поддержания или изменения последовательности учебно-познавательных действий. Наиболее близким к нашему пониманию является следующее понимание управления, как системы слежения, коррекции учебно-познавательной деятельности обучаемых и ее контроля с целью поддержания достаточной стабильности в выполнении алгоритма функционирования и достижения заданных целей обучения.

Наиболее простой способ управления усвоением, известный из школьной и вузовской практики, - это текущий и периодический контроль. Он нормируется учебной программой. В зависимости от целей обучения и способов организации учебного процесса контроль носит непрерывный и дискретный характер и осуществляется различными способами (опрос, тест, контрольная и практическая работа, кolloквиум, экзамен и т.д.).

Составной частью управления является самоуправление - действия обучаемых, направленные на слежение и корректировку выполнения учебных предписаний. Они обладают большим развивающим эффектом, способствуют прочному и осознанному усвоению обучаемыми учебного материала. Поэтому самоуправление рассматривают как одну из ключевых проблем педагогики. Учебные игры в этом плане имеют гораздо больше возможностей. Обоснованием этого суждения является следующее. Игра всегда предусматривает определенный порядок действий и результат, содержащиеся в сценарии. Управляющие воздействия игроков заранее оговорены инструкцией, процедурой и правилами игры. В случае невозможности выхода из затруднительной ситуации на помощь приходят другие игроки (взаимоконтроль) или руководитель игры.

Ряд игр содержит готовые эталоны для проверки учебных действий (компьютерные игры, математические лото, технологические, имитационные игры и др.). Другие - обучают самоконтролю и самокоррекции учебно-познавательной
деятельности логическим рассуждением, дискуссией (сюжетно-ролевые, орга-
низацно-деятельностные).

Во всех играх имеется возможность диагностировать все промежуточные
состояния игрового процесса, а не только конечный результат, как в традици-
onном учебном процессе. Это обстоятельство исключает такие негативные по-
следствия, как ситуации недопонимания, недоусвоения, недоосознания учебно-
го материала, о которых обучаемые даже не подозревают в обычных условиях
обучения, и все это вместе приводит к недостаточному знанию предмета. В хо-
de игры такие явления могут быть легко замечены и устранены. В противном
случае она просто не состоится.

И, наконец, немаловажным преимуществом игры является возможность
осуществления прямой и обратной связи без временных отсрочек, т.е. игротех-
nик задает инструкцию игроку и тут же во время игры получает информацию о
результатах выполнения основных учебных операций и качестве усвоения.
Кроме того в учебной игре эффективно реализуется принцип индивидуального
подхода к каждому игроку. Важным элементом управления обучением в педа-
гогических исследованиях рассматривается рефлексия процесса и результата
педагогической деятельности. К сожалению, нужно констатировать, в образо-
вательной практике механизмы рефлексии не востребованы. Редким являются
ситуации когда педагог и обучающий прибегают к самооценке деятельности
преподавания и учения. Для игры заключительная фаза – это ее рефлексия.
Причем применяется рефлексия первого рода ( я сам, мой вклад и т.д.) и второ-
го рода (понимание других, вклад в общий результат).

Итак, все изложенное позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Игра - неотъемлемый компонент учения, поскольку она “природный
механизм биологической эволюции человека” [ 9].

2. Под игрой понимают либо способ совместной деятельности учителя и
обучаемых (метод обучения), либо характер связи, упорядочивающий деятель-

81
ность (форма), а также средство, активизирующее процесс обучения и имеющее материализованную форму предъявления - сценарий, карточки-задания, например, математическое лото, компьютерные программы игр и др. Не отдавая предпочтения какому-либо одному из них, будем предполагать равноправное существование этих понятий.

3. Отличительными признаками учебной игры являются: целевая направленность, ориентированная по своему содержанию и процессу на формирование знаний, умений, воспитание качеств личности и ее развитие; имитационное моделирование социально-экономических процессов и “особенную чувствительность” учебная игра проявляет к содержанию деятельности и отношений людей; отсутствие продуктивности, т.е. действий, приводящих к материальному результату; ориентировка учащихся в большей степени на игровой процесс, чем на ее результат; особый мотивационно-эмоциональный настрой участников игры, основанный во многом на игровом конфликте, конкурентности, соревновательности процедур.

4. Игра позволяет создать положительную мотивацию, концентрировать интеллектуальные усилия, мобилизовать умственные способности обучаемых, воображение, внимание, память. В игре происходит непроизвольное, но в то же время прочное усвоение учебного материала.

5. Игра создает условия для актуализации всего наличного социального опыта обучающихся, непрерывного диагностирования не только ранее усвоенных, но и приобретаемых в ходе игры знаний, умений, личностных качеств, значимые с точки зрения целей обучения.

Выделенные признаки позволяют определить учебную игру к особый вид учебной деятельности, в которой воссоздается социальная экономическая ситуация и отношения между людьми вне реальной практики.

Литература:


Literature:
ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И ФОРМАЛИЗАЦИЯ СЕМАНТИКИ
Шихиев Ш. Б., к. ф-м. н., доцент, Гаджиев Т. С., к. ф-м. н., доцент.
Ясулова Х. С., старший преподаватель
Дагестанский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье демонстрируется пример построения конструктивной теории синтаксиса, семантики и естественного языка в целом. Формальная модель языковой игры используется в статье для демонстрации автономности синтаксиса и семантики, а язык интерпретировать как отображение элементов синтаксиса в элементы семантики и наоборот.

Ключевые слова: языковая игра, информация, лексика, морфология, синтаксис, семантика, слово, словоформа, синтаксически связанные словоформы, предложение, значение предложения, формализация, граф, сеть, дерево.

LANGUAGE GAME AND FORMALIZATION OF SEMANTICS

Shihiev Sukur Babaevich
candidate of physico-mathematical Sciences, professor.
Hajiyyev Tajudin Serazhudinovich,
candidate of physico-mathematical siences, professor.
Yasulova Khadizhat Sirajudinovna, senior lecturer
Dagestan State Pedagogical University

Abstract. In article describes the example of creation of the constructive theory of syntax, semantics and a natural language. The formal model of language game is used in article for demonstration of autonomy of syntax and semantics, and to interpret language as mapping of elements of syntax in elements of semantics and vice versa.

Keywords: language game, information, vocabulary, morphology, syntax, semantics, word, word form, syntactically related word forms, sentence, the meaning of a sentence, formalization, graph, network, tree.

Каждый, кто интересуется компьютерной лингвистикой и, в частности, компьютерным анализом предложений естественного языка (ЕЯ), знает принципиальных проблемах, сдерживающих развитие этой области. Основная проблема одна: семантика языка или значение предложения не поддается формализации. Значение предложения имеет много граней и проявлений. Об этом говорить и тот факт, что одно и то же предложений обозначает предмет и его образ в сознании человека. В этой статье на конкретном примере показано, как можно
формализовать знания о пространственных отношениях. То есть, как простая
программа в работе с видеокамерой может управлять расстановкой предметов в
помещении.

Информация поступает в систему через видеокамеру, то есть программа
имеет фотографию (координаты) комнаты и предметов в ней в координатной
плоскости. У каждого предмета есть свое предпочтительное место нахожде-
ния. Программа анализирует рисунок в фото, дает команду в форме предло-
жения на ЕЯ, а робот или человек исполняет команду.

У системы (программы) есть цель: передвинуть предметы на их предпоч-
тительные места нахождения.

В такой формулировке данная задача напоминает языковую игру. Языко-
вые игры в различных формах известны каждому носителю языка. В языковые
игры играют и дети, на них обращали внимание и выдающиеся ученые и лин-
гвисты, тем более.

Возможности машинной программы и робота хорошо известны. Поэтому
здесь будут рассмотрены вопросы синтаксиса, то есть, структура простых пре-
дложений и правила формирования их.

Августин Аврелий в своей «Исповеди» пишет о том, какими порциями
ребенок усваивает лексику, синтаксис и семантику языка. А у Элочки из «13
стульев» словарь состоял из 24 слов, а предложения из одного слова. Так Эло-
чка играла в языковую игру.

Само словосочетание языковая игра впервые было использовано, как
термин, Л. Витгенштейном в «Философских исследованиях»[1]. Он напоминает
мысль Августина о том, как он, имитируя языковую активность окружающих,
учился языку «по частям». Далее Витгенштейн пишет, что «весь процесс употре-
бления слов в языке можно представить и в качестве одной из тех игр, с по-
мощью которых дети овладевают родным языком. Я буду называть эти игры
языковыми играми» и говорить иногда о неком примитивном языке как о язы-
ковой игре». 
Таким образом, языковая игра есть «некий примитивный язык». Иначе говоря, языковая игра есть некий подъязык обычного языка. Он примитивен в том смысле, что его словарь может состоять из нескольких десятков слов, а предложения из небольшого набора слов, например, одно, два или три слова. Возможны некоторые искажения в морфологии слов и синтаксисе словосочетаний, хотя данное обстоятельство не является существенным в структуре языковой игры.

Языковая игра, а было бы точнее, если сказать язык игры, задается: лексикой, морфологией и синтаксисом. Таким же образом задается и любой другой язык. Суть игры заключается в том, что выбирается такая лексика, чтобы морфология и синтаксис этого языка были простыми и прозрачными.

Для определения языковой игры названных трех образующих языка недостаточно. Требуется еще одного типа информации, она называется семантика языка. Витгенштейн вместо термина семантика использует слово «действие» и по этому поводу пишет: «Языковой игрой я буду называть также единое целое: язык и действия, с которыми он переплетен».

В качестве первого примера языковой игры Витгенштейн рассматривает язык из четырех имен существительных. Во второй игре к этим именам добавляется несколько числительных и прилагательных (указателей цвета). Языковая игра для Витгенштейна — это примитивный язык из нескольких предложений; она нужна ему как упрощенный аналог языка, как инструмент для изучения языка.

В числе упомянутых выше четырех имен имеется слово «плита». Предложение из этого слова, произнесенное на стройке монтажником Ивановым, может быть понято разнорабочим Петровым по-разному.

Чтобы доопределить значение предложения «Плита», надо иметь новое слово, уточняющее одно из качеств плиты, и эти два слова нужно сочетать: «белая плита». Процесс доопределения значения предложения можно продолжить: «Нужна плита белая».
Прежде чем продолжить рассмотрение языковой игры, имеет смысл обратить внимание на толкование языковой игры в литературе. Предмет семантики пока не имеет четкого определения. В таких случаях с новыми идеями часто случается то, о чем говорится в поговорке: «Попроси глупца молиться, он лоб себе расшибет». Стратегическая идея Витгенштейна об использовании языковой игры для исследования языка была искажена и превращена, в некоторых случаях, в развлечение.

В «Лингвистической энциклопедии» в статье, посвященной лингвистической философии, сказано, что «Соединение речи и действия Витгенштейн назвал языковой игрой».


Будет вернее, если сказать, что языковые игры суть эксперименты, для демонстрации определенной методологии для анализа языка в целом. Он потому и назвал подобные примеры языка игрой, чтобы указать на их примитивный характер, подобный детскому языку или языку инструкций. Но, было бы неверно сказать, что в лингвистической философии и, в частности, у Витгенштейна «на первый план выдвигается не когнитивная» (мыслительная), а «инструментальная функция языка» [5].

Витгенштейн однозначно высказал свое понимание слова и предложения в «Логико-философском трактате». Например. «4.01. Предложение – образ действительности. Предложение – модель действительности, как мы ее себе мыслим. 4.023. Предложение есть описание атомарного факта. 1.2. Мир распадается на факты. 2. То, что имеет место, что является фактом, – это существо-
вание атомарного факта. 2.01. Атомарный факт есть соединение объектов (вещей, предметов)».

В Википедии можно читать и следующее определение языковой игры. «В отечественном языкознании термин (языковая игра – Ш.Ш.) вошел в широкий научный обиход после публикации одноименной работы Е.А. Земской, М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой, хотя сами лингвистические явления, обозначаемые данным термином, имеют достаточно длительную историю изучения. Как указывается в данной работе, это «те явления, когда говорящий «играет» с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное. Эта может быть и незатейливая шутка, и более или менее удачная острота, и каламбур, и разные виды тропов (сравнения, метафоры, перифразы и т.д.)». Исследователи изучают факты языковой игры в разговорной речи и считают, что языковую игру следует рассматривать как реализацию поэтической функции языка». Далее приводятся примеры различных «языковых игр». Вот один из примеров языковой игры («в отечественном языкоznании»): «поехал поездом, вернулся ослом».

К сожалению, в отечественном языкознании немало языковедов под семантикой подразумевают, именно, подобные каламбуры. Витгенштейн один из серьезных исследователей языка. Ему, точно, не до каламбуров и острот. 2. Далее вместо понятия «языковая игра» будет использован термин примитивный язык. Для предложения примитивного языка трудно найти более примитивное значение, нежели предмет или действие, обозначаемое этим предложением. Только потому, как мы полагаем, Витгенштейн в качестве значения предложения выбрал действие, а не знание (мысль), заключенное в нем.

А Декарт поступил иначе. В качестве очевидным образом существующего явления в бытии он назвал мысль, хотя мог бы называть и ощущения. Ради истины заметим, что он не обратил внимания на то, что, полагая свое существование как носителя мысли, он опирался на свои ощущения мысли. И к Витгенштейну можно было бы предъявить такие же претензии о том, что и ощущение-
ния, и мысли становятся явью благодаря сознанию. Пока мы не влезли в дебри феноменологии, вернемся к примитивным языкам.

Цель нашей работы заключается в уточнении понятия примитивного языка (языковой игры) и построении его математической и компьютерной модели.

Следуя Витгенштейну, рассмотрим пример примитивного языка. Рассматриваемый язык обозначим через $Lang_i$. Словарь языка $Lang_i$ включает в себе имена существительные (кирпич, савок, раствор, фундамент), имена прилагательные (красный, белый, густой, передний), порядковые числительные (первый, второй), количественные числительные (два) и глаголы (подайте, положите, поднимите, переставьте).

Все имена в $Lang_i$ имеют форму мужского рода, можем считать, что в$Lang_i$ нет категории рода. В остальном слова языка $Lang_i$ имеют формы, определенные морфологией русского языка.

Синтаксис языка начинается с определения набора словосочетаний, из которых будут построены предложения языка. Словосочетание есть упорядоченная пара словоформ $(v, w)$, элементы которой считаются синтаксически связанными. Первый элемент является главным, а второй – зависимым.

Для задания словосочетаний вводятся обозначения для следующих лексических групп: $S$ – множество имен существительных; $G$ – множество имен прилагательных; $N$ – множество порядковых числительных; $D$ – множество количественных числительных; $V$ – множество глаголов.

Некоторые лексические группы имеют производные группы, например, группа $S$ имеет 12 производных групп, которые обозначаются через $S$ с индексами: $S_{ij}$, где $i = 1..2; j = 1..6$. Первый индекс указывает на категорию числа (1 – единственное число, 2 – множественное число), второй индекс – на категорию падежа. По определению $S = S_{11}$. Каждое из этих 12 лексических групп имеет по 4 элемента. Например, $S_{12} = \{кирпича, савка, раствора, фундамента\}$. 
Аналогично определяются по 12 производных групп для $G$, $N_i$ и $D_j$: $G_i$, $N_{ij}$ и $D_j$, где $i = 1..2$; $j = 1..6$. Например, $N_{12} = \{\text{первого, второго}\}$, $D_5 = \{\text{двумя}\}$.

Формы элементов названных 38 лексических групп определяются морфологией русского языка. Элементы группы $V$ являются неизменяемыми словами. Для перечисления всевозможных словосочетаний, определенных на множестве из $4\times12+4\times12+2\times12+6+4=130$ словоформ, будут использованы прямые произведения 38 лексических групп, по которым эти слова распределены.

Язык $Lang1.1$. Словосочетанием является элемент любой из следующих произведений:

$$V \ast S_{11}, \quad S_{11} \ast G_{11}, \quad S_{11} \ast N_{11} \quad (1)$$

Три отношения (1) задают граф, показанный на рис. 1.

Граф из рис. 1 является корневым деревом, обозначим его через $TrLang1.1$. Чтобы каждый раз не рисовать дерева, для представления дерева далее будет использована скобочная форма записи дерева. В данном случае:

$$TrLang1.1. = V(S_{11} (G_{11}, N_{11})) \quad (2)$$

Дерево представляет собой правило, порождающее предложения языка $TrLang1.1$. Чтобы получить предложения языка $TrLang1.1$, достаточно обозначение каждого множества в (2) заменить словом из этого множества.

Например,

Подайте кирпич красный первый \quad (3)
В корневом дереве $TrLang1.1$ содержится корневых деревьев с корнем в $V$:

$TrLang1.12 = V; \quad TrLang1.13 = V(S_{11});$
$TrLang1.14 = V(S_{11} (G_{11})); \quad TrLang1.15 = V(S_{11} (N_{11})).$

Каждое из пяти деревьев представляет собой правило, порождающее предложения языка $TrLang1.1$. Из этих пяти правил состоит грамматика $GrLang1.1$ языка $TrLang1.1$. Предложения, порожденные последними четырьмя правилами таковы:

- Подайте. Подайте кирпич.
- Подайте кирпич красный. Подайте кирпич первый

Можно и посчитать сколько различных предложений порождает грамматике $GrLang1.1$ из этих пяти правил.

- Правило $TrLang 1.12$: 1 предложение.
- Правило $TrLang 1.13$: 4 предложения.
- Правило $TrLang 1.14$: 16 предложений.
- Правило $TrLang 1.15$: 8 предложений.
- Правило $TrLang 1.11$: 32 предложения.

Всего 61 предложение.

Можно дополнить новые правила к грамматике $GrLang1.1$ или новые правила рассмотреть как отдельную грамматику. Новые правила, которые будут ниже введены, определены на той же лексике, что и язык $Lang1.1$. Поэтому грамматику $GrLang1.1$ дополним новыми правилами, которые задаются деревом

$TrLang1.1A = V(S_{21} (G_{21}, N_{21}))$ \hspace{1cm} (4)

определенным следующими отношениями:

$V * S_{21}, \quad S_{21} * G_{21}, \quad S_{21} * N_{21}$ \hspace{1cm} (5)

Пять правил, извлеченных из дерева (4) порождают предложения:

- Подайте. Подайте кирпичи.
- Подайте кирпичи красные. Подайте кирпичи первые
Подайте кирпичи красные первые.

Теперь грамматика состоит из 9 различных правил. Они порождают 121 предложение. Продолжим наращивания правил в грамматике.

В дереве

$$\text{TrLang1.1B} = V(D_1 (S_{12} (G_{21}, N_{21})))$$

определенном отношениями:

$$V * D_1, D_1 * S_{12}, S_{12} * G_{21}, S_{12} * N_{21}(7)$$

содержится шесть новых правил, которые порождают предложения типа:

Подайте два. Подайте два кирпича.
Подайте два кирпича красные.
Подайте два кирпича первые.
Подайте два кирпича красные первые.

Таким образом, в грамматике GrLang1.1 оказалось 15 правил, порождающих довольно разнообразный набор предложений.

Язык Lang1.2. К словарю языкаLang1.2 добавим местоимения (туда, оттуда) и предложи (с, на, у) Множество местоимений обозначено через $F$;множество предлогов - через $H$.

Предложи рассматриваются здесь как падежи по той причине, что они выполняют такие же словоизменительные функции, как падежи. Поэтому предложам «с», «к» и «у» присвоены номера 7, 8 и 9. Лексическая группа $S$ теперь имеет еще 6 производных групп: $S_{ij}$, где $i = 1..2; j = 7..9$. Их элементы образованы по правилам морфологии русского языка. Например,

$$S_{17} = \{\text{скирпича, ссавка, сраствора, сфундамента}\}$$

(Предлог «с» управляет родительным падежом)

Все три предлога являются пространственными. Элементы $S_{17}$ и $S_{27}$обобщаются местоимением отмыва. Элементы $S_{18}$ и $S_{28}$обобщаются местоимением туда. Поэтому вводится три множества:

$$\text{From} = S_{17} + S_{27} + \{\text{отмыва}\}, \text{To} = S_{18} + S_{28} + \{\text{туда}\}, \text{On} = S_{19} + S_{29}$$

Глагол, как известно, является многовалентным словом, то есть одновременно может быть доопределён несколькими дополнениями и обстоятельства-
ми. В рассматриваемом языке Lang1.2 глаголы могут быть доопределены указателем (обстоятельством) времени. Следовательно, ко всем деревьям, образующим грамматику языка Lang1.1, будут добавлены три дуги с началом в и с концами в вершинах From, To, On.

\[
TrLang1.21 = V(S_{11}(G_{11}, N_{11}), From, To, On)
\] (8)

Примерами предложений, порожденных правилом (8), являются:

Подайте кирпич красный первый с савка к раствору у фундамента

Подайте раствор густой второй оттуда туда у кирпича

Если вершины From, To, On добавлять к TrLang1.1 по одной и по два, эту же процедуру осуществить над остальными правилами грамматики GrLang1.1, то можно наблюдать, какое огромное число предложений разнообразной структуры порождаются несколькими лексическими группами.

В качестве следующего шага в расширении грамматики можно ввести группу наречий – указателей времени. Далее и другие валентности сказуемого и имен можно заполнить соответствующими выражениями.

Выше речь шла о синтаксически правильно построенном предложении. Синтаксические отношения между словами настолько привычны и всеобщи, что сознание придат какое-нибудь значение любому синтаксически правильному сочетанию словоформ; если не из реальной жизни, то хотя бы из области фантастики или мира сказок. И морфология настолько материализована в соз-
нании человека, что слова из известного примера «Глокая куздра будланула бодренка» тут же обретают значения.

Лексику языка можно считать определенной. В значениях слов остается свободы для естественного вольнодумства хотя бы в том смысле, что слово «топор» для лесоруба и поварихи вызывают различные представления об этом орудии. Или, как писал классик, «совесть у роялиста иная, чем у республиканца».


О степени осмысленности синтаксически правильного предложения можно только спорить. Можно говорить о степени реалистичности (действительности, вероятности) значения предложения. И сказки, и фантазии суть действительность в сознании человека.

Выходит, осмысленность предложения сводится к его синтаксической правильности. А синтаксически правильное предложение — это есть то предложение, которое порождается одним из правил грамматики. Дело в том, что «Никто не может сформулировать все правила английской грамматики, до сих пор этого не удалось сделать даже самым опытным лингвистам»[6].

На самом деле, основанием для такого заявления служит тот факт, что под правилами грамматикой подразумеваются правила как синтаксиса, так и семантики. Правила семантики незримо присутствуют в грамматике в качестве поправок к правилам синтаксиса. Задачей языковой игры должна быть разграничение правил синтаксиса и правил семантики, и демонстрация на примерах того, что морфологических и синтаксических правил в грамматике языка
имеется конечное число; синтаксически правильное предложение имеет формальное (строгое) определение.

Любая формализация или моделирование налагает некоторые ограничения на исходную задачу. В морфологии и синтаксисе потери от формализации минимальны и незаметны.

Для любой последовательности словоформ всегда разрешима задача распознавания (анализа) этой последовательности, которая сводится к проверке синтаксической правильности предложения, членами которого являются элементы данной последовательности.

Алгоритм решения задача распознавания последовательности словоформ можно реализовать на компьютере. В таком случае мы имеем компьютерную языковую игру.

Совсем иначе обстоит дело при формализации семантики элементов языка. Об этом свидетельствуют приведенные выше примеры.

Витгенштейн в своих языковых играх в качестве семантики предложения не стал определять значение предложения, а остановился на его практической реализуемости.

Естественный язык теряет свои функции, назначение и определение без семантики (значения) слов и их сочетаний, какая бы расплывчатая она не была. И в языковой игре слова и их сочетания должны иметь значение. Значением предложения может быть мысль, активизированная в памяти говорящего или воспринимающего, действие, вызванное этим предложением у человека или машины.

Синтаксические отношения между словами представляют собой отражение отношений между вещами, которые именованы этими словами. Поэтому слова и их сочетания из синтаксического графа должны найти свое значение в семантическом графе, вершинами которого являются имена вещей, а дуги указывают на отношения между ними. Отношение, в котором состоят две вещи (предметы и явления), называются обладанием или качеством. Например, яб-
локо обладает красным цветом или красный цвет есть качество яблока. Мужчина и женщина могут состоять в отношениях: дружеских, недружеских, родственных и т.д.

Язык, на самом деле, задается двумя графами: синтаксическим и семантическим. Языковая способность человека есть отображения (средствами физиологии) элементов одного графа в элементы другого.

Литература:

Literature:
Наши авторы

1. Агабалаев Имамедин Агабалаевич, кандидат сельскохозяйственных наук, учредитель ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» г. Дербент. E-mail: Agabalaev@ya.ru;
2. Абдурахманова Т.И., старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин ЧОО ВО «Социально-педагогический институт», соискатель ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет». E-mail: toma 88_05@mail.ru;
3. Гаджикурбанова Габибат Магомедовна, ассистент кафедры информационных технологий ФГБОУ ВПО «ДГПУ».
4. Гаджиев Тажудин Сиражудинович, зав. каф. информатики. ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет».
5. Зубаилова П. Ф., старший преподаватель, начальник отдела аккредитации, науки и развития ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» г. Дербент. E-mail: Peri.zubailova@mail.ru;
6. Иссаева Гачиханум Гаджимедовна, к.п.н, ст. преподаватель кафедры информационных технологий. ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет».
7. Касумова Зарема Новрузбековна. Старший специалист отдела аккредитации, науки и развития. НОУ ВПО «Социально-педагогический институт» г. Дербент;
8. Максудова Дюньяна Сефербековна, старший преподаватель каф. гуманитарных дисциплин, НОУ ВПО «Социально-педагогический институт» г. Дербент. E-mail: dyunyanaz@yandex.ru;
9. Мисриева Б.У., доктор сельскохозяйственных наук, зам. гл. редактора журнала «Вестник СПИ». ЧОО ВО «Социально-педагогический институт». E-mail: bichikhanrsc@gmail.com.;
10. Раджабалиев Г. П. доцент каф. информационных технологий ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет».
E-mail: gatemsoitan@yandex.ru; matagr@mail.ru;
11. Фейзуллаева З. М. кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин. ЧОО ВО «Социально-педагогический институт» г. Дербент. E-mail: tzahuva.feruza@yandex.ru.
12. Хайбулаев М. Х., к. пед. н., проф. Директор инженерно-педагогического института. ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет».
E-mail: ipi02@mail.ru;
13. Шихиев Ш. Б., к.ф.-м..н., доцент каф. информатики ДГПУ, E-mail: sh_sh_b51@mail.ru ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»;
14. Ясулова Хадижат Сиражудиновна, старший преподаватель каф. информационных технологий. ЧОО ВО «Дагестанский государственный педагогический университет».
E-mail: Hyasulova@mail.ru;
THE AUTHORS:

1. Agabalaev IA, Candidate of Agricultural Sciences, the founder of Social and Pedagogical Institute Derbent. E-mail: Agabalaev@ya.ru.

2. Abdurakhmanova T.I., senior lecturer in the humanities that in "Social and Pedagogical Institute", the applicant VPO "Dagestan State Pedagogical University " E-mail: toma 88_05@mail.ru;

3. Gadzhikurbanova G. M. Assistant of the department of Information
4. VPO "Dagestan State Pedagogical University." E-mail: matagr@mail.ru;

5. Gadzhiev T.S., candidate of Physical and Mathematical Sciences. Assistant professor. Head of Department. Dagestan State Pedagogical University. E-mail: gts@mail.ru.

6. Zubailova Peri Feyrudinovna. Head of the Department of accreditation, research and development Social and Pedagogical Institute. Derbent. Peri.zubailova@mail.ru;

7. Isaeva G.G., candidate of pedagogical sciences, Dagestan State Pedagogical University. E-mail: matagr@mail.ru;

8. Gasumova Zarema Novruzbekovna. Senior Specialist of the accreditation, research and development. NOU VPO "Socio-Pedagogical Institute" Derbent; E-mail: dyunyanaz@yandex.ru;

9. Makhmudova Dyunyanaz Seferbekovna, Senior Lecturer Dept.. humanities, Socio-Pedagogical Institute (Derbent), E-mail: dyunyanaz@yandex.ru;

10. Misrieva B.U., Doctor of Agricultural Sciences, zam.gl. Editor Journel " Bulletin Socio-Pedagogical Institute. E-mail: bichikhanrsc@gmail.com.

11. Radzhabaliev G.P. to. Tehn. Sc., Assoc., Head of Department. Information Technology VPO "Dagestan State Pedagogical University." E-mail: gatemso1t@yandex.ru; matagr@mail.ru;

12. Khaibulaev M.H.., candidate of pedagogical sciences prof. Director of Engineering and Pedagogical Institute. VPO "Dagestan State Pedagogical University." E-mail: ipi02@mail.ru;

13. Shihiev Sukur Babaevich, candidate of physico-mathematical Sciences, associate Professor , E-mail: sh_sh_b51@mail.ru VPO "Dagestan State Pedagogical University";

14. Yasulova H. S., Senior Lecturer Dept.. information technologies. Dagestan State Pedagogical University. E-mail: Hyasulova@mail.ru;
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

Представляемые в редакцию научные статьи должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала «Вестник Социально-экономического института».

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Текст статьи набирается в редакторе MS Word (с расширением .doc) шрифтом "Times New Roman" через интервал 1,5 в формате А4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы. Нумерация таблиц сквозная.

За объем статьи, превышающий 8 страниц, предусмотрена дополнительная оплата. Перед текстом статьи указываются: индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах http://teaeode.com/online/udc/ или http://www.udcc.org/, инициалы и фамилия авторов, название учреждения; название статьи (на русском и англ. яз), аннотация статьи объемом 5-10 строк, (ГОСТ 7.9-95 СИБИД), которая не должна дублировать вводный или заключительный раздел статьи.

Аннотация следует сразу после сведений об авторах статьи, содержит расширенное название статьи, кратко и лаконично характеризует представленный материал, показывает, что наиболее ценно и применимо в выполненной автором работе. Рекомендуемый средний объем аннотации 500 печатных знаков.

Ключевые слова подбираются с учетом быстрого индексирования терминов, компьютерной техникой. Поэтому важно определиться с выбором понятий, характеризующих содержание документа. Название статьи должно строго соответствовать содержанию. Рекомендуется выделять: введение, основную часть, обсуждение результатов, выводы (заключение), список литературы (на русском и англ. яз.).

Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях. Рисунки вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

Все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы - в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте.
Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)».

Сокращения в надписях не допускаются. Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно! В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

Ссылка на цитату указывается сразу после неё в квадратных скобках: сначала приводится номер источника цитаты из пристатейного библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой С. Например, [10. С. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10. С. 81-82]. За достоверность цитат ответственность несет автор!

Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристатейном библиографическом списке.

Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи по порядку номеров и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008, (на русском и английском). Перечень использованных источников должен начинаться с фамилии и инициалов автора и включать:

- для книг - название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;
- для журналных статей - название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы. Для газет - название, год, месяц, число.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

К статье прилагаются: сведения об авторах: Ф.И.О. полностью, ученая степень, ученое звание, место работы (адрес), занимаемая должность; основные направления научных исследований; электронный адрес, контактные телефоны; для аспирантов и соискателей - название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации (на русском и английском).
ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

НА ЖУРНАЛ «ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА»

по каталогу межрегионального агентства подписки Российской прессы

«Почта России». Индекс: 31181.