

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издаётся с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

А.А. Петров - член международного
союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

№ 6 (55)

Декабрь 2015

ISSN 1991-5497

**Индекс в каталогах
Роспечати
31043**

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Н.А. Волкова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

В.В. Опарин – кан. пед. наук, доцент (г. Барнаул)

М.Г. Чухрова – д-р мед. наук, проф. (г. Новосибирск)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

Н.С. Часовских – канд. пед. наук, член межд-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

С.Х. Марабян – член-корр. ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

М.А. Останина – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649006, г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический,
№ 68, офис 301, редколлегия журнала
«Мир науки, культуры, образования»
Тел.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru <http://amko.ru/>

Индекс научного цитирования:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

➤ Журнал зарегистрирован в:
Роскомнадзоре РФ

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

➤ International Centre ISSN, Paris – France

➤ Журнал включен в «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ»
по следующим научным отраслям:
Педагогические науки; Психологические
науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.12.2015

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 49,75.
Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования», 2015

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Ю.И. Щербаков** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- Е.Л. Кудрина** – доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского университета культуры и искусства (г. Кемерово)
- И.Р. Лазаренко** – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)
- В.И. Загвязинский** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д.Ф. Чевалир** – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
- Д.Е. Майкельсон** – доктор филологических наук, профессор (США)
- И. Сербан** – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- У. Грисволд** – доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)
- В. Сартор** – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)
- М.Г. Чухрова** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- О.О. Сеницына** – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)
- Г.И. Лазарев** – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)
- С.В. Кривых** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- Т.М. Степанская** – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)
- А.И. Субетто** – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)
- В.В. Собольников** – доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.С. Аликин** – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков** – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)
- Петер Шпитцер** – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- А.В. Петров** – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- Ю.В. Сенько** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- П.И. Костенко** – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)
- С. Д. Каракозов** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- В.В. Гафаров** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- В.С. Чернявская** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- А.М. Руденко** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- М. Миланков** – доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)
- С.Б. Нарзулаев** – доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)
- Н.В. Багрова** – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.В. Сорокопуд** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 6 (55)

December 2015

ISSN 1991-5497

**Index in catalogues
of Russian Post
31043**

GENERAL DIRECTOR

Petrov A.A. – member of the International Union of Journalists (Gorno-Altaiisk)

EDITOR-IN-CHIEF

Petrov A.V. – Doctor of Education, professor, Academician of the Petrov Academy of Sciences and Arts (PASA), member of the International Union of Journalists, honored member of High School of Russian Federation, (Gorno-Altaiisk)

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

Volkova N.A. – Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaiisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

Oparin R.V. – Candidate of Philology, docent (Barnaul)

Chuhrova M.G. – Doctor of Medical Sciences, professor (Novosibirsk)

TRANSLATOR

Ostanina M. A. – Candidate of Science (Phylology), Senior Lecturer at English Language Department of Gorno-Altaiisk State University (Gorno-Altaiisk)

TECHNICAL EDITOR

Chasovskiy N.S. – candidate of Education, member of the International Union of Journalists, (Gorno-Altaiisk)

PUBLISHING EDITOR

Ivanitskaya E.V. (Gorno-Altaiisk)

LEAD MANAGER

Marabyan S.H. – corresponding member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (PASA), (Gorno-Altaiisk)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

Petrov V.A. (Gorno-Altaiisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE
Editorial Committee of

"Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya" Journal
301 Office, 68 Kommunisticheskyy Prospekt,
Gorno-Altaiisk, Russia, 649006

Tel.: +79139900008;

E-mail: mnko@mail.ru; http://amnko.ru/

Index of scientific citation:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

➤ The Journal is registered in:

Federal Supervision Agency for
Information Technologies and Communications
of Russian Federation Certificate of Mass Media
Registration PI № ФЦ 77-49955 dated from
May 23, 2012

➤ International Centre ISSN, Paris – France

➤ The Journal is listed in "Catalogue of leading
reviewed editions by Highest Attestation
Commission of RF" in the following scientific
branches: Pedagogical, Psychological and
Philology.

Passed for printing on 19 December, 2015.

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 49,75.
Circulation: 500 pieces. Order. №

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury,
Obrazovaniya" Journal, 2015

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- Yu.I. Shcherbakov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*Moscow, Russia*)
- Ye.L. Kudrina** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Rector of Kemerovo University of Culture and Arts (*Kemerovo, Russia*)
- I.R. Lazarenko** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Rector of Altai State Pedagogical University (*Barnaul, Russia*)
- V.I. Zagvyazinsky** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (*Tumen, Russia*)
- J. Chevalier** – PhD (Philology), Professor (*Maryland, USA*)
- J. Mikkelsen** – PhD (Philology), Professor (*Kansas, USA*)
- S. Ionescu** – PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (*Paris, France*)
- W. Griswold** – PhD (Pedagogy), Professor Kansas State University (*Kansas, USA*)
- V. Sartor** – PhD (Pedagogy), Department of Language, Literacy and Sociocultural Studies, University of New Mexico, Fulbright Global TEFL Exchange Scholar (*New Mexico, USA*)
- M.G. Chukhrova** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- O.O. Sinichina** – Doctor of Science (Medicine), Assistant Director of Scientific Research Institute ECHIGOS n.a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Science (*Moscow, Russia*)
- G.I. Lazarev** – Doctor of Science (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (*Vladivostok, Russia*)
- S.V. Krivykh** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*St. Petersburg, Russia*)
- T.M. Stepanovskaya** – Doctor of Science (Arts Studies), Professor (*Barnaul, Russia*)
- A.I. Subetto** – Doctor of Science (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (*St. Petersburg, Russia*)
- V.V. Sobolnikov** – Doctor of Psychology, Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.S. Alikin** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- N.A. Meshkov** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Moscow, Russia*)
- P. Spitzer** – Doctor of Science (Medicine), Professor Medical University of Graz / Dept. of Pediatric Surgery & Dept. of Accident Research and Injury Prevention (*Austria*)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (*Gorno-Altaiisk, Russia*)
- Yu.V. Senko** – Academician of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Barnaul, Russia*)
- P.I. Kostyonok** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Chelyabinsk, Russia*)
- S. D. Karakozov** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)
- V.V. Gafarov** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Vladivostok, Russia*)
- A.M. Rudenko** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (*Rostov-on-Don, Russia*)
- M. Milankov** – PhD (Medicine), Professor (*Novi Sad, Serbia*)
- S.B. Narzulaev** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Tomsk, Russia*)
- N.V. Bagrova** – Doctor of Science (Culturology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

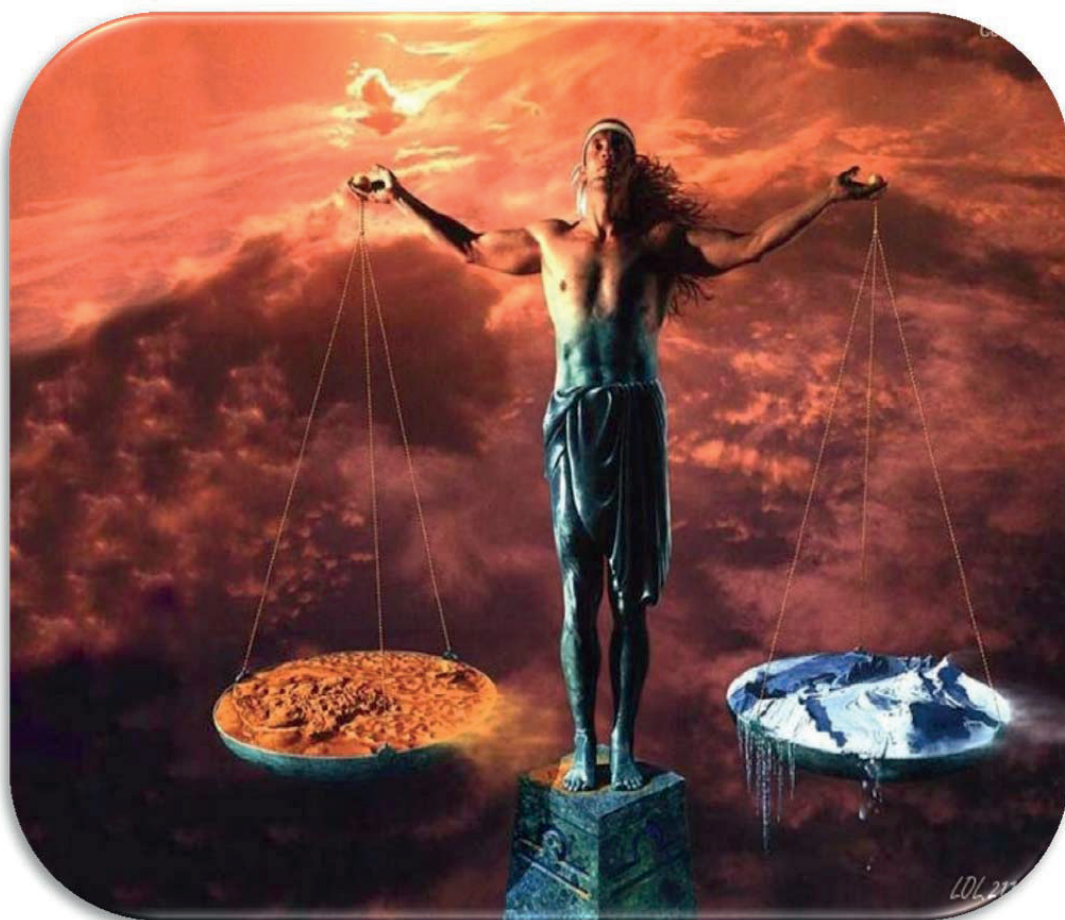
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery were used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А		
Абдулкадырова З.А.	7	
Абдуллин Р.Р.	5	
Абдуразакова Д.М.	99, 120	
Ажиев А.В.	225, 227	
Алайцев И.К.	92	
Алексеев П.В.	278	
Алиева И.З.	356	
Алиева Р.Р.	134	
Алиева Ф.Р.	156	
Алипханова Ф.Н.	7, 8	
Алтухова Л.В.	245	
Андрианов А.С.	144	
Арсеньева Т.Е.	280	
Асканова О.В.	199	
Астащенко Е.В.	380	
Астрецова Н.В.	52	
Б		
Байкалова Е.Д.	164	
Бакулин В.М.	222	
Башкова Л.Ф.	358	
Бедрин В.С.	222	
Белашина Т.В.	269	
Белобрыкина О.А.	229	
Белова Е.Г.	232	
Белоглазов П.Е.	360	
Белоцерковец Н.И.	201	
Бергер Н.А.	147	
Бережная Г.С.	39	
Битев А.С.	218	
Богатырева Ж.В.	69	
Богданов А.Р.	235	
Бородовская А.Ю.	10, 182	
Буланкина М.К.	13	
Буркова А.В.	237	
Быкова К.П.	70	
В		
Ваганова Н.О.	15	
Вальянов Н.А.	282	
Везиров Т.Г.	69	
Волкова А.А.	280	
Волкова Н.А.	353	
Г		
Гадаборшева З.И.	225, 227	
Гаджиева Н.К.	17	
Гаджиева П.Д.	72, 166	
Газиева Я.З.	8	
Гантемирова З.Э.	185	
Гасанова М.А.	327, 364	
Гасанова С.Н.	364	
Гашарова А.Р.	288	
Гербет О.И.	187	
Гибатуллина Ю.М.	74	
Гизатуллина К.Х.	19	
Горбунова И.Б.	147	
Гунашева М.А.	247	
Гусева Е.Н.	21	
Д		
Дамбуев И.А.	290	
Данилова Т.В.	92	
Данилова Ю.Ю.	293	
Дауров А.М.	88	
Денилханова Х.Я.	189	
Десятов К.А.	151	
Джамалудинова Х.Г.	313	
Диянова Е.Г.	358	
Дмитриева Л.Г.	239	
Добря М.Я.	23	
Донгак В.С.	154, 164	
Доронина Н.А.	74	
Дресвянников В.Л.	273	
Дудышева Е.В.	191	
Е		
Ергазина А.А.	158	
Ж		
Жуйкова Т.П.	23	
З		
Замятина М.С.	25	
Зорина Н.С.	195	
И		
Ибрагимов М.И.	383	
Иванова Н.Л.	28	
Иванцов Е.А.	107	
Иргит А.Д.	197	
Исаева Л.М.	168	
К		
Казанцева Ю.В.	199	
Казаченко О.В.	297	
Казиева З.М.	300	
Казимагомедова Ф.И.	302	
Канбекова Р.В.	30	
Каневская Ж.О.	201	
Канзычакова Н.Г.	264	
Карбалевиц А.С.	240	
Каскаракова З.Е.	360	
Кашина Н.И.	203	
Кирилин К.А.	126	
Киселева Н.Е.	77	
Ключенко Т.И.	182	
Ковалёва Ю.В.	177	
Козлов Е.В.	304	
Козлова Н.С.	245	
Колесникова Л.И.	161	
Колпакова Н.В.	187	
Кочкинекова А.В.	366	
Крайник В.Л.	144	
Крапоткина И.Е.	293	
Красникова Л.В.	306	
Кудрин В.С.	79	
Кулибеков А.Н.	205	
Кульчицкий В.Е.	128	
Куприна Л.Е.	170	
Куулар Е.М.	339	
Кызласов А.С.	360	
Л		
Леденева А.В.	83	
Лимонченко Р.А.	229	
Литвина Г.А.	88, 128	
Лопуха А.Д.	209	
Лопуха Т.Л.	206	
М		
Магомеддибиров З.А.	85	
Магомедов Р.Р.	88	
Магомедова П.К.	134	
Магомедова П.М.	311	
Магомедова С.А.	302, 313	
Магомедханова У.Ш.	247	
Макаренко В.С.	212	
Малыгина И.Ю.	375	
Мамедова М.А.	90	
Манафова М.К.	124	
Мардахаев Л.В.	212	
Мареев Г.О.	92	
Мареев О.В.	92	
Мартазанова Х.М.	315, 317	
Медведев И.Ф.	96	
Милиев И.Х.	99	
Милов Ю.Е.	65	
Миронова И.В.	101	
Мирошниченко В.В.	104	
Монгуш Д.Ш.	164	
Мусаева Р.А.	133	
Мусалова А.Ю.-А.	385	
Мусхаджиева Т.А.	109	
Муцурова З.М.	32	
Н		
Наврузова С.А.	17	
Николаева Н.М.	215	
Николаенко А.В.	110	
Ниязова А.А.	74	
Новикова О.В.	353	
Новичкова Н.М.	49	
Нордман И.Б.	34	
О		
Омарова З.С.	319	
Орехова Т.И.	353	
Оспенников С.В.	115	
Очур Т.Х.	154	
П		
Панчук Т.А.	36	
Пасюкова О.А.	320	
Петров Д.А.	39	
Подмаренко А.А.	206	
Пронин С.В.	273	
Р		
Рабданова С.А.	325	
Разгонов В.Л.	172	
Рассказов Ф.Д.	25	
Расулова П.А.	85	
Романов П.Ю.	65	
Романова Т.Е.	65	
Росенко Н.И.	41	
С		
Саенко Л.А.	218	
Сайгушев Н.Я.	65	
Саиева З.Х.	120	
Салимова Д.А.	293	
Салчак А.Я.	368	
Самедов Д.С.	327	
Самсонова Н.В.	122	
Самтакова К.Б.	330	
Сандый А.Д.-Б.	250	
Сарсембаева Э.Ю.	253	
Сердюкова Д.А.	77	
Сердюкова Е.Ф.	257	
Серебренникова О.Л.	43	
Силкина Н.В.	15, 370	
Скрябина А.Г.	174	
Слабко Т.К.	259	
Смирнов Д.А.	262	
Солнышкова О.В.	191	
Соловьева И.Б.	36	
Соснина Л.В.	331	
Соян А.М.	333	
Сраждинов А.С.	335	
Страбыкин А.Г.	209	
Страмной А.В.	304	
Стрельников Р.В.	128	
Сувандии Н.Д.	339	
Т		
Талибов Ф.Ф.	124	
Тамахина Е.Ю.	373	
Тарамова Э.А.	47	
Тихонова А.Ю.	49	
Тугужекова В.Н.	264	
Ф		
Феталиева Л.П.	335	
Фокин А.А.	375	
Фотиева И.В.	126	
Фролова С.В.	267	
Х		
Хагай В.С.	128	
Хакимова Л.Я.	130	
Ханцева Г.Г.	195	
Хертек Л.К.	341	
Хижнякова О.Н.	52	
Хурдаев Н.А.	72	
Ц		
Цепко О.А.	28	
Ч		
Черепанова Е.А.	345	
Чернышова Т.С.	131	
Чертыков И.Н.	220	
Чухрова М.Г.	253, 273	
Ш		
Шабаетова Л.А.	348, 350	
Шамсиева А.А.	133	
Шамшикова О.А.	269	
Шандыбин А.С.	55	
Шапиева А.С.	134	
Шастина Т.П.	377	
Шаталова Н.П.	136	
Швалева Т.А.	57, 60	
Шведова Д.С.	122	
Шевченко Г.И.	107, 177	
Шерстянникова Е.А.	63	
Ширинова С.А.	351	
Шокорова Л.В.	77	
Ю		
Юдина А.М.	140	
Юсупова З.Ф.	179	
Я		
Яковлева Н.С.	142	
Якубова А.Б.	247	
Яцентковская Н.А.	147	

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,
социологией и юриспруденцией в том, что в них
всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/**

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор каф. психологии и педагогики Московского института государственного управления и права (г. Москва)

УДК 378

Abdullin R.R., *postgraduate, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS PSYCHO-PEDAGOGICAL PHENOMENON. The author examines the nature, structural features and the various approaches to the interpretation of a concept of “educational environment”. In characterizing the basic components of the environment special attention is paid to the description of the character of the living environment of the person. From the perspective of the research problem the author gives definitions of the concepts “educational environment” and “educational space”. The revealing of the contents of the concept “educational environment” presented characteristics of the spatio-semantic, substantive and methodological, communication-organizational, spatial-subject components. The work presents design features of the humanitarian educational environment in prison, criteria and indicators of efficiency of its functioning in the penitentiary. Analyzing the basic characteristics, the level, type and structure of the educational environment, the author defines the educational environment as a psychological and pedagogical reality containing specially organized conditions for personality formation, as well as opportunities for development, included in social and spatial-thematic environment.

Key words: educational environment, educational environment, living environment of a person, spatio-semantic, substantive and methodological, communication-organizational, spatial-subject components, sociocultural environment, education, humanitarian educational environment, learning environment.

Р.Р. Абдуллин, аспирант ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Стерлитамакский филиал, г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Автор рассматривает сущность, структурные компоненты и различные подходы к интерпретации понятия «образовательная среда». При характеристике основных компонентов среды особое внимание уделено описанию признаков жизненной среды человека. В ракурсе исследуемой проблемы автор приводит дефиниции понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство». При раскрытии содержания понятия «образовательная среда» он даёт характеристику пространственно-семантического, содержательно-методического, коммуникационно-организационного, пространственно-предметного компонентов. Представлены особенности проектирования гуманитарной образовательной среды в пенитенциарном учреждении, критерии и показатели, характеризующие эффективность её функционирования в пенитенциарном учреждении. Анализируя основные признаки, уровень, тип и структуру образовательной среды, автор определяет образовательную среду как психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение.

Ключевые слова: образовательная среда; образовательное пространство; жизненная среда человека; пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный, пространственно-предметный компоненты; социокультурная среда; образовательное время; гуманитарная образовательная среда; обучающая среда.

Проблема образовательной среды и её влияния на качество и эффективность образования занимает одно из центральных мест в современной педагогической науке и практике. Концентрация в образовательной среде значительного объёма разнопрофильных и разноуровневых образовательных ресурсов пространственно-предметного компонента образовательной среды является основой проектирования сред различного типа. В этой связи, образовательная среда представляет собой целостную, системную организацию деятельности как учащихся, так и обучающихся, а также соответствующую структурную организацию.

В «Толковом словаре русского языка» слово «среда» определяется как вещество, заполняющее пространство, тела, окружающие что-нибудь; окружающие природные и социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [1]. Среда обеспечивает функциониро-

вание погружённых в неё объектов, как известно, в реальности не встречаются закрытые системы, а любая открытая система существует за счёт динамического баланса, поддерживаемого в ходе обмена с окружающими её системами. При этом среда – это не просто совокупность стимулов, на которые человек реагирует в процессе своей жизнедеятельности – это именно система взаимодействий человека и мира.

М. Черноушек предлагает следующие признаки жизненной среды человека: 1) отсутствие твёрдо фиксированных пространственно-временных рамок, при этом она является фоном человеческого бытия, выступающего в качестве фигуры; 2) воздействие на все чувства сразу (полиmodalность); 3) наличие не только главной, но и второстепенной (периферийной) информации; 4) избыточность информации, по сравнению со способностью человека её переработать; 5) среда воспринимается в

связи с деятельностью; 6) обладание, наряду с материальными особенностями, психологическими и символическими значениями; 7) целостность и единство воздействия на человека; 8) одновременное существование человека в нескольких средах [2].

В отечественной психологии и педагогике понятие «среда» также занимает важное место; в частности, утверждается, что «среда — окружающее человека социальное пространство, зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия». Создатель оригинальной психологической концепции П.Я. Гальперин полагал, что существование живого организма, наделённого психикой (особенно — человека), можно выразить в терминах внутренней и внешней среды. «Внутренняя среда индивида отражается в его потребностях, ощущениях удовольствия-неудовольствия, в так называемом «общем чувстве». Внешняя среда отражается в чувственных образах и понятиях». Ориентировочно-исследовательская деятельность позволяет строить во внутренней среде организма образ среды внешней, что и составляет, по П.Я. Гальперину, «психическое отражение объективного мира» [3].

Е.А. Климов рассматривая структуру «среды существования и развития человека», выделяет следующие структурные элементы: 1) социально-контактная часть среды — социальные образцы поведения, социальные институты и группы; 2) информационная часть среды — писанные и неписанные правила поведения в обществе и различных формальных и неформальных группах; 3) соматическая часть — тело самого человека; 4) предметная часть среды — материальные (собственно предметные) и физико-химические, а также биологические и гигиенические свойства среды [4].

Как правило, в интересах гуманитарного исследования больше внимание направляется на социальную и культурную среду. Под социокультурной средой отечественные авторы понимают «конкретное ... социальное пространство», посредством которого ребёнок включается в культурные связи общества. Согласно Н.Б. Крыловой, это и совокупность различных (макро- и микро-) условий его жизнедеятельности и социального (ролевого) поведения, это и его случайные контакты, и глубинные взаимодействия с другими людьми, и конкретное природное, предметное окружение как открытая к взаимодействию часть социума [5].

С начала прошлого века всё более утверждается мысль, что обучение и воспитание происходят не только под воздействием направленных усилий педагога, но также существенным образом зависят от социокультурных условий, особенностей межличностного общения и взаимодействия, и даже от предметно-пространственного окружения, и других средовых факторов. Ещё Л.С. Выготский утверждал, что «...социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребёнком, или источником социального развития ребёнка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [6].

Соответственно, под «образовательной средой» понимают «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов». Другими словами, «образовательная среда есть, в широком смысле, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций, т. е. целостность специализированных педагогических условий развития личности».

В образовательной среде отечественными авторами выделяются сходные структурные компоненты. В.А. Ясвин выделяет в образовательной среде три компонента: 1) социальный — со-

циальное окружение, 2) пространственно-предметный — предметное и пространственное окружение, 3) психодидактический — организацию самой учебной деятельности. Как видим, при некоторых терминологических различиях, все авторы сходятся в существенных характеристиках структуры образовательной среды [7].

В контексте нашего исследования особый интерес представляет гуманитарная образовательная среда, так как именно этот вид среды может оказать эффект в системе пенитенциарных учреждений. В качестве концептуальных оснований процесса самоисправления осуждённых выступают положения гуманитарной образовательной парадигмы о проявлении свободы воли человека, об обеспечении персоналогической доминанты как опоре на существенные интересы и потребности человека, его личностные смыслы, ценности, субъектность, свободу смыслопорождения и понимания, самоопределение, идентичность, самореализацию и творчество; о риторичности — рассмотрении свободы субъекта и реализации этой свободы как абсолютного критерия, о потенцированности — направленности на раскрытие новых перспектив, повышение просоциального потенциала осуждённых.

В процессе проектирования гуманитарной образовательной среды в пенитенциарном учреждении определяющую роль играют критерии и показатели, характеризующие уровень её сформированности. В качестве критерия эффективности функционирования названной среды в пенитенциарном учреждении рассматривается просоциальная активность осуждённых. Наряду с этим видом активности важно фиксировать показатели, которые отражают качественную динамику функционирования такой среды. Эти показатели могут быть определены на трёх взаимосвязанных уровнях: личностном, деятельностном, когнитивном уровнях. Здесь мы считаем необходимым дать их описание. Так, на личностном уровне обеспечивается признание осуждённым своей причинности («самости»), осознание себя в качестве нравственной личности, повышение убежденности в целесообразности нравственного способа действий и повышение чувства собственного достоинства исправляющегося лица (на основе разработанных анкет); на деятельностном уровне важным представляется количество выполненных просоциальных заданий, реализованных инициатив, нарушений режима содержания; на когнитивном уровне определяющую роль играет повышение функциональной грамотности.

Для дальнейшего анализа нам будет достаточно понимания, что среда человека — это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий. С психолого-педагогической точки зрения, на наш взгляд, перспективно рассмотрение предоставляемых средой возможностей развития личности.

Таким образом, анализируя основные признаки, уровень, тип и структуру образовательной среды, отметим, что образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, при этом её психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов. Именно этот теоретико-методологический ориентир будет принят нами во внимание в процессе проектирования гуманитарной образовательной среды в пенитенциарных учреждениях.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Оникс, Мир и Образование, 2011.
2. Черноушек М. *Психология жизненной среды*. Перевод с чешского И.И. Попа. Москва: Мысль, 1989.
3. Гальперин П.Я. *Умственное действие как основа формирования мысли и образа. Вопросы психологии*. 1957; 6: 58 — 68.
4. Климов Е.А. О среде обитания человека глазами психолога. Приветствие при открытии Первой Российской конференции по экологической психологии (3—5 декабря 1996 г.). *Материалы 2-ой Российской конференции по экологической психологии*. Москва, 12—14 апреля 2000 г. Под редакцией В.И. Панова. Москва; Самара: Издательство МГППИ, 2001: 7 — 9.
5. Крылова Н.Б. *Образовательная деятельность*. Москва: Народное образование, 2006.
6. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1982; Т. 2.
7. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Oniks, Mir i Obrazovanie, 2011.
2. Chernoushek M. *Psichologiya zhiznennoj sredy*. Perevod s cheshskogo I.I. Popa. Moskva: Mysl', 1989.
3. Gal'perin P.Ya. Umstvennoe dejstvie kak osnova formirovaniya mysli i obraza. *Voprosy psichologii*. 1957; 6: 58 — 68.

4. Klimov E.A. O srede obitaniya cheloveka glazami psihologa. Privetstvie pri otkrytii Pervoj Rossijskoj konferencii po `ekologicheskoj psihologii (3-5 dekabrya 1996 g.). *Materialy 2-oj Rossijskoj konferencii po `ekologicheskoj psihologii*. Moskva, 12-14 aprelya 2000 g. Pod redakciej V.I. Panova. Moskva; Samara: Izdatel'stvo MGPI, 2001: 7 – 9.
5. Krylova N.B. *Obrazovatel'naya deyatel'nost'*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2006.
6. Vygot'skij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1982; T. 2.
7. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.

Статья поступила в редакцию 27.10.15

УДК 378

Alipkhanova F.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

Abdulkadirova Z.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: abdukdadyrova.z@mail.ru

CRITERIA AND INDICATORS OF MATURITY OF REFLEXIVE POSITION IN FUTURE PSYCHOLOGY TEACHER. According to the authors, reflexive skills of future teachers of psychology are generalized skills, because they have signs of all generalized skills and are present in all groups of general professional skills of a psychologist. The article identifies and discloses criteria and displays them as indicators to help to characterize a particular level of development of reflective position of in a future teacher of psychology such as a cognitive-analytical, communicative and relational, motivational, emotional and cognitive-creative component. The importance of personal self-reflexivity of future psychologists is substantiated by growing intolerance and extremism in the youth and other people and by the need to resist it.

Key words: reflection, reflective attitude, criteria, indicators, educational psychologist.

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: fatima2365@mail.ru

З.А. Абдулкадырова, аспирант каф. педагогики и технологий профессионального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: abdukdadyrova.z@mail.ru

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

По мнению авторов, рефлексивные умения будущих педагогов-психологов – это обобщенные умения, поскольку обладают признаками обобщенных умений и проходят через все группы общепрофессиональных умений педагога-психолога. В статье выявлены и раскрыты критерии и отображающие их показатели, помогающие охарактеризовать уровень сформированности рефлексивной позиции будущего педагога-психолога, такие как: когнитивно-аналитический, коммуникативно-отношенческий, потребностно-мотивационный, эмоционально-деятельностный и смысловотворческий компонент. Важность формирования личностной рефлексивности будущего психолога обоснована правлением в молодежной среде нетерпимости, экстремизма к окружающим людям и необходимостью этому противостоять.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, критерии, показатели, педагог-психолог.

Рефлексивность и способность к формированию рефлексивной позиции – важные составляющие профессиональной подготовки будущего педагога-психолога. Организуя своих учеников к рефлексии, будущий педагог-психолог должен уметь правильно организовывать и самого себя. Рефлексивные умения будущих педагогов-психологов – это обобщенные умения, поскольку обладают признаками обобщенных умений и проходят через все группы общепрофессиональных умений педагога-психолога. Из этого вытекают такие критерии оценки рефлексивных умений будущего педагога, как *деятельностный и субъектный*, которые в свою очередь характеризуются показателями: деятельностный критерий, как операциональная полнота, перетаскивание отработанного вида рефлексии на другую психолого-педагогическую задачу и субъектный критерий, как интерес и удовлетворенность студентов собственной профессиональной деятельностью, его самоощущение в группе; сформированная самооценка динамики в освоении психолого-педагогической деятельности. Немаловажную роль в развитии субъектности будущего педагога-психолога играет его окружение, друзья, семья. Н.М. Романенко отмечает, что «представляя собой уникальную малую социальную группу, которая аккумулирует личные и общественные интересы, семья, несмотря ни на что, продолжает играть незаменимую роль в социализации студенческой молодежи, в развитии ее самостоятельности, становлении рефлексивной позиции и независимого поведения» [1, с. 52 – 54]. Поэтому критерии рефлексивной позиции личности педагога-психолога можно охарактеризовать с нескольких позиций. Первая позиция – это те критические значения, которые являются основанием для наличия или отсутствия определенных качеств и способностей, отвечающих за рефлексивную позицию педагога-психолога, а также с помощью наблюдения можно отследить мотивы, установки и тенденции рефлексивной позиции педагога-психолога. Таким образом, критерии служат мерилем оценки, суждения. Вторая позиция – критерии форми-

рования рефлексивной позиции педагога-психолога – это показатели, позволяющие оценить его рост с точки зрения влияния на совершенствование его общей профессиональной подготовки и, в целом, педагогики и психологии. И третий аспект – это социально одобряемые нормативы психолого-педагогической деятельности педагогов-психологов и алгоритмы её осуществления.

Критерии и показатели рефлексивной позиции педагога-психолога – это результат исследований профессиональной деятельности педагога-психолога, которые содержат требования к объему знаний, умений и навыков, стажу работы и образованию, а также характеризуют профессиональное поведение педагога-психолога [2]. Анализируя себя, свои поступки, мысли, чувства, волнения, педагог-психолог часто встречается с их неоднозначностью, противоречивостью и, пробуя понять, что из них истинно, а что ложно, демонстрирует его стремление произвести впечатление, как один из критериев сформированной рефлексивной позиции.

Как отмечает Н.М. Романенко: «Становление молодежи происходит сегодня в очень сложных политических, социальных, экономических условиях. В силу ряда причин многие подростки и юноши испытывают растерянность, пессимизм, разочарование, неверие в настоящее и будущее. Она бунтует и противостоит, иногда, напротив, индифферентна к происходящим событиям» [3, с. 164]. В данной ситуации особенно необходим аналитический и рефлексивный подход к молодежи со стороны педагога-психолога. Другая ступень рефлексивной позиции связана с необходимостью концентрации личности случившейся остановки и самого остановленного процесса с целью выделения проблемы. Сосредоточивание формирует отношение субъекта к самому предмету рефлексии, его рефлексивной позиции, и именно концентрация осуществляет раздвоение, поляризацию рефлексивного процесса и ведет к более полному осознанию будущим педагогом насущной проблемы [4].

Одним из важнейших критериев сформированности рефлексивной позиции будущего педагога-психолога является **потребностно-мотивационный**, выражающий эмоционально-чувственное, заинтересованное отношение педагога-психолога к профессиональной деятельности, к жизни, направленная познавательная активность. Данная активность окрашена положительными эмоциями и вниманием к объекту, заинтересованность субъекта в познании других людей, «процесс зеркального отражения» людьми друг друга; потребность в разрешении *педагогического сомнения* как постоянный и руководящий фактор рефлексии, уверенность или неуверенность в чём-либо; чувство затруднения; его определение и определение его границ; представление о возможном решении; развитие путём рассуждения способов действия; дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению действия, разработка альтернативных способов действия.

Среди критериев сформированности рефлексивной позиции особо нужно отметить **когнитивно-аналитический** критерий, предполагающий рациональное познание личности, его память, восприятие, мышление, принятие решений, компетентность и знания, умения и навыки, направленность педагогического процесса на результат; использование педагогом ранее усвоенного опыта, анализ своего или чужого опыта деятельности, что переносится на осуществление аналогичной деятельности.

Другим значимым критерием рефлексивной позиции педагога-психолога является **коммуникативно-отношенческий**, что предполагает эффективную коммуникацию, эффективность межличностных отношений. Данный критерий выступает как условие продуктивного общения участников всего педагогического процесса, умение рефлексивно относиться к самому себе и к своей деятельности, а также освоение личностью отношений между людьми, на основе взаимодействия с другими людьми, коллегами, учениками, когда педагог старается понять мысли и чувства другого человека и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается способным рефлексивно относиться и к самому себе.

Следующий критерий рефлексивной позиции педагога-психолога является **эмоционально-деятельностный** критерий, предполагающий использование в психолого-педагогической деятельности различных форм и способов деятельности, эмоциональный пересмотр данной деятельности. Педагог как бы «переживает» собственные достоинства и недостатки, включает активные рассуждения, понятия, толкования, умозаключения, гипотезы и др. Педагог осмысливает, осознаёт собственные формы и предпосылки деятельности самопознания, раскрывающие внутреннее строение и специфику духовного мира личности.

Смыслотворческий критерий как осознание или прогнозирование будущим педагогом-психологом того, каким его воспринимают и оценивают ученики, это его способность концентрироваться на сути и содержании своих мыслей, на решении проблем, на способе их разрешения. Личность студента проявляет осмысленность собственной деятельности и взаимодействия; его умение проектировать и моделировать действия, познавать себя и своей профессиональной деятельности, своих сильных и слабых сторон. Студент проявляет способность в познании своего внутреннего мира и осознаёт свое место во взаимоотношении с учениками, демонстрирует рефлексивное мышление как прикладную ценность педагогической профессии.

Ещё один критерий – **профессионально-исследовательский**, отвечающий за формирование педагогического профессионализма и зрелости будущего педагога-психолога. Данный критерий рассматривается как структурное динамическое новообразование личности, включающее систему её отношений и свойств и характеризующие её как субъекта деятельности, открытость к профессиональным инновациям. Умение создавать проблемные ситуации в обучении, их анализ, учёт индивидуально-личностных особенностей рефлексивного мышления самих учеников с целью управления процессом формирования рефлексивной позиции личности – это взгляд будущего педагога-психолога на собственную профессиональную деятельность

Библиографический список

1. Романенко Н.М. Институт семьи и детско-родительские отношения на этапе студенческого возраста. *Человеческий капитал*. 2014; 12 (72): 52 – 54.
2. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2014; 1: 113 – 117.
3. Романенко Н.М. Проявление экстремизма в молодежных контркультурах. *Человеческий капитал*. 2014; 12 (72): 164.
4. Алипханова Ф.Н., Омарова А.А. Факторы воспитания интернациональных чувств в многонациональном коллективе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 12 – 13.

References

1. Romanenko N.M. Institut sem'i i detsko-roditel'skie otnosheniya na `etape studencheskogo vozrasta. *Chelovecheskij kapital*. 2014; 12 (72): 52 – 54.
2. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Strukturnye komponenty, kriterii i pokazateli sformirovannosti organizacionnoj kul'tury. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. 2014; 1: 113 – 117.
3. Romanenko N.M. Proyavlenie `ekstremizma v molodezhnykh kontrkul'turakh. *Chelovecheskij kapital*. 2014; 12 (72): 164.
4. Aliphanova F.N., Omarova A.A. Faktory vospitaniya internacional'nykh chuvstv v mnogonacional'nom kollektive. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 12 – 13.

Статья поступила в редакцию 10.10.15

УДК 378

Alipkhanova F.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

Gazieva Ya.Z., senior teacher, Department of Psychology, Chechen State Pedagogical University (Russia), E-mail: gazieva.yaha@yandex.ru

MODERN REQUIREMENTS TO VOCATIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IMPLEMENTING THE PSYCHOLOGICAL EDUCATION FOR PARENTS. The article identifies and studies modern requirements for the training of educational psychologists for the implementation of psychological education for parents. Among them the authors name the formulation and selection of a competent psychologist, specialized in teaching methods in work with parents. The research pays attention to the most important features of parents, such as their age, status, and gender characteristics of an individual, as well as a personality of a teacher of psychology, the quality of his professional activity, the choice of ways of professional self-development.

Key words: psychology teacher, training requirements for educational psychologist, psychological education, psychological education of parents.

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: fatima2365@mail.ru

Я.З. Газиева, ст. преп. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», E-mail: gazieva.yaha@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В статье выявлены и изучены современные требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов по осуществлению психологического просвещения родителей. Среди них – грамотная постановка и подбор психологом специализированных методик обучения родителей, учёт их возрастных, статусных, индивидуальных и гендерных особенностей, а также сама личность педагога-психолога, качество его профессиональной деятельности, выбор путей профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: педагог-психолог, требования к подготовке педагога-психолога, психологическое просвещение, психологическое просвещение родителей.

В системе образования и воспитания сегодня остро стоит вопрос психического здоровья подрастающего поколения, зависящего от созданных средовых условий, главным из которых является институт семьи, создание родителями благоприятного психологического климата. Современное состояние образования ставит перед педагогами серьёзные воспитательные задачи. Однако сама по себе школа бессильна в решении проблем подрастающего поколения, поскольку школьная среда – не единственное поле жизнедеятельности детей. Взаимодействие педагога-психолога и родителей должно повысить понимание родителей и заменяющих их людей (приёмные родители, опекуны), необходимости педагогического сопровождения личностного и возрастного развития детей.

Цели и задачи проводимого психологического просвещения психолога с родительской общественностью определяются «Положениями о психологической службе» в системе народного образования, эффективность которого зависит от общей и профессиональной подготовленности психолога; сформированности ключевых профессиональных компетенций психолога; подготовленности самой родительской общественности – их образования, мотивации в изучении психологических знаний, желания позитивно строить взаимоотношения со своими детьми и др.; отношения администрации школы к проведению для родителей семинаров и лекций.

Взаимодействие психолога с родителями в период проведения психологического просвещения обеспечивает решение задач в разных аспектах: научном, научно-прикладном, теоретическом, научно-исследовательском и т. д. Научно-исследовательское направление профессиональной подготовки практических психологов предполагает изучение специалистами законов обучения взрослых (родителей), проведение исследований по проблемам методологии, разработке оптимальных методов и форм совместной работы. Практико-ориентированный (прикладной) аспект профессиональной подготовки практического психолога предполагает распространение в родительской среде практических психологических знаний, психологических законов и закономерностей развития личности ребёнка. Прикладной, практико-ориентированный аспект также предполагает совместную работу практического психолога с родителями по решению отдельных проблем ребёнка, внедрение инновационных техник и технологий, методов, средств.

Использование в практике работы с родителями эффективных методов и способов формирования самосознания родительской общественности является также общей задачей профессиональной подготовки работы психолога. Результативность работы

психолога с родителями будет зависеть от эффективности организуемой работы, которая будет достраивать или укреплять понимание роли родителей в грамотном воспитании детей и закономерностей семейного воспитания. Всё это способно активизировать родителей и получать хорошие результаты по процессам самосовершенствования и саморазвития. Существуют определённые требования и условия, обеспечивающие положение о том, что родители станут активными партнёрами школы в деле воспитания детей (табл. 1):

Практический психолог во время занятий должен помнить, что каждый родитель, как участник занятий, имеет определённый стаж семейного воспитания и взаимоотношений со своими детьми, что позволяет ему иметь свою точку зрения. Родители должны понимать, что они движутся в нужном направлении в своем развитии.

В процессе общения психолог может сообщить родителям о позитивном изменении в поведении ребёнка, его отношениях с учениками класса, учителями и т. д. Позитивная информация со стороны психолога может стимулировать родителей к занятиям психологического просвещения, влиять на дальнейшее улучшение детско-родительских отношений. Согласно исследованиям, многие родители, участвующие в психологических занятиях, хотят получить новую информацию от психолога, которая поможет им строить позитивную семейную жизнь. Данная информация должна иметь некоторую новизну – то, что родители будут воспринимать как новое знание.

Современные требования к профессиональной подготовке практического психолога определены также в новых ФГОС. Объектами профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки психолого-педагогическое образование являются обучение, воспитание, социализация, индивидуальное-личностное развитие детей; психическое здоровье окружающих, психолого-педагогическое и социальное сопровождение педагогов и родителей в образовательных учреждениях. ФГОС нас ориентирует на определённые виды деятельности.

Сегодня к профессии педагога-психолога предъявляются требования в области и психологического консалтинга – оказание консультативной помощи не только учащимся образовательной организации, но и их родителям, другим членам семьи, ответственными за воспитание детей. В связи с внедрением на современном этапе новых ФГОС, педагог-психолог должен принимать самое активное участие в разработке развивающих программ для учащихся, применяя в своей деятельности индивидуальные и личностно-ориентированные подходы, учитывать особенности детей.

Таблица 1

Основные требования, направленные на активное взаимодействие с родителями детей в процессе воспитания

№	Требования и их содержание
	Необходимость в проведении психологического просвещения, включающего совместные действия родителей и психолога.
	Необходимость постоянно и активно поднимать авторитет семьи, родителей и, в целом, родительской общественности.
	Ошибки и неудачи в семейном воспитании воспринимать как возможность для дальнейшего развития и создания новых условий и возможностей.
	В работе опираться на образовательный, профессиональный и жизненный опыт родителей, всех членов семьи, участвующих в воспитании детей.
	В процессе работы психолог нацелен на профилактическую работу, превентивные методы работы.
	Постоянно прибегать к воспитательному потенциалу семьи, не застревать на её недостатках, верить, что любая семья может иметь свой воспитательный ресурс.

В процессе собственной подготовки и осуществления профессиональной деятельности педагог-психолог обязан также активно использовать современные ИКТ – информационно-коммуникативные технологии, отслеживать новшества в области информатики и активно внедрять их в педагогическую деятельность с родительской общественностью. Внедрение ИКТ позволяют значительно повысить качество взаимодействия обучения родителей, повысить уровень психологического образования.

Перечисленные качества являются важнейшими в профессии педагога-психолога, без них нельзя эффективно организовать и осуществить психологическое просвещение для родителей. Данные качества формируются у студентов, будущих психологов-педагогов, благодаря систематической и последовательной работе над собой, благодаря самообразованию и самовоспитанию. Несмотря на ежегодный выпуск огромного количества специалистов, настоящими психологами-педагогами становятся единицы. «Не случайно учителей и воспитателей много, а одарённых и талантливых среди них, блестяще справляющихся со своими обязанностями, единицы. Таких людей в области педагогической профессии, наверное, меньше, чем во многих других сферах человеческой деятельности» [2, с. 88].

Помимо перечисленных обязательных качеств личности педагога-психолога необходимо развивать и артистичность, оптимизм, весёлый нрав, хорошее настроение и т. д. Формируя у себя перечисленные качества, будущий педагог-психолог сможет стать личностью, способной осуществлять эффективно педаго-

гическую деятельность, работать не только с детьми и их с родителями. Вместе с тем, современная социокультурная ситуация формирует и новые требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов. С целью выявить данные требования, нужно: а) грамотно оценивать тенденции развития общества; б) профессионально определять и выявлять необходимые качества современной личности, готовой работать в современном обществе – умение жить и работать в условиях плюрализма мнений, умение взаимодействовать с людьми, имеющими другое мнение.

Говоря о требованиях к современному педагогу-психологу, нельзя не отметить желание и мотив самого студента к психологическому самообразованию, поскольку известно, что на долю студента приходится более 40% самостоятельно усвоенных знаний. Психологическое самообразование – это самостоятельный поиск студента знаний по психологии, психологической методике, освоению методов психологической коррекции и т. д.

Таким образом, современные требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов по осуществлению психологического просвещения родителей включают и профессиональные и личностные качества будущего специалиста. Успехи и эффективные результаты организации и проведения психологического просвещения родителей со стороны педагога-психолога в области детско-родительских взаимоотношений обусловлены рядом требований, учёт которых необходим в организации сотрудничества школы и семьи.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н. Факторы, формирующие молодёжную субкультуру. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 7: 80 – 91.
2. Немов Р.С. *Психология образования*. Москва, 2014; Кн. 4.

References

1. Aliphanova F.N. Faktory, formiruyuschie molodezhnuyu subkul'turu. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 7: 80 – 91.
2. Nemov R.S. *Psichologiya obrazovaniya*. Moskva, 2014; Kn. 4.

Статья поступила в редакцию 28.10.15

УДК 378.147:004.4

Borodovskaya A. Yu., postgraduate, Department of Computer Science, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia),
E-mail: nastyusha065@yandex.ru

COGNITIVE APPROACH FOR DESIGNING OF MULTIMEDIA ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES (THEORETICAL ASPECT). The relevance of e-learning technologies is one of the innovative techniques of the modern education today. However, the introduction of e-learning creates a lot of problems that should be solved. Among them the author names a theory of e-learning in the part of designing of multimedia electronic educational resources, using cognitive theory of perception, affecting the quality of learning by students. An integrated approach to the design of multimedia educational resources (in the direction of foreign researchers it takes a leading position) led to creation of three scientific theories: Cognitive Theory Multimedia learning, Cognitive-affective Theory learning with media, Cognitive Load Theory. As a result of their interaction and expansion of a new concept – a cognitive multimedia design. Accounting to the psychological characteristics of perception of information in creating electronic resources, they will improve the quality of education, the preservation of high activity and intellectual performance.

Key words: design, cognition, electronic educational resources, e-learning, multimedia.

А.Ю. Бородавская, аспирант каф. информатики, ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, E-mail: nastyusha065@yandex.ru

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ДИЗАЙНУ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Актуальность технологий электронного обучения в настоящее время является одним из инновационных методов современного образования. Вместе с тем внедрение электронного обучения порождает и много проблем, требующих своего решения. Среди них формирование теории электронного обучения при проектировании мультимедийных электронных образовательных ресурсов с использованием когнитивной теории восприятия информации, влияющей на качество усвоения знаний студентами. Комплексный подход к дизайну мультимедийных ЭОР (в этом направлении зарубежные исследователи занимают одно из ведущих мест) привёл к появлению трёх научных теорий: когнитивной теории мультимедийного обучения (Cognitive Theory Multimedia learning), когнитивно-аффективной теории обучения с помощью медиа (Cognitive-affective Theory learning with media), теории когнитивной нагрузки (Cognitive Load Theory). В итоге их взаимодействия и расширения появилось новое понятие – когнитивный дизайн мультимедиа. Учёт психологических особенностей восприятия информации при создании электронных ресурсов будет способствовать повышению качества образования, сохранению высокой активности и интеллектуальной работоспособности.

Ключевые слова: дизайн, когнитивность, электронные образовательные ресурсы, ЭОР, мультимедиа.

Быстрое развитие компьютерных и интернет-технологий сделало электронное обучение одним из инновационных методов современного образования. В последнее время наметилось

замечное увеличение интереса в использовании мультимедийных электронных ресурсов для улучшения восприятия и закрепления учебного материала. Закрепился термин ЭОР как целый

класс образовательных пособий с обязательной мультимедийной составляющей.

Дизайн электронных образовательных ресурсов, по данным исследований ведущих мировых университетов и научных центров, должен всецело опираться на знания о механизмах человеческого мышления, то есть на когнитивные процессы обучаемых. За последние 20 лет исследователи пришли к выводам о влиянии продуманного, когнитивно-ориентированного дизайна ЭОР на качество усвоения последующими результатами знаний студентами. Появились научные термины «когнитивный дизайн мультимедиа» и «эмоционально-когнитивный дизайн мультимедиа».

Актуальность изучения проблемы «когнитивного дизайна» подтверждается многочисленными исследованиями ведущих учёных мира, которые рассматривают отдельные аспекты восприятия информации на примере разных учебных дисциплин.

Дизайн в контексте теории когнитивного восприятия текста – это направление исследований получило своё наибольшее развитие в конце 1990-х гг. Наибольшее научное освещение данная теория получила в зарубежных работах – В. Виссер, Р. Майер, Р. Морено, А. Паива, К. Шейтер, Д. Летнер, К. Леопольд, Э. Самфлет и отечественных ученых (Л.В. Зайцева, С.А. Рыбкин, И.Б. Афанасьева, Б.М. Величковский, А.А. Зенкин, И.Н. Коваленко, Н.Н. Манько и др.).

Следует отметить, что в отечественной науке очень мало экспериментальных исследований, посвящённых непосредственно проблемам применения мультимедиа в образовании, большая их часть связана с техническим, программным обеспечением, психолого-педагогическими проблемами (А.С. Баканов, А.Ю. Бокарева, Н.М. Виштак, В.М. Вымятин, М.А. Голубина, А.К. Гуляева, В.В. Гура, А. Казанцев, А.В. Крапивенко, А.В. Лобан и др.). Поэтому были использованы результаты многочисленных зарубежных педагогических экспериментов в области когнитивного восприятия электронных образовательных ресурсов и когнитивного дизайна мультимедиа Р. Майера, Р. Морено, А. Паива, С. Мусави, Д. Свеллер, К.А. Остин, К. Хуан и других, специально переведённых для данного исследования.

ЭОР дает комплекс восприятия информации (текст, видео, аудио) читателями, объединённый общим понятием «мультимедиа». Одной из ключевых характеристик мультимедийного электронного обучения является возможность объединить различные виды информации, такие как текст, изображение, аудио, анимации и видео для повышения познания ученика. Мультимедиа обладает огромным потенциалом в качестве мощной технологии обучения для повышения человеческого познания [1].

Поэтому при изучении проблем восприятия текста читателями электронных образовательных ресурсов необходим комплексный подход с использованием всех типов информационных источников. Тексты в ЭОР могут подаваться не только в напечатанном виде, активизируя в первую очередь зрительный и речевой каналы читателя, но и в виде аудио- и видео-записи, тогда сразу задействуются и зрительные, и слуховые органы человека. При этом в мультимедийном ЭОР также учитываются такие составляющие дизайна, как цвет, шрифт, графические символы в оформлении, которые имеют определённое воздействие на когнитивную систему читателя, активизируя или тормозя её.

Взаимодействие разных каналов восприятия образовательной информации с учетом когнитивной нагрузки на рабочую память читателя – это центральная научно-исследовательская проблема последних лет во всем мире.

Особенно актуальны разносторонние когнитивные подходы к созданию узкоспециализированных электронных образовательных ресурсов (ЭОР), в которых продумано множество составляющих его элементов, призванных улучшить качество обучения и, в тоже время избавиться от лишней информации.

Отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что текстовая информация, подкреплённая визуально помогает восприятию, улучшает её запоминание и воспроизведение. Задачи дизайнера ЭОР напрямую взаимосвязаны с реализацией этой центральной проблемы – снизить нагрузку на когнитивную систему читателя, облегчить-ускорить сам процесс восприятия и запоминания учебной информации в ЭОР.

Таким образом, чем «выше скорость восприятия, понимания и усвоения изучаемого материала, тем меньше время решения интеллектуальной задачи, а соответственно тем меньше у обучаемого проявляется усталость, а концентрация внимания остается на высоком уровне. Пояснение важных терминов, определений, описаний каких либо процессов удачным чертежом или

рисунком, а в идеале динамическим изображением резко повышает продуктивность, улучшает понимание изучаемой информации и усиливает концентрацию внимания обучаемого» [2].

Зарубежные исследователи занимаются гораздо шире проблемами когнитивного восприятия текста читателями. Проводится множество разнообразных учебных экспериментов с различными аспектами дизайна ЭОР. Задействуются серьёзные медицинские и биологические инструменты для анализа мозговой деятельности читателей-студентов. Все обучающиеся воспринимаются в широком понимании как читатели. Комплексный подход к дизайну мультимедийных ЭОР привел к появлению трех научных теорий (Cognitive Theory Multimedia learning, Cognitive-affective Theory learning with media, Cognitive Load Theory), которые в итоге взаимодействия и расширений пришли к появлению нового понятия – когнитивный дизайн мультимедиа.

Ричард Майер (профессор психологии в Университете штата Калифорния, США) является одним из основоположников Когнитивной Теории Мультимедийного Обучения (CTML), по которой процесс получения глубоких познаний воспринимается как вид конструирования (дизайна) обучения, как осознанное строительство умственных представлений. Профессор Майер является автором более 390 публикаций, включая 23 книги, такие как «Multimedia Learning» (2001, 2009), «Learning and Instruction: Second Edition» (2008), «E-Learning and the Science of Instruction: Second Edition» (with R. Clark, 2008), «Cambridge Handbook of Multimedia Learning» (редактор-составитель, 2005) [3].

Свои исследования по когнитивному восприятию учебных мультимедийных ресурсов Ричард Майер проводил в соавторстве с Роксаной Морено (среди основных её работ – «Educational psychology», 2010 и «Cognitive load theory» совместно с Jan L. Plass, Roland Brünken, 2010). Наиболее важным принципам дизайна мультимедиа посвящена их статья 1999 года «Когнитивные принципы мультимедиа обучения: роль модальности и примыкания» [4]. Это первое исследование по экспериментальному использованию взаимодействия текста и изображения в мультимедийном обучении: «Когда визуальная и словесная информация должны быть представлены последовательно, то эффект порядка возникает и усиливается, если обучающие материалы предъявляются в определённом порядке вербальных и невербальных материалов [4]. На основе выводов этой и других своих работ Р. Майер выработал стройную научную концепцию когнитивного дизайна мультимедийных образовательных ресурсов, которая имеет два издания – 2001 и 2009 года, которое дополнено и расширено новыми данными.

В «Мультимедиа обучении» Ричард Майер выделяет двенадцать принципов дизайна ЭОР, и называет их – «когнитивная теория мультимедиа обучения» (CTML). Полный объем исследований в этой области представлен в Кембриджском Справочнике под редакцией Ричарда Э. Майера [5].

Главные принципы когнитивного дизайна ЭОР с учетом умственных нагрузок, изложенные Р. Майером, уже более 10 лет являются основой для многих мировых исследований. Все принципы поделены Майером на 3 области – 1) сокращения посторонней когнитивной нагрузки, 2) управления важными процессами и 3) содействия производительным процессам:

1. Принцип согласованности.
2. Принцип сигнализации.
3. Принцип избыточности.
4. Принцип пространственного примыкания.
5. Принцип временного примыкания.
6. Принцип сегментации.
7. Принцип предварительной подготовки.
8. Принцип модальности.
9. Принцип мультимедиа.
- 10-12. Принципы персонализации, голоса и изображения.

Разберём кратко все 12 вышеизложенных принципов когнитивного дизайна мультимедиа.

1. Принцип согласованности гласит: «Люди учатся лучше, когда посторонние материалы исключены», то есть студенты могут лучше разобраться в мультимедийном уроке, когда интересные, но не имеющие значения материалы исключены» [5, с. 89].

2. Принцип сигнализации – «люди учатся лучше, когда добавлены сигналы или элементы организации, которые подчёркивают важный учебный материал». В нашем случае дизайн интерфейса сигнализирует о порядке просмотра учебного материала от текста лекций к фото-, видео- и аудиоматериалам [5, с. 89].

3. Принцип избыточности – «люди учатся лучше с помощью изображений и повествования, чем с помощью графических изображений и печатного текста» [5, с. 89].

4. Принцип пространственного примыкания – «студенты учатся лучше, когда соответствующие слова и картинки представлены рядом, а не далеко друг от друга на странице или на экране» [5, с. 89]. Когда текст и картинка расположены далеко друг от друга, то возникает дополнительная нагрузка на рабочую память, снижается производительность понимания.

5. Принцип временного примыкания – «студенты учатся лучше, когда соответствующие слова и картинки представлены одновременно, а не последовательно» [5, с. 89].

6. Принцип сегментации – «люди учатся лучше, когда мультимедийные сообщения представлены в соответствующих последовательно развивающихся блоках (сегментах), чем в виде непрерывного блока». Этот принцип призывает дизайнера ЭОР делить пособие на сегменты-блоки по аналогии глав и параграфов в бумажной книге [5, с. 89].

7. Принцип предварительной подготовки – «люди познают более эффективно с помощью мультимедийного ресурса, когда они предварительно знают основные термины и их определения». Студенты будут перегружены от мультимедийного ресурса, который использует много новых терминов, их надо объяснить до того, как изучать тему по ЭОР [5, с. 89].

8. Принцип модальности – «люди познают глубже, когда информация сочетает две модальности – зрительную и слуховую» [5, с. 89]. Этот принцип более пригоден для презентаций во время урока, в которых мало текста или объяснений. Для больших лекционных курсов по гуманитарным дисциплинам или для ЭОР целесообразно применять метод последовательного построения модальностей. Результаты показывают, что условия двойной презентации учебного материала увеличивают рабочие ресурсы памяти, активизируя как слуховую, так и зрительную рабочую память. Снижают когнитивное восприятие учебной информации презентации с одновременным чтением текста и просмотра видеоряда без звукового сопровождения [6].

9. Принцип мультимедиа – «люди учатся лучше от слов и картинок, чем только от слов» [6]. С помощью мультимедиа студенты имеют возможность построить вербальные и визуальные ментальные модели и устанавливать связи между ними.

10 – 12. Принципы персонализации, голоса и изображения – «люди учатся лучше с помощью мультимедийных ресурсов, в которых речь дана не в неформальном стиле. Люди не обязательно учатся лучше, когда изображение говорящего добавляется на экран» [6].

В заключении Р. Майер выводит основные принципы мультимедиа дизайна – это снижение посторонней когнитивной нагрузки, управление основной нагрузкой и содействие производительной. Дизайн мультимедиа можно представить, как попытку помочь учащимся в их когнитивных усилиях.

В ходе ряда исследований Майер и его коллеги неоднократно доказывали, что студенты, обучающиеся с использованием учебных пособий, включающих в себя анимацию и графику с последовательным повествованием, были эффективнее в восприятии учебного материала, чем те, которые изучают мультимедиа и отдельно текстовые материалы. То есть, они были значительно продуктивнее, когда требовалось применить то, что они усвоили, пройдя мультимедийный курс, а не мономедийный (только визуальное обучение). Эти результаты были позднее подтверждены другими группами исследователей.

Исследования о мультимедийном обучении и учебно-познавательной теории определили существенную роль дизайна интерфейса на внимание учащихся и их когнитивную нагрузку. В результате экспериментальных исследований выделено два типа когнитивной нагрузки: внутренняя и посторонняя (Mayer, 2001). Посторонняя когнитивная нагрузка активно использует рабочую память, засоряет ее и связана с тем, как представлен учебный материал (Niederhauser, 2000). Таким образом, плохо продуманный интерфейс увеличивает требования к памяти, что приводит к расширению когнитивной нагрузки, и ограничению качества обучения. Такой подход позволяет сделать вывод, что интерфейс ЭОР является неотъемлемой частью восприятия и обработки информации [7].

Практическое значение данных теорий для создания электронных образовательных ресурсов заключается в использовании принципов дизайна, ориентированных на предоставление согласованных между собой вербальной и визуальной информации, которая подводит учащихся к отбору релевантных слов и изображений и при этом снижает нагрузку на каждый канал обработки информации в отдельности.

Учёт психологических особенностей восприятия информации при создании электронных ресурсов, несомненно, будет способствовать повышению качества образования при любой форме обучения, а также сохранению высокой активности и интеллектуальной работоспособности при любой учебно-познавательной деятельности. Использование когнитивной методики открывает большие возможности современной подачи учебного материала, находящегося не только в локальной сети, но и во Всемирной паутине.

Библиографический список

1. Hsiao-Ching She The impact of multimedia effect on science learning: Evidence from eye movements. *Science Direct*. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509001596> – 17.02.2014.
2. Рыбкин С.А. Визуализация и дизайн электронных учебных материалов. *Высшее образование сегодня*. 2011; 1: 72 – 74.
3. Mayer R.E. *Multimedia learning*. New-York: Cambridge University Press, 2001.
4. Moreno R., Mayer R.E. Cognitive principles of multimedia learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*. 1999; Vol. 91, №2: 358 – 368.
5. Mayer R.E. *Multimedia Learning*. New-York: Cambridge University Press, 2009.
6. Mousavi S., Low R., Sweller J. Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology*. 1995; 87: 319 – 334.
7. Katherine A. Austin Multimedia learning: Cognitive individual differences and display design techniques predict transfer learning with multimedia learning modules. *Science Direct*. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509001638> – 17.02.2014

References

1. Hsiao-Ching She The impact of multimedia effect on science learning: Evidence from eye movements. *Science Direct*. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509001596> – 17.02.2014.
2. Rybkin S.A. Vizualizatsiya i dizajn `elektronnykh uchebnykh materialov. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2011; 1: 72 – 74.
3. Mayer R.E. *Multimedia learning*. New-York: Cambridge University Press, 2001.
4. Moreno R., Mayer R.E. Cognitive principles of multimedia learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*. 1999; Vol. 91, №2: 358 – 368.
5. Mayer R.E. *Multimedia Learning*. New-York: Cambridge University Press, 2009.
6. Mousavi S., Low R., Sweller J. Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology*. 1995; 87: 319 – 334.
7. Katherine A. Austin Multimedia learning: Cognitive individual differences and display design techniques predict transfer learning with multimedia learning modules. *Science Direct*. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509001638> – 17.02.2014

Статья поступила в редакцию 14.10.15

УДК 377.5

Bulankina M.K., senior lecturer, Moscow State Academy of Choreography (Moscow, Russia), E-mail: marinakb@mail.ru

PEDAGOGICAL TASKS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS AND BALLET ACCOMPANISTS WHEN WORKING WITH STUDENTS OF CHOREOGRAPHIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article considers a problem of improving the efficiency of teaching special choreographic disciplines in the process of professional training of future ballet dancers in professional dance education. The article considers the basic modern approaches to the improvement of training of future ballet artists and choreographers. The author describes teaching practice, the range of tasks teachers-choreographers and accompanists, the role of the development of music of the future ballet dancers. It is proved that in the conditions of the modern school the dance education requires special importance in the development of musical competences of choreography teachers and accompanists with pedagogical competences. The research defines the important task of increasing the efficiency of joint pedagogical activity of choreography teachers and ballet accompanists.

Key words: dance education, accompaniment activity, ballet, pedagogy.

М.К. Буланкина, доц. каф. концертмейстерского мастерства и музыкального образования, ФГБОУ ВПО «Московская государственная академия хореографии», г. Москва, E-mail: marinakb@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ БАЛЕТА И КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается проблема повышения эффективности преподавания хореографических специальных дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих артистов балета в системе профессионального хореографического образования. Автор описывается педагогическая специфика занятий, круг задач педагогов-хореографов и концертмейстеров, роль развития музыкальности будущих артистов балета. Доказывается, что в условиях современного хореографического образования особую значимость приобретает развитие музыкальных компетенций педагогов-хореографов и педагогических компетенций концертмейстеров. Определяются важнейшие задачи повышения эффективности совместной педагогической деятельности педагогов-хореографов и концертмейстеров балета.

Ключевые слова: хореографическое образование, концертмейстерская деятельность, балет, педагогика.

Обучение и воспитание будущих артистов балета – сложные педагогические задачи, реализовать которые на высоком профессиональном уровне – прямая обязанность педагогов и концертмейстеров, занимающихся с обучающимися, начиная с самого младшего возраста. При том, что профессиональный отбор в хореографических учебных заведениях весьма строг, контингент обучающихся не может и не должен быть однородным, так как артист – уникальная творческая личность, и индивидуальные особенности каждого ученика могут проявиться как основа его неповторимого образа, будущих ролей и самостоятельного творчества. Поэтому в процессе работы педагогов специальных хореографических дисциплин и концертмейстеров, являющихся полноправными участниками педагогического процесса, встают задачи раскрытия личностных особенностей учащихся, развития их способностей, в особенности таких, как музыкальность, танцевальность, а также – эстетического видения своей будущей профессии, хореографического и музыкального материала.

Балет – искусство синтетическое, в нём переплетаются различные виды искусства: музыкальное, драматическое действие, литературный текст (либретто представляет собой литературно-драматическую основу), костюмы, декорации. Всё это заставляет прилагать усилия к формированию комплексных профессионально-значимых качеств личности будущего артиста [1].

Урок по специальной хореографической дисциплине, например, по классическому танцу – это совокупность контрастных музыкально-пластических образов. В нём реализуются принципы синтеза музыки, литературы, языка и хореографии – как основа музыкально-сценического искусства балета, интонационно-пластическое и художественное единство музыкальной, хореографической и литературной (языковой, речевой) интонации.

Задачи хореографического урока – выявление соотношения, связи музыкальных, пластических и речевых интонаций, в которых ставятся вопросы направления мелодического движения, совпадения фразировки, темпа развития музыкального и хореографического материала, формирование культуры слухового анализа музыкального материала – структурного (начало-конец фразы, периода, выразительных музыкальных средств – мелодии, фактуры, гармонии, ладо-гармонического строя, регистровой окраски, метро-ритмической пульсации, мелизматика, звукообразительных элементов – звукописи, темброво-колористических оркестровых красок и т. д.). Можно выделить следующие конкретизированные задачи хореографического урока:

– образовательные: укрепление понимания взаимосвязи хореографического и музыкального искусства;

– воспитательные: приобщение учащихся к сокровищам мировой музыкальной классики; создание эмоционально – положительной, творческой атмосферы на уроке, способствующей более полной реализации их творческого потенциала;

– развивающие: формирование музыкального вкуса, понимания синтетической природы и художественных особенностей балетного искусства, умения слушать, анализировать и самостоятельно создавать музыкально-хореографические образы.

Кинематографичность как художественный приём в музыке, синхронность звучащего музыкального сопровождения и происходящего на сцене, в балетном зале, аналогична синхронному речевому переводу. В данном случае музыка способствует созданию нужной образно-стилевой и драматургической основы действия, позволяет связывать отдельные хореографические па в связную художественную речь, объединённую сюжетно-музыкальной основой, увеличивающую или ослабляющую напряжённость. Духовный смысл, заключённый в самой музыке, наполняет хореографический текст ярким образным содержанием, и, не смотря на отсутствие сюжетной линии, создаёт яркие художественные образы. Музыка, подчинённая метро-ритмическим и стилистическим особенностям хореографического текста, способна оживить зрительный ряд урока-спектакля. Выявление этих наиболее ярких метро-ритмических и стилистических особенностей хореографического текста стимулирует процесс изучения хореографического материала, способствует построению драматургически целостного музыкально-хореографического образа. В то же время введение в озвучивание балетного класса музыкального материала ради него самого, как бы художественно он не был ценен сам по себе, а также сольных, песенных номеров, на мой взгляд, эстетически неправомерно, поскольку несёт в себе подмену зрительных впечатлений на слуховые и инициирует активизацию получения другой информации [2].

Принято считать того или другого ребёнка музыкальным или нет, ставить штамп своего рода, с самого младшего возраста. И это качество напрямую связано со способностью участвовать в исполнении хореографических произведений, в которых музыка – такое же выразительное средство, как и пластическое решение. При этом следует отметить, что то, что часто в балетной среде называется музыкальностью, представляет собой всего лишь меру координации между слуховыми и двигательными ощущениями, и не искупает в достаточной степени всех проявлений музыкальности.

Во многих труппах и школах, особенно в зарубежных, прослеживается тенденция работы в балетном классе и на репе-

тиях под аудио-записи. Это вызвано как нехваткой профессионально подготовленных концертмейстеров балета, так и вопросами экономического характера (только немногие богатые престижные школы и труппы могут позволить себе концертмейстера в класс и на репетицию). Это может быть даже полезным, если спектакли тоже идут под запись. Но при организации эффективного и качественного хореографического образования вопрос стоит иначе: концертмейстер на занятиях необходим, если речь идет о музыкальном воспитании в балетном классе. Кроме того, что живая музыка, звучащая на уроке воспитывает музыкальность, вкус, ритм, ощущение стиля, эстетические качества, она, будучи исполнена пианистом непосредственно, формирует у учащихся реакцию на живое исполнение, ощущение дыхания, тепла, создают непосредственно образ, который вливается в уши и души лучше любой законсервированной в виде фонограммы самой прекрасной музыки.

Педагог, имеющий в арсенале даже несколько дисков с записями класса, как правило, не имеет возможности разнообразить музыкальный материал и подбирать его таким образом, чтобы музыка точно подходила под заданную комбинацию, новую каждый день или пусть чуть реже – меняющуюся при необходимости осваивать новые хореографические па. Учащийся при занятиях под запись не чувствует связи между своим исполнением движений экзерсиса и звучащей в этот момент музыкой. В таком случае за звучащим музыкальным материалом, даже если он подобран со знанием музыкальной балетной специфики, остаётся только функция воспитания музыкального вкуса учащегося вне связи непосредственно с его движениями в настоящий момент, а также функция воспитания ритмического ощущения: ритмической пульсации, отбивания ритма, часто – просто метрономного. При этом не вырабатывается непосредственной реакции на связь музыкального материала и движения, исполняемого учащимся непосредственно именно в настоящий момент времени.

Репетиции под фонограмму при кажущемся удобстве (пианисту не нужно осваивать новый нотный текст, темп всегда стабилен, при новых технологиях – и удобен: можно замедлить или ускорить фонограмму, не существует досадных случайностей в виде неверных нот) таят множество подводных камней. Танцующий под запись, учащийся, будущий артист балета, запоминает не тот музыкальный акцент, который соответствует акценту хореографическому, поставленному балетмейстером, а чисто механически заучивает балетные па только в одном, представленном в этой конкретной записи темпе. При попытке или задаче станцевать этот же номер под живой симфонический театральный оркестр, учащийся, как правило, испытывает значительный дискомфорт, поскольку любое, даже самое незначительное отклонение в звучании живого оркестра ставит его в тупик. Это касается не только темповых отклонений относительно фонограммы, но и колористических особенностей оркестровки, неповторимого звучания каждого конкретного оркестрового коллектива. Проблема заключается и в том, что репетиционная работа под фонограмму не формирует у артиста интонационно-двигательных связей, ощущения зависимости между акцентом в музыке и конкретной позой. На смену живой реакции на живое звучание, дыхание, выходит механическое заучивание хореографического материала, настолько зависимое от заданного в фонограмме темпа, что делает практически невозможным (или требующим множество репетиций) переход от механически заученного исполнения к танцу живой музыки.

На занятиях по специальным хореографическим дисциплинам у концертмейстера нет другого способа воздействовать на ребёнка, как только посредством исполнения музыкального материала, сопровождающего движения экзерсиса. Выбор репертуара концертмейстером для сопровождения урока хореографии трудно переоценить. Музыка влияет на ребёнка многоуровнево, спектрально, она имеет способность благотворного воздействия

на духовный мир учащихся, на их идейность и нравственность, на их эстетические воззрения, на формирование их высокого эстетического вкуса [3]. Это – ощущение сопричастности творчеству, интонирование собственным телом, эмоциональное восприятие музыкального материала, эмоциональное сопереживание музыкальной интонации, ощущение устойчивости и неустойчивости – ладогармоническое восприятие, временное ощущение – быстро-медленно... Поэтому вопрос оптимизации процесса подачи учебного материала в хореографических учебных заведениях весьма значим.

Проблема общения концертмейстера балета и педагога хореографа стоит тем острее, чем более неподготовленным оказывается пианист к условиям профессии концертмейстера балетного класса. Несмотря на то что пианист, получающий (как минимум) среднее специальное образование, обладает всем спектром пианистических навыков и квалификаций, позволяющих работать в качестве сольного исполнителя, педагога, концертмейстера для инструменталистов и вокалистов, артиста камерного ансамбля, квалификации «концертмейстер балета» дают очень немногие учебные заведения, в том числе – Московская государственная академия хореографии на настоящий момент.

Следует отметить, что рояль в балетном зале стоит относительно недавно, приблизительно с конца XIX века. Ранее для аккомпанемента балетному экзерсису использовались скрипка или 2 скрипки, так, даже творчество Э. Дега даёт много подтверждений этому факту. Рояль, как имитатор оркестра, стал использоваться вначале для репетиций, а позже и для сопровождения уроков хореографии. Многие штрихи, которыми пользуются пианисты в настоящий момент для сопровождения уроков хореографии, имеют под собой скрипичную основу – легато в адажио – длинный смычок, пиццикато струнных для сопровождения пальцевых вариаций... пианисты лишь пытаются их имитировать, так как трудно на рояле добиться такого безупречного легато, как на скрипке или пиццикато – щипка струны – стаккато [1].

Педагог часто сам играл на скрипке и аккомпанировал себе свой урок, это была и экономия, и удобство – он знал, как ему надо работать. Таким образом, педагог-хореограф сам очень чётко представлял, какая музыка ему нужна в каком темпе и характере она должна быть исполнена. Это было возможно при комплексном образовании педагога-хореографа, которое включало в себя, кроме самой профессии, знание языков и умение играть на музыкальных инструментах [4]. Примеры подобного владения знаниями музыкального языка встречаются и в настоящее время.

Десятилетия назад многих концертмейстеров учили играть класс именно опытные педагоги балета. В настоящее время ситуация выглядит таким образом, что в связи с отсутствием профессионально образованных кадров концертмейстеров для балетного класса, педагог должен сам очень чётко представлять, какой музыкальный материал необходим ему для сопровождения его уроков, какой музыкальный материал будет способствовать оптимальному усвоению учащимися методологической основы классического и других видов танца.

Поэтому, можно подытожить, что в настоящее время особенно важно формировать профессиональные компетенции педагогов-хореографов и концертмейстеров таким образом, чтобы в их совместной деятельности могли проявляться взаимодополняемость их профессиональных ролей и принцип синтеза искусств, без которых невозможно развитие подлинно творческих личностей их учеников. Если в преподавании теоретических дисциплин педагог работает с учащимися как самостоятельный, отдельный ведущий, то специальные хореографические дисциплины требуют тандема педагога и концертмейстера, общими усилиями определяющих качество педагогического процесса.

Библиографический список

1. Тарасов Н. *Классический танец*. Москва, 1971.
2. Кракауэр З. *Природа фильма*. Available at: <https://www.litmir.co/br/?b=133199&p=51>
3. Кабелевский Д. *Воспитание ума и сердца*. Москва, 1984.
4. Безуглая Г.А. *Анализ танцевальной и балетной музыки*. Санкт-Петербург, 2009.
5. Юсов Б.П. *Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников*. Луганск, 1990.

References

1. Tarasov N. *Klassicheskij tanec*. Moskva, 1971.
2. Krakau'er Z. *Priroda fil'ma*. Available at: <https://www.litmir.co/br/?b=133199&p=51>

3. Kabalevskij D. *Vospitanie uma i serdca*. Moskva, 1984.
4. Bezuglaya G.A. *Analiz tanceval'noj i baletnoj muzyki*. Sankt-Peterburg, 2009.
5. Yusov B.P. *Vzaimodejstvie i integraciya iskusstv v polihudozhestvennom razvitii shkol'nikov*. Lugansk, 1990.

Статья поступила в редакцию 26.10.15

УДК 377.112-057.85

Vaganova N.O., Candidate of Sciences (Pedagogy), Deputy Director of educational work, Novosibirsk Technical School of the Railway Transport (Novosibirsk, Russia), E-mail: ntgt_ur@mail.ru

Silkina N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Professional Training, Pedagogy and Psychology, Siberian State Railway Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: silkina@stu.ru

PEDAGOGICAL INTEGRATION IN TERMS OF UNIVERSITY COMPLEX. The paper examines an issue of pedagogical integration in a university complex, which is understood as an association of organizations of secondary vocational education and higher education. The authors analyze different approaches to the definition of terms of "integration" and "educational integration" and suggest considering the pedagogical integration as a process of formation of uniform educational space of the university complex. The article also reveals the signs and levels of pedagogical integration. The pedagogical integration in a university complex provides creation of integrative courses and integrative curricula, pedagogical, scientific and methodical interaction of educational organizations.

Key words: interaction, educational institutions, modernization of education.

Н.О. Ваганова, канд. пед. наук, зам. дир. по учебной работе Новосибирского техникума железнодорожного транспорта, г. Новосибирск, E-mail: ntgt_ur@mail.ru

Н.В. Силкина, д-р пед. наук, проф. каф. профессионального обучения, педагогики и психологии Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: silkina@stu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

В статье исследуется вопрос педагогической интеграции в университетском комплексе, который понимается как объединение организаций среднего профессионального образования и организации высшего образования. Авторы анализируют подходы к определению понятия «интеграция» и «педагогическая интеграция», предлагают рассматривать педагогическую интеграцию как процесс формирования единого образовательного пространства университетского комплекса, а также выделяет признаки и уровни педагогической интеграции. Педагогическая интеграция в университетском комплексе обеспечивает построение интегративных курсов и интегративных учебных планов, педагогическое, научное и методическое взаимодействие образовательных организаций.

Ключевые слова: взаимодействие, образовательные организации, модернизация образования.

Программно-законодательные документы, определяющие развитие российского образования, предусматривают необходимость интеграции как в содержании образования и используемых технологиях, так и в структуре образовательной системы.

В «Национальной доктрине образования до 2025 года» интеграция в образовании прописана как одна из основных государственных задач.

В «Стратегии Российской Федерации в области развития науки и инноваций на период до 2015 года» интеграция является одним из условий реформирования образования.

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» ставится задача интеграции российского образования в мировое образовательное пространство.

На сегодняшний день «интеграция» изучена как общенаучное понятие, как одно из необходимых условий развития образования, как результат его модернизации и как процесс реформирования образовательных организаций [1; 2].

Возможности интеграции в образовании изучают зарубежные учёные, рассматривающие возможности интеграции, в том числе в школьной и дошкольной педагогике: А. Блум, Г. Нойнер, Ф. Бест и др.

Российские исследователи отмечают, что интеграция является одним из основных направлений развития педагогики (В.С. Безрукова, А.С. Белкин, М.Н. Берулаева, В.В. Гузеев, В.И. Загвязинский и др.). Рассматривают интеграцию в профессиональном образовании как процесс, способствующий повышению качества подготовки специалистов, И.Б. Богатова, В.Г. Иванов, О.В. Козлова, Е.М. Стрижевская и др.

Однако педагогическая интеграция организаций профессионального образования различного уровня в университетских комплексах недостаточно изучена.

Анализ научно-педагогической литературы даёт возможность сделать вывод о широком использовании понятия «интеграция» в современной научной и общественной жизни.

В философии понятие «интеграция» определяется как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов [3].

Социальная интеграция означает наличие упорядоченных отношений между индивидами, группами, организациями, государствами и т. д. [3].

В экономике интеграция – это объединение (где объединение – это образование целого из отдельных самостоятельных частей, единиц) через формирование различного типа связей между субъектами, проявляющихся в различном соединении их ресурсов; Цель интегрированного объединения состоит в углублении взаимодействия между участниками для укрепления их связей [4].

В работах учёных понятие «педагогическая интеграция» (или интеграция в педагогике), как показывает исследование, определяется принадлежностью к педагогике и имеет множество определений:

– процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова).

– процесс сближения и связи наук, представляющий высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения (Н.С. Сердюкова);

– ведущая форма организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира (Г.А. Монахова);

– педагогическая категория, представляющая собой целенаправленное объединение, синтез определённых учебных дисциплин в самостоятельную систему целевого назначения, направленную на обеспечение целостности знаний и умений (Л.В. Трубайчук);

– высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования (В.С. Безрукова).

Обратим внимание на то, что в приведённых определениях учёных понятие «педагогическая интеграция» относится к содержанию образования и оценивается как средство (процесс, результат) объединения компонентов через установление между ними определённых связей, способствующих оптимизации системы обучения [5].

Анализ материалов по вопросам интеграции среднего профессионального и высшего образования в университетских комплексах позволил установить достигнутые результаты.

- преемственность образовательных программ среднего профессионального и высшего образования;
- преемственность программ вступительных испытаний;
- непрерывная педагогическая практика;
- система отбора выпускников колледжей для продолжения обучения в университете по сокращенным программам с учётом мотивов их учебной деятельности (из опыта деятельности Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» и др.);
- формирование единого учебно-методического объединения (УМО) высшего и среднего профессионального образования;
- создание единой информационной сети;
- подготовка научных кадров из числа преподавателей филиалов среднего профессионального образования (некоторые направления интеграции Московского института инженеров транспорта и др.).

Следует отметить, что в качестве признаков (направлений) интеграции выделяются мероприятия, целью которых является объединение ресурсов (интеллектуальных, материальных) образовательных организаций, а также некоторые изменения в порядке деятельности структурных подразделений (УМО, приемная комиссия и др.).

Анализ исследований учёных, практики функционирования университетских комплексов позволил выделить и предложить признаки педагогической интеграции в университетском комплексе:

Один из признаков – взаимообусловленность процессов педагогической интеграции и дифференциации. Данный признак, по мнению исследователей, обусловлен изменениями субъектов в процессе педагогической интеграции [6].

Дифференциация применительно к университетскому комплексу является подготовительным этапом педагогической интеграции, включающим постановку следующих задач:

- определение цели педагогической интеграции;
- выявление характерных особенностей субъектов, возможностей для достижения цели;

– организация совместных действий (взаимодействия) субъектов с использованием ресурсов (материальных, интеллектуальных и др.) каждого субъекта.

На этапе организации совместных действий происходят изменения структуры, системы функций, содержания, ресурсов внутри и вне субъектов. Внутри – в структуре каждого субъекта, вне – в отношениях между субъектами.

В статье под субъектами понимаются организация среднего профессионального образования и организация высшего образования в структуре университетского комплекса.

Таким образом, отношения между субъектами, как совместные действия, устанавливаются, в первую очередь, в силу объективной реальности (необходимости совместного существования), во-вторых, с целью получения дополнительных возможностей для дальнейшего развития и совершенствования [7].

Начало реализации совместных действий образовательных организаций как субъектов университетского комплекса является началом педагогической интеграции, которая обуславливает изменение субъектов в связи с появлением новых характеристик.

Опираясь на исследования учёных, авторы предлагают рассматривать понятие «педагогическая интеграция» применительно к университетскому комплексу следующим образом:

- как процесс и результат целенаправленного объединения организаций среднего профессионального и высшего образования в системе университетского комплекса;
- как процесс формирования единого образовательного пространства университетского комплекса, структурно и содержательно изменчивого в соответствии с социальными запросами, на основе взаимодействия педагогических работников образовательных организаций в различных формах деятельности по подготовке специалистов.

Опираясь на исследования Г.А. Монахова и других учёных, следует отметить, что один из важнейших признаков педагогической интеграции образовательных организаций в университетском комплексе – это невозможность дальнейшего развития одного субъекта отдельно от другого.

Таблица 1

Уровни интеграции

<i>Показатели педагогической интеграции</i>	<i>Уровень педагогической интеграции</i>	<i>Оценочные выводы</i>
Взаимозаменяемость педагогических работников в процессе теоретической и практической подготовки специалистов Совместное использование ресурсов университетского комплекса Совместное создание интеллектуальных, материальных ресурсов университетского комплекса Совместное планирование, конструирование и выполнение проектов Разработка единых подходов к оцениванию деятельности студентов	Очень высокий уровень интеграции	Результат интеграции обеспечивает достижение высоких показателей деятельности образовательной организации, включенной в университетский комплекс, и самого университетского комплекса
	Высокий уровень интеграции	Результат интеграции обеспечивает достижения высоких показателей деятельности самого университетского комплекса, но остаются вопросы по улучшению состояния включенной образовательной организации
	Средний уровень интеграции	Результат интеграции обеспечивает достижения не всех показателей деятельности образовательной организации, включенной в университетский комплекс, и самого университетского комплекса
	Низкий уровень интеграции	Результат интеграции не обеспечивает достижения показателей деятельности образовательной организации, включенной в университетский комплекс, и самого университетского комплекса
	Очень низкий уровень интеграции	Результат интеграции проявляется в отдельных совместных мероприятиях

Важно отметить, что одна из основных задач – сохранить в структуре университетского комплекса характерные особенности каждого субъекта, которые создают уникальный облик университетского комплекса.

Сложность педагогической интеграции в университетском комплексе, включающем организации среднего профессионального образования и высшего образования, в иерархичности отношений, в различии законодательно установленных целей, задач, функций, структур, содержания образования, форм и методов процесса обучения, требований к ресурсам (кадровым, интеллектуальным, материальным).

Анализ научно-педагогической литературы и практики дал возможность разработать показатели педагогической интеграции, уровни педагогической интеграции, оценочные выводы.

Функционирование организации среднего профессионального образования в университетском комплексе переводит её на новый качественный уровень, который обусловлен взаимодействием с организацией высшего образования. Изменения, происходящие в результате указанного взаимодействия, влекут за собой расширение функциональных возможностей организации среднего профессионального образования. Приобретение новых функций, в свою очередь, приводит к возможности решать новые задачи [8].

В университетском комплексе педагогическая интеграция является обоснованием принципов построения интегративных курсов и интегративных учебных планов, способствует решению вопросов педагогического, научного и методического взаимодействия, представляет собой

- способ выстраивания иерархических отношений между субъектами университетского комплекса;
- технологию построения педагогических моделей;
- одно из условий единства субъектов в структуре университетского комплекса;
- средство анализа педагогических явлений и процессов в университетском комплексе.

Вопросы устранения дублирования информации, установления преемственности в деятельности решает технологическая функция интеграции, которая обеспечивает совместную деятельность субъектов университетского комплекса.

Показателями интеграции, по мнению автора статьи, являются следующие:

- взаимозаменяемость педагогических работников в процессе теоретической и практической подготовки специалистов,
- совместное использование ресурсов университетского комплекса,
- совместное создание интеллектуальных, материальных ресурсов университетского комплекса,
- совместное планирование, конструирование и выполнение проектов,
- разработка единых подходов к оцениванию деятельности студентов.

Педагогическая интеграция в университетском комплексе позволяет:

- придать процессу подготовки специалистов практико-ориентированный характер, достигнув единства теоретической подготовки с практикой, согласования различных видов профессиональной деятельности;
- формировать у будущих специалистов целостное представление о производстве, месте специалиста в процессе создания материальных и интеллектуальных ценностей, целях и задачах профессиональной деятельности;
- обеспечивать преемственность образовательных программ разного уровня.

Таким образом, педагогическая интеграция отражает систему взаимодействия между субъектами университетского комплекса, она направлена на создание и сохранение целостности системы (университетский комплекс), в которой установлены иерархические отношения между субъектами (в данной статье – образовательными организациями) и реализуются процессы, обеспечивающие эффективность функционирования системы.

Библиографический список

1. Нюдюрмагомедов А.Н. *Интеграционные процессы в педагогическом образовании*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 1999.
2. Безрукова В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. Екатеринбург: ПО «Север», 1994.
3. *Философский энциклопедический словарь*. Главная редакция: Л.Ф. Ильичев, Л.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
4. Сорокина И.О. Теоретические основы понятия «интеграция» и принципы её осуществления. *Менеджмент в России и за рубежом*. 2008; 2: 3 – 6.
5. Ваганова Н.О. Интеграция уровней профессионального образования университетского комплекса в системе оценочной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 122 – 124.
6. Берулава М.Н. *Теоретические основы интеграции образования*. Москва: Совершенство, 1998.
7. Ваганова Н.О. Практико-ориентированная среда как деятельностная модель формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателей средних специальных учебных заведений. *Казанская наука*. 2010; 8: 607 – 609.
8. Ваганова Н.О. Конференция по итогам практики как форма взаимодействия разноразмерных учебных заведений в университетском комплексе. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2013; 1: 177 – 180.

References

1. Nyudurmagomedov A.N. *Integracionnyye processy v pedagogicheskom obrazovanii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 1999.
2. Bezrukova V.S. *Integracionnyye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike*. Ekaterinburg: PO «Sever», 1994.
3. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnaya redakciya: L.F. Il'ichev, L.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1983.
4. Sorokina I.O. Teoreticheskie osnovy ponyatiya «integraciya» i principy ee osuschestvleniya. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom*. 2008; 2: 3 – 6.
5. Vaganova N.O. Integraciya urovnej professional'nogo obrazovaniya universitetskogo kompleksa v sisteme ocenочноj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 122 – 124.
6. Berulava M.N. *Teoreticheskie osnovy integracii obrazovaniya*. Moskva: Sovershenstvo, 1998.
7. Vaganova N.O. Praktiko-orientirovannaya sreda kak deyatel'nostnaya model' formirovaniya professional'no-pedagogicheskikh kompetencij prepodavatelej srednih special'nyh uchebnyh zavedenij. *Kazanskaya nauka*. 2010; 8: 607 – 609.
8. Vaganova N.O. Konferenciya po itogam praktiki kak forma vzaimodejstviya raznourovnevnyh uchebnyh zavedenij v universitetskom komplekse. *Gumanitarnye, social'no-'ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2013; 1: 177 – 180.

Статья поступила в редакцию 28.10.15

УДК 371

Gadzhieva N.K., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Derbent Branch of DSPU (Derbent, Russia), E-mail: dgpdf@mail.ru

Navruzova S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy, Theory and Methods of Primary Education, Derbent Branch of DSPU (Derbent, Russia), E-mail: dgpdf@mail.ru

MUSIC AS A MEANS OF MORAL-AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS. The issues of moral and aesthetic education are important in the upbringing of younger generation. The article highlights some aspects of moral-aesthetic education of pupils by means of music as an effective means of forming the spiritual world of a developing personality. The authors conclude that every age

contributes to the enrichment of the contents of music education. Prominent thinkers, scientists, musicians, teachers, psychologists both past and present have tried to understand the laws of musical art, to reveal the mechanisms of its effects on humans and use the educational potential of music in shaping moral personality.

Key words: art education, content of musical education, moral and aesthetic education, spiritual harmony, mental harmony.

Н.К. Гаджиева, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Дербент, E-mail: dgpu@mail.ru

С.А. Наерузова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики, теории и методики начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Дербент, E-mail: dgpu@mail.ru

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Вопросы нравственного и эстетического воспитания занимают важное место в становлении подрастающего поколения. В статье освещаются некоторые аспекты нравственно-эстетического воспитания школьников средствами музыки как эффективного средства формирования духовного мира растущей личности. Авторы делают вывод, что каждая эпоха вносила свой вклад в обогащение содержания музыкальной педагогики. Выдающиеся мыслители, учёные, музыканты, педагоги, психологи как прошлого, так и настоящего старались понять законы музыкального искусства, выявить механизмы его воздействия на человека и использовать воспитательный потенциал музыки в формировании высоконравственной личности.

Ключевые слова: воспитание искусством, содержание музыкального воспитания, нравственное и эстетическое воспитание, гармония душевная, гармония психическая.

Гармоническое развитие младшего школьника — основа формирования будущей личности. Оно зависит от успешного решения многих воспитательных задач, среди которых особое место занимают вопросы нравственного и эстетического воспитания. Мир искусства во всем своем многообразии видов и их функций формирует и организует сферу чувственного восприятия человеком окружающего мира. Эмоциональность есть свойство человека, характеризующее содержание, качество и динамику его чувств — переживаемых отношений.

Выдающиеся педагоги и психологи К.Д. Ушинский, Я. Корчак, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейн, И.Ф. Харламов первым и важнейшим объектом нравственного воспитания считали чувства [1].

Одним из эффективных средств эстетического и нравственного воспитания младших школьников является музыка.

Формирование духовной культуры личности имеет глубокие корни. Основы нравственно-эстетического воспитания средствами музыкального искусства зародились еще в IV-V вв. до н. э. в колыбелях человеческой цивилизации — Китае и Индии, Египте и Древней Греции. Возникнув, как форма познания мира, на ранних ступенях развития общества, музыкальное искусство выступает в дальнейшем в качестве закрепления и сохранения культурных традиций, передачи и укоренения в сознании подрастающего поколения нравственных представлений. С появлением классов и классовых отношений использование воспитательного потенциала музыкального искусства приобретает осознанный характер. Переход к рабовладельческому обществу формирует мораль, выражающую особые классовые интересы. Государство, охраняя интересы господствующего класса, пытается превратить классовую мораль во всеобщественную. Таким образом, воспитание, в том числе и музыкальное, как средство нравственного становления членов общества, особенно молодежи, приобретает чрезвычайную актуальность. По мере развития древней этики, складывалась первая теория нравственного воспитания общества средствами искусства.

Уже в трактатах Древнего Китая и Древней Индии (I тысячелетие до н. э.) даются описания о существующих связях между отдельными состояниями человеческой души и определенными мелодическими (ладовыми) формулами.

Древнекитайский мудрец и философ Конфуций (VI — V вв. до н. э.) писал, что в музыке как в зеркале отражается благополучие и моральное здоровье граждан. Последователь Конфуция Сюнь-цзы (IV — III вв. до н. э.) более подробно раскрывает идейно-психологическую функцию музыкального искусства [2].

Большой вклад в познание природы музыки и механизмов ее воздействия на человека внесли ученые античности. В представлении древних греков музыка была неразрывно связана с гармонией душевной, психической. Эта связь проявилась ярко в теории зтоса (с греч. — обычай, нрав, характер), возникшей в среде пифагорейцев и развитой в дальнейшем в трудах Платона и Аристотеля.

В работах философа Пифагора — первого общепризнанного теоретика музыки — даются описания того, каким образом музыка

может влиять на эмоциональное состояние человека, воспитывать и врачевать при помощи тех или иных мелодий и ритмов, восстанавливать гармонию душевных способностей.

Платон рассматривал искусство с точки зрения его значения для воспитания граждан и для государства. Он вел полемическую борьбу против музыки, тормозящей процесс гражданского становления членов общества, особенно молодежи. Платон считал, что музыка наслаждения расшатывала связь индивида и общества, а это являлось началом нравственного и физического упадка.

Так же как и Платон, Аристотель признавал музыку для воспитания нравственных качеств личности. По его мнению «музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души», а значит «должна быть включена в число предметов воспитания молодежи» [2]. Идеи античных философов: Сократа, Пифагора, Платона, Аристотеля и других — легли в основу воспитательной системы Афин и были реализованы в мусических школах для детей от 7 до 16 лет. Мусическая школа давала по преимуществу литературное и музыкальное образование с элементами научных знаний. Изучение Гомера и музыки вводили юных граждан в систему жизненных отношений и приобщали к народным традициям.

Большое влияние на развитие воспитания и образования в Средние века оказали религии.

Христианство — важный этап в истории нравственного становления человеческого общества. Философско-педагогическая мысль европейского Средневековья (Августин, Боэций, Кассиодор, Исидор) главную цель воспитания видела в спасении души.

Воспитание искусством становится школой покорности и терпения. В музыке превыше всего ценилась её способность воспитывать нравы, смягчать характеры, усмирять страсти. Эта способность музыкального искусства широко использовалась духовенством для воспитания религиозного мировоззрения личности и укрепления христианской морали.

Свое влияние на развитие музыкального воспитания и образования оказала мусульманская религия. Занимая особое положение среди других искусств, музыка являлась источником эстетического вдохновения и влияла на формирование высоконравственных идеалов молодежи. Крупнейший философ, математик, музыкант X века Абу Наср аль Фараби в своей «Великой книге о музыке» из всех достоинств, которыми обладает музыка, отмечал и ее лечебные свойства: «...Эта музыка полезна и для здоровья тела, ибо, когда заболевает тело, то чахнет душа...» [3].

Врач и музыкант Ибн-Сина отводил музыке роль не только «врачующей» тело, но и воспитывающей нравственные чувства, как формирующих натуру человека [4].

Переломным моментом в истории человечества стала эпоха Возрождения. В это время человек провозглашается главной ценностью на земле, и воспитание должно было призвано раскрыть в человеке всё лучшее. Идея универсальности развития личности выдвигалась в педагогических трудах В. де Филльере, Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора и других. Великие гуманисты

придавали большое значение музыкальному искусству в становлении гармонично-совершенной личности. Музыка являлась прямым путем к добродетели. Воспитательная функция музыкального искусства заключалась в призыве к добру и справедливости.

Эпоха Просвещения провозглашает принцип индивидуальности, «самости» человека, несущего личную ответственность перед богом. Идея о высоком воспитательном значении искусства, в том числе и музыкального, характеризуется для многих просветителей, таких как Д. Локк, А. Шефтсбери, Д. Дидро, Ж.Ж. Руссо и других.

Я.А. Коменский рассматривает музыкальное воспитание как средство формирования духовного мира растущей личности и включает музыку в программу всех четырех ступеней обучения. Народное, национальное начало становится здесь ведущим и определяющим.

Большой вклад в развитие массового музыкального воспитания в России внесли такие талантливые педагоги-музыканты как А.Н. Карасев, П.П. Митрофанов, С.И. Митропольский, В.Ф. Одоевский, С.В. Смоленский. Педагоги отмечали значение народных песен, незаменимость их в нравственном, патристическом воспитании, в развитии творческих способностей.

Советская музыкальная школа поставила своей задачей дать детям разностороннее музыкальное развитие. Активное участие в разработке проблем музыкального воспитания принимали известные музыканты и педагоги: Б.В. Асафьев, В.Г. Каратыгин, Н.М. Ковин, Н.Я. Брюсова, В.Н. и С.Т. Шацкие, Л.Н. Гродзенская и другие. Важным этапом в развитии музыкального воспитания стала деятельность Д.Б. Кабалевского – композитора, педагога, неутомимого пропагандиста музыкального искусства. Внедрение в учебный процесс новой концепции музыкального воспитания явилось решающим шагом, итогом долговременной экспериментальной работы в этом направлении, способствующим подъему массовой музыкальной культуры в стране.

Отмечая воспитательное воздействие музыки на школьников, О.А. Апраксина писала: «Вызывая определенный строй чувств, а вместе с ним и определенный строй мыслей, музыка без навязчивости и дидактизма воспитывает определенные

взгляды, вкусы, стремления, а учащиеся при этом и не подозревают, что их «воспитывают» [5, с. 37].

«Искусство в школе, – пишет Б.Т. Лихачев, выполняет роль стержня в формировании эстетических взглядов учащихся и в их художественном образовании. Исследуя роль искусства в духовном познании личности, он признает нравственно-воспитательный потенциал музыки в гражданском воспитании подрастающего поколения» [6]. Современная гуманная педагогика развивается по пути, намеченному известным педагогом и психологом Ш.А. Амонашвили. Видное место в концепции Ш.А. Амонашвили отведено воспитанию духовности у учащихся, нравственно целостной личности. Он считает, что знания лишь тогда обогащают растущего человека, когда он принимает, присваивает их через обогащенное сердце.

Вопросами психологии восприятия искусства и художественно-эстетического творчества занимались Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон.

Л.С. Выготский подчеркивал, что музыка «...создает...огромную потребность в каких-то действиях, она раскрывает путь и расширяет дорогу самым глубоко лежащим нашим силам...» [7, с. 243].

П.М. Якобсон рассматривал произведения искусства как одну из форм познания окружающей действительности «в виде деятельности, сопровождающей положительные эмоции».

Проблеме гуманизации личности младшего школьника в процессе музыкального восприятия посвящены работы С.М. Каргапольского [8], в которых он убедительно показал, что развитию эмоционально-нравственной стороны музыкального восприятия как непосредственного художественного общения способствует применение методики «двойного» восприятия, повышающей эффективность музыкальной гуманизации личности учащихся.

Таким образом, каждая эпоха вносила свой вклад в обогащение содержания музыкальной педагогики. Выдающиеся мыслители, учёные, музыканты, педагоги, психологи как прошлого, так и настоящего старались понять законы музыкального искусства, выявить механизмы его воздействия на человека и использовать воспитательный потенциал музыки в формировании высоконравственной личности.

Библиографический список

1. *Искусство и школа: книга для учителя*. Составитель А.К. Василевский. Москва, 1981.
2. Журавковский Г.Е. *Очерки по истории античной педагогики*. Москва, 1963.
3. Хайруллаев М.М. *Абу Наср ал-Фараби*. Москва, 1982.
4. Рахимов С.Р. *Ибн-Сина. Канон врачебной науки*. 2-е издание. Ташкент, 1980; Кн. 1.
5. Апраксина О.А. *Современные задачи музыкального воспитания*. Москва, 1975.
6. Лихачев Б.Т. *Теория эстетического воспитания школьников*. Москва, 1985.
7. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Под редакцией М.Г. Ярошевского. Москва, 1987.
8. Каргапольцев С.М. *Теория и практика гуманизации личности младшего школьника в процессе музыкального восприятия*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Челябинск, 1997.

References

1. *Iskusstvo i shkola: kniga dlya uchitelya*. Sostavitel' A.K. Vasilevskij. Moskva, 1981.
2. Zhurakovskij G.E. *Ocherki po istorii antichnoj pedagogiki*. Moskva, 1963.
3. Hajrullaev M.M. *Abu Nasr al-Farabi*. Moskva, 1982.
4. Rahimov S.R. *Ibn-Sina. Kanon vrachebnoj nauki*. 2-e izdanie. Tashkent, 1980; Kn. 1.
5. Apraksina O.A. *Sovremennye zadachi muzykal'nogo vospitaniya*. Moskva, 1975.
6. Lihachev B.T. *Teoriya esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*. Moskva, 1985.
7. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Pod redakciej M.G. Yaroshevskogo. Moskva, 1987.
8. Kargapol'cev S.M. *Teoriya i praktika gumanizacii lichnosti mladshego shkol'nika v processe muzykal'nogo vospriyatiya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 25.10.15

УДК 378

Gizatullina K.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: g.klara23@mail.ru

THE IDEA OF MORAL EDUCATION OF THE BASHKIRS IN THE WORKS OF Z.A. BIISHEVA. The article describes some of the results of the study of pedagogical ideas of the Bashkir people in works by a famous writer Z. A. Biisheva. The paper presents the approaches of the famous scientists to the subject of the research. The main attention is paid to the investigation of ideas of moral education in the work of the writer. The author comes to the conclusion that the folklore, traditions, ceremonies and customs of the Bashkir people reflected in the works of Z. A. Biisheva, are in its contents the pedagogical ideas, principles of moral education, rules, techniques, examples of positive and negative moral behavior. The author emphasizes that the skillful use of works by Z. A. Biisheva in the education of children on folk traditions will not only effectively train all the necessary skills in younger generation, but will also develop their positive moral qualities.

Key words: Bashkir folk upbringing, morality, national traditions and customs.

К.Х. Гизатуллина, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: g.klara23@mail.ru

ИДЕИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БАШКИРСКОГО НАРОДА В ТВОРЧЕСТВЕ З.А. БИШЕВОЙ

В статье раскрываются некоторые итоги исследования отражения педагогических идей башкирского народа в творчестве известной писательницы З.А. Бишевой, подходы известных учёных к рассматриваемой проблеме. Основное внимание автор уделяет изучению идей нравственного воспитания в творчестве писателя. Автор приходит к выводу, что устное народное творчество, традиции, обряды, обычаи башкирского народа, отраженные в творчестве З.А. Бишевой, несут в своем содержании педагогические идеи, принципы нравственного воспитания, правила, приемы, примеры положительного и отрицательного нравственного поведения. Автором подчёркивается, что умелое использование произведений З.А. Бишевой в воспитании детей на народных традициях поможет не только эффективному обучению подрастающего поколения всем необходимым умениям и навыкам, но и формированию у ребёнка положительных нравственных качеств личности.

Ключевые слова: башкирское народное воспитание, нравственность, народные традиции, обычаи.

В башкирской народной педагогике одно из главных направлений занимает нравственное воспитание. Известный башкирский народный просветитель М. Уметбаев главной задачей воспитания считал формирование человека, обладающего высокими нравственными качествами, любящего свою родину.

Термин «нравственность» берёт свое начало от слова нрав. По латыни нравы звучат как /moralis / – мораль. Нравы – это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках. Нравы – не вечные и не неизменные категории, они воспроизводятся и поддерживаются авторитетом общественного мнения, а не правовых положений.

В настоящее время имеется ряд исследовательских работ учёных, учителей, посвященных творчеству народной писательницы Башкортостана Зайнаб Абдулловны Бишевой, таких как, И.Ф. Асылбакова, А.А. Даминова, Г.Ф. Зарипова, А.М. Муллагулова, О.И. Матвеева, С.З. Тикеева, М.Д. Тикеев, Р.Х. Фаткуллина, Л.А. Ярославова и других.

В творчестве З.А. Бишевой нравственное воспитание более, чем другой вид воспитания, опирается на образцы поведения, выдвигаемые жизнью, борьбой за счастливое и светлое будущее народа. Тема нравственности для З. Бишевой тесно связана с темой любви. Все её положительные герои умеют любить, сопереживать. Такова и Емеш, главная героиня трилогии «К свету». З. Бишева проникновенно, глубоко трогательно рассказывает о зарождении любви Емеш и Байраса: «Емеш вспомнила о письме. Она торопливо вынула письмо из кармана, лихо-радочно развернула и принялась читать».

«Люблю! – бросилось ей в глаза первое слово. У девушки неожиданно перехватило дыхание, сладко закружилась голова. Емеш опустила руки с письмом и стояла, прикрыв веки, прислушиваясь к биению сердца. Наконец, немного успокоившись, стала читать дальше: «Емеш, я люблю тебя... люблю тебя одну... Буду любить всю жизнь... даже если тебя больше никогда не увижу... даже если ты меня не любишь...» [1, с. 136].

«... ей было достаточно того, что Байрас тут, возле неё. Есть на свете Байрас. Она счастлива. Больше ей ничего не надо» [1, с. 488].

Так же чист и светел Байрас.

Значительные перемены в гражданско-нравственном строении Емеш происходят в годы учёбы в Оренбурге. Емеш встречается с Емером Яшинским, провозгласившим себя талантливым поэтом, блюстителем нравственности. Это он объявляет войну девушкам с косами, якобы, символизирующим мечанство. Неизбежен конфликт между Емеш и Емером Яшинским. Яшинский устраивает на заседании литературного кружка разгром ранних произведений Емеш.

Раскрытию идейно-художественного, нравственного своеобразия произведения, как справедливо указывает А.М. Муллагулова, служат значащие имена:

Емеш – плод, в контексте произведения плод Октября, Ирьегетовна – ир – мужчина, сильная, волевая, мужественная, егет – джигит.

Иштуган – её брат: иш – пара, туган – родной. Помощник родственников.

Хаммат, Закир, Хисбулла Батыровы, сыновья Таибы-аби – мужественные, смелые батыры.

Емер (разрушай) Яшинский (прячься) – разрушай и прячься.

В каждом имени заложены нравственный или безнравственный критерии личности. Это позволяет по-новому понять, осмыслить причины противоречий внутри общества [2, с. 30].

Роман Зайнаб Бишевой «Емеш» является своеобразной семейной хроникой, в которой события рассматриваются через судьбу одной семьи – детей, родственников и ближайших соседей. Поражает мастерство автора проникнуть в национальный дух народа, национальную среду, и нравственную, и бытовую, и духовную.

Как указывают учёные (Н.Ш. Ахияров, Т.Н. Волков и др.), народные традиции выступают как образцы, в которых сосредоточены лучшие черты, качества личности, нравственные эталоны. В традициях фиксируются исторически сложившиеся нормы и принципы, отношения, взаимоотношения, идеалы. Выступая как коллективная память, традиции являются неотъемлемым элементом этнического сознания. Такой памятью выступают и духовные ценности, отраженные в произведениях писателей [3, 4].

Хотя роль религиозной традиции в воспитании детей была значительной, отметим неоднозначность позиции З. Бишевой к этой проблеме. Так в романе, «Емеш» мы читаем: «... муллы все люди боятся. Вот и живи, людей пугай, словно упырь какой» [5, с. 93]. С малых лет детей приучали к молитвам, смысл которых, иногда и не был понятен маленьким детям, но эмоциональное воздействие их на себя ощущали довольно сильно.

Особое отражение в романе «Емеш» находят башкирские народные обычаи, как средства нравственного воспитания:

«В Ильсегуле обычаи собираться для весёлых игр с песнями и плясками идет из далёкой старины, когда на землях Яика, Сакмары, Большого Ика...» [5, с. 121].

В романе «Емеш» отражается, как у башкирского народа заговорила идущая от далеких веков традиция заслушиваться певцами-импровизаторами, сказителями, путниками, вернувшихся из далеких краев и стран, и просто чтецами занимательных книг.

В нравственном воспитании детей большую роль играют такие народные средства, как произведения устного народного творчества, в частности, сказки.

Сказки в трилогии рассказывают детям бабушки Карасэ-абей и Суакай-иней. Как сказительницы, они рассказывают их «певуче и печально», ведь от интонации сказителей зависит выразительность сказки и ее художественная ценность. Интонация обогащает художественные образы, усиливает в них действие сказки на слушателей. По сравнению с ритмом других прозаических произведений, сказочный ритм яркий и элементарный.

Народные сказки у Бишевой «О злой мачехе – мэскей-абей», «О Куken» и «О голове Красного быка» можно отнести к разряду волшебных. Содержание этих сказок не вписано в реальное пространство и время, однако они сохранили жизненное правдоподобие, наполнялись правдивыми бытовыми деталями.

Приведём примеры народных сказок, отраженных в романе З.А. Бишевой. «Емеш вспомнила сказку «Сак – Сук» про двух разлученных родных братьев, которым не суждено было при жизни найти друг друга, ее глаза наполнились слезами. Родная мать в приступе гнева прокляла своих детей и те превратились в ночных птиц. Только опускается на землю ночь, оба брата Сак и Сук начинают звать друг друга. Тогда и слышат люди их крики «Сак!... Сук!...». Под утро они сближаются на голоса, но с рассветом перестают видеть и разлетаются в разные стороны. На другую ночь все повторяется. И так будет длиться всю их жизнь». [1, с. 174].

Персонажи сказок, представленные З. Бишевой, распределяются по полюсам добра и зла. Представительницей зла во всех сказках выступает «распроклятая мачеха – мэскей-абей. Сочетание вымысла самой невероятной фантастики и действи-

тельности – вот одна из примет поэтического содержания сказок. Эти сказки имели глубокий жизненный смысл, «поэтому-то маленькая Емеш решила, что нет ничего страшнее неродной матери» [1, с. 174].

В романе З. Бишевой «Емеш», огромное место занимают пословицы. Цель пословиц – нравственное воспитание. В пословицах получили отражение педагогические идеи, касающиеся рождения детей, их места в жизни народа, целей, средств и методов воспитания, поощрения и наказания, содержания обучения, трудового и нравственного воспитания, наследственности и наследования детьми черт поведения родителей, влияния окружающей среды и общественного мнения.

В трилогии пословиц огромное множество. Вот лишь некоторые из них: «Судьба страны – судьба мужей – говорили во все века», «На миру птаха божья проживет. Но любовь не птица, её в силах не удержит», «Не пройдя дорогой своей судьбы, ты к райским кушам не придешь», «Если в доме мачеха, то и отец только мачехин муж», «Кто опирается на народ – того не сломишь, не пригнешь», «Нет языка – нет народа», «Сорок людей живут мирно, а упрямый гнет свое», «Человек без коня – что птица без крыльев» и другие.

В произведениях З.А. Бишевой нашли отражение и народные игры, которые, увлекательны, в них много движений, песен, танцев. Вот, к примеру, игра в чашки – первая весенняя игра девочек. В неё играют именно в пору ранних проталин, пору «пестрого снега», собираясь на крышах навесов, где лежат сено и солома. Игру в чашки можно было назвать и детским спектаклем, место действия которого крыша. Наблюдая за игрой, можно безошибочно угадать обычаи взаимоотношения между жителями аула. Игры были разные, но требовали от играющих настоящей

ловкости, быстрых ног, выдержки. Только смелый и бесстрашный приносит в игре успех своей команде, нерешительный подводит всех.

Таким образом, в творчестве З.А. Бишевой нашли яркое отражение прогрессивные идеи башкирского народа по духовно-нравственному и умственному воспитанию. Эти идеи отражаются в пословицах («Нет языка – не народа», «Сорок людей живут мирно, а упрямый гнет свое», «Человек без коня – что птица без крыльев»); в сказках («Добро рано или поздно побеждает зло. На добро нужно отвечать добром. Добро связано с созиданием, а зло – с разрушением»); в играх, где дети могли проявить свою ловкость, смекалку и физическую силу; в народных традициях и обычаях.

Устное народное творчество, традиции, обряды, обычаи башкирского народа, отраженные в творчестве З.А. Бишевой, несут в своем содержании педагогические идеи, принципы нравственного воспитания, правила, приемы, примеры положительного и отрицательного нравственного поведения. Умелое использование произведений З.А. Бишевой в воспитании детей поможет не только эффективному обучению подрастающего поколения всем необходимым умениям и навыкам, но и формированию у ребенка положительных нравственных ценностей.

По результатам проведенного исследования нами разработаны педагогические рекомендации по использованию произведений З.А. Бишевой в воспитании детей на башкирских народных традициях.

Наше исследование не претендует на полноту раскрытия идей башкирского народного воспитания, отраженных в творчестве З.А. Бишевой. Данная проблема требует более глубокого и системного изучения.

Библиографический список

1. Бишева З.А. *Емеш*. Роман. Уфа, 1987.
2. Муллагулова А.М. Жизнь велика, как море. *Филологическое образование: История, современность, перспективы (Бишевские чтения)*: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 9 декабря 2009 г. Под общей редакцией М.В. Зайнуллиной. Стерлитамак: Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени Зайнаб Бишевой, 2009.
3. Ахияров К.Ш. *Народная педагогика и современная школа*. Уфа, 2000.
4. Волков Г.Н. *Этнопедagogика: учебное для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва, 2000.
5. Бишева З. А. *Емеш*. Трилогия. Книга первая. Уфа, 1998.

References

1. Biisheva Z.A. *Emesh*. Roman. Ufa, 1987.
2. Mullagulova A.M. Zhizn' velika, kak more. *Filologicheskoe obrazovanie: Istoriya, sovremennost', perspektivy (Biishevskie chteniya)*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 9 dekabrya 2009 g. Pod obshej redakciej M.V. Zajnullina. Sterlitamak: Sterlitamakskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya imeni Zajnab Biishevoj, 2009.
3. Ahiyarov K.Sh. *Narodnaya pedagogika i sovremennaya shkola*. Ufa, 2000.
4. Volkov G.N. *Etnopedagogika: uchebnoe dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Moskva, 2000.
5. Biisheva Z. A. *Emesh*. Trilogiya. Kniga pervaya. Ufa, 1998.

Статья поступила в редакцию 06.10.15

УДК 37.03

Guseva Ye.N., teacher, Dmitrov Institute of Continuing Education (Dmitrov, Russia), E-mail: etlenna@yandex.ru

THE SPECIFIC OF EDUCATIONAL COMMUNICATION AND VERBAL AGGRESSION IN "TEACHER-PUPIL" SYSTEM. The article studies a concept of educational communication. The emphasis is made on principles and concepts of this phenomenon. The work raises an issue of verbal aggression in educational communication. Communicative behavior of teachers is an important part of teaching and largely determines the success of the training. Teenagers act in several communicative stereotypical situations (areas): a group, family, and school. In their behavior and speech, teenagers have specific language features, which are to help their adaptation to the requirements of a particular social group. Communication in the school (in situations in an educational process) requires the use of literary language or its professional version. Communication in the classroom involves the use of a language register. In this paper the author considers only the kind of communication, when a teenager is obliged to answer his teacher's questions.

Key words: Instructional Communication, educational communication, verbal aggression, communicative behavior of a teacher.

Е.Н. Гусева, преподаватель Дмитровского института непрерывного образования, г. Дмитров,
E-mail: etlenna@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»

Статья посвящена понятию образовательной коммуникации, показана её непаритетность. Основное внимание уделено принципам и концепциям данного феномена. Затронут вопрос вербальной агрессии в образовательной коммуникации. Коммуникативное поведение учителя является важной частью преподавания и во многом определяет успех в обучении. Подстройки функционируют в нескольких коммуникативных стереотипных ситуациях (сферах) – группа, семья, профессиональ-

ная деятельность (школа). В своем поведении, в том числе речевом, школьник-подросток как конкретная языковая личность вынужден приспосабливаться к разным групповым требованиям. Общение в учебной группе, в классе (в ситуациях, возникающих в рамках учебно-воспитательного процесса) требует использования литературной речи или её профессионально окрашенного варианта. Общение в классе, в аудитории предполагает использование именно такого языкового регистра. В настоящей работе рассматривается лишь тот вид общения, когда подросток обязан ответить на вопрос учителя.

Ключевые слова: *Instructional Communication*, образовательная коммуникация, вербальная агрессия, коммуникативное поведение учителя.

На Западе существует понятие *Instructional Communication* – процесс, с помощью которого преподаватели и ученики влияют друг на друга, используя вербальные и невербальные средства общения. В русском языке нет точного термина, описывающего данное явление. Вполне адекватными переводами термина *Instructional Communication* могут считаться «учебная», «образовательная», «воспитательная», «развивающая» коммуникация, однако ни один из них не передает всей специфики систем «учитель – ученик» «учитель – ученики», «преподаватель – студенты», «лектор – слушающие».

Термин «педагогическая коммуникация» принципиально отличается тем, что учащийся считается предметом, а не активным субъектом обучения, и, соответственно, рассматриваются лишь цели педагога, но не потребности обучаемого. Для педагогической коммуникации характерен монологизм. Такой взгляд на коммуникацию «учитель – ученик» принят во многих отечественных педагогических работах, что восходит к известной монографии К.Н. Ушинского «Человек как предмет воспитания». Подобный подход подчеркивает непаритетность данной коммуникации.

Свидетельством подчёркнутой непаритетности русской образовательной коммуникации может служить констатация факта наличия стереотипов коммуникативного поведения преподавателей в пособиях по педагогическому мастерству: «За последние десятилетия в общественном сознании прочно укрепились стереотипы речи, коммуникативного поведения учителя: обязательно громкий голос, назидательный тон, безапелляционность оценок и замечаний, авторитарная манера предъявления требований. Появились даже выражения «говорить учительским тоном», «железные нотки учительского голоса», как правило, сопровождаемые либо резко отрицательным отношением говорящего к этому явлению, либо иронией» [1].

Термин «коммуникация» предполагает, что в этом процессе происходит не только воздействие одного коммуниканта на другого, но прежде всего их речевое взаимодействие. Общение в системе «учитель – ученик» – это особый тип коммуникации.

Г. Лич описал один из ведущих принципов коммуникации – **принцип вежливости**, представляющий собой совокупность ряда коммуникативных постулатов.

- **Постулат такта** – причиняя минимум неудобств и оказывая максимум удобств другому.

- **Постулат великодушия** – оказывая минимум удобств себе и максимум удобств другому. Это максима необременения собеседника, она предохраняет его от доминирования в ходе коммуникации. Не следует связывать партнера обещанием или клятвой, предложение должно быть сформулировано так, чтобы его можно было отвергнуть (не стоит делать предложений, от которых «вы не сможете отказаться»).

- **Постулат одобрения** – сводит к минимуму отрицательную оценку других, стремись к максимально положительной оценке других.

- **Постулат скромности** – минимально хвали себя, максимально порицай себя.

- **Постулат согласия** – сводит к минимуму разногласия между собой и другим, стремись к максимальному согласию между собой и другим.

- **Постулат симпатии** – сводит к минимуму антипатию между собой и другим, стремись к максимальной симпатии между собой и другим [2].

Соблюдение данных эмоциональных постулатов позволит создать позитивный коммуникативный климат, установить контакт в процессе общения, что необходимо для его эффективности образовательной коммуникации.

Разработка концепции вежливости Ч. Лича нашла своё продолжение в теории П. Браун и С. Левинсона. Авторы предлагают понимать вежливость как генеральную стратегию учёта чувств и интересов собеседника (его *лица*), проявляющейся в определенных ограничениях и требованиях к форме и содержанию любого высказывания. Теория Браун и Левинсона концентрируется вокруг понятий «*лицо*» (*face*), «*акт, угрожающий лицу*»

(*FTA – Face Threatening Act*). В этом выражении глагол «угрожать» указывает на то, что речь идет об агрессии в речи.

Согласно концепции Браун и Левинсона, любой речевой акт может угрожать лицу. Позитивному лицу адресата может угрожать критика, упреки, насмешка, сарказм, оскорбление. Негативному лицу адресата (или его территории) могут угрожать так называемые «нескромные вопросы» или же «директивные» речевые акты, такие как приказ или запрет.

Вежливость выражает взаимное желание сохранить «лицо» обоих партнёров речевого взаимодействия. Для этого используются разнообразные стратегии вежливости, которые можно разделить на два типа:

- **«негативная» вежливость (*negative politeness*)**, которая заключается либо в избегании речевых актов, которые угрожали бы лицу или территории адресата (приказ, критика, «нескромные» вопросы, просьбы), либо в их смягчении, либо, в том случае если «угрожающий акт» уже произведён, в его исправлении (например, при помощи извинения).

- **«позитивная» вежливость (*positive politeness*)**, напротив, предполагает желание возвысить позитивный облик адресата, всячески проявляя интерес и симпатию к собеседнику, стремясь к взаимопониманию и согласию [3].

Акцент в теории Браун и Левинсона сделан на понятии FTA, а все речевые акты рассматриваются как потенциальные угрозы. Катрин Керброт-Орекиони предложила ввести противоположное понятие «анти-FTA» или *FFA – Face Flattering Act* – «*акт, льстящий лицу*». Под речевыми актами, льстящими лицу, понимаются те речевые акты, которые не только не угрожают лицу адресата, а напротив, способствуют его возвышению. Это такие речевые акты, как комплимент, благодарность, согласие, пожелание и другие» [3].

В образовательной коммуникации крайне важен принцип вежливости и речевые акты, возвышающие ученика (в силу специфики этой системы коммуникации – предопределенность позиций: у педагога изначально сильная позиция, у ученика – слабая).

Считается, что русскоязычная коммуникация агрессивна. Впрочем, из-за фактора силы (при этом следует различать силу педагога и его законную власть) агрессивность возникает и в американской *Instructional Communication*, в противном случае в США не проводилось бы такого количества разнообразных исследований по педагогической агрессии.

У агрессивной коммуникации выделяется четыре характерные черты: уверенность в себе, аргументированность, враждебность и вербальная агрессия, именно так фактор пытается воздействовать на объект. Уверенность в себе определяют как тенденцию доминировать в межличностном общении и приписывают характеристики, которые связаны с экстраверсией. Под аргументированностью понимают склонность защищать свою точку зрения в спорных вопросах и одновременно доказывать несостоятельность мнения оппонента. Враждебность определяют как угрожающую и расстраивающую коммуникации, содержащую элементы настороженности, возмущения, раздражительности. Под вербальной агрессией понимают поведение, направленное на самооценку человека, с целью доставить ему психологическую боль [4].

Было проведено несколько исследований, изучавших связь между агрессивной коммуникацией и доверием к преподавателю. В одном из этих исследований изучался вопрос, влияет ли вербальная агрессия и использование преподавателем сленга на отношение учащихся к преподавателю. В результате полученных данных были обнаружены следующие закономерности.

Во-первых, было установлено, что вербальная агрессия преподавателя влияет на отношение к нему учеников. Учащиеся оценивали такого учителя как менее компетентного, менее коммуникативного, менее уравновешенного, менее отзывчивого, чем преподавателя, использующего сленговые выражения, и чем преподавателя, который не использовал ни того, ни другого.

Во-вторых, было обнаружено, что ученики оценивают преподавателя, прибегающего к вербальной агрессии, и учителя, использующего и вербальную агрессию, и сленг, практически одинаково. Однако значительная разница была в оценке преподавателя, использующего только сленговые выражения, и учителя, использующего и вербальную агрессию, и сленг, отношение учащихся к которому, было, несомненно, хуже.

В-третьих, выяснилось, что преподаватель, прибегающий к вербальной агрессии, не получил бы рекомендации студентов для приёма на работу в их университет. На основании полученных результатов был сделан вывод, что преподаватели должны быть аккуратны с использованием сленга и не должны прибегать к вербальной агрессии, если они хотят, чтобы ученики считали их компетентными, коммуникабельными, уравновешенными отзывчивыми [5].

Учащиеся оценивают образовательную коммуникацию отрицательно, поскольку сталкиваются с непаритетностью в подавляющем большинстве случаев. Это связано с тем, что законную власть педагоги используют незаконно – переходят на личные оценки учеников, на оскорбления, целью которых является

демонстрация силы. Тем самым педагоги теряют законную власть, власть позиции учителя – в социуме её снова придется зарабатывать. Учащиеся готовы принять экспертное влияние (фактор ожидания влияния), но не готовы терпеть грубость и неуважение к себе.

Проявления враждебности и вербальной агрессии преподавателей по отношению к учащимся не редкое явление. Агрессия педагогов выражается в первую очередь в негативных высказываниях относительно умственных способностей учащихся, относительно личности, внешности учащихся. Вербальная агрессия педагога может выражаться также в негативной оценке работы учащегося вместо похвалы.

Коммуникативное поведение учителя – одна из важнейших социальных интеракций, во многом именно оно определяет развитие социальных навыков и коммуникации в обществе в целом, поэтому выстраивание образовательной коммуникации, основанной на вежливости и продуктивности, имеет важные социальные эффекты, прежде всего такие, как улучшение успеваемости и уважения к профессии педагога.

Библиографический список

1. *Основы педагогического мастерства*: учебное пособие для педагогических специальностей. И.А. Зязюн, И.Ф. Кривonos, Н.Н. Тарасевич и др. Под редакцией И.А. Зязюна. Москва: Просвещение, 1989.
2. Leech G.H. *Principles of Pragmatics*. NY, London Longman, 1983.
3. Кастлер Л. Негативная и позитивная вежливость: различные стратегии речевого взаимодействия. *Агрессия в языке и речи*: сборник статей. Составитель и ответственный редактор И.А. Шаронов. Москва: РГГУ, 2004.
4. Infante D.A., & Wigley C.J., III. (1986). *Verbal aggressiveness: An interpersonal model and I measure*. Communication Monographs.
5. Martin M.M., Weber K., & Burant P.A. (1997, April). Students' perceptions of a teacher's use of slang and verbal aggressiveness in a lecture: An experiment. *Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association*, Baltimore, MD.

References

1. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh special'nostej. I.A. Zyazyun, I.F. Krivonos, N.N. Tarasevich i dr. Pod redakciej I.A. Zyazyuna. Moskva: Prosveshenie, 1989.
2. Leech G.H. *Principles of Pragmatics*. NY, London Longman, 1983.
3. Kastler L. Negativnaya i pozitivnaya veshlivost': razlichnye strategii rechevogo vzaimodejstviya. *Agressiya v yazyke i rechi*: sbornik statej. Sostavitel' i otvetstvennyj redaktor I.A. Sharonov. Moskva: RGGU, 2004.
4. Infante D.A., & Wigley C.J., III. (1986). *Verbal aggressiveness: An interpersonal model and I measure*. Communication Monographs.
5. Martin M.M., Weber K., & Burant P.A. (1997, April). Students' perceptions of a teacher's use of slang and verbal aggressiveness in a lecture: An experiment. *Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association*, Baltimore, MD.

Статья поступила в редакцию 10.10.15

УДК 371.485.77:372.4

Dobrya M.Ya., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia),
E-mail: m. dobrya@mail.ru

Zhuykova T.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia),
E-mail: zhuykovat@mail.ru

FEATURES OF TOLERANCE AMONG CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE TO REPRESENTATIVES OF DIFFERENT NATIONALITIES. The article is dedicated to teaching tolerance and values to younger students in the field of attitude to people of different nationalities. The authors describe their experimental work that was aimed at identifying the features of tolerant attitude of young students and their parents to people of different nationalities and knowledge of the tolerant communication systems, as well as customs and features of everyday life. On the basis of the experimental work about the state of formation of interethnic tolerance of young students, the main directions of the work of teachers in the organization of educational process in the elementary school are determined.

Key words: tolerance, ethnic groups, values.

М.Я. Добря, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: m. dobrya@mail.ru
Т.П. Жуйкова, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: zhuykovat@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена проблеме воспитания толерантного отношения и ценностных установок у младших школьников к представителям разных национальностей. Авторами описана проведённая опытно-экспериментальная работа по выявлению особенностей толерантного отношения младших школьников и их родителей к представителям других национальностей и знания коммуникативных толерантных установок, а также особенностей быта и быта. На основе проведенной опытно-экспериментальной работы по изучению состояния сформированности межэтнической толерантности у младших школьников определены основные направления работы педагогов при организации образовательного процесса в начальной школе.

Ключевые слова: толерантность, этнические группы, ценностные ориентации.

Взаимопонимание между людьми, взаимопроникновение различных культур, уважение к традициям иных народов, осознанное допущение иной точки зрения на одно и то же явление – вот то, чему необходимо научиться человечеству.

Толерантность определяется как «положительное нравственное качество человека, заключающееся в ценностной ментальной установке на терпимость к мнениям, убеждениям и формам поведения другого человека» [1].

Актуальность проблемы толерантности определяется нынешним состоянием общества. Развитие общества, сближение наций и государств мира, социальные и социокультурные преобразования ставят целый ряд новых научных вопросов. Для России особенно важным в этом плане являются последние годы XX века, поменявшие социальную структуру общества, принципы взаимодействия его членов.

Непростые социально-политические условия современной российской действительности, в том числе в сфере образования с её внутренним и внешним пространством, всё более остро ставят проблему воспитания толерантности, требующую как научно-теоретического, так и практического разрешения.

С лингвистической точки зрения понятие толерантность близко понятиям ненасилие и терпимость. При этом терпимость в русском менталитете «традиционно оценивается на бытийном уровне в основном неодобрительно, поскольку преимущественно означает терпение к плохому» [2].

Толерантность рассматривается как качество, объединяющее различные аспекты терпимости в единое целое. В связи с этим можно говорить о толерантности межличностной, социальной, национальной и др. «Межнациональная толерантность – это свойство личности, которое проявляется в терпимости к представителям другой национальности (этнической группы) с учётом её менталитета, культуры, своеобразия самовыражения» [3].

Толерантность – это категория, регулирующая процесс общения. Вопросы толерантности возникают только в ситуации конфликта. Важным для толерантности является поведение субъектов, собственно деятельность участников коммуникации, спектр различных типов поведения. Для того чтобы оценивать отношение одного субъекта к другому как толерантное или интолерантное, необходимо, чтобы субъекты, имеющие разногласия, вступили в диалог. Основная линия воспитания толерантного отношения у детей младшего школьного возраста к представителям разных национальностей состоит в выборе средств, методов и приемов работы с учетом возрастных особенностей детей, их ценностных установок и отношения родителей к данной проблеме.

На основании вышесказанного целью нашего опытно-экспериментального исследования явилось выявление уровня формирования ценностных ориентаций у детей младшего школьного возраста к представителям разных национальностей.

Прежде всего, толерантность детей в значительной степени формируется толерантным поведением взрослых. Вот почему мы и решили исследовать проявления толерантного поведения у родителей. Нами были использованы тестовые задания «Ваша коммуникативная установка», которые состояли из 23 вопросов.

По итогам опроса было выявлено: 65% родителей «проявляют стремление в любых условиях поддерживать дружеские отношения с людьми», «ориентируются на совместную деятельность», в сложных ситуациях стремятся оказывать помощь людям, но при этом ждут одобрения, «чувствуют привязанность в отношениях». Отвечая на вопросы, они отмечали такие положения как правдивые: «Добро должно быть с кулаками». «Я очень доверчивый человек». «В моей жизни часто встречались отзывчивые люди». Однако в исследуемой группе отмечаются тенденции к брюзжанию, при этом 35% проявляют заинтересованность в выполнении работы как можно лучше, «с интересом вступают в деловые отношения», «проявляют активность в решении проблем, ориентацию на сотрудничество»; в возникших ситуациях проявляют «способность и заинтересованность в отстаивании собственного мнения», которое в свою очередь влияет на достижение общей цели. Однако в данной группе родителей, при преобладании положительных ответов на вопросы, отмечается тенденция при внешнем доверии к людям обязательно проверять их слова и поступки, родители замечают, что, «делая добро людям, иногда, случалось, жалели об этом», считают себя недоверчивыми людьми.

Результаты показали, что у родителей 35% – средний уровень проявления коммуникативной толерантности, неявно выраженная негативная установка, 65% – проявляют высокий уровень коммуникативной толерантности, у них ярко выраженная позитивная коммуникативная установка на собеседника. Можно сделать вывод, исходя из результатов опросника, что у родителей прослеживается высокий уровень проявления толерантности.

На формирование ценностных ориентаций у детей младшего школьного возраста к представителям разных этнических групп всегда обращает внимание 50% родителей; 30 % – редко, в

зависимости от случая к случаю; 20% вообще не обращают внимания на ценностные ориентации ребёнка. К сожалению, 30% родителей не объясняют ребёнку, что значит быть доброжелательным; 70% родителей стараются объяснить, что значит быть доброжелательным по отношению к другой национальной группе.

С целью выявить у детей младшего школьного возраста ценностные ориентации к детям другой национальности (расы) была использована методика «Выбери себе напарника для игры» (Е.И. Николаевой, М.Л. Поведёнок) [4].

Исследуя знаниевый компонент о ценностных ориентациях к представителям разных этнических групп у младших школьников по методике Е.И. Николаевой, М.Л. Поведёнок «Найди себе напарника для игры», с помощью количественного анализа мы выделили три уровня знаний – «высокий», «средний», «низкий» – о ценностных ориентациях у детей младшего школьного возраста к представителям разных этнических групп.

Полученные данные свидетельствуют о преобладании низкого уровня представлений о ценностных ориентациях к представителям разных национальностей у детей младшего школьного возраста. В контрольной группе низкий уровень у 10 детей, что составляет 50%, в экспериментальной группе – у 12 детей, что составляет 60%. Эти школьники путают национальности. Они с трудом называют характерные признаки определённых национальностей, с подсказками взрослого частично справляются с заданием.

Семь детей контрольной группы, что составляет 35%, и 6 детей экспериментальной группы, что составляет 30%, имеют средний уровень сформированности представлений о ценностных ориентациях у детей младшего школьного возраста к представителям разных этнических групп. Эти младшие школьники знают и называют национальности по картинкам, но с трудом, используя взрослого, называют характерные признаки определённых национальностей. Три ребёнка контрольной группы – это 15% – и 2 ребёнка экспериментальной группы – это 10% – имеют высокий уровень сформированности представлений о ценностных ориентациях у детей младшего школьного возраста к представителям разных этнических групп. Младшие школьники самостоятельно различают национальности, уверенно их называют, указывают характерные признаки, свидетельствующие о том, какая национальность изображена на картинке.

Итак, исследование знаний у младших школьников о ценностных ориентациях к представителям другой национальности по методике Е.И. Николаевой, М.Л. Поведёнок на констатирующем этапе эксперимента показало, что представления о ценностных ориентациях к представителям разных национальностей контрольной и экспериментальной групп имеют примерно средний уровень знаний.

Методика «Узнай и назови» (С.К. Алексеевой).

Цель: выявить знание детей об особенностях быта (умения узнавать по внешнему облику представителя своей этнической группы, знания детьми особенностей русской национальной одежды, посуды и утвари, традиций и обычаев).

Детям предлагалась картинка, на которой изображены мальчик и девочка в русской народной одежде. Картинка с изображением внутреннего убранства русской избы; предметные картинки «Посуда» (крынка, горшок, самовар, деревянная ложка, ухват, рушник); сюжетная картинка (хороводы, ярмарка, масленица, свадебный пир). Детям предлагалось назвать детали одежды и предметы, изображенные на картинках.

Ответы детей оценивались следующим образом:

Высокий уровень – дети безошибочно называют вид и детали одежды, правильно определяют её назначение (праздничная, повседневная), сезонность; знают и верно называют подавляющее большинство (8-10) предметов быта и мебели в русском жилище (лавки, стол, полати, сундук, люлька, печь, подзоры, рушники, суеки и др.). Могут объяснить смысл действия, изображенного на сюжетной картинке.

Средний уровень – дети называют детали и назначение одежды, но не всегда верно называют её части (пояс – кушак, головной убор женщин – кокошник, юбка – понева). Знают и верно называют достаточное количество предметов быта и утвари (5 – 7) в русской избе; могут назвать действие, изображённое на сюжетной картинке, но не объясняют её смысл.

Низкий уровень – дети называют только основной вид одежды (сарафан, рубаха). Из домашней утвари и посуды называют хорошо знакомые самовар, печь (до 4), не могут назвать старинные виды мебели и посуды.

Анализ результатов показал, что дети обеих групп затрудняются называть такие детали одежды, как кокошник, тесьма, кружево, понева, кушак. Дети и экспериментальной, и контрольной группы не смогли верно назвать большинство изображённых предметов на картинках, хотя предметы одежды почти не вызвали затруднений. Никто из детей не назвал поневу. Внутренне убранство русской избы дети определяли только описательно: «ящик для белья» – сундук; «вышитое полотенце» – рушник, «умывальник, он есть у нас на даче» – рукомойник. Рассматривая сюжетную картинку, дети, как правило, давали верные ответы на вопрос: Когда водили хоробыды на Руси? Однако вопрос: Какие песни пелись и игры проводились во время народных гуляний? – вызывал затруднения. Дети в основном давали односложные ответы: «Это хоробод. Мы в детском саду на празднике тоже в него играли».

Итак, результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство детей в обеих группах находятся на среднем уровне сформированности представлений о ценностных ориентациях к представителям разных этнических групп. Количество детей со средним уровнем в контрольной группе составляет 9 человека, а в экспериментальной 7 человек. Низкий уровень сформированности представлений о ценностных ориентациях у детей младшего школьного возраста к представителям разных этнических групп в контрольной группе был выявлен у 11 детей, а в экспериментальной – у 13 детей.

Таким образом, проведённая диагностика свидетельствует о том, что для формирования ценностных ориентаций у детей младшего школьного возраста к представителям разных этнических групп необходима целенаправленная педагогическая работа.

Библиографический список

1. Михайлова О.А. *Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности*. Екатеринбург, 2003.
2. Нечаева В., Маркова Г. *Нравственное воспитание в детском саду*. Москва, 1984.
3. Мальчевская М.Л. *Формирование межэтнической толерантности младших школьников в классах с многонациональным составом*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Абакан, 2006.
4. *Мониторинг в образовательном учреждении: научно-методическое пособие*. Под редакцией Е.И. Николаевой, М.Л. Поведёнок. Москва: Детство-пресс, 2010.

References

1. Mihajlova O.A. *Tolerantnost' i terpmost': vzglyad lingvista. Filosofskie i lingvokul'turologicheskie problemy tolerantnosti*. Ekaterinburg, 2003.
2. Nechaeva V., Markova G. *Nravstvennoe vospitanie v detskom sadu*. Moskva, 1984.
3. Mal'chevskaya M.L. *Formirovanie mez'etnicheskoj tolerantnosti mladshih shkol'nikov v klassah s mnogonatsional'nym sostavom*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva. Abakan, 2006.
4. *Monitoring v obrazovatel'nom uchrezhdenii: nauchno-metodicheskoe posobie*. Pod redakciej E.I. Nikolaevoj, M.L. Povedenok. Moskva: Detstvo-press, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.10.15

УДК 378.01

Zamyatina M.S., teacher, postgraduate, Department of Theory and Methods of Professional Education, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: rotowa.n@yandex.ru

Rasskazov F.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Professional Education (Russia), E-mail: rotowa.n@yandex.ru

FORMATION OF THE DESIGN COMPETENCE OF STUDENTS OF PROFESSIONAL TEACHING: METHODOLOGICAL BASIS. The article presents the research on the formation of the design competence at students of vocational training. The authors have analyzed a category of "design competence", have given methodological principles, the use of which contributes to the formation of effective design competence. The main positions are the subject-activity and project approach. Subject-activity approach is to recognize the person as an active participant in diverse forms of voluntary activity. The project approach integrates the value foundations of design, the use of the possibility of protection, takes into account the complexity, non-equilibrium, multi-dimensional educational space. The work also describes a category of "project mindset", which is methodological in nature.

Key words: competence approach, project competence, professional education, formation of design competence.

М.С. Замятина, преп. каф. экономической теории, аспирант каф. теории и методики профессионального образования, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: rotowa.n@yandex.ru

Ф.Д. Рассказов, д-р пед. наук, проф., проф. каф. теории и методики профессионального образования, г. Сургут, E-mail: rotowa.n@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

В статье освещается вопрос о необходимости формирования проектной компетенции у студентов профессионального обучения. Анализируется категория «проектная компетенция», приводятся методологические принципы, использование которых способствует эффективному формированию проектной компетенции. Основными позициями выступают субъек-

тно-деятельностный и проектный подходы. Субъектно-деятельностный подход заключается в признании человека активным субъектом многообразных форм произвольной активности. Проектный подход интегрирует в себе ценностные основания проектирования, использование возможности среды, учитывает сложность, неравновесность, многомерность образовательного пространства. Описана категория «проектное мышление», которая носит методологический характер.

Ключевые слова: компетентностный подход, проектная компетенция, профессиональное образование, формирование проектной компетенции.

Генеральные тенденции развития современного образования и науки, государственная политика предъявляют к личности педагога особые требования. В последние годы в профессиональную деятельность педагогов высшего профессионального образования плотно вошла такая составляющая как «грантовая деятельность», предполагающая разработку проектов, с претензией на их финансирование со стороны государственных органов, общественных организаций и научных фондов. Видится, что современный педагог для эффективной реализации научно-исследовательской и педагогической деятельности должен отличаться профессиональной мобильностью, активностью и критичностью. Необходимые качества личности, позволяющие учитывать данные особенности образовательного процесса и профессиональной деятельности педагога высшего профессионального образования в целом, интегрируются в проектной компетенции педагога, выступающей сложным системным образованием и включающей в себя способности разрабатывать и реализовывать проектную деятельность.

Педагогическая практика, по своей сути, обладает широкими возможностями для освоения студентами опыта проектной деятельности, взаимодействия с профессиональной культурной средой. Организация педагогического пространства позволяет будущим педагогам приобрести проектировочные умения; овладеть навыками проектирования, реализации и оценки эффективности учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом, обеспечивая будущим педагогам их профессиональное развитие и профессиональный рост. Это обстоятельство позиционирует педагогическую практику в общем процессе профессионального обучения как существенный компонент, способствующий овладению студентами проектной компетентностью и позволяющий контролировать процесс обучения. Так, мы обнаруживаем противоречие между необходимостью формирования у будущих педагогов проектной компетенции и неразработанностью условий организации педагогической практики как среды, максимально приближенной к профессиональной действительности. В связи с этим в управлении образовательной деятельностью становится крайне актуальным решение проблемы формирования проектной компетентности студентов и организации образовательного процесса в период практики, а также подготовки студентов к практике.

В настоящее время система высшего профессионального образования в России столкнулась с проблемой реализации компетентностного подхода. С одной стороны, соблюдены все формальные требования Болонского соглашения, а именно: внедрена двухуровневая система профессионального образования, написаны и постоянно модифицируются Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования, определены компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза. С другой стороны, вузы остались в рамках традиционного обучения, педагогические подходы и технологии которого не способны обеспечивать формирование той готовности и тех способностей, которые требуют федеральные государственные стандарты и положения компетентностного подхода. Остаётся насущной проблема внедрения новых технологий обучения, контроля формирования профессиональных компетенций у студентов.

Решение данной проблемы видится в двух направлениях: во-первых, в определении методологического подхода, положения которого обеспечат разработку педагогических условий, способствующих формированию необходимых компетенций в процессе обучения, во-вторых, подготовить будущих педагогов профессионального образования к реализации своей педагогической деятельности в новом «компетентностном» контексте, в частности сформировать необходимые профессиональные компетенции [1].

Современная педагогическая наука располагает множеством конкретно-научных подходов, как самостоятельных, так и возникших в результате интеграции некоторых методологий.

Так, использование системного подхода как методологического основания позволит определить элементный состав про-

ектной компетенции, способ связи ее структурных элементов между собой, изучить структуру компетенции как систему. Используя системный подход, возможно определить также уровень целостности системы, характер взаимосвязи её с внешней средой, а также уровни, качества компетенции. Результаты подобного системного анализа представляют собой структурную и функциональную модель проектной компетенции выпускника вуза, которая представляет собой определенную целостность. Свойства целого не сводятся к сумме свойств его элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе и внешних факторов [1].

На это ориентирует и целостный подход, в рамках которого компетентность представляет собой интегральное качество личности, не сводимое ни к одному её компоненту в отдельности. Точно также и образовательная система, направленная на формирование компетенций, компетентности как интегрального качества личности, сама должна отвечать критерию целостности, в частности в построении целостного образовательного процесса, в котором стирается грань между теоретическим обучением и собственно практической деятельностью.

Нам видится необходимость включения в методологическое поле исследования проектной компетенции деятельностного подхода. Категория деятельность обладает большой смысловой ёмкостью таких её характеристик как субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность, а также имеет функциональную объяснительную силу благодаря компонентам её психологического содержания (предмет, средства, способы, продукт, результат) и внешней структуры, включающей действия и операции (Леонтьев, 1975). Принятию подобной позиции способствует наличие определённых характеристик субъекта, тех внутренних условий, которые обеспечивают успешную реализацию проектной деятельности и соответствующей компетенции. Поэтому считаем необходимым в качестве методологического подхода основываться на субъектно-деятельностном подходе.

Субъектно-деятельностный подход заключается в признании человека активным субъектом многообразных форм произвольной активности. Субъектный подход раскрывает способность человека к самодетерминации, самоопределению, саморазвитию (К.А. Альбуханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко) [2]. В. И. Слободчиков и Е.И. Исаев (1995) отмечают, что понимание субъекта в психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, способным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев подчёркивают, что субъектность человека связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [2]. Сущностными свойствами этого процесса они считают способность человека управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий. Именно высокий уровень субъектности позволяет личности свободной от жестких средовых факторов, способной, минуя стереотипы создавать новые проекты, качественно развивать свою проектную компетентность, эффективно ее реализовывать и культивировать в процессе своей профессиональной педагогической деятельности.

Проектный подход интегрирует в себе ценностные основания проектирования (аксиологический подход), использование возможности среды (средовой подход), учитывает сложность, неравновесность, многомерность образовательного пространства (системный подходы). Проектный подход в образовании изучали многие отечественные ученые: Е.С. Полат, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильина, В.И. Слободчиков, Е.Н. Соловова, Э.В. Бурцева, В.В. Капылова, С.П. Микитченко, О.М. Моисеева, Г.М. Нуриахметов, В.В. Сафонова, Т.Е. Сахарова, Я.К. Тараскина, В.В. Черных, Т.Г. Новикова и др.

Анализ понятия «проектная компетенция» позволяет сделать вывод о том, что в силу его многоаспектности в научной

литературе нет единого мнения в его толковании. Сущность понятия «проектная компетенция» связана с такими научными понятиями и категориями, как «проект», «проектирование», «проектная деятельность», имеющими разноплановый характер как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки. Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы) [3].

По мнению В.И. Слободчикова, проектирование в образовании – это процесс выращивания новых форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, новых содержаний и технологий образования, новых способов и техник педагогической деятельности и мышления различных участников образовательного пространства.

Анализ различных подходов ученых к определению проектной компетенции дает возможность рассматривать ее как способность профессионала к совокупности действий, заключающихся в достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению психолого-педагогических ситуаций, направленных на развитие субъектов образовательного процесса [3].

Под проектной компетенцией студентов профессионального обучения мы понимаем личностную, интегративную, формируемую характеристику способности и готовности студента к применению проективных технологий в профессиональной педагогической деятельности на основе проектного мышления, личностных качеств и владения специальными проектными знаниями и умениями, сформированность которой обеспечит подготовку высококвалифицированного педагога профессионального обучения.

Современный контекст применения идей проектной деятельности связан с принятием именно культурного статуса проектирования, его инновационного и созидательного потенциала [4].

Важным является ориентация проектирования на те изменения, которые должны произойти в проектанте и окружающем их социуме, а не на разрабатываемый проект, это может быть зафиксировано в уровне сформированности личностной позиции проектанта, а значит, развитии определенных характеристик субъекта. В связи с этим считаем важным формировать *проектное мышление* у студентов профессионального обучения. Особенности проектного мышления проявляются в умении при-

мысливать будущее, используя для этого определенные процедуры. В частности, что касается структурирования и переструктурирования информации об объекте, о ситуации его развития, его внешних и внутренних связях, будущем состоянии. Есть несколько основополагающих типов проявления такого мышления. Среди характеристик, которые «отвечают» за порождение новых мыслей, идей, решений особо выделяют латеральность, критичность, креативность, методологичность, проблемность мышления [5].

Проектное мышление носит методологический характер. Оно – это «знание о способе», «осознание пути», «достижение метода», которым изучается и преобразовывается действительность, умение определить основания для деятельности, в данном случае проектной [6]. Обозначив методологические основания, человек проявляет для себя содержательно-смысловые рамки возможных действий и их последствий. Методология предполагает процедуру осмысленного отбора центральных положений и ведущих идей, которыми мы пользуемся, принципов, которыми мы руководствуемся [7].

Проектному мышлению свойственна также рефлексивность, способность к отчуждению, отстранению от наблюдаемых явлений и процессов.

Таким образом, нами были проанализированы имеющиеся в педагогической науке и смежных научных областях методологические подходы, способные решить задачу формирования проектной компетенции. Решение задач формирования проектной компетенции студентов профессионального обучения предполагает реализацию ряда теоретических подходов, способных предложить основополагающие фундаментальные идеи, обобщенные требования к организации педагогического процесса, следование которым обеспечивает его эффективность. Решение поставленных задач и достижение цели возможно на основе интеграции и реализации в процессе обучения основных положений системного, субъектно-деятельностного и проективного подходов. Они являются взаимодополняющими и способствуют определению стратегических ориентиров для формирования проектной компетенции. Именно с позиций данных подходов возможно построить структурно-функциональную модель формирования проектной компетенции студентов профессионального обучения в ходе педагогической практики и сформулировать педагогические условия ее реализации.

Библиографический список

1. Бобиенко О.М. *Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций*. Available at: www.URL://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/
2. Альбуханова К.А. *Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения*. Проблема субъекта в психологической науке. Отв. редакторы А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. Москва: Академический проект, 2000.
3. *Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений*. И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. Под редакцией В.А. Сластенина И.А. Колесниковой. Москва; Академия, 2007.
4. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен. *Педагогика*. 2002; 6: 8 – 14.
5. Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения. *Директор школы*. 1995; 6: 34 – 47.
6. Рассказов Ф.Д. Прикладные педагогические исследования актуальных проблем развития системы образования. *Педагогическое образование и наука*. МАНПО, 2013; 2.
7. Рассказов Ф.Д. *Педагогика в модулях*. Учебно-наглядное издание. Surgut. Surgutskij gosudarstvennyj universitet, 2008.

References

1. Bobienko O.M. *Teoreticheskie podhody k probleme klyuchevykh kompetencij*. Available at: www.URL://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/
2. Al'buhanova K.A. *Rubinshtejnovskaya kategoriya sub'ekta i ee razlichnye metodologicheskie znacheniya*. Problema sub'ekta v psihologicheskoy nauke. Otv. redaktory A.V. Brushlinskij, M.I. Volovikova, V.N. Druzhinin. Moskva: Akademicheskij proekt, 2000.
3. *Pedagogicheskoe proektirovanie: uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij*. I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya. Pod redakciej V.A. Slastenina I.A. Kolesnikovoj. Moskva; Akademiya, 2007.
4. Yakovleva N.O. Proektirovanie kak pedagogicheskij fenomen. *Pedagogika*. 2002; 6: 8 – 14.
5. Guzev V.V. Metod proektov kak chastnyj sluchaj integral'noj tehnologii obucheniya. *Direktor shkoly*. 1995; 6: 34 – 47.
6. Rasskazov F.D. Prikladnye pedagogicheskie issledovaniya aktual'nyh problem razvitiya sistemy obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. MANPO, 2013; 2.
7. Rasskazov F.D. *Pedagogika v modulyah*. Uchebno-naglyadnoe izdanie. Surgut. Surgutskij gosudarstvennyj universitet, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.10.15

УДК 378.178: 613.96 ББК 51.204.0

Ivanova N.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Natural Sciences and Humanitarian Disciplines, Tyumen State Oil and Gas University (Surgut, Russia), E-mail: ivanova.nataliya1969@mail.ru

Tsepko O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory of Physical Culture, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: Tsepko@mail.ru

ESTIMATION OF ADAPTATION OF THE ORGANISM OF STUDENTS TO LIFE IN EXTREME CONDITIOUS (WITH REFERENCE TO THE MIDDLE OB REGION). The article studies adaptation processes of students organisms to the extreme conditions and the investigation of vital functions of the body. The work shows complexes of indexes most sensible to the influence on part of the environment. By authors present a vast study on the dynamics of the physical development of students, the features of how respiratory and cardiovascular systems function in extreme conditions, and how indexes of physical preparedness of students change in time. The research is conducted with the reference to the territory of the middle zone of the Ob River for the period of their education in a university. The authors' work shows the complex of indexes which are most sensible to the influence of the environment. Question about the development of health-saving methods of perfection of physical preparedness, functional state and health of organism of students continue to be debatable.

Key words: female students, adaptation, research, the Middle Ob Region.

Н.Л. Иванова, канд. пед. наук, доц. каф. естественных наук и гуманитарных дисциплин, Тюменский государственный нефтегазовый университет, филиал, г. Сургут, E-mail: ivanova.nataliya1969@mail.ru

О.А. Цепко, канд. пед. наук, доц. каф. теории физической культуры, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: Tserkoo@mail.ru

ОЦЕНКА АДАПТАЦИИ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕГО ПРИОБЬЯ)

Статья посвящена изучению процессов адаптации организма студентов к экстремальным условиям жизнедеятельности, выявлению комплексов показателей, наиболее чувствительных к воздействию среды. Авторами были проведены достаточно обширные исследования, направленные на изучение процессов адаптации организма студенток, проживающих в экстремальных условиях жизнедеятельности. Выявлены: динамика физического развития, особенности дыхательной и сердечно-сосудистой систем, а также изменения показателей физической подготовленности студенток, проживающих на территории среднего Приобья, за период обучения в вузе. Проведённые исследования позволили авторам обосновать комплекс показателей, наиболее чувствительных к воздействию среды. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о разработке оздоровительной методики совершенствования физической подготовленности, функционального состояния и здоровья организма студенток вуза, расположенного на территории среднего Приобья.

Ключевые слова: студенты, адаптация, среднее Приобье.

Использование богатейших природных ресурсов Ханты-Мансийского автономного округа занимает в экономике России ведущее место, в частности, в обеспечении топливно-энергетического комплекса страны. Проблема сохранения здоровья человека в округе крайне актуальна. Ханты-Мансийский автономный округ является типичным примером экстремальной зоны. Эволюционное развитие человека как биологического вида тесно взаимосвязано с окружающей средой, обусловлено взаимодействием различных климатических, географических, и геохимических условий, поэтому изучение механизмов адаптации к изменяющимся факторам среды является одной из основных проблем экологии человека [1].

Адаптация позволяет не только переносить значительные и резкие изменения окружающей среды, но и активно перестраивать свои физиологические функции и поведение в соответствии с этими изменениями, иногда даже опережая их.

На занятиях по физической культуре проводились исследования, направленные на изучение особенностей морфофункционального состояния и физической подготовленности студенток

1 – 5 курсов среднего Приобья. В динамическом эксперименте приняло участие 119 студенток факультета психологии.

В процессе исследований проведена оценка массивности скелета по величине окружности запястья [2]. По средним значениям на всех курсах преобладают девушки с нормокостным массивом скелета (табл.1). Вместе с тем, на курсах встречались примерно по 15-25% девушек с узкокостным типом телосложения и 10-15% с ширококостным массивом скелета.

Результаты антропометрических исследований студенток, проживающих в условиях Крайнего Севера, были сопоставлены с уровнем физического развития студенток обучающихся в ВУЗах юга Сибири [3]. Сопоставление результатов исследования позволяет заключить, что студенческий массив девушек юга Сибири и Крайнего Севера (среднее Приобье) по физическому развитию достоверных различий не имеет. Различия заключается в том, что на юге Сибири имеется больший процент девушек с ширококостным типом скелета (до 20%). Вместе с тем на юге Сибири и в условиях Крайнего Севера Сибири наиболее часто встречаются девушки со средним возрастным уровнем

Таблица 1

Динамика физического развития студенток за период обучения в ВУЗе ($\bar{X} \pm \sigma$)

Показатели	Курс					Достоверность различий
	1 курс (n=40)	2 курс (n=49)	3 курс (n=38)	4 курс (n=32)	5 курс (n=34)	
Длина тела, см	164,0±5,0	164,8±4,1	165,0±6,0	165,0±5,12	165,1±6,2	P>0,05
Масса тела, кг	54,4±7,7	54,1±4,9	55,6±3,7	54,7±6,4	59,5±7,0	1-5, 2-5,
Обхват груди, см	84,7±5,2	85,3±4,3	86,4±3,7	87,3±4,1	88,5±3,5	1-4, 1-5
Весо-ростовой индекс	333,9±54,2	328,5±28,7	333,3±5,0	330,6±37,0	360,9±37,8	1-5, 2-5,
Росто-весовой индекс, см/г	-2,8±10,0	-3,9±5,2	-2,9±5,0	-2,43±6,9	1,95±6,33	1-5, 2-5
Обхват запястья, см	14,7±0,4	15,3±0,5	14,9±0,6	15,0±0,5	14,8±0,5	P>0,05
Тип конституции	Нормо-кост-ный	Нормо-кост-ный	Нормо-кост-ный	Нормо-кост-ный	Нормо-кост-ный	

Примечание: Различия достоверны между группами при P< 0,05

развития длины тела, массы тела, окружности грудной клетки и т. д. [4].

Анализ полученных данных показал, что длина тела девушек 1 – 5-х курсов не имеет достоверных различий и колеблется в пределах $164-165 \pm 5$ см, отражая, на наш взгляд, завершение ростовых (длиотных) процессов.

Масса тела, к пятому курсу у девушек увеличивается от средних величин $54,0 \pm 5$ кг до $59,7 \pm 3,2$ кг. Достоверные различия по массе тела у первокурсниц прослеживаются с массой тела пятикурсниц.

Весоростовой индекс с $333,9 \pm 54,2$ г/см у первокурсниц к пятому курсу возрастает до $360,9 \pm 30,0$ г/см. К пятому курсу изменяются величины роста-весового индекса.

Результаты и анализ исследований показал, что у студенток (1-5 курсов) среднего Приобща по средним величинам достоверно снижены показатели функции дыхания (жизненной ёмкости лёгких, жизненного индекса по соотношению к должной ЖЕЛ, ДЖЕЛ (рис.1).

Ближе к средним возрастным нормам показатели гипоксических проб (Генчи, Штанге), что является, на наш взгляд, компенсаторной адаптацией организма к кислородной недостаточности среды. Изменения показателей сердечно-сосудистой системы по среднegrupповым возрастным значениям более выражены только у студенток старших курсов (рис. 2). Вместе с тем, индивидуальные значения были неоднородны: у 50-55% студенток удовлетворительный уровень приспособления к кислородной недостаточности, у 20-25% уровень приспособленности к гипоксии хороший, у 30-20% – неудовлетворительный (рис. 3).

Уровень физической подготовленности студенток имел следующую тенденцию в развитии: положительная ее динамика отмечалась на втором курсе, стабилизировались показатели к третьему и достоверно снижались к IV-V курсам, но темпы снижения были различны: низкие темпы (2-9%) по быстроте; средние (20-35%) по силе, гибкости, координации; высокие (47-51%) по общей аэробной выносливости и анаэробной выносливости.

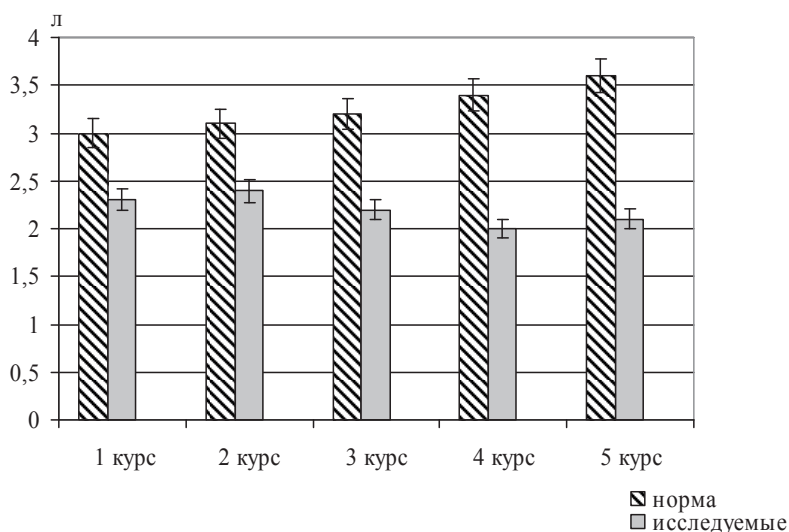


Рис. 1. Сравнительные данные жизненной емкости легких у девушек в процессе обучения в ВУЗе

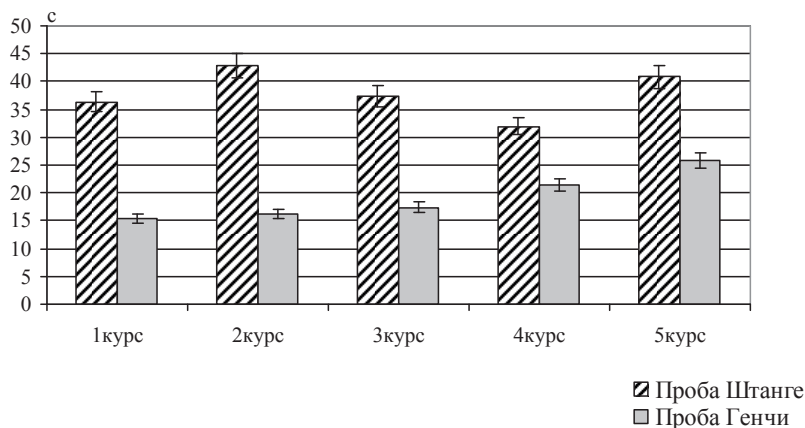


Рис. 2. Показатели гипоксических проб у девушек в процессе обучения в ВУЗе

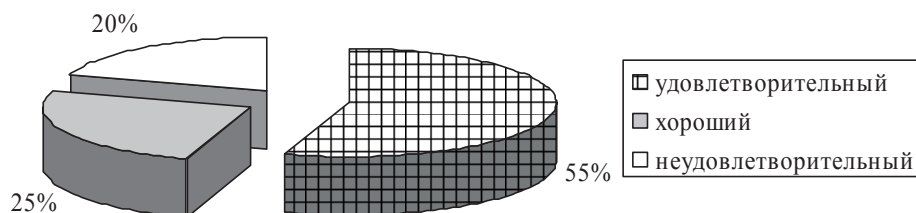


Рис. 3. Уровень приспособления к кислородной недостаточности

Проведённые исследования позволили нам обосновать комплекс показателей, наиболее чувствительных к воздействию среды:

– с позиции долговременной адаптации (период обучения в ВУЗе) у студенток значительно снижается функция внешнего дыхания и в меньшей степени сердечно-сосудистой системы. Из показателей физической подготовленности на 47% снижается аэробная выносливость и на 51% анаэробная выносливость;

– с позиции «срочной» адаптации (процесс в течение одного учебного дня) снижается зрительная функция, возрастает психо-эмоциональное напряжение, устают мышцы брюшного пресса, нижних конечностей, т. е. опорно-двигательного аппарата.

Выявленный комплекс показателей, был взят нами за основу разработки оздоровительной методики совершенствования физической подготовленности, функционального состояния и здоровья организма студенток вуза, расположенного на территории среднего Приобья.

Библиографический список

1. Зуевский В.П. *Окружающая среда и здоровье населения Ханты-Мансийского округа*: монография. В.П. Зуевский, В.А. Карпин, В.Н. Катюхин, С.В. Соколов, А.Г. Гиновкер. Сургут: СурГУ, 2001.
2. Москвиченко О.Н. Компьютерные технологии тестирования физического и психофизиологического состояния школьников и студентов. *Состояние и перспективы совершенствования физической культуры в системе образования*: материалы межрегиональной научно-практической конференции: 2-я часть. Омск, 1998: 50 – 52.
3. Казначеев В.П., Казначеева. С.В. *Адаптация и конституция человека*. Новосибирск: Наука, 2006.
4. Иванова Н.Л. Комплексная оздоровительная методика и её влияние на показатели морфофункционального состояния и физической подготовленности студенток в условиях среднего Приобья. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40).

References

1. Zuevskij V.P. *Okruzhayushchaya sreda i zdorov'e naseleniya Hanty-Mansijskogo okruga*: monografiya. V.P. Zuevskij, V.A. Karpin, V.N. Katyuhin, S.V. Sokolov, A.G. Ginovker. Surgut: SurGU, 2001.
2. Moskvichenko O.N. Komp'yuternye tehnologii testirovaniya fizicheskogo i psihofiziologicheskogo sostoyaniya shkol'nikov i studentov. *Sostoyanie i perspektivy sovershenstvovaniya fizicheskoy kul'tury v sisteme obrazovaniya*: materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii: 2-ya chast'. Omsk, 1998: 50 – 52.
3. Kaznacheev V.P., Kaznacheeva. S.V. *Adaptatsiya i konstitutsiya cheloveka*. Novosibirsk: Nauka, 2006.
4. Ivanova N.L. Kompleksnaya ozdorovitel'naya metodika i ee vliyaniye na pokazateli morfofunktsional'nogo sostoyaniya i fizicheskoy podgotovlennosti studentok v usloviyah srednego Priob'ya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40).

Статья поступила в редакцию 24.10.15

УДК 378

Kanbekova R.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: kanbekovarv@mail.ru

PERSONAL PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A NEW TYPE. The article is devoted to a topical problem, as the process of professional and personal development of students is influenced by a variety of reasons and factors caused by internal contradictions, the chaotic behavior of the educational environment, the influence of its components and external unpredictable social impacts. This article discusses theoretical and practical aspects of the problem of professional and personal development of students in educational environment of a university based on the ideas of the synergetic approach. Educational environment of a university is considered in conjunction with the process of professional and personal development of students. Professional development is caused both by external conditions created by certain positions and relationships of people in the educational environment, and internal conditions, such as abilities that involve needs, objectives, actions, resources, as well as the improvement and updating of knowledge. Considerable attention is paid to the basic elements and conditions for professional and personal development of students.

Key words: professional and personal development, components of educational environment, synergetic approach in education.

Р.В. Канбекова, д-р пед. наук, проф. Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: kanbekovarv@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НОВОГО ТИПА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, поскольку на процесс профессионального и личностного становления студентов вузов влияют разнообразные причины и факторы, обусловленные внутренними противоречиями, хаотическим поведением самой образовательной среды, взаимоперекрывающимся воздействием её компонентов и внешними непредсказуемыми социальными воздействиями. В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты проблемы профессионально-личностного становления студентов в образовательной среде вуза, основанной на идеях синергетического подхода. Образовательная среда вуза рассматривается нами во взаимосвязи с процессом профессионально-личностного становления студентов. Профессиональное становление складывается из внешних условий, создающихся определёнными позициями и отношениями образовательной среды, и внутренних условий: способностей, предполагающих наличие потребностей в целях, действиях, средствах, а также самосовершенствовании и обновлении знаний. Значительное внимание уделяется основным элементам и условиям профессионально-личностное становление студентов вузов.

Ключевые слова: профессионально-личностное становление, компоненты образовательной среды, синергетический подход в образовании.

Образовательная среда вуза рассматривается нами во взаимосвязи с процессом профессионально-личностного становления студентов. Профессиональное становление складывается из внешних условий, создающихся определёнными позициями и отношениями образовательной среды, и внутренних условий:

способностей, предполагающих наличие потребностей в целях, действиях, средствах, а также самосовершенствовании и обновлении знаний.

Согласно философскому словарю, термин «становление» указывает на переходные состояния, ведущие к формированию

явлений действительности, связанных с преобразованием, обновлением и самоопределением социальных систем, а значит – и с самоопределением личности.

Чаще всего становление характеризуется в неразрывной связи с развитием или формированием, объединяя их, и даже подменяя один термин другим, в особенности, если речь идет о становлении и развитии личности.

Такая взаимозаменяемая трактовка категорий представляется нам несколько некорректной. Мы разделяем мнение Л.Е. Балашова, который считает, что становление является более фундаментальной категорией, чем развитие. По Л.Е. Балашову, становление означает восхождение от низшего уровня к высшему уровню (от низших форм действительности к высшим формам). Развитие же означает рост, усложнение, совершенствование в пределах одной и той же формы действительности. По отношению к развитию становление – переход от развития меньшей степени сложности к развитию большей степени сложности. Становление – это движение смыслов и ценностей, обретение новых смыслов жизни и деятельности. Становление в отличие от формирования, – незапланированное изменение, хотя, конечно, оно имеет объективные предпосылки, но объективные предпосылки – это не программа. Становление – это процесс, не имеющий заданного конечного результата и представляющий собой постоянно длящийся, бесконечный поток событий [1].

На процесс и результаты профессионально-личностного становления влияют разнообразные причины и факторы, обусловленные внутренними противоречиями, хаотическим поведением самой образовательной среды, взаимоперекрывающимся воздействием ее компонентов и внешними непредсказуемыми социальными воздействиями. Образовательная среда является результатом эволюции сложной социальной системы, она обладает всеми известными свойствами самоорганизующихся объектов. По мнению В.А. Ясвина, тип среды определяется условиями и возможностями, содержащимися в ней, которые способствуют развитию активности или пассивности, личностной свободы или зависимости [2, с. 79 – 81].

Происходящие в образовательной среде «педагогические процессы имеют свойства неравновесности (педагогический процесс характеризует зависимость от времени и пространства), нелинейности (неоднозначная зависимость педагогических характеристик от других факторов) и открытости (обмен информацией между подсистемами и окружающей средой)» [3, с. 109]. К анализу современной образовательной среды может быть применен синергетический подход.

Попытаемся выявить свойства синергетики в образовательной среде вуза. Неравновесность педагогических процессов в образовательной среде обнаруживается в зависимости от выбора пространства и времени.

Образовательная среда каждого учебного заведения имеет свои особенности. Исследуя образовательную среду другого вуза, мы имеем дело с другими «материалами», хотя совокупность компонентов среды постоянна, это компоненты, выделенные В.А. Ясвиным [2]: пространственно-предметный, социальный, психодидактический, субъекты образовательного процесса. В образовательной среде вуза, как более сложной структуре, чем учебно-воспитательный процесс вуза, обнаруживаются необходимые условия процесса самоорганизации: нелинейность, открытость, неравновесность.

Безусловно, пространственно-предметный компонент образовательной среды, характеризующий совокупность пространственных и предметных единиц (кабинетов, мебели, средства ИКТ и т. д.) оказывает огромное влияние на формирование личности обучаемого. Пространственно-предметный компонент определяется структурированием учебной деятельности студентов, когда на всех уровнях ее организации (словесно-речевом, визуальном-пространственном и чувственно-сенсорном) студент ориентируется на проявление самостоятельности и свободной активности. Нельзя сказать, что уровень профессионально-личностного развития изменяется пропорционально обогащению этого компонента, однако положительная корреляционная зависимость здесь явно имеет место.

На функционирование социального компонента образовательной среды педагогического вуза оказывают влияние внешние и внутренние факторы, что подтверждает её открытость.

К внешним факторам можно отнести: влияние социума или природных факторов, содержание и средства обучения, технологии обучения; особенности деятельности учителя и ученика. Среди внешних факторов социального компонента образова-

тельной среды вуза немаловажное значение имеет модель его взаимодействия с работодателями, от выбора которой во многом зависит ситуация с трудоустройством выпускников. Поскольку традиционный формат взаимодействия вузов с работодателями (предъявление высоких требований к профессиональной подготовке выпускников, вкладывание своих средств в практико-ориентированную целевую подготовку) перестал работать (в силу различных причин, основной из которых является переизбыток специалистов) потребовалась новая модель, характерная для новых социальных отношений. Новый формат взаимодействия педагогических вузов со школами основан:

- на активном взаимном обмене информацией о состоянии и перспективах развития рынка труда;
- на требованиях к фундаментальной и профессиональной составляющим подготовки специалистов;
- на требованиях к их личностным качествам;
- на развитии в вузах разнообразных форм дополнительного профессионального образования [4, с. 34].

В новом формате осуществляется информирование выпускников об имеющихся вакансиях в сфере их профессиональной подготовки и в смежных областях деятельности и требованиях к соискателям, а также информирование работодателей о достоинствах выпускников, нуждающихся в трудоустройстве.

Для одних работодателей при отборе работников на первый план выходят личностные и деловые качества выпускников, наличие у них профессиональных и практических навыков и знаний, для других работодателей гарантией высокого уровня подготовленности специалистов являются сами вузы, в которых они проходили подготовку. Выпускники таких вузов оцениваются работодателями, прежде всего, с позиции фундаментальности их профессиональной подготовки, а их личностные качества отходят на второй план. Разработка новых прогрессивных форматов взаимодействия педагогического вуза с работодателями создает возможность для проявления творческой активности всех субъектов образовательного процесса.

Со стороны вузов важным направлением деятельности, способствующим повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда, является организация временной занятости студентов и стажировок в свободное от учебы время.

К внутренним факторам, влияющим на функционирование социального компонента образовательной среды, относятся имеющаяся база знаний, умений и навыков ученика и учителя, стремление к совместной деятельности и межличностному взаимодействию, к интерактивному общению, кооперации, сотрудничеству равноправных субъектов образовательного процесса.

Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. При интерактивном обучении осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игр, дискуссий, работы в малых группах, теоретических блоков (мини-лекций). Такое обучение предполагает, в отличие от привычной логики образовательного процесса (от теории к практике), инновационное построение обучения: от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимного обучения и взаимобогащения. Студенты берут на себя часть функций преподавателя, что повышает мотивацию и продуктивность обучения. Интерактивная модель наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, в неформальном образовании взрослых, поскольку данная категория учащихся имеет большой жизненный и профессиональный опыт [5, с. 31].

Психодидактический компонент образовательной среды определяется педагогически обоснованным сочетанием новых и традиционных педагогических технологий, подразумевает организацию освоения студентами основных образовательных программ (бакалавриата и магистратуры), представленных в виде модулей, по индивидуальным образовательным траекториям, характеризующих по сути свойство нелинейности образовательного процесса. Здесь наиболее важно достижение студентом таких результатов учебной деятельности, которые характеризуют уровень его профессиональной подготовленности.

Современный студент с первых дней пребывания в вузе поставлен в условия необходимости создания личного электрон-

ного портфеля [6, с. 81], – к которому приходится постоянно обращаться в процессе самостоятельной учебной деятельности. Успешность продвижения студента по индивидуальной образовательной траектории напрямую связана с тем, насколько четко структурирован и глубоко наполнен его электронный портфель. Эффективная организация самостоятельной работы студентов опирается на диалог с преподавателем, усиление индивидуального подхода, работу в специализированных компьютерных лабораториях, где возможно общение по электронной почте, обращение к рекомендованным преподавателем материалам, выложенным на сайт кафедры или личный сайт преподавателя. Чем лучше организована эта работа, тем больше электронный портфель студента отражает его подготовленность к профессиональной деятельности.

Двухуровневое образование отвечает запросам мобильного производства, экономики и культуры, оно создает более динамичное отношение между производством и сферой образования, культурой и сферой образования. Бакалаврская подготовка призвана формировать у студентов мобильность – способность адаптации к изменяющимся условиям производства и рынка труда, становиться субъектом самообразования. Для этого необходимы креативные способности субъектов образовательного про-

цесса, новое содержание образования и технологии обучения. Преподаватель вуза использует образовательные технологии, позволяющие специалисту овладевать способами самостоятельного развития. Именно поэтому педагогический эксперимент в образовательных учреждениях, создание опытно-экспериментальных площадок становится сегодня нормой, так как университетское образование – это образование плюс исследование, а еще точнее, – образование в процессе самостоятельного исследования. На смену старым отношениям приходят партнерские профессиональные отношения: профессор учит студента в процессе совместной поисковой работы на создаваемых экспериментальных площадках.

Стремление к совместной деятельности, к интерактивному общению, разработка новых прогрессивных форматов взаимодействия педагогического вуза с работодателями способствуют профессиональному становлению студентов.

Стремление использовать идеи синергетики для описания и управления профессионально-личностным становлением студента в образовательной среде педагогического вуза можно рассматривать пока лишь как попытку описать такую сложнейшую область как деятельность вуза по организации подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для школы.

Библиографический список

1. Балашов Л.Е. *Новая метафизика. Категориальная картина мира, или Основы категориальной логики*. Москва, 2003.
2. Ясвин В.К. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
3. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики. *Педагогика*. 2001; 8: 26–31.
4. Ибрагимов Г.И. Методологические и прикладные проблемы развития дидактики профессиональной школы. *Педагогика*. 2014; 8: 3–12.
5. Ильясов Е.П. Информационная модель взаимодействия вузов с предприятиями и организациями по вопросам подготовки специалистов. *Наука и школа*. 2010; 3: 34–36.
6. Батаршев А.В. Моделирование профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы. *Педагогика*. 2014; 8: 68–77.

References

1. Balashov L.E. *Novaya metafizika. Kategorial'naya kartina mira, ili Osnovy kategorial'noj logiki*. Moskva, 2003.
2. Yasvin V.K. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
3. Ignatova V.A. Pedagogicheskie aspekty sinergetiki. *Pedagogika*. 2001; 8: 26–31.
4. Ibragimov G.I. Metodologicheskie i prikladnye problemy razvitiya didaktiki professional'noj shkoly. *Pedagogika*. 2014; 8: 3–12.
5. Ilyasov E.P. Informatsionnaya model' vzaimodejstviya vuzov s predpriyatiyami i organizatsiyami po voprosam podgotovki specialistov. *Nauka i shkola*. 2010; 3: 34–36.
6. Batarshhev A.V. Modelirovanie professional'no-lichnostnogo stanovleniya i razvitiya pedagoga professional'noj shkoly. *Pedagogika*. 2014; 8: 68–77.

Статья поступила в редакцию 06.10.15

УДК 378

Mutsurova Z.M., teaching assistant, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: zalinan@bk.ru

THE INTRODUCTION OF INFORMATION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE CHECHEN REPUBLIC. This article is dedicated to a topical problem in education of Russia and describes a process of introduction of informatization in modern schools in the Russian Federation. In the research the author has analyzed historical aspects of informatization in the educational process of the Chechen Republic. The work helped to identify problems, associated with the use of new information and communication technologies in the educational process in schools of the Chechen Republic. On the basis of the author's proposed idea, the universities are advised to introduce distance learning in their curricula and to widen a list of bodies for students' professional training and professional orientation for school pupils.

Key words: educational structure of rural schools, information and communication technologies, e-learning, ICT competences, training.

З.М. Муцурова, ассистент, ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт», г. Грозный, E-mail: zalinan@bk.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В данной статье рассмотрены процессы внедрения информатизации в школах Российской Федерации. Проанализированы исторические аспекты информатизации в образовательном процессе Чеченской республики. Выявлены и рассмотрены проблемы, связанные с использованием средств информационных коммуникативных технологий в образовательном процессе Чеченской республики. На основе проведенного исследования авторами, предлагается ввести дистанционное обучение в вузах и расширить базы практики и профориентации в учебных заведениях.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, дистанционное обучение, ИКТ-компетенции, повышение квалификации.

Практическая реализация информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и переход на последующие этапы информатизации связана с отбором содержания отдельных

предметов с целью создания электронных образовательных ресурсов, которые должны отражать требования ФГОС и учитывать специфику образовательной организации.

Проанализируем исторический аспект информатизации образования в Чеченской республике.

История школьной информатики в Чеченской республике до 90-х годов развивалась также как и во всем Советском Союзе: основным компонентом являлось обучение школьников в области алгоритмизации и программирования, степень оснащённости компьютерной техникой была крайне низкой.

К 1991 году более 20% школ республики имели компьютерные классы, однако использовались они крайне редко, исключительно в рамках дисциплины «Информатика и вычислительная техника», существовали проблемы, связанные с низкой готовностью преподавателей к использованию компьютеров, отсутствием учебно-методической литературы и т. д.

Военные действия на территории Чеченской республики значительно отодвинули назад развитие процесса информатизации образования: к началу 2000 года республика оказалась практически без технической базы и педагогических кадров.

С начала 2000-ных годов началась активная фаза информатизации образования в учебных заведениях всех типов, в том числе – и в сельских школах.

В 2003 году правительством ЧР была одобрена республиканская концепция информатизации, разработанная соответствующим отделом министерства промышленности, науки, технологий и информатизации Ш.Х. Солтахановым, С.М. Умархаджиевым, А.В. Якубовым [1], однако детальная комплексная программа не была разработана и реализована.

В апреле 2004 года в Грозном были проведены секционные заседания учителей информатики при подготовке республиканской конференции по модернизации образования, на которых были выявлены проблемы, связанные с использованием средств ИКТ в образовательном процессе школ:

- недостаточное количество учебных и учебно-методических пособий;
- отсутствие технической и методической поддержки в области использования компьютерной техники;
- практически полное отсутствие базовых знаний в области ИКТ;
- практически полное отсутствие учителей с базовым образованием по информатике;
- отсутствие целенаправленных курсов повышения квалификации в области ИКТ (например, некоторые из учителей обучались в рамках программы «Интернет-образование» (Москва, 2001 г.) создавать Интернет-сайты, что должно было стать огромным достижением в образовании республики, хотя ни в одной школе в тот период не было доступа к сети Интернет.).

На 2009 год, согласно исследованиям А.В. Якубова [2], в основном преподаватели информатики являются молодыми специалистами, что лишь в какой-то мере является положительным фактором: например, большая часть учителей информатики г. Грозного ведут преподавание информатики первый год, а некоторые являются «самоучками», учителя-предметники и вовсе не использовали ИКТ в учебном процессе.

Отсутствие подготовленных педагогических кадров по информатике препятствует и подготовке школьников к ЕГЭ по информатике и, как следствие, препятствует поступлению чеченских школьников на специальности, связанные с информационными технологиями, на которые ежегодно выделялись Министерством образования России целевые места, ибо их подготовка слишком слаба для этого, поскольку специальности именно этого направления наиболее дефицитны и востребованы в республике.

В вузах Чеченской республики проводится определённая работа по подготовке педагогических кадров к использованию ИКТ в профессиональной деятельности, однако все высшие учебные

заведения республики испытывают трудности с кадрами преподавателей, имеющими специальную квалификацию в этой области, а также со специалистами по обслуживанию компьютерной техники. Во всех вузах на сегодняшний день есть специализированные кафедры (информатики, информационных технологий), но в связи с тем, что, получив определённые навыки практической работы, сотрудники, преподающие или использующие компьютерные технологии, покидают вузы, в том числе и из-за низкой зарплаты, можно констатировать достаточно большую текучку кадров в этой области.

На сегодняшний день каждое образовательное учреждение подключено к сети Интернет и в большинстве школ есть компьютерные классы, создана инфраструктура для дальнейшего внедрения информационных технологий в образовательный процесс.

Как отмечалось в докладе Х-А.С. Халадова в 2012 году [3] на современном этапе стоит задача обучения работников системы образования не только правильной и максимально эффективной эксплуатации новых информационных технологий, но и использованию сетевых технологий в своей повседневной жизни. Интернет должен стать неотъемлемой частью работы и досуга педагога.

Первые шаги к решению этой задачи были положены еще в 2007 году, когда в сети начал функционировать официальный сайт Министерства образования и науки Чеченской Республики (www.mon95.ru). Одна из важнейших задач, которая стоит сейчас перед образовательными организациями – подготовка педагогических кадров для всех уровней образования, обладающих высоким уровнем ИКТ-компетентности. Это требование указано в ряде нормативных документов – начиная от ФГОС и заканчивая профессиональным Стандартом педагога.

Для решения задач информатизации образования в Чеченской республике планировалась разработка и реализация проекта создания Единой информационно-образовательной среды.

Основными составляющими этой среды на первоначальном этапе были определены:

- Официальный сайт Министерства образования и науки Чеченской Республики (версия 3.0);
- Портал общего образования Чеченской Республики;
- Портал начального и среднего профессионального образования;
- Портал «Религия для детей»;
- Портал поддержки Единого государственного экзамена;
- Портал дистанционного образования
- Канал «Образование» на видеопортале Youtube с широким спектром образовательных передач, подготавливаемых опытными педагогами.

В качестве следующего этапа создание системы технической и контентной поддержки, основу которой должен составить Республиканский информационно-аналитический центр (РИАЦ).

На сегодняшний день остаётся важной проблемой кадровое обеспечение малокомплектных сельских школ, особенно остро эта проблема стоит в Чеченской республике, где в течение многих лет не было притока педагогических кадров, обладающих необходимой компетентностью в области использования современных образовательных технологий. Решение кадровой проблемы возможно за счет информатизации образовательного процесса в сельских школах, в частности – использования технологий дистанционного обучения (ДО).

Актуальной является разработка методики подготовки будущих учителей для работы в сельских школах, с учетом специфики региона и в условиях сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями посредством технологий ДО.

Библиографический список

1. Солтаханов Ш.Х., Умархаджиев С.М., Якубов А.В. *Концепция информатизации Чеченской Республики*. Министерство промышленности, науки, технологий и информатизации Чеченской Республики. Грозный, 2003.
2. Якубов А.В. Состояние и проблемы информатизации общего образования в Чеченской Республике. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2009; 4: 24–28.
3. Халадов Х-А.С. *Создание Единой информационно-образовательной среды (ЕИОС) как одно из направлений модернизации общего образования в Чеченской Республике*. Available at: <http://ggkeit.profi95.ru/blogs/blog-gairabekova-ayuba-jakubovicha/sozdanie-edinoi-informaciono-obrazovatelnoi-sredy-eios-kak-odno-iz-napravlenii-modernizacii-obshego-obrazovaniya-v-chechenskoj-respublike.html>

References

1. Soltahanov Sh.H., Umarhadzhiev S.M., Yakubov A.V. *Koncepciya informatizacii Chechenskoj Respubliki*. Ministerstvo promyshlennosti, nauki, tehnologij i informatizacii Chechenskoj Respubliki. Groznyj, 2003.

2. Yakubov A.V. Sostoyanie i problemy informatizatsii obschego obrazovaniya v Chechenskoj Respublike. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2009; 4: 24–28.
3. Haladov H.A.S. *Sozdanie Edinoj informacionno-obrazovatel'noj sredy (EIOS) kak odno iz napravlenij modernizatsii obschego obrazovaniya v Chechenskoj Respublike*. Available at: <http://ggkeit.proff95.ru/blogs/blog-gairabekova-ayuba-jakubovicha-sozdanie-edinoj-informacionno-obrazovatel'noj-sredy-eios-kak-odno-iz-napravlenij-modernizatsii-obschego-obrazovaniya-v-chechenskoj-respublike.html>

Статья поступила в редакцию 23.10.15

УДК 378.01

Nordman I.B., senior teacher, Tyumen State Oil and Gas University (Tyumen, Russia), E-mail: nordman.i@inbox.ru

A SYSTEM, SUPPORTING DISTANCE LEARNING AND IMPROVING EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS. The article deals with the importance of the information technology for quality training. At the level of testing students during a semester, the author studies the tests' necessary features in their design, structure and contents. The work also observes related problems with working our semester tests and shows possible solutions. The significant impact of the system of distance learning on the testing at all levels (current, intermediate and final ones) as well as on the effective organization of independent work of students (training testing, tasks and exercises for independent work, placing the necessary training and methodic basis) are shown. The necessity of the use of training tests in the sphere of students' independent work is proved. Using percentage scales the author points out at the dependence of correctly executed tasks in semester tests with the availability of training tests in electronic courses. The author of the work underlines the significance of electronic support of the distance learning, which serves an independent monitoring system of students' knowledge and a means of effective organization of students' independent work.

Key words: distance learning, training testing, current testing, information technology, quality of learning, students' independent study.

И.Б. Нордман, ст. преп. Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень, E-mail: nordman.i@inbox.ru

СИСТЕМА ПОДДЕРЖКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается значение информационных технологий для осуществления качественной подготовки специалистов. Рассмотрены особенности оформления, структуры и содержания тестов текущего контроля. Предложены возможные решения связанных с ними проблем. Показано значительное влияние системы поддержки дистанционного обучения на результаты текущего, промежуточного и итогового контроля, а также на эффективную организацию самостоятельной работы студентов. Доказана необходимость использования тренировочных тестов на уровне самостоятельной работы студентов (тренировочные тесты, задания и упражнения для самостоятельной работы, методическое обеспечение дисциплин). Приведена процентная зависимость правильно выполненных заданий текущего контроля от наличия тренировочных заданий в электронных курсах. Показано значение электронной системы поддержки дистанционного образования, как независимой объективной системы контроля знаний студентов и средства эффективной организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, качество обучения, самостоятельная работа студентов текущий контроль, тренировочный контроль

Стремительные темпы роста информации в современном обществе, ограниченные возможности её усвоения студентами в период обучения сделали необходимым не только поиск нового содержания подготовки специалистов, но и изменения форм организации процесса обучения в сторону интеграции в учебный процесс информационных и коммуникационных технологий. Способом повышения эффективности образовательного процесса могло бы стать создание информационно-коммуникационной образовательной среды в вузе, которая могла бы обеспечить процессы гуманизации образования, повысить его креативность, создать условия, максимально благоприятствующие саморазвитию личности. [1, с. 3] Одним из средств реализации функционирования информационно-коммуникационной образовательной среды является дистанционная технология обучения. В дистанционном обучении активность педагога уступает место активности студента, что стимулирует самоактуализацию в плане способов организации работы по решению собственных образовательных задач [2, с. 93].

Необходимость использования информационных технологий для повышения эффективности обучения отмечается многими современными учеными (Т.С. Вершинина, Т.С. Воронина, Ю.И. Капустин, Т.А. Куликова, С.В. Мампория, А.В. Матиенко, Ю.В. Мещерская, А.В. Савицкая, А.И. Шутенко и др.). В частности, на проблему снижения качества образовательного процесса в области организации самостоятельной работы студентов указывает С.В. Мампория, подчёркивая дисбаланс между широчайшими возможностями самостоятельной работы и её фактической реализацией как в отсутствии разработанных способов, методов и технологий организации самостоятельных занятий, так и в недостаточном внимании преподавателей и учёных к вопросу их системного применения [3, с. 57]. Необходимы принципиальные изменения не только в организации учебного процесса, но и в способах оценивания образовательных результатов

учащихся [4, с. 56 – 57]. Причинами снижения качества образования на уровне образовательного процесса со стороны контроля, является, по мнению А.В. Матиенко, субъективизм традиционной системы контроля учебно-познавательной деятельности учащихся, а также отсутствие средств объективного контроля и единого мнения ученых по поводу функций контроля, видов контроля и даже унифицированного определения контроля [5, с. 20]. Решением указанной проблемы в Тюменском государственном нефтегазовом университете (ТюмГНГУ) стало создание системы поддержки дистанционного образования, позволяющей реализовать систему объективизированного контроля знаний студентов на уровне контроля все уровней, а также обеспечивающей новые возможности для организации самостоятельной работы студентов.

Система объективного оценивания знаний студентов с целью повышения качества их подготовки функционирует в ТюмГНГУ с 2012 года. Неотъемлемой частью данной системы является текущий (аттестационный) контроль, 60%-70% объема которого осуществляется с помощью электронной системы поддержки дистанционного обучения. В ряде случаев (в период студенческих каникул и отпусков преподавателей) результаты контроля качества знаний, полученные с помощью электронной системы, являются определяющими. Широкое использование электронной системы, в том числе и для очной формы обучения, обусловлено повсеместным внедрением в учебный процесс информационных технологий, находящих применение практически на всех уровнях обучения. В первую очередь отмечается значительное влияние системы поддержки дистанционного обучения на область текущего, промежуточного и итогового контроля и на организацию самостоятельной работы студентов.

Способ функционирования электронных тренировочных тестов и их ценность для процесса обучения можно проследить через отображение количества попыток, использованных студен-

тами во время выполнения заданий из области тренировочного контроля и опции «Анализ вопросов», которая определяет сложность задания, выполненного студентом. Если при первичном выполнении тестового задания в большинстве случаев оно характеризуется как «трудный вопрос» или «средний вопрос» по сложности, то по прохождении студентами нескольких попыток в конечном результате можно наблюдать изменение характеристики данных тестовых заданий на «легкий вопрос». Постепенное сокращение времени выполнения тренировочного упражнения в результате использования нескольких попыток может свидетельствовать о сокращении времени на анализ явления, что, в свою очередь ведёт к автоматизации его распознавания. Подобные выводы позволяют сделать статистика использования студентами попыток тренировочных упражнений, а также опция «Анализ вопросов», позволяющая произвести необходимую корректировку с учётом сложности выполняемых заданий. Немаловажное значение в использовании упражнений для самостоятельной работы в электронной системе имеет и психологический фактор. Выполнение тренировочных заданий знакомит студентов с электронной системой поддержки учебного процесса, даёт наглядное представление о структуре всего изучаемого курса, о типах и способах выполнения будущих тестовых заданий во время контрольных точек.

Из отображающейся в электронной системе поддержки дистанционного образования статистики можно выяснить, что подавляющее большинство студентов (около 95%) используют тренировочные задания и упражнения, предлагаемые в системе. Часть студентов использует абсолютно все задания, часть – только тренировочные задания по темам предстоящей аттестации, остальная часть – нерегулярно, в основном для набора дополнительных баллов (в том числе за пропуски). Таким образом, задания для самостоятельной работы используются почти всеми обучающимися. Показатели текущей успеваемости выше именно в курсах, включающих достаточное количество заданий для самостоятельной работы и тренировочного контроля в сравнении с курсами, не имеющими их вообще или имеющими такие задания лишь по отдельным темам. В сравнении курсов по дисциплине «Иностранный язык», не включающих тренировочные тесты вообще, включающие тренировочные тесты не в полном объеме рабочей программы, либо без четкого структурирования по семестрам и аттестациям, и курсов, включающих полный комплект тренировочных тестов по всем изучаемым темам, средние процентные показатели выполнения тестов текущего контроля (по 1 аттестации 2 семестра) были следующими:

2015	56%, 64% и 84,2%
2014	57%, 65% и 84,7%
2013	55%, 62% и 86,2%
2012	55%, 64% и 84,5%

В приведённых данных прослеживается зависимость процента правильно выполненных заданий текущих (аттестационных) тестов от наличия в электронном курсе тренировочных тестов; особенно ощутима разница в процентах курсов, не имеющих тренировочного тестирования вообще и имеющих его в полном объеме рабочей программы – приблизительно 30% [6, с. 37]. Исходя из приведенных выше данных, представляется необходимым включение в электронные курсы тестов тренировочного контроля наряду с тестами текущего, промежуточного и итогового контроля.

Обращаясь к тестам текущего или аттестационного контроля, представленным в электронной системе, отметим возможность осуществления независимого унифицированного контроля и объективного оценивания качества знаний студента, а также экономии времени преподавателю на проверку теста.

Оформление тестового задания имеет две основные задачи: дать студенту информацию об области контроля знаний и оптимизировать работу преподавателя по формированию теста. Рассматривая формирование целого теста, следует обратить внимание на оформление отдельных тестовых заданий. Во избежание включения в тест случайных вопросов, оформление тестовых заданий должно осуществляться единым образом, отражающим соответствующую область знаний.

Что касается структуры тестов текущего контроля, то объединение нескольких аспектов в одном тесте обнаруживает проблемы, как для студента, так и для преподавателя. Это затрудняет преподавателю анализ выполненных студентами тестов; нужно просматривать весь тест, сделанный студентом, чтобы определить, в каких именно дидактических единицах студент допустил ошибки. Студенту тоже бывает достаточно сложно по-

нять, что от него требуется, когда в тесте подряд следуют задания их разных пройденных тем. Это увеличивает время на выполнение отдельных заданий и всего теста в целом, что может привести к низким результатам тестирования. Ситуацию могло бы облегчить сохранение тематического деления электронных тестов при условии выполнения их во время одной контрольной точки в аттестационный период. Частично данную проблему решает опция отмены случайного порядка вопросов, что позволяет отрегулировать порядок следования тестовых заданий по категориям, но с другой стороны, это не позволяет в полной мере использовать возможности электронной системы, так как для всех тестируемых порядок вопросов в тесте становится одинаковым, что снижает объективность контроля в группе. Попыткой решения проблемы структуры аттестационного теста могло бы стать совершенствование электронной системы тестирования, где единый тест состоял бы из нескольких тематических блоков, которые могли бы следовать в различном порядке, аналогично имеющейся структуре существующих электронных курсов. Другим, более простым и менее затратным решением могло бы стать сохранение спецификации тестов текущего контроля.

Что касается содержания тестов текущего (аттестационного) контроля, то здесь стоит обратить внимание на типы тестовых заданий, которыми представлен изученный материал. На настоящий момент самым распространенным типом тестовых заданий является множественный выбор, главным недостатком которого является его дискретный характер и высокая вероятность угадывания правильного ответа. Современные требования к качеству образовательного процесса, согласно которым студент должен показывать не только степень усвоения материала, но и умение находить ему практическое применение, предполагают постепенное вытеснение тестовых заданий дискретного типа заданиями интегративного типа. К заданиям требуемого интегративного типа относятся диктант, эссе и клоуз-текст. Включение диктанта и эссе в электронную систему представляет определенные сложности, так как предполагает проверку вручную, что может, помимо дополнительных временных затрат, отразиться на объективности оценки аттестационного теста. Включение же в тесты заданий на соответствие типа клоуз-текст, а также заданий «короткий ответ» могло бы стать попыткой перехода к текстам интегративного типа. Такие задания являются хорошими индикаторами общей компетенции будущих специалистов, поскольку позволяют выявить умение пользоваться изученным материалом. Подобные тестовые задания включены в обязательном порядке в тесты текущего контроля курсов продвинутого уровня, в базовых же курсах они присутствуют в основном пока на уровне тренировочного контроля, поскольку возможность успешного выполнения тестовых заданий указанного типа требует более серьезной подготовки студентов, и на настоящий момент, согласно результатам опции «Анализ вопросов», заданиями такого типа в основном присваивается категория «Трудный вопрос».

Принимая во внимание все положительные стороны электронной системы поддержки учебного процесса, не стоило бы обходить вниманием и возникающие в связи с ее внедрением проблемы. Основной из них, по нашему мнению, является проблема качественного наполнения и постоянного обновления базы тестовых заданий в соответствии с меняющимися требованиями к подготовке специалистов. Но именно информационные технологии, как отмечает А.И. Шутенко, предоставляют возможность в кратчайшее время внести соответствующие изменения и дополнения в информационное обеспечение, как отдельных разделов курсов, так и всего курса дисциплин, и в считанные секунды передать новую информацию (используя например сеть Интернет) до сведения обучаемых [7]. Другой проблемой остается также своевременная организация процесса модернизации курсов, касающаяся, прежде всего, совершенствования подготовки преподавателей к данным видам работы. Проблемой остается недостаточная база тестовых заданий, что является причиной их частичного повторения в тренировочных и текущих тестах. Данные проблемы не раз подчеркивались при обсуждении хода реализации объективизированного контроля знаний студентов.

Подводя итог сказанному выше, ещё раз подчеркнём определяющее значение информационных технологий для осуществлении качественной подготовки специалистов, а также системы электронной поддержки дистанционного обучения как независимой объективной системы контроля знаний студентов и средства организации самостоятельной работы студентов. Создание и использование тестовых заданий тренировочного контроля в

значительной степени влияет на повышение эффективности организации самостоятельной работы студентов и, следовательно, могло бы способствовать более высоким показателям текущего контроля, а значит, повышению эффективности всего учебного процесса. На уровне структуры тестов текущего (аттестационного) контроля необходимо сохранение спецификации

тестов, либо, по возможности, совершенствование электронной системы тестирования. Содержание тестов текущего контроля предполагает постепенное вытеснение тестовых заданий дискретного типа тестовыми заданиями интегративного типа, показывающими умение находить практическое применение усвоенному материалу.

Библиографический список

1. Куликова Т.А. *Организация самостоятельной работы студентов вуза в информационно-коммуникационной обучающей среде*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2011.
2. Савицкая А.В. Личностно-ориентированный подход и условия его реализации при дистанционном обучении в вузе. *Человек и образование*. 2010; 4 (25): 93-96.
3. Мампория С.В. Информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов вузов. *Высшее образование сегодня*. 2010; 11: 57-59.
4. Мещерская Ю.В. Качество образования на основе компетентностного подхода. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*. 2010; 1: 54-57.
5. Матиенко А.В. *Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Иркутск, 2008.
6. Нордман И.Б. Значение тренировочного контроля для повышения качества учебного процесса. *Сборник статей заочной Всероссийской научно-практической конференции*. Тюмень, ТюмГНГУ, 2014: 35-39.
7. Шутенко А.И. *Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе*. Available at: <http://portalus.ru>

References

1. Kulikova T.A. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov vuza v informacionno-kommunikacionnoj obuchayuschej srede*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2011.
2. Savickaya A.V. Lichnostno-orientirovannyj podhod i usloviya ego realizacii pri distancionnom obuchenii v vuze. *Chelovek i obrazovanie*. 2010; 4 (25): 93-96.
3. Mamporiya S.V. Informacionno-metodicheskoe obespechenie samostoyatel'noj raboty studentov vuzov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2010; 11: 57-59.
4. Mescherskaya Yu.V. Kachestvo obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. 2010; 1: 54-57.
5. Matienko A.V. *Alternativnyj kontrol' v obuchenii inostrannomu yazyku kak sredstvo povysheniya kachestva yazykovogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Irkutsk, 2008.
6. Nordman I.B. Znachenie trenirovochnogo kontrolya dlya povysheniya kachestva uchebnogo processa. *Sbornik statej zaочноj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Tyumen', TyumGNGU, 2014: 35-39.
7. Shutenko A.I. *Razvitie obrazovatel'nyh kommunikacij v sovremennom vuze*. Available at: <http://portalus.ru>

Статья поступила в редакцию 14.10.15

УДК 378

Panchuk T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: panchuk_biysk@mail.ru

Solovieva I.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Technologies, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: soliribor@yandex.ru

TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION ("TECHNOLOGY" PROFILE) TO IMPLEMENT THE REQUIREMENTS TO THE STANDARD OF THE BASIC GENERAL EDUCATION ABOUT THE UNITY OF BASIC AND ADDITIONAL EDUCATION. The article presents a study on a problem of training of bachelors, who major on pedagogical education, to the professional activity of a teacher of Technology (Workshop/Housekeeping) in the new conditions of fulfillment of the requirements of the professional standard for teachers and the educational standard of basic general education. The article summarizes the results of the developed system of training and identifies effective conditions for ensuring the successful training of bachelors of pedagogical education to meet the requirements of the standard for unity basic and further education. Special attention is paid to the teaching teachers of Technology to their professional activities in the field of how to work with materials for artistic purposes and how to develop spiritual and moral qualities in schoolchildren by means of regional culture and culture of the multinational peoples of Russia.

Key words: basic and additional education, training teacher of Technology, design and research, museum activities, folk arts and crafts, ethno-cultural education.

Т.А. Панчук, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: panchuk_biysk@mail.ru

И.Б. Соловьева, канд. пед. наук, зав. каф. технологии Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: soliribor@yandex.ru

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФИЛЯ «ТЕХНОЛОГИЯ» К РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ О ЕДИНСТВЕ БАЗОВОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме подготовки бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности учителя предметной области «Технология» в новых условиях реализации требований профессионального стандарта педагога и образовательного стандарта основного общего образования.

В статье обобщаются результаты разработанной системы обучения и выявленных эффективных условий, обеспечивающих успешную подготовку бакалавров педагогического образования к реализации требований стандарта о единстве базового и дополнительного образования. Особое внимание уделено подготовке учителя технологии к профессиональной деятельности в области технологий художественно-прикладной обработки материалов и духовно-нравственному воспитанию школьников средствами региональной культуры и культуры многонационального народа России.

Ключевые слова: базовое и дополнительное образование, подготовка учителя технологии, проектная и исследовательская деятельность, музейная деятельность, народное декоративно-прикладное творчество, этнокультурное воспитание.

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, которая направлена на вхождение в мировое образовательное пространство, а также на социальный запрос нашего общества. Впервые базовое (основное) и дополнительное образование школьников будут компонентами, взаимодополняющими друг друга и тем самым образующими единое образовательное пространство, обеспечивающее полноценное развитие каждого обучающегося. Для достижения высоких результатов основных образовательных программ общего образования в соответствии с ФГОС на ступенях начального, основного и среднего (полного) общего образования нужно обеспечить единство урочной и внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность должна организовываться по направлениям развития личности в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д. «Примерная основная образовательная программа основного общего образования» определяет, что время, отводимое на внеурочную деятельность, составит до 10 часов в неделю. Для организации внеурочной деятельности по предмету (кружки, факультативы, научные общества, олимпиады) отводится 1-2 часа в неделю [1, с. 517].

Для реализации ФГОС перед школой поставлена задача о создании большого количества направлений кружковой работы, чтобы предоставить учащимся разнообразный выбор внеурочной деятельности. Из практики работы общеобразовательных учебных заведений установлено, что учащиеся в своем большинстве занимаются в две смены, а учителей, способных предложить учащимся и их родителям широкий выбор кружков, не достаточно. Следовательно, школы не в полной мере готовы осуществлять полноценную внеклассную работу.

Требования профессионального стандарта педагога [2] к выполнению общепедагогической функции в обучении учащихся определяют владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п. Учитель должен уметь организовать самостоятельную деятельность обучающихся (в том числе исследовательскую), знать основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приёмы современных педагогических технологий. Кроме того, учитель должен уметь организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учётом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона.

Определяя требования к выполнению воспитательной функции, профессиональный стандарт педагога предусматривает реализацию современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности. Также учитель должен владеть методами организации экскурсий и музейной деятельности.

Руководствуясь требованиями профессионального стандарта педагога, подготовка бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» в Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина строится на принципах системно-деятельностного подхода, с использованием современных педагогических технологий, активных и интерактивных форм обучения, погружением студентов в проектную и исследовательскую деятельность. При разработке учебного плана и рабочих программ дисциплин учтены не только требования профессионального стандарта педагога, но также ФГОС основного общего образования и примерной основной образовательной программы основного общего образования. Создана материальная база, которая обеспечивает аудиторную и внеаудиторную самостоятельную деятельность студентов.

Первостепенной задачей современного образования является духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, которое представляет собой важный компонент социального заказа общества. Диалогичность с другими национальными культурами является важным свойством духовно-нравственного развития гражданина России. Сегодня, как никогда, становятся важными такие понятия как «многообразие культур и народов»,

«духовно-нравственное развитие личности». Поэтому, одним из важнейших требований стандарта является обеспечение формирования российской гражданской идентичности обучающихся, а также овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России, этнической культуры региона проживания [3, с. 33].

Кто, как не учитель технологии может приобщить обучающихся к культурным ценностям своего народа и других этносов? На каких ещё предметах кроме предмета «Технология» школьник может на практике применить полученные знания, изготовить изделие по традиционным народным технологиям, а также используя современные возможности индустриальных технологий? Для реализации данных требований и сохранения народной культуры необходимо обучать студентов народному декоративно-прикладному творчеству. Национальные традиции, отражаемые в предметах художественных промыслов и уходящих корнями в тысячелетнюю историю, перешли к нам, как свидетельства таланта и неисчерпаемого творчества народа. Основываясь на принципах народной педагогики, обучение будущих учителей народным ремеслам предусматривает различные возможности реализации творческого начала у каждого студента. Изучая народные ремесла, студенты соединяют знания технологических приемов с художественной фантазией, создают изделия и знакомятся с культурой народов родного края.

Проблемы этнокультурного воспитания обучающихся исследовали многие учёные-педагоги. Они рассматривали этнокультурное воспитание как средство овладения культурой своего народа и взаимодействие с представителями других национальностей. Но реализация современных требований ФГОС в духовно-нравственном развитии и воспитании личности молодого гражданина России требует новых подходов к созданию в каждой образовательной организации определенных условий, которые будут обеспечивать этнокультурную подготовку, откроют обучающемуся его прошлое, познакомят с опытом предшествующих поколений, передадут духовную культуру народа.

Совершенствование этнокультурного воспитания тесно связано с задачами технологического и дополнительного образования учащихся, которые открывают для многих новые пути познания народного творчества, знакомят не только с русской культурой, но и многообразием культур народов Алтая, тем самым, повышая этнокультурную грамотность обучающихся.

В Алтайском крае живет коренной малочисленный народ – кумандинцы, которых в научной литературе принято считать едва ли не древнейшими из аборигенов Алтая. Нужна большая работа по изучению культуры кумандинцев и в последние годы появились научные исследования в этом направлении (М.В. Кастираков, И.И. Назаров, Л.П. Потапов, Ф.А. Сатлаев и др.). Историю и быт алтайских племен описывали в своих исследованиях В.И. Вербицкий, Б.Х. Кадиков, П.И. Каралькин, Л.П. Потапов, В.В. Радлов и др. Один из путей возрождения материальной, духовной культуры и национальных традиций этого народа – создание системы дополнительного образования детей и молодежи через творческие объединения, кружки и фестивали культуры. Богатый опыт народной педагогики сегодня становится актуальным, развиваясь в интерактивных формах обучения. Наиболее значимые формы обучения, которые позволяют сформировать у студентов основы исследовательской, проектной деятельности и навыков общественной презентации результатов исследования – это предметный или межпредметный учебный проект, выполняемый в микро-группе и направленный на решение научной, личностно и социально значимой проблемы. При обучении студентов народным ремеслам используются такие методы обучения как: этнографические исследования и метод проектов.

Метод этнографических исследований ведется с целью сбора первоначальных этнографических данных о компонентах традиционно-бытовой культуры. А.В. Контев дает рекомендации о проведении этнографических исследований. По его мнению, для исследовательских работ по этнографии необходимо составить программу по сбору и фиксации сведений. При сборе информации, нужно сравнивать данные из разных источников (печатные издания, музеи, информаторы, интернет и т. д.). Это удаётся выполнить грамотно только тогда, когда обучающийся не просто

знакомится с информацией, а когда полностью вникает в суть проблемы [4, с. 69].

Следующим этапом после выполнения этнографических исследований может быть разработка проекта сувенира для туристов Алтая. Проектная деятельность студентов осуществляется в следующей последовательности: разработка эскизного проекта на основе этнографических исследований, конструирование сувенира (разработка чертежей схем), планирование технологии изготовления и выбор материалов, расчёт себестоимости проекта, изготовление изделия по разработанной документации, маркетинговые исследования. Метод проектов содержит в себе большие возможности для развития творческой активности студентов, а также направлен на развитие коммуникативных навыков, так как в нём сочетаются групповая, индивидуальная и самостоятельная формы работы.

Для того чтобы этнокультурная подготовка студентов осуществлялась более успешно, необходим комплекс дидактических средств обучения. Наиболее эффективно эти задачи могут быть решены путем организации целостного учебно-воспитательного процесса дисциплин декоративно-прикладного направления, использования в преподавании современных педагогических технологий и комплекса специально разработанного методического обеспечения. В 2012 году на базе факультета технологии и профессионально-педагогического образования АГАО им. В.М. Шукшина силами студентов и преподавателей кафедры технологии открыт музей «Этническая культура Алтая». В музее представлено 5 экспозиций: культура скифов Алтая; культура алтайских племён; русская культура; культура казахов Алтая; культура Монголии. Основная часть экспонатов музея – результаты проектной деятельности студентов – будущих учителей технологии. Музей служит площадкой для подготовки к профессиональной деятельности не только бакалавров профиля «Технология», но также и других направлений подготовки в вузе. Кроме того, музей активно принимает участие в этнокультурном воспитании как студентов вуза и колледжей, так и учащихся школ, организаций дополнительного образования. На экскурсии в вузовский музей приезжают из разных сёл и городов России, а также зарубежные гости [5].

Сегодня включение форм и средств музейной деятельности в образовательный процесс может рассматриваться как инновация. Формирование этнокультурной компетентности будущих учителей технологии в условиях музейной деятельности обеспечивает повышение этнокультурной грамотности студентов, способствующей формированию у них этнокультурной толеран-

ности; изучение, сохранение, развитие и трансляция в современное образовательное и информационное пространство лучших образцов традиционного творчества народов Алтая; формирование у студентов знаний об этнической культуре Алтая, необходимых для использования региональных материалов при решении профессиональных задач обучения школьников; развитие научного мышления и способностей студентов в процессе осуществления исследовательской деятельности и приобретение навыков проектирования изделий декоративно-прикладного направления.

Виды музейной деятельности, осуществляемые бакалаврами профиля «Технология» на базе музея весьма разнообразны, например: научно-исследовательская работа по профилю музея, создание экспозиций, оформление выставок; составление научной документации, проведение экскурсий и мастер-классов по народным ремеслам (русская обрядовая кукла, русская традиционная вышивка, сухое и мокрое валяние войлока, алтайские войлочные ковры, казахские циновки, ткачество, скифские войлочные ковры, лозоплетение, национальная кухня). В технологии обучения ремеслам на мастер-классах важно освоение участниками за короткий промежуток времени новых технологий и способов. Для оптимизации процесса обучения на мастер-классах самими студентами разработаны учебные фильмы и компьютерные презентации об истории народных ремесел, печатные пособия о технологиях изготовления изделий, образцы изделий изучаемых народных ремесел, образцы специальных инструментов и приспособлений для выполнения технологической операций, технологические карты с описанием процесса изготовления изделий и т.д.

Таким образом, при подготовке бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» в АГАО им. В.М. Шукшина к реализации ФГОС основного общего образования в единстве базового и дополнительного образования учтены требования профессионального стандарта педагога, нормативные документы основного общего образования и созданы все необходимые условия.

Получив собственный опыт исследовательской и проектной деятельности, студенты будут готовы к организации не только уроков предмета «Технология», но также и кружка декоративно-прикладного направления, на занятиях которого будут обучать учащихся народным ремеслам, используя активные и интерактивные формы обучения, освоенные в процессе обучения в вузе.

Библиографический список

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. *Реестр основных образовательных программ*. Available at: <http://fgosreestr.ru/>
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». *Сайт Министерства труда и социального развития*. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>
3. ФГОС основного общего образования (5 – 9 кл.). *Сайт Министерства образования и науки РФ*. Available at: <http://xn--80abucijibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
4. Контев А.В. *Основы организации научно исследовательской работы школьников по истории и историческому краеведению*. Барнаул: Полиграф-Сервис, 2009.
5. Панчук Т.А. Вузовский музей как средство формирования этнокультурной компетентности будущего учителя. *Тезисы международной научно-практической конференции*. Бийск: АГАО, 2011: 242 – 243.

References

1. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obschego obrazovaniya. *Reestr osnovnyh obrazovatel'nyh programm*. Available at: <http://fgosreestr.ru/>
2. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel')». *Sajt Ministerstva truda i social'nogo razvitiya*. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>
3. FGOS osnovnogo obschego obrazovaniya (5 – 9 kl.). *Sajt Ministerstva obrazovaniya i nauki RF*. Available at: <http://xn--80abucijibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
4. Kontev A.V. *Osnovy organizacii nauchno issledovatel'skoj raboty shkol'nikov po istorii i istoricheskomu kraevedeniyu*. Barnaul: Poligraf-Servis, 2009.
5. Panchuk T.A. Vuzovskij muzej kak sredstvo formirovaniya 'etnokul'turnoj kompetentnosti budushego uchitelya. *Tezisy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Bijsk: AGAO, 2011: 242 – 243.

Статья поступила в редакцию 15.10.15

УДК 373.1

Petrov D.A., senior teacher, Department of Welfare Service and Tourism, Institute of Recreation, Tourism and Physical Education, Baltic Federal University of I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: Direktor15@inbox.ru
Berezhnaya G.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Baltic Federal University of I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: berezhnaya-gs@rambler.ru

REASONS OF THE INNOVATIVE CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION. In article reveals a problem of formation of barriers of innovative development in an educational organization. The authors pay particular attention to contradictions, which arise in educational organizations, which the administrative board of a school should face on their way of introduction of innovations. It is the reason for the occurrence of innovative conflicts. Within the study of the process of introduction of novelties, new technologies, the authors point out at parts with tension to their actual use, which are often parts, concerning distribution and implementation. In the article the dependence of conflicts upon the stage of innovative process is emphasized. The researchers show the important role of the head of an educational organization, who is able to affect the introduction of innovations. In the work such question as the contents and basics of the innovative conflicts in an educational organization is studied. The authors' idea, on the whole, allow defining and systematizing the main reasons for the innovative conflicts in an educational organization.

Key words: innovation, innovative conflict, probabilistic factors of an aggravation, innovative barrier.

Д.А. Петров, ст. преп. каф. социально-культурного сервиса и туризма института рекреации, туризма и физической культуры БФУ им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: Direktor15@inbox.ru

Г.С. Бережная, д-р, пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: berezhnaja-gs@rambler.ru

ПРИЧИНЫ ИННОВАЦИОННЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема формирования барьеров инновационного развития образовательной организации. Авторы уделяют больше внимание противоречиям, которые возникают в образовательной организации, с которыми приходится сталкиваться администрации школы на пути внедрения нововведений. Именно эти противоречия создают предпосылки для возникновения инновационных конфликтов. В рамках изучения процесса нововведения, определяются существующие точки напряжения, которыми являются процессы распространения и использования новшества, а также его сопряжение с устойчивым функционированием образовательной организации. В статье подчеркивается зависимость конфликтов от стадии инновационного процесса и фиксируется важная роль руководителя образовательной организации в рамках внедрения инноваций. В статье изучены вопросы сущности и содержания инновационных конфликтов в образовательной организации, вступившей на путь инновационного развития. Эти вопросы позволили выделить и систематизировать основные причины инновационных конфликтов.

Ключевые слова: нововведение, инновационный конфликт, вероятностные факторы обострения, инновационный барьер.

В последние годы российское образование переживает сложный период перемен и деформаций ориентиров. Помимо прежнего стандартного списка, включавшего в том числе формирование знаний, навыков и умений, обеспечивающих максимальную социализацию личности в предложенных обществом обстоятельствах, назрела необходимость разработки методик, направленных не только на гармоничное развитие личности относительно социума, но и относительно её индивидуальности как таковой. Активизируя и стимулируя процессы самореализации через самосовершенствование, образование даёт дополнительные возможности и обеспечивает готовность индивидуума к современным реалиям. Поскольку смещение приоритетов в образовании обусловило стимуляцию инновационных процессов, образовательные учреждения все чаще вводят в свою деятельность новые элементы. Само понятие «нововведение» концентрирует в себе сущностные признаки явления и раскрывает объективные закономерности существования барьеров и конфликтов: «Нововведение есть процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой общественной потребности, одновременно есть процесс сопряжения с данным новшеством изменений в той социальной и вещественной среде, в которой совершается его жизненный цикл» [1].

Сегодня многие учёные и практики посвящают свои труды проблемам, связанным с разработкой и внедрением новых образовательных стандартов, введению ЕГЭ, использованию инновационных технологий в образовательном процессе, а также запуску новой системы оплаты труда, подразумевающей переход на подушевое финансирование образовательных организаций. Причём в отечественных исследованиях проблема инноваций довольно долго рассматривалась именно в разрезе экономических исследований. Однако со временем возникла необходимость оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной деятельности. Определить же эти изменения только в рамках экономических теорий оказалось невозможным, поскольку для полноценного исследования инновационных процессов необходим анализ достижений как в области науки и техники, так и в сферах управления, образования и права. Именно такой анализ даёт возможность поиска решений педагогических проблем инновационного развития.

Наиболее фундаментально на теоретико-методологическом уровне проблема нововведений в образовании отражена в работах М.М. Поташника и А.В. Хуторского, с позиции систем-

но-деятельного подхода – работах В.С. Лазаревой и В.И. Загвязинского.

«Управление качеством образования в вопросах и ответах» под редакцией М.М. Поташника – первая в истории российского образования практикоориентированная монография и методическое пособие. Здесь представлены обоснование, методика и опыт управления качеством образования, не сводимые лишь к обучению, но обогащенные новыми информационными технологиями. Речь идет о системе внутришкольного управления качеством образования с позиций современного менеджмента в образовательных учреждениях различных видов и на разных ступенях и уровнях [2]. Внедрение инноваций в консервативную среду образовательной организации неизбежно порождает целый ряд противоречий и социально-психологических барьеров. Это процесс, вообще характеризующийся высокой конфликтностью. Если инновация является объектом конфликта, то имеет место инновационный конфликт, если же она – условие (обстоятельство), способствующее возникновению межличностных или межгрупповых конфликтов, то это конфликты в условиях нововведений.

В своей работе «Инновации в образовании: направления, сопротивление, управление инновационными процессами» М.Г. Синякова среди существующих противоречий выделяет следующие:

- противоречия, возникающие между новыми требованиями к качеству школьного образования и преобладающими в реальной педагогической практике традиционными способами и методами обучения, воспитания и развития личности;
- противоречия, возникающие между необходимостью внедрения новых способов управления образовательными учреждениями и функциональной неготовностью административного аппарата образовательного учреждения к внедрению новшеств;
- противоречия, возникающие между запросами современного общества в быстром изменении системы образования и психологической неготовностью педагогической общественности к инновационным изменениям [3].

Именно эти противоречия создают предпосылки для возникновения особого типа конфликтов – инновационных конфликтов. Конфликт – неотъемлемая часть функционирования любой современной организации и общества в целом. При том, что он может нести как отрицательный, так и положительный заряды, большинство рекомендаций опирается все же на методы разрешения конфликтов, их редукцию и минимизацию. Однако опти-

мальный вариант – грамотное и эффективное управление конфликтом. Как было сказано выше, причиной конфликта зачастую могут становиться инновации. Это происходит в тех случаях, когда возникает вопрос внедрения в ту или иную общественную систему определённых, не применяемых прежде новшеств.

Инновационный конфликт – противоречие, возникающее между социальными группами или отдельными членами коллектива по поводу предпринимаемых нововведений – может быть как функционального, так и дисфункционального характера, облегчать или затруднять внедрение новшеств. При этом работники, активно сопротивляющиеся нововведению и ставшие таким образом участниками конфликта, совсем не обязательно будут в нем неправой стороной. Негативную роль в таком конфликте способны сыграть как раз так называемые «пассивные» участники не выступающие «против» открыто, но при этом тормозящие процесс внедрения инноваций, их в коллективе может быть предостаточно [3].

Исходя из практического опыта, можно с уверенностью сказать, что поскольку все инновации в образовании инициируются руководителями образовательных учреждений, неизбежно возникновение конфликтов между администрацией и педагогическим составом школы. Конфликтующими сторонами могут выступать и руководители учреждения, когда изменения касаются системы управления образовательным учреждением. Игнорирование конфликтных ситуаций руководителями зачастую связано с существующим заблуждением о том, что в прогрессивных школах не должно быть специалистов, не поддерживающих инновационные идеи, а имидж образовательного учреждения напрямую зависит от инновационной составляющей. В результате конфликты, о которых говорилось выше, приобретают затяжной характер, что со временем непременно негативно отражается не только на педагогическом взаимодействии, но и на качестве образования [4].

Исходя из этого, можно сформировать перечень вопросов, на которые необходимо ответить руководителю образовательного учреждения, прежде чем начать в нём инновационные процессы различного характера, а именно:

- что является причиной инновационного конфликта?
- что свидетельствует о наличии такового в школе?
- можно ли избежать конфликтных ситуаций и как это сделать?

Благодаря богатой теоретической базе, совмещённой с практическим опытом, появилась возможность систематизировать основные направления, являющиеся причинами конфликтов в образовательной организации, вступившей на путь инновационного развития. К ним можно отнести следующие факторы:

1. Страх потерять определённый уровень безопасности.

Именно потребность в безопасности является базовой. Безопасность для педагога – то, к чему он привык: предмет, который ведёт, методика работы, возрастной состав учеников, постоянный кабинет. Изменение этих позиций в результате инновационной деятельности вызывает психологический дискомфорт. Причиной такого дискомфорта и скрытой неудовлетворённости может стать любая мелочь, например, изменение расписания или работа в другую смену. Избавление от психологического дискомфорта зачастую переходит в форму конфликтного взаимодействия. Педагог, не осознавая причин неудовлетворённости, снимает эмоциональное напряжение в процессе негативного взаимодействия с учащимися и коллегами.

2. Опасение, что произойдут изменения уровня социального взаимодействия.

Коллектив, как правило, разбит на большое количество как формальных, так и неформальных групп. Нарушение взаимодействия между ними также способно привести к развитию конфликтов.

В одной из школ были созданы временные творческие группы, объединяющие учителей разных предметов для апробации методик исследования социально-психологического здоровья школьников на разных этапах взросления. Несколько педагогов отказались участвовать в работе, объясняя своё решение тем, что их не устраивает состав предложенной группы. Изменения, касающиеся организационных структур, штатного расписания, перемещение должностных лиц, могут стать основной причиной

конфликтов, поскольку влияют на изменение привычного окружения педагогической деятельности.

3. Страх потерять статус профессионала, как в глазах коллег, так и в своих собственных.

Педагог с солидными стажем и уважением коллектива боится показаться недостаточно профессиональным при освоении нового предмета или курса. Изучение же новых образовательных технологий всегда происходит на виду у коллектива и становится серьёзной угрозой оценки и самооценки профессиональной состоятельности педагога.

4. Значительные психологические издержки в процессе освоения новой деятельности (большое количество времени, повышенное внимание и т. д.).

Педагогическая деятельность характеризуется чётким режимом работы, в то время как нововведения – это непереносимые изменения режима жизнедеятельности всей школы. Не все педагоги после многих лет в одном режиме и темпе способны быстро принять новый ритм работы. Инновационная деятельность требует от педагога активизации функций памяти, внимания, восприятия, предъявляет повышенные требования к особенностям мышления. В результате возникает ситуация психического напряжения, а способ избавления от нее – отказ от внедрения новых образовательных технологий, что естественным образом переходит в конфликтную ситуацию.

5. Отсутствие чёткой итоговой картины, неопределённость результата.

Задача педагога – получение запланированного результата (освоение определенных знаний, умений, воспитание ценностных отношений). Но новые педагогические методы и приемы ориентированы на предполагаемый результат, полученный в экспериментальных условиях [4]. И здесь многое зависит от личности педагога, реализующего поставленную задачу. В этой связи неуверенность в результативности экспериментальной работы вполне оправдана.

6. Механизмы проведения инноваций.

Как было замечено выше, многие инновационные образовательные процессы инициированы «сверху». В таком случае ведущую роль играет уровень управленческой компетенции руководителя, его готовность осуществлять инновационную деятельность, а не провоцировать конфликты в педагогическом коллективе.

7. Антипатии к руководителю.

Человек, ответственный за продвижение инновационной деятельности, должен пользоваться безусловным авторитетом и уважением в коллективе. Психологическая несовместимость не является основой для возможного конфликта, но способна перенаправить инновационный конфликт в русло межличностного.

Итак, инновационный конфликт возникает при введении инноваций и сопровождается несовместимостью интересов различных социальных групп (администрации, учителей, административно-технического персонала, родителей учащихся), становясь своеобразным индикатором перемен, происходящих в образовательной организации. Конфликты могут возникнуть на различных ступенях управления: между администрацией и учителями, администрацией и административно-техническим персоналом, учителями и родителями учащихся. Подобные ситуации вполне объяснимы и не являются чем-то аномальным. К субъективным факторам возникновения таких конфликтов относятся несоответствие мотивов, амбиций и возможностей сторон, противоречия между ответственностью и полномочиями, готовность руководителей к нововведениям [5]. Инновационные конфликты возможны как в открытой, так и в скрытой формах. Первый выражается традиционно – отказ от выполнения деятельности, игнорирование распоряжений, открытое неподчинение руководству. В этих случаях конфликт становится очевидным, и руководство включает в его регулирование. Здесь нужно отметить важную роль руководителя образовательной организации, которому следует своевременно заниматься вопросами профилактики инновационных конфликтов. Поднятые и рассмотренные в статье вопросы сущности и содержания инновационных конфликтов в образовательной организации, вступившей на путь инновационного развития, позволяют выделить и систематизировать основные причины инновационных конфликтов.

Библиографический список

1. Поташник М. Управление качеством образования в вопросах и ответах. *Народное образование*. 2001; 8: 39 – 48.
2. Лазарев В.С. *Управление инновациями в школе*: учебное пособие. Москва: Центр педагогического образования, 2008.

3. Синякова М.Г. Инновации в образовании: направления, сопротивление, управление инновационными процессами. *Управление качеством образования: проблемы непрерывного образования*: сборник научных статей: в 2 ч. Под редакцией А.А. Симоновой, Э.Э. Сыманюк. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2006; Ч. 2.
4. Синякова М.Г., Сыманюк Э.Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе. *Успехи современного естествознания*. 2010; 9.
5. Омарова В.К., Рачинская Н.П., Барина О.Н., Шевченко Л.В. *Педагогический менеджмент и управление современной школой*: учебно-методическое пособие. Павлодар: ПГПИ, 2011.

References

1. Potashnik M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v voprosah i otvetah. *Narodnoe obrazovanie*. 2001; 8: 39 – 48.
2. Lazarev V.S. *Upravlenie innovatsiyami v shkole: uchebnoe posobie*. Moskva: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2008.
3. Sinyakova M.G. Innovatsii v obrazovanii: napravleniya, soprotivlenie, upravlenie innovatsionnymi processami. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: problemy nepreryvnogo obrazovaniya*: sbornik nauchnykh statej: v 2 ch. Pod redakciej A.A. Simonovoj, `E.`E. Symanyuk. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2006; Ch. 2.
4. Sinyakova M.G., Symanyuk `E.`E. Upravlenie konfliktami v pedagogicheskom kollektive. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; 9.
5. Omarova V.K., Rachinskaya N.P., Barinova O.N., Shevchenko L.V. *Pedagogicheskij menedzhment i upravlenie sovremennoj shkoloj*: uchebno-metodicheskoe posobie. Pavlodar: PGPI, 2011.

Статья отправлена в редакцию 14.10.15

УДК 378

Rossencko N.I., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Chelyabinsk State Pedagogical University; teacher, Kostanai branch of Chelyabinsk State University (Kostanai, Kazakhstan), E-mail: rossencko1@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ECONOMIC AND LEGAL CULTURE AMONG STUDENTS OF LAW-RELATED SPECIALIZATION. An official position of modern specialists in legal services requires a new way to promote the basic requirements of laws in economic and legal spheres, to teach how to use them correctly, to show how to prevent violation in the field of economy, to avoid abuse by official workers. There is no doubt that the level of required efficiency in the professional activity of a specialist is related to the level of his or her economic and legal culture. This article presents a complex of pedagogical conditions that are meant to provide efficiency of the process of formation of economic and legal culture among students of legal specialties. The author suggests to carry out the following work: formation of students' reflective-valuable relation to their professional activity; the interaction of subjects of educational process in conditions of open information and network space; organization and teaching an elective course on "Economic and legal culture of a lawyer". A set of conditions for solving the raised problem is characterized by integrity, complementarity and functionality.

Key words: pedagogical conditions, economic and legal culture, reflective-valuable relation, information and network space, elective course.

Н.И. Росенко, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, преподаватель Костанайского филиала «ЧелГУ», г. Костанай, Республика Казахстан, E-mail: rossencko1@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Служебное положение современных специалистов юридических служб обязывает по-новому пропагандировать основные требования экономико-правовых законов, правильно применять их в практической деятельности, предотвращать правонарушения в сфере экономики, не допускать злоупотреблений служебными лицами. Несомненно, что необходимая эффективность профессиональной деятельности специалиста юридической профессии закономерно связана с уровнем его экономико-правовой культуры. Данная статья, в качестве предмета исследования, представляет комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность процесса формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей. К ним мы относим: формирование у студентов рефлексивно-ценностного отношения к профессиональной деятельности; взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях открытого информационно-сетевого пространства; организация и проведение элективного курса «Экономико-правовая культура юриста». Комплекс условий отличается целостностью, взаимодополняемостью, функциональностью.

Ключевые слова: педагогические условия, экономико-правовая культура, рефлексивно-ценностное отношение, информационно-сетевое пространство, элективный курс.

Смысловая направленность данной статьи, на наш взгляд, наиболее точно выражена размышлениями в области социальной философии немецкого ученого Э. Фрома: «У человека есть возможность достигнуть полного роста и совершенного развития, если внешние условия будут благоприятствовать достижению этой цели. Каждый крестьянин или садовод знает, что, для правильного роста растений, семя нуждается в определённой температуре, влажности и качестве грунта. Без этих условий ... растение будет обречено на смерть. При оптимальных условиях фруктовое дерево достигает максимальных размеров и даёт замечательные плоды. При менее благоприятных условиях плоды будут менее удачными и могут засохнуть» [1].

Успешная реализация системы формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, обеспечивается следующими педагогическими условиями: *формирование у студентов рефлексивно-ценностного отношения к профессиональной деятельности; взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях открытого информационно-сетевого пространства; органи-*

зация и проведение элективного курса «Экономико-правовая культура юриста».

Рассмотрим более подробно сущность выявленных условий. *Формирование у студентов рефлексивно-ценностного отношения к профессиональной деятельности.*

Рефлексивное отношение к учебной деятельности может быть представлено вербально, в виде высказываний, которые, по мнению М.М. Бахтина, представляют «единство сообщения субъекта при помощи языковых средств и активного отношения субъекта к этому содержанию». Через высказывание студента мы можем определить его рефлексивное отношение: к процессу обучения в целом; к собственной учебно-познавательной деятельности; к общей деятельности субъектов образовательного пространства. В процессе формирования экономико-правовой культуры, рефлексивный компонент отношения направлен на развитие умений: интерпретировать, оценивать полученные экономико-правовые знания; выявлять профессиональные проблемы, связанные с недостатком экономико-правовых знаний, умений, навыков, личностных качеств; фиксировать «знание о

незнании и неумении»; вербализировать свои мысли, обмениваться ими; запрашивать недостающую информацию с помощью вопросов [2].

Ценностный аспект рефлексивно-ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности, по способам своего бытия, имеет сложный, многоуровневый характер. Он существует и функционирует объективно в практике реальных социальных отношений и субъективно осознаётся и переживается как ценность, нормы, цели, идеалы, которые, в свою очередь, через духовно-эмоциональное состояние людей и социальных общностей оказывают обратное воздействие на все сферы человеческой жизни.

Ценностное отношение рассматривается как позиция, которая возникает в ситуации свободного выбора. Наличие ценностного отношения и ценностного сознания позволяет человеку определить пространство своей жизнедеятельности как нравственно-духовное [3].

К наиболее значимым ценностям профессиональной деятельности относят ценности высшего порядка, характеризующие отношение специалиста к различным аспектам профессиональной деятельности, ценности, связанные с сущностью профессиональной деятельности, с признанием профессии обществом, а также ценности профессионального роста, самоутверждения, материального вознаграждения за труд [4].

Для профессиональной деятельности юриста характерны такие общечеловеческие ценности, как ценности этической ответственности перед профессией, ценности, связанные с потребностью самореализации, самоутверждения и самосовершенствования, достижения высокого профессионализма деятельности.

Профессия юриста в своей основе имеет базовую совокупность моральных норм и ценностей, которая обуславливает необходимость действовать в ситуации возникновения конфликта интересов, имеет публичный характер деятельности, объективно заключающийся в следовании общественным интересам.

На наш взгляд, весь процесс профессиональной подготовки будущего юриста можно представить как процесс формирования у него ценностного отношения к предстоящей профессиональной деятельности и к себе как носителю профессиональных ценностей. Ценностное отношение в процессе формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей направлено на процесс освоения профессиональных знаний через призму экономических событий, явлений и законов.

Для становления ценностного отношения к профессиональной деятельности, необходимы наиболее значимые ценности: коммуникации делового общения, которые проявляются в навыках работы с людьми и предполагают его способность к личностному взаимодействию и общению; формулирование и делегирование задач и полномочий; участие в конфликтах и конструктивное их разрешение; взаимодействие с лицами из различных культурных и социальных слоёв; нравственно-духовное профессиональное поведение. Сформированная рефлексивно-ценностная позиция обеспечивает саморегуляцию деятельности студента, способствует актуализации внутреннего потенциала личности, является значимым средством активизации деятельности, обеспечивает выработку самостоятельных суждений, ориентирует на новое знание, формирует установки, убеждения и отношения, детерминирует профессиональное самосовершенствование [5; 6].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что рефлексивно-ценностная позиция как личностное новообразование не возникает само по себе, а формируется благодаря усилиям самого субъекта в процессе целенаправленной деятельности.

Не менее значимыми для формирования ценностно-рефлексивного отношения у студентов юридических специальностей к предстоящей профессиональной деятельности являются технологические ценности, обуславливающие информационно-сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Рассмотрим следующее педагогическое условие.

Информационно-сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Словосочетание «информационно-сетевое взаимодействие» пришло в понятийный ряд педагогики сравнительно недавно, в современных исследованиях оно трактуется как многогранное и многоаспектное понятие, определяющее причинно-следственные связи, имеющее системный характер, обуславливающее развитие.

Взаимодействие педагогов и обучаемых является одновременно и социальным, и психологическим, и педагогическим. Со-

циальное взаимодействие «характеризуется множеством процессов, посредством которых реализуются связи взаимодействия с окружающим миром, друг с другом»; психологическое взаимодействие объединяет процессы «взаимопонимания, сопереживания, соучастия»; педагогическое взаимодействие объединяет «специально организуемые общественные, целенаправленные процессы, в ходе которых позитивно преобразуются участники взаимодействия и условия его «развертывания» [7].

На основании сказанного выше можно предположить, что, будучи категорией и социальной, и психологической, и педагогической при одновременном наличии внутреннего потенциала развития, взаимодействие должно эволюционировать под воздействием внешних социальных макрофакторов, одним из которых является информатизация.

Информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационно-коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Таким образом, информационное взаимодействие можно рассматривать как результат эволюционирования педагогического взаимодействия, как прогнозируемый результат развития педагогического взаимодействия в период информатизации системы образования (Л.К. Гейхман).

В последние годы, на первый взгляд, тождественные понятия «информационное взаимодействие» и «сетевое взаимодействие» приобретают некоторые отличия. Понятие «информационное взаимодействие» включает в себя любого рода субъектное взаимодействие с использованием информации, полученной посредством различных источников информации. Понятие «сетевое взаимодействие», на наш взгляд, несколько уже и включает взаимодействие субъектов с использованием исключительно компьютерных технологий (модели учебного сетевого сообщества, сетевые коллекции, специализированные сетевые сервисы, сетевые учебные проекты и др.).

Таким образом, соглашаясь с мнением А.И. Готской, «под информационно-сетевым взаимодействием будем понимать процесс совместно-распределенной деятельности, реализуемой средствами сети Интернет, направленной на удовлетворение разнообразных информационно-образовательных потребностей участников взаимодействия и способствующей появлению изменений в ментальном опыте, как отдельных субъектов, так и групп взаимодействующих субъектов» [7].

При формировании экономико-правовой культуры нами были использованы следующие формы информационно-сетевого взаимодействия: участие обучающихся и педагогов в тематических форумах сетевого сообщества, целью которого является обмен мнениями, знаниями в области экономико-правовой культуры; использование в процессе обучения сетевых образовательных программ для самообразования, учебно-методического комплекса элективного курса «Экономико-правовая культура юриста»; организация и участие в сетевых тематических семинарах («*Экономико-правовой анализ: соотношение права и экономики в различных социальных системах*», «*Правовая культура экономического взаимодействия субъектов рынка – миф или реальность?*» и др.), конференциях («*Правовые аспекты налогообложения физических и юридических лиц*», «*Правовое регулирование занятости и трудоустройства*» и др.), образовательных проектах («*Прибыль превыше всего, но честь – превыше прибыли*», «*Эталон экономико-правового поведения гражданина*» и др.); сетевые консультации начинающего юриста, видеолектории и др.

Информационно-сетевое взаимодействие может осуществляться как в индивидуальном, так и в групповом режиме; продуктивная реализация информационно-сетевого взаимодействия не потребует территориального закрепления для непосредственных контактов; пространственно-временные ограничения полностью устранены, а значит, в полной мере удовлетворяется потребность образовательного процесса, направленного на формирование экономико-правовой культуры у студентов экономических специальностей в оперативной беспрепятственной связи с внешней средой.

Следующим педагогическим условием успешного формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей является «*Организация и проведение элективного курса «Экономико-правовая культура юриста»*».

В переводе с латинского языка «*элективный*» обозначает избирательный. Отсюда следует вывод, что элективный курс

представляет собой дисциплину, имеющую прикладной характер, целью которой является дополнение, углубление, закрепление знаний, умений, навыков по профилирующим курсам.

Разработанная нами программа элективного курса «*Экономико-правовая культура юриста*» выступает в роли «надстройки», дополнения программы профильных курсов, его методика и содержание нацелены на формирование экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей как составной части профессиональной культуры, положенной в основу успешной профессиональной деятельности в условиях конкурентоспособной среды.

К функциям элективного курса «*Экономико-правовая культура юриста*» относятся: *познавательная* – заключается в обеспечении усвоения студентами юридических специальностей теоретических основ курса (знаний об экономико-правовой культуре, ее структуре, содержании, роли в профессиональной деятельности и т.д.); *ценностно-нормативная* – проявляется в способствовании формированию ценностно-нормативных экономико-правовых ориентаций; *практико-ориентированная* – заключается в применении полученных знаний, умений и способов деятельности на практике, путем включения студентов в активную деятельность экономико-правового характера.

Внутренняя направленность содержания курса представлена:

1. Теоретическим наполнением элективного курса (сущностная характеристика экономико-правовой культуры, роль экономико-правового поведения, значение экономико-правовой

культуры в профессиональной деятельности юриста, а также средствах и способах овладения экономико-правовой культурой).

2. Закреплением теоретических знаний и отработкой практических навыков (происходит через активную творческо-коммуникативную деятельность: выступление с докладами перед аудиторией, презентации проектов, участие в семинарах, организация и проведение круглых столов, работа в дебатных группах и др.).

3. Практической частью (активные методы и тренинговые упражнения по формированию, развитию и закреплению компонентов экономико-правовой культуры: познавательного, ценностно-нормативного, морально-нравственного, чувственно-волевого, практического).

Введение элективного курса «*Экономико-правовая культура юриста*» в образовательный процесс вуза в значительной степени способствует успешному формированию экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, его функциональная характеристика обеспечивает эффективность формирования основных компонентов экономико-правовой культуры, что в дальнейшем оказывает содействие в становлении профессиональной деятельности будущих юристов.

В заключение отметим, что представленные педагогические условия комплексно связаны между собой, образуют единство, целостность и функциональность педагогической системы формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей.

Библиографический список

1. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. Перевод с немецкого. Москва: АСТ, 2006.
2. Савельева Н.Н. *Рефлексивное отношение как ценность в информационном обществе*. Available at: http://www.promgups.com/kafedra/?page_id=446
3. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва, 2003.
4. Чижикова Г.И., Позднякова А.Л. Организационно-педагогические условия формирования ценностного отношения будущего специалиста экономической сферы к профессиональной деятельности. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009; 7: 132 – 136.
5. Калашникова Н.А. *Рефлексия как принцип философского мышления*. Диссертация кандидата философских наук. Волгоград, 2006.
6. Хутиз З.М. *Формирование аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей в процессе педагогической практики*. Диссертация кандидата ... педагогических наук. Майкоп, 2005.
7. Готская А.И. *Информационное взаимодействие в сети интернет как объект научно-педагогических исследований*. Available at: http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/5.pdf

References

1. Fromm E. *Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti*. Perevod s nemetskogo. Moskva: AST, 2006.
2. Savel'eva N.N. *Refleksivnoe otnoshenie kak cennost' v informacionnom obschestve*. Available at: http://www.promgups.com/kafedra/?page_id=446
3. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moskva, 2003.
4. Chizhakova G.I., Pozdnyakova A.L. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya cennostnogo otnosheniya buduschego specialista 'ekonomicheskoy sfery k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; 7: 132 – 136.
5. Kalashnikova N.A. *Refleksiya kak princip filosofskogo myshleniya*. Dissertaciya kandidata filosofskih nauk. Volgograd, 2006.
6. Hutyiz Z.M. *Formirovanie analitiko-refleksivnyh umenij u buduschih uchitelej v processe pedagogicheskoy praktiki*. Dissertaciya kandidata ... pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2005.
7. Gotskaya A.I. *Informacionnoe vzaimodejstvie v seti internet kak ob'ekt nauchno-pedagogicheskikh issledovanij*. Available at: http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/5.pdf

Статья поступила в редакцию 06.10.15

УДК 372.881.111.1

Serebrennikova O.L., postgraduate, teaching assistant, English Language Department, Transbaikal State University (Chita, Russia), E-mail: silverchita@mail.ru

PROFESSIONAL AND PERSONAL STUDENTS' DEVELOPMENT BY MEANS OF ENGLISH SONG MUSIC. In the article one of the pedagogical problems, such as professional and personal development of students in the course of study of foreign languages, is considered. The author's research is conducted with reference to English song music. The relevance of the study is explained by particular needs of the modern society that requires initiative professionals, on the one hand, and by a considerable increase of the role of a foreign language in the future professional activity of a specialist in any industry, on the other hand. The author justifies the process of professional and personal development of students by means of English song music. The work presents the researcher's definition of professional and personal development of students, when for this purpose English song music in higher school is used. The structural components and the specific contents of professional and personal development of students by means of English song music in higher school are examined.

Key words: professional and personal development, foreign language, English song music, specific content, higher education school.

О.Л. Серебренникова, аспирант, ассистент каф. английского языка Забайкальского государственного университета, г. Чита, E-mail: silverchita@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОЙ ПЕСЕННОЙ МУЗЫКИ

В статье рассматривается одна из педагогических проблем – профессионально-личностное развитие студентов при изучении иностранного языка, а именно английской песенной музыки. Актуальность исследования объясняется потребностью современного общества в подготовке инициативных профессионалов с одной стороны, с другой – резким возрастанием роли иностранного языка в будущей профессиональной деятельности специалиста любой отрасли. Автор останавливается на обосновании процесса профессионально-личностного развития студентов средствами английской песенной музыки. Приводится авторское определение процесса профессионально-личностного развития студентов средствами английской песенной музыки в высшей школе. Рассматриваются структурные компоненты и специфика содержания профессионально-личностного развития студентов средствами английской песенной музыки в высшей школе.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, иностранный язык, английская песенная музыка, специфика содержания, высшая школа.

В современных условиях интеграции российского государства в мировое экономическое, культурное и образовательное пространство, а также согласно концепции модернизации отечественного образования, обществу требуются квалифицированные специалисты, соответствующего уровня и профиля, компетентные и конкурентоспособные на рынке труда. Важными задачами высшей школы сегодня является создание условий для раскрытия природного потенциала человека, его активности в приобретении знаний и непрерывности профессионального совершенствования.

Проведённый анализ отечественной и зарубежной научной литературы позволил установить, что до настоящего времени остаются недостаточно разработанными теоретические и методологические основы профессионально-личностного развития студентов вообще, и при изучении иностранного языка в частности. Это даёт основание рассмотреть, проанализировать, уточнить и дополнить структурные компоненты и специфику содержания профессионально-личностного развития студентов в высшей школе. Прежде чем перейти к раскрытию понятия «профессионально-личностное развитие» с позиции предмета нашего исследования, кратко рассмотрим сущность и структуру его компонентов.

Личность. По мнению большинства ученых, личность – это активно действующий субъект познания и преобразования окружающей его действительности и самого себя. При этом субъектность выступает ведущей и определяющей стороной личности. Чем больше субъектности, тем больше личностного в человеке [1, с. 42 – 43]. Личность имеет организованную структуру, которая характеризуется пятью потенциалами: познавательным, ценностным, творческим, коммуникативным и художественным [2].

Развитие. В педагогике под развитием личности подразумевается социальное изменение человека, его рост и становление как представителя общества, которому, как считает И.В. Леднова, предписано выполнение определённой социальной роли, например, профессионала или семьянина, обладающего необходимыми знаниями, умениями и навыками [3, с. 16]. Личность всегда стремится соответствовать той или иной роли. Для достижения поставленных целей деятельность, осуществляемая личностью, регулирует воздействие на неё внешних факторов. Следовательно, можно говорить о том, что деятельность выступает посредником между личностью и окружающим ее миром. Проводя анализ генезиса профессиональной деятельности, В.Д. Шадрин обратил внимание на то, что исходной базой для формирования системы деятельности являются потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, которые не только способствуют преобразованию человека окружающего мира, но и самого себя [3]. Поэтому, говоря о профессионально-личностном развитии, следует помнить о том, что личностное и профессиональное в человеке – два взаимопроницающих показателя, развивающихся во взаимодействии и являющихся результатом взаимообогащения [3, с. 19].

Профессионально-личностное развитие. В мировой педагогике существует несколько направлений, в рамках которых ведётся изучение целостности профессионального развития, а именно:

- 1) дифференциально-диагностическое (А.К. Маркова, В.А. Якунин, Л.А. Ясюкова и др.);
- 2) психоаналитическое (З. Фрейд, Э. Рой и др.);
- 3) в рамках теории решений (Д. Тидеман, О. Хара, Э. Эрикссон, Б.Г. Ананьев, А. Люблинская, Д.И. Фельдштейн и др.);
- 4) в рамках теории развития (Д. Сьюпер, М. Бон, Ш. Бюллер, Т.В. Кудрявцев, К.М. Левитан, В.А. Сластенин, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина и др.);

5) типологическое (М.Я. Басов, А.Ф. Лазурский, Д. Холланд и др.).

Переходя к рассмотрению структуры профессионально-личностного развития личности и применительно к предмету нашего исследования, выбираем в качестве приоритетного для нас четвёртое направление в изучении профессионального развития личности (в рамках теории развития). Суть данного направления в том, что профессионально-личностное развитие рассматривается как необратимый процесс, связанный с возрастными факторами (этапами, фазами): формирование Я-концепции; взаимодействие «Я-концепции» с представлениями о профессии; реализация «Я-концепции» в профессии.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить несколько аспектов в понимании сущности профессионально-личностного развития, а именно:

– сложный, эволюционный и динамический процесс приобщения человека к профессии, осуществляющийся на основе объективных условий жизни, в ходе которого происходит качественное совершенствование личности как профессионально-деятельностного индивида [3, с. 21];

– совокупность изменений в деятельностных, личностных характеристиках и способах мышления, происходящих в человеке в рамках его профессиональной подготовки и освоения профессиональной деятельности, обеспечивающие качественно новый, более эффективный уровень решения профессиональных задач [4, с. 51];

– это процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и её профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и взаимодействиях А.А. Деркач [5].

В русле вышеприведённых определений, под **профессионально-личностным развитием студента** мы понимаем процесс становления личности студента как субъекта сознательной преобразующей деятельности, направленной на личностную и профессиональную самореализацию человека, структуру которого можно представить в виде следующей схемы (рис. 1).

Учитывая тот факт, что после вхождения России в мировое сообщество иностранный язык стал средством и условием международного сотрудничества, представляется возможным рассмотрение его как инструмента профессионально-личностного развития. Возможности иностранного языка позволяют будущим специалистам раздвинуть границы мировосприятия, накладываемые родным языком, а его средства развивают гибкость мышления, творческий стиль мышления, позволяют достичь гармоничного сочетания профессиональных знаний с миром человеческих ценностей. Одним из таких средств является аутентичная англоязычная песенная музыка (ААГМ).

Роль ААГМ в процессе профессионально-личностного развития студентов трудно переоценить. ААГМ является важным показателем культурных ценностей, обычаев и традиций, менталитета нации. Учёные (Б.Ф. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Г.Г. Декер-Фойгт, Р. Штайнер и др.) утверждают, что одним из свойств музыки является её способность создавать динамическую среду, обладающую специфическими (пространственными, временными, психологическими и педагогическими) параметрами. Именно вышеуказанные параметры оказывают сильное формирующее и воспитательное воздействие на человека.

По нашему мнению, использование ААГМ как способа и средства обучения обусловлено, во-первых, её аутентичностью, во-вторых – педагогическим потенциалом и, в-третьих – рядом методических преимуществ.

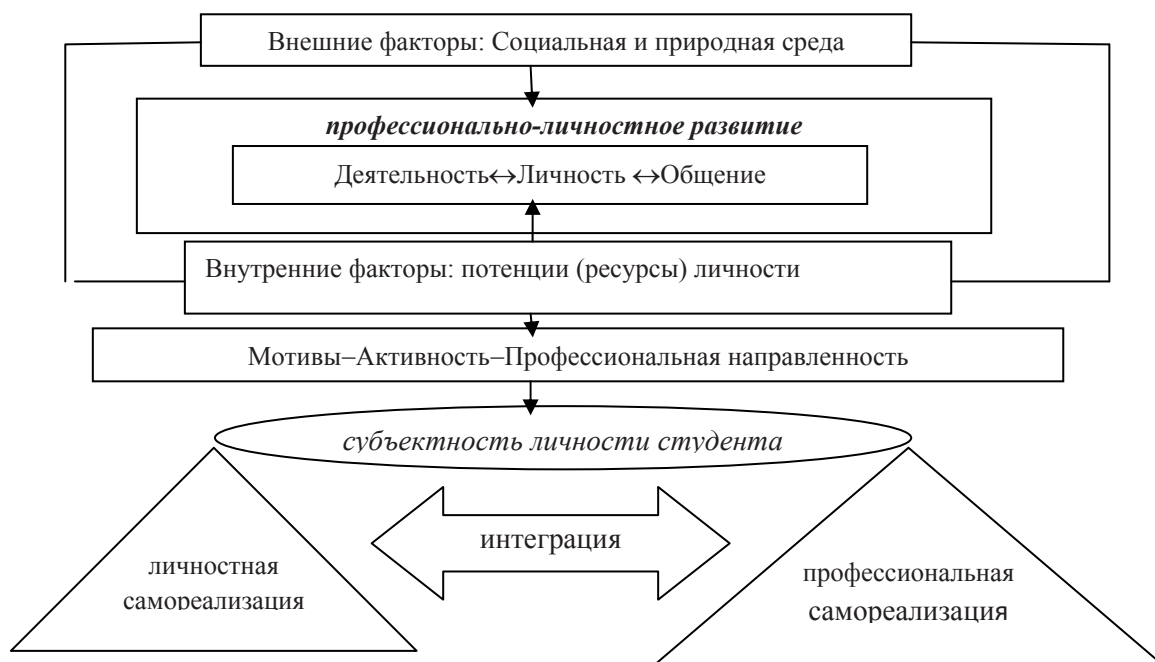


Рис. 1. Структура профессионально-личностного развития личности

Таблица 1

Функциональная аутентичность	Лексико-фразеологическая аутентичность	Грамматическая аутентичность	Структурная аутентичность
<ul style="list-style-type: none"> – реальное использование в жизни; – приобщение к естественной языковой среде; – актуальность тематики для сферы интересов студентов; – соответствие возрастным особенностям 	<ul style="list-style-type: none"> – наличие аутентичных лексико-фразеологических единиц, частотных для естественной английской речи 	<ul style="list-style-type: none"> – использование в англоязычных песнях свойственных для данного языка грамматических структур 	<ul style="list-style-type: none"> – особенности построения песни: содержательная и формальная целостность; – сочетание вариативности и повторяемости лексико-грамматических конструкций

Таблица 2

Культурологический аспект	Информативный аспект	Ситуативный аспект	Аспект национальной ментальности
Содержание страноведческой информации, элементы которой способствуют значительному повышению интереса и мотивации к изучению иностранного языка	Наличие новой информации, способной заинтересовать студентов. Соответствие содержания песни возрастным особенностям и интересам студентов. Значимость и доступность информации песни.	Наличие эмоционального заряда, способного вызвать интерес и ответную эмоциональную реакцию на песню. Формирование положительного отношения к предмету	Содержание национально-культурных особенностей в тексте песни, не слишком специфичных и отличных от сложившегося жизненного устоя в нашей стране

Опираясь на работы ведущих учёных, занимающихся вопросами восприятия и понимания иноязычной речи на слух, были выделены параметры аутентичности ААПМ (табл. 1).

Педагогический потенциал аутентичной англоязычной песенной музыки представлен через аутентичность её содержания (табл. 2).

Работая с ААПМ, студенты с первых минут вовлекаются в процесс работы над аутентичным материалом, который носит глубоко когнитивный подход: идентификация, классификация, понимание письменного текста, аудирование, рассуждение над самой песней (музыкой, исполнителем, темой). При этом каждый из студентов занимает свою собственную позицию, высказывает свое мнение. Поэтому следует говорить о том, что использование ААПМ в обучении имеет целый ряд методических преимуществ.

1. ААПМ разнообразна как по содержанию, так и с точки зрения наличия в ней лингвистической информации. ААПМ может представлять разные речевые жанры: описание, рассказ, рассуждения. Эти речевые жанры содержат прямую и косвенную речь, демонстрируют образцы разных функциональных стилей от разговорного до возвышенного.

2. Одна и та же ААПМ может применяться для достижения различных целей обучения в зависимости от выполняемых на ее основе заданий, то есть ААПМ обладает свойством комплексного многоцелевого использования.

3. В отличие от других аудиоматериалов (диалоги, стихотворения, рассказы и т.п.), предполагающих максимум трехкратное прослушивание, песни, как правило, впоследствии разучиваются наизусть.

4. В качестве опоры при обучении могут использоваться различные компоненты песенных материалов (музыка, тексты, легенды, выразительные средства музыки: мелодия и ее компоненты, ритм, метр, темп).

5. ААПМ является незаменимым материалом для творчества и выработки у студентов многих компонентов способностей, в том числе активности восприятия, национального характера мышления, а также эстетического вкуса.

Таким образом, специфика профессионально-личностного развития студентов в высшей школе при изучении ААПМ реализуется через ее педагогический потенциал, заключенный в аутентичности содержания ААПМ (аспект национальной ментальности).

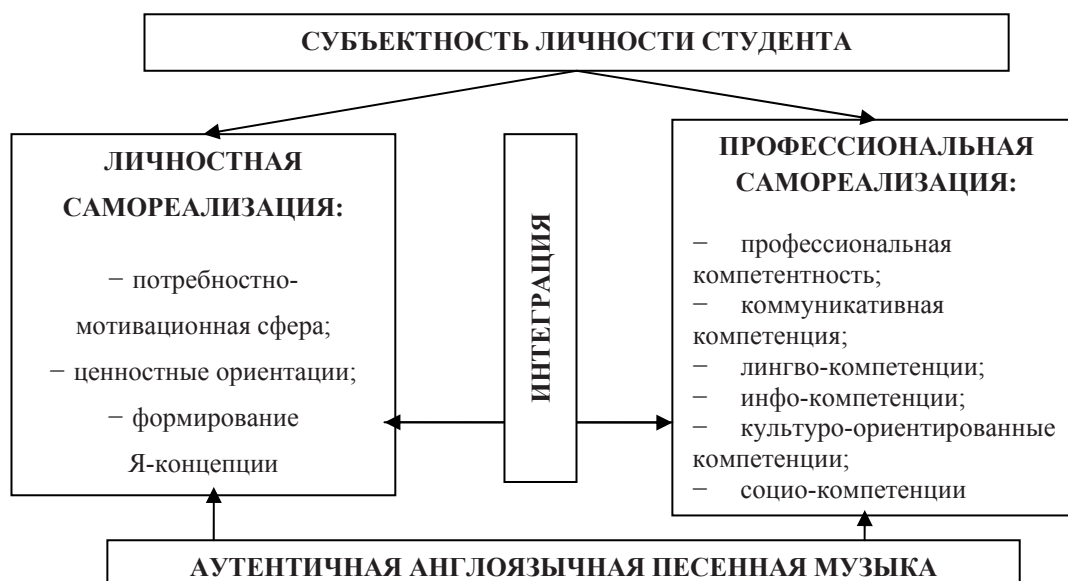


Рис. 2. Содержание профессионально-личностного развития студентов средствами ААГПМ

сти, культурологический, информативный, ситуативный аспекты) и ряд методических преимуществ (жанровая вариативность, соответствие возрастным особенностям и интересам студентов, информационная и культурологическая насыщенность, представление различных форм речи, эмоциональность) с учётом требований современного общества, перспективного развития профессиональной деятельности, а содержание можно представить в виде схемы 2.

Как видно из представленной схемы, личностная самореализация представлена в единстве трёх её составляющих. Осуществляя процесс удовлетворения своих потребностей, человек формирует и развивает в себе личностные, психические и физические особенности, качества. Именно потребностные состояния способствуют возникновению мотивов и их реализации. В своей совокупности группы мотивов составляют мотивацию поведения человека. Необходимо также напомнить, что путь к профессионально-личностному развитию невозможен без осознания и тем более наличия у студента «Я-концепции», которая позволяет систематизировать представления о себе как о личности и как о профессионале, а также включиться в осмысленную работу по творческой самореализации.

Несомненно, что движение человека в его личностной самореализации имеет непосредственное отношение к профессиональной самореализации. В течение всей жизни человека личность корректирует профессиональную деятельность под углом зрения своих ценностных ориентаций. Если меняются мотивы личности, это влияет и на профессиональное развитие человека. В контексте нашего исследования профессиональная самореализация представлена комплексом профессиональных, коммуникативных, лингво-компетенций, инфо-компетенций, культурно-ориентированных, социо-компетенций.

В рамках нашего исследования личностная и профессиональная самореализация будущего специалиста взаимодействуют на основе принципа интеграции. Такой подход позволяет выстраивать процесс профессионально-личностного развития студентов средствами ААГПМ в тесном взаимодействии языкового, психолого-педагогического и акмеологического компонентов. Принцип интегративности обеспечивает преемственность в развитии знаний, умений, навыков, согласует компоненты личностной сферы самореализации со структурными элементами компетенций, входящих в состав профессиональной сферы самореализации студентов.

Учитывая все вышеприведённые рассуждения, считаем необходимым выделить особенности профессионально-личностного развития студентов средствами ААГПМ:

– **Развитие личностной самореализации студентов:**

– **Я-концепция:** развивая у студентов представления не только как о личности, во всей полноте её качеств, чувств и проявлений, но и как о профессионале, носителе социальной роли, мы способствуем усвоению студентами моральных, правовых, эстетических принципов, а также устойчивого отношения к будущей профессии.

– **Потребностно-мотивационная сфера:** создание системы развитых потребностей и мотивов. Укрепляя познавательные мотивы, мы способствуем развитию желания учиться, добывать знания. Развивая эстетические потребности, мы учим студентов воспринимать прекрасное и безобразное, осваивать и преобразовывать окружающий нас мир.

– **Ценностные ориентации:** формирование субъектности как универсального свойства личности, выражающегося в способности к творческому преобразованиям и самореализации в учебной и профессиональной деятельности, мотивированном стремлении к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию.

– **Развитие профессиональной самореализации студентов:**

– **Комплекс компетентностей и компетенций:** формирование профессиональных качеств (ответственность, внимание, выдержка и др.), способностей (интеллектуальные, лингвистические, культурологические, коммуникативные и др.), а также эмоциональности, одним из важнейших показателей которой служит эмпатия (ценностная ориентация на принятие другого, уважение к его личности, терпимое отношение к его взглядам и жизненной позиции).

Таким образом, ААГПМ способствует не только эффективному обучению иностранному языку, но и является действенным средством профессионально-личностного развития студентов. ААГПМ обеспечивает нас материалом для практики в управлении эмоциями, формирует личностно-смысловые отношения, при которых нравственные и духовные убеждения исполнителей приобретают личностный смысл и для слушателя. Использование ААГПМ также компенсирует недостаток межкультурной коммуникации. Развивая студентов средствами ААГПМ, мы стимулируем и направляем их духовную и интеллектуальную активность, учим анализировать, сопереживать, уважать другие культуры, создавая универсальное свойство личности – субъектность, заключающееся в способности преобразовывать окружающую действительность. Это свойство личности переносится потом и на другие виды деятельности, в том числе и профессиональную.

Библиографический список

1. Эрдынеева К.Г., Верхотурова Н.В. *Практикум по психологии*. Чита: ЧитГУ, 2007.
2. Столяренко Л.Д. *Основы психологии*. Ростов-на-Дону, 1996.
3. Леднова И.В. *Профессионально-личностное развитие преподавателей технических вузов в научно-исследовательской деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2006.

4. Ильичева В.А. *Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студента на профессионально-личностное развитие будущего учителя*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Череповец, 2000.
5. Деркач А.А. *Акмеологические основы развития профессионала*. Москва: Издательство Московского психолого-социологического института, 2004.

References

1. Erdynееva K.G., Verhoturova N.V. *Praktikum po psihologii*. Chita: ChitGU, 2007.
2. Stolyarenko L.D. *Osnovy psihologii*. Rostov-na-Donu, 1996.
3. Lednova I.V. *Professional'no-lichnostnoe razvitie prepodavatelej tehnikeskikh vuzov v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2006.
4. Il'icheva V.A. *Vliyanie haraktera pedagogicheskogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studenta na professional'no-lichnostnoe razvitie budushchego uchitelya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cherepovec, 2000.
5. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-sociologicheskogo instituta, 2004.

Статья поступила в редакцию 06.10.15

УДК 378

Taromova E.A., senior teacher, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: eliza-ta@mail.ru

REQUIREMENTS FOR TEACHERS ON THE EFFECTIVE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN SCHOOL. The article discusses the role of information and communication technologies in educational process of modern school. The article highlights the benefits of information and communication technologies, as well as requirements that are presented to the teacher for their successful use in the educational process. The author also gives a classification of educational means of information and communication technologies and provides some examples of how to use them. The author comes to the conclusion that ICT brings a variety of activities in teachers' work, for they contribute to the establishment of effective systems of training, depending on pedagogical and methodological preferences of teachers, as well as the level of preparation of students, their age, profile and characteristics of the material base of educational institutions

Key words: information and communication technologies, educational process, modern school.

Э.А. Таромова, ст. преп. каф. информационных технологий и прикладной информатики, Чеченский государственный педагогический институт, E-mail: eliza-ta@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ ПО ЭФФЕКТИВНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрена роль информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе современной школе. В статье выделены преимущества информационно-коммуникативных технологий, а также требования, которые предъявляются к учителю для успешного их использования в образовательном процессе. автор так же приводит классификацию образовательных средств информационно-коммуникативных технологий и примеры их использования. Автор приходит к выводу, что благодаря ИКТ реализуется вариативность в работе учителя, так как они способствуют созданию эффективных систем обучения в зависимости от педагогических и методических предпочтений учителя, а также уровня подготовки учеников, их возраста, профиля и особенностей материальной базы учебного заведения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс, современная школа.

Стремительное развитие информационно-коммуникативных технологий является одним из факторов, определяющим вектор развития мирового сообщества XXI века. Цивилизация неуклонно движется к построению информационного общества, где решающую роль будут играть не природные ресурсы и энергия, а информация и научные знания – факторы, определяющие как общий стратегический потенциал общества, так и перспективы его дальнейшего развития.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) – это «программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей» [1].

Образовательные средства ИКТ можно классифицировать по ряду параметров (табл. 1):

Неоценимую помощь учителю при подготовке и проведении уроков оказывает пакет Microsoft Office, который включает в себя помимо текстового процессора Word ещё и систему баз данных Access, табличный процессор Microsoft Excel, электронные презентации Power Point, и многое другое.

Следует так же отметить, что на современном этапе развития общества образование все чаще обращается к народным традициям, обычаям, обрядам. Этот интерес связан с осознанием исторической преемственности поколений, распространением и развитием национальной культуры. Вспомнить с детьми

обычаи и обряды предков – значит научить их любви к Родине, уважению к культуре, обрядам, обычаям народов. Информационно-коммуникативные технологии помогают активно приобщать учащихся к культуре предков. В Чеченской республике учителя активно используют ИКТ для создания вместе с учащимися презентаций, электронных пособий, содержащих региональный компонент и раскрывающий традиции чеченского народа.

На уроке освоения нового материала можно использовать демонстрационную программу, созданную в среде Power Point, которая позволяет в доступной, яркой, наглядной форме довести до учащихся теоретический материал, содержащий элементы народного фольклора. Так, используя мультимедиа, можно провести виртуальную экскурсию по образцам изделий народного промысла, созданных умельцами Чечни. Привлечение регионального компонента на уроках повышает результативность обучения, стимулирует активный творческий поиск, способствует развитию познавательной деятельности учащихся различных возрастных групп [2].

Тем самым, функционирование в условиях информационного общества предполагает формирование у населения, начиная со школьного возраста, информационной культуры, как свода правил поведения в информационном обществе, в коммуникационной среде, вписывающихся в мировую гуманистическую культуру человечества. Последовательное эволюционное развитие сложившейся методологии образования за счёт использования явных преимуществ ИКТ (наглядность, возможность использования различных форм представления информации — звук, изображение, удалённый доступ, обра-

Таблица 1

Классификация образовательных средств ИКТ

№	Параметры классификации	Примеры
1	По решаемым педагогическим задачам	<ul style="list-style-type: none"> – средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники, обучающие системы, системы контроля знаний); – средства практической подготовки (задачники, практикумы, виртуальные конструкторы, программы имитационного моделирования, тренажеры); – вспомогательные средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия); – комплексные средства (дистанционные учебные курсы).
2	По функциям в организационном образовательном процессе	<ul style="list-style-type: none"> – информационно-обучающие (электронные библиотеки, электронные книги, электронные периодические издания, словари, справочники, обучающие компьютерные программы, информационные системы); – интерактивные (электронная почта, электронные телеконференции); – поисковые (каталоги, поисковые системы).
3	По типу информации	<ul style="list-style-type: none"> – информационные ресурсы с визуальной информацией (<i>коллекции</i>: иллюстрации, фотографии, портреты, видеофрагменты процессов и явлений, демонстрации опытов, видеозаписи; интерактивные модели, статистические и динамические модели; <i>символьные объекты</i>: схемы, диаграммы); – информационные ресурсы с текстовой информацией (учебные пособия, задачники, словари, тесты, энциклопедии, справочники, периодические издания, числовые данные, программные и учебно-методические материалы); – электронные и информационные ресурсы с аудиоинформацией (звукозаписи музыкальных произведений, звуков живой и неживой природы; стихотворений, дидактического аудиоматериала); – электронные и информационные ресурсы с аудио- и видеоинформацией (аудио- и видеообъекты живой и неживой природы, предметные экскурсии); – электронные и информационные ресурсы с комбинированной информацией (учебные пособия, учебники, первоисточники, хрестоматии, задачники, энциклопедии, словари, периодические издания).
4	По формам применения ИКТ в образовательном процессе	<ul style="list-style-type: none"> – внеурочные – урочные;
5	По форме взаимодействия с обучаемым:	<ul style="list-style-type: none"> – технология асинхронного режима связи – «offline»; – технология синхронного режима связи – «online».

ботка и хранение больших объемов информации), должно стать основой опережающего развития образования. На ИКТ, в сложившихся условиях возложена миссия, направленная на внесение существенных изменений в структуру и организацию учебного процесса в связи с информатизацией образования. Как следствие этого, уже на стадии вузовского обучения необходимо сформировать готовность будущего учителя к внедрению и использованию информационно-коммуникационных технологий в профессионально-педагогической деятельности.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что для эффективного использования информационно-коммуникативных технологий, учителю постоянно необходимо следить и производить критический анализ существующих и вновь появляющихся электронных средств обучения (электронных учебников, энциклопедий, виртуальных лабораторий, интегрированных обучающих сред). При этом учитель должен уметь:

- комбинировать, адаптировать информационно-коммуникативные технологии в зависимости от объема и уровня сложности материала, устанавливать используемую программу на демонстрационный компьютер,
- работать с ИКТ, отбирать программные средства, которые обеспечат оптимальные процессы подачи нового материала и управления классом;
- организовывать на основе ИКТ не только учебную, но и воспитательную работу с учащимися, в том числе, направленную на воспитание;

Библиографический список

1. Роберт И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования. *Информатика и образование*. 2004; 6: 66.
2. Татаринцев А.И. Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках технологии. *Концепт*. 2013; 1.

- создавать собственный электронный дидактический материал,
- работать с различными презентационными программами (Power Point, Flash),
- а так же постоянно участвовать в различных обучающих семинарах, посвященных совершенствованию работы с ИКТ, Интернет-конференциях, приобщать учащихся к участию в различных Виртуальных олимпиадах и т. д.

Как показал анализ литературы и личный опыт, использование ИКТ на уроках обеспечивает:

- возможность представления материала в наглядном и более доступном для восприятия школьников виде;
- определенную экономию времени урока при объяснении нового материала;
- воздействие на разные системы восприятия учащихся, обеспечивая тем самым лучшее усвоение материала;
- возможность реализации дифференцированного подхода к обучению учащихся, имеющих разный уровень готовности к восприятию материала;
- организацию оперативного контроля над усвоением материала учащимися.

В целом, можно сказать, что благодаря ИКТ реализуется вариативность в работе учителя, так как они способствуют созданию эффективных систем обучения в зависимости от педагогических и методических предпочтений учителя, а так же уровня подготовки учеников, их возраста, профиля и особенностей материальной базы учебного заведения.

References

1. Robert I.V. Tolkovanie slov i slovosochetaniy ponyatijnogo apparata informatizacii obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2004; 6: 66.
2. Tatarincev A.I. Ispol'zovanie informacionno-kommunikativnyh tehnologij na urokah tehnologii. *Koncept*. 2013; 1.

Статья поступила в редакцию 13.10.15

УДК 37.013.46: 373.21

Tikhonova A.Yu., Doctor of Cultural Studies, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Cultural Studies and Museology, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia) E-mail: tikhonovaau@ya.ru

Novichkova N.M., Cand. Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia) E-mail: nownad@mail.ru

DEVELOPMENT OF PROJECT-MAKING COMPETENCES IN MASTER STUDENTS IN CONDITIONS OF PRACTICE-FOCUSED VOCATIONAL TRAINING. In the paper the researchers study a problem of development of project-making competences in master students, who will make future teachers in preschools. These competences are necessary for implementation of project-oriented pedagogical and educational activity in schools for young children. As a pedagogical means of the educational module "Design and creation of a scenario of the developing educational work with preschool children" in the form of a number practice-focused educational programs directed in general at mastering project-making, the project-making competence and design culture of a teacher is used. The authors prove the significance of the use of software of the module in the context of the requirements of federal educational standards for teaching Psychology (Code 050400.68), the Teacher's profile (MA school) and the Pedagogical Teacher standard, which allowed masters to acquire project-making competences.

Key words: pedagogical project-making, project-making competences, project-making and creation of a scenario, practice-focused teaching, network interaction, educational module.

А.Ю. Тихонова, д-р культурологии, канд. пед. наук, зав. каф. культурологии и музееведения Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: tikhonovaau@ya.ru

Н.М. Новичкова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: nownad@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Работа выполнена в рамках Государственного контракта № 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 г. «Разработка и апробация новых моделей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

В статье поднимается проблема формирования проектировочных компетенций магистра (воспитателя ДОО), необходимых для осуществления проектной педагогической и образовательной деятельности в ДОО. В качестве педагогического средства используется образовательный модуль «Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» в виде ряда практико-ориентированных образовательных программ, направленных в целом на овладение педагогом проектировочными компетенциями, проектировочной компетентностью и проектной культурой педагога. Представлено авторское обоснование программного обеспечения модуля в контексте требований ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400.68 Психолого-педагогическое образование, профиль «Воспитатель» (магистратура) и Педагогического стандарта «Педагог», которое позволило магистрам овладеть проектировочными компетенциями, что подтвердилось в ходе его апробации.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектировочные компетенции, проектировочная компетентность, проектирование и сценарирование, практико-ориентированная подготовка, сетевое взаимодействие, образовательный модуль.

Профессиональная подготовка магистров к педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации (ДОО) предполагает овладение проектировочными компетенциями для осуществления проектирования как вида профессиональной педагогической деятельности и условия для обеспечения: высокого качества организации воспитания и обучения в образовательной организации, инновационной составляющей образовательного процесса, личностно-профессиональной и социокультурной самореализации педагога, акмеологических достижений педагога, общепрофессиональной компетентности педагога.

Педагогическое проектирование включает в себе богатые возможности создания и преобразования педагогических условий, самих субъектов образовательного процесса, социокультурных условий. Как отмечают учёные, педагогическое проектирование представляет собой самостоятельную педагогическую деятельность, которая направлена на создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, И.А. Колесникова и др); проектная деятельность становится средством развития и само-

развития как специфических проектировочных способностей, так и личности в целом, выступая универсальным источником обучения, воспитания, творческого взаимодействия детей и взрослых (И.А. Колесникова) [1, с. 38].

Для осуществления проектной деятельности магистром (воспитателем в ДОО) необходимы проектировочные компетенции, проектировочная компетентность и проектная культура, формирование и развитие которых осуществляется в профессиональной подготовке к организации этой деятельности, на что ориентируют требования ФГОС ВПО, ФГОС дошкольного образования. Профессиональная подготовка педагогов к педагогическому проектированию становится объективно и субъективно необходимой для развития основных контекстов, в которых происходит педагогический процесс: социокультурного, психолого-педагогического (т. е. собственно педагогического), образовательного (контексты – позиция И.А. Колесниковой) [1, с. 41]. Проектировочные компетенции в данной работе мы рассматриваем как совокупность умений и практических навыков педагога, необходимых для проектирования в педагогической деятельности и являющихся неотъемлемой частью проектиро-

вочной компетентности как единства теоретической и практической подготовленности педагога к проектированию как виду профессиональной деятельности.

Проблемы профессиональной подготовки педагогов к использованию проектирования в образовательном процессе разрабатываются учёными с 1990-х годов и достаточно последовательно представляют идеи, положения, выводы, которые составляют методологические и теоретические предпосылки для разработки проблемы формирования проектировочных компетенций магистра (воспитателя ДОО), достаточных для осуществления в целом педагогического проектирования всех видов.

Теоретические основы педагогического проектирования и обучения педагогическому проектированию сформулированы в работах Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, В.П. Беспалько, В.С. Безруковой, В.Е. Радианова и др.

Проектирование образовательного процесса представлено в работах ученых по следующим направлениям: технологии проектирования учебных дисциплин (С.П. Грушевский, Ю.И. Евсеев, А.М. Кочнев, И.В. Непрокина, В.Г. Пашинцев, М.В. Сахарова, Э.Г. Скибицкий, Т.Л. Шапошникова), проектирование различных образовательных технологий в учебном процессе (Е.Н. Трофимова, Е.А. Тупичкина, Р.С. Сафин, М.П. Сибирская, Н.Н. Суртаева, В.П. Черкашин, Ю.К. Чернова, Ф.Т. Шагеева), проектирование процесса обучения (Н.П. Поличка), теоретические основы проектирования образовательных стандартов (М.Н. Невзоров), проектирование учебного процесса (В.Ф. Любичева, Г.А. Монахова, Г.Е. Муравьева, В.В. Юдин), проектирование применения средств обучения (Е.А. Крюкова, В.И. Сопин), проектирование инновационной деятельности педагога (В.М. Жучков, Ф.А. Шогенова), проектирование системы оценки в педагогическом процессе (Т.В. Потемкина).

Проблемы проектирования образовательной среды исследуются учеными в нескольких аспектах и представлены как проектирование: образовательных пространств (А.Я. Данилюк, И.Г. Шендрик, А.В. Шумакова), образовательной среды вуза (А.И. Артюхина, В.М. Нестеренко), информационно-образовательной среды высшей школы (В.В. Ильин, Е.В. Лобанова), образовательной политики региона (Л.Н. Глебова) и т. п.

Методологические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса разрабатывала Е.В. Чернобай; описание технологий обучения проектированию представлено в диссертациях М.Н. Ахметовой, Ф.Ф. Бандуристого, А.М. Берестовского, Т.В. Горбуновой, И.Ю. Малкиной, Т.Н. Милютиной, О.В. Насс, Г.И. Китайгородской, Н.Ю. Сафонцевой.

Педагогическое проектирование изучалось как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности, как условие и результат для развития проектировочных компетенций и проектировочной компетентности (Г.А. Демакова, Н.А. Дука Н.А., Е.В. Кетриш, Т.В. Шутова), к проектированию школьных уроков (Н.А. Птицына), к проектированию творческой деятельности (В.В. Зилева). Формирование умений педагогического проектирования исследовалось в процессе профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования (Л.Д. Морозова). В последние годы становится востребованным проектирование развития личности на разных ступенях образования (И.Ф. Бережная, Т.А. Челнокова, О.А. Фиофанова).

Нами разработано программное обеспечение образовательного модуля «Проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» в структуре основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов. Методологические и теоретические подходы к разработке подобного рода образовательных модулей находим в работах А.А. Марголиса, где изложены требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога, и представлены предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [2].

Освоение образовательной программы модуля «Проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» ориентировано на выполнение требований

профессионального стандарта «Педагог», ФГОС дошкольного образования, соответствует базовой части ФГОС ВПО психолого-педагогического направления, соотносится с другими программами, реализуемыми в вузе, в рамках общей стратегии инновационного обучения и работает на выполнение миссии современного педагогического вуза.

Данный модуль реализует цели – задачи – ожидаемые результаты *практико-ориентированной подготовки* магистров (воспитателей) дошкольной образовательной организации к педагогическому проектированию, конструированию, сценированию, что обеспечивается: а) практико-ориентированным содержанием образования, предусмотренным на освоение модуля (дисциплины по выбору, практикумы, практики); б) реализацией деятельностного подхода на основе применения активных и интерактивных форм, методов, методик, технологий усвоения модуля; в) созданием условий для реального проектирования, конструирования, сценирования магистрами образовательных продуктов как содержательной и процессуально-деятельностной основы деятельности, адекватной реализующей проектировочные компетенции магистров; г) условиями сетевого взаимодействия дошкольной организации в реальном образовательном процессе.

Другими словами, практико-ориентированная подготовка магистров (воспитателей) ДОО к педагогическому проектированию, конструированию, сценированию происходит в реальных условиях включения магистранта в эти виды деятельности, где он *обучается действием и в действии* (эту особенность проектной деятельности отмечали Д. Дьюи, В. Килпатрик; И.А. Колесникова и другие педагоги). Эта особенность проектной деятельности реализуется в процессе: а) целеполагания к изучаемому образовательному модулю, которое выстраивается в логике «цель – задачи – ожидаемые результаты» способом через результаты действий магистрантов [3, с. 150]; б) моделирования, собственно проектирования, конструирования, (которые выделяют ученые, в частности, В.С. Безрукова) [4, с. 145], сценирования; в) рефлексии проектировочных компетенций, проектировочной компетентности, проектной культуры магистрантом [5, с. 8].

Содержание в модуле изучаемых образовательных дисциплин, практикумов, практик включает в себе содержание формирования проектировочных компетенций с соотношением теоретического материала и практической подготовки как 30% к 70%: *дисциплина общенаучного цикла*: «Психотехнологии проектирования и сценирования развивающей работы с детьми»; *дисциплины профессионального цикла* вариативной части (*компонент по выбору*): «Проектирование инновационного образовательного процесса в ДОО», «Проектирование игровой деятельности дошкольника»; *практикумы (компонент по выбору)*: «Проектирование и сценирование образовательной работы по художественно-творческому развитию детей дошкольного возраста», «Проектирование и сценирование образовательной работы по познавательному развитию дошкольников»; *стажерская практика* (на стажировочной площадке); *научно-исследовательская практика (в рамках стажерской практики)*. Педагогические практики в контексте профессиональной подготовки магистра (воспитателя ДОО) создают полифакторное пространство профессионально-личностного становления будущего педагога [6, с. 140], в котором взаимосвязаны и взаимообусловлены разнообразными функции практики, а также реализуются в единстве знания, умения, навыки, компетенции, ценности, отношения и др.

Формирование проектировочных компетенций содержательно предусмотрено в логике достижения *планируемых результатов образовательного модуля*: «*трудовая функция – компетенции для ее выполнения – образовательные результаты модуля*, необходимые для формирования компетенций и трудовой функции» согласно практико-ориентированного механизма формирования профессиональной проектировочной компетентности [5, с. 18].

В профессиональной подготовке будущий магистр (воспитатель ДОО) реализует *трудовые функции*, задающие требование и необходимость формирования проектировочных компетенций:

обобщенные функции: педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (А/01.6, А/02.6); педагогическая деятельность по проектированию основных общеобразовательных программ (В/01.5);

конкретные профессиональные функции: осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности; планирование и проведение учебных занятий; участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учётом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и / или дошкольного возраста; владение ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста; участие в реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды, разработка (освоение) и применение современных психолого-педагогических технологий в проектировании образовательного процесса; планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и / или дошкольного возраста в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами.

При успешном освоении программы модуля у магистров формируются **компетенции:** разрабатывает и реализует образовательные программы и технологии с учётом возрастных и индивидуальных особенностей, опираясь на современные психолого-педагогические исследования (ПК-1), организует эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса в дошкольной организации, построенного на принципах социального партнерства и сотрудничества (ПК-2); использует методы научного исследования в решении профессиональных задач, связанных с образованием детей дошкольного возраста (ПК-3); разрабатывает социально-педагогические проекты, обеспечивающие развитие инновационных процессов в дошкольной организации (ПК-5); создает благоприятные условия развития детей (социально-коммуникативного, физического, речевого, познавательного, художественно-эстетического) в различных видах деятельности (ПК-6).

Освоение модуля «Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» обеспечивает достижение **образовательных результатов:** готов творчески использовать технологии проектирования и сценарирования в образовательной работе с дошкольниками в различных видах деятельности: игровой, познавательной, художественно-творческой и в организации образовательной среды ДОО; способен использовать технологии проектирования при разработке программы развития образовательной организации; способен к применению интерактивных технологий в проектировании инновационного процесса в ДОО; умеет организовывать рефлексию (собственного и других специалистов) профессионального опыта использования технологий проектирования и сценарирования в образовательной работе с дошкольниками; готов использовать ИКТ-технологии в проектировании и сценарировании образовательной работы с детьми.

Достижение образовательных результатов процессуально-деятельностно происходит с помощью активных и интерактивных форм, методов, методик, технологий: интерактивная работа в малых группах сменного состава, работа проблемных групп, создание и реализация проекта (индивидуальный или групповой проект), создание сценария, тренинги, дискуссия в различных формах, оргдеятельностная игра, деловая игра, турниры, внеаудиторные интерактивные занятия, кейс-метод, работа с интернет-ресурсами, работа с библиотечными ресурсами, мини-исследование, защита портфолио, практикум в учебно-лабораторных условиях, практикум в реальной образовательной среде ДОО, практикум на стажировочной площадке.

В ходе апробации образовательного модуля «Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» были реализованы условия практико-ориентированной подготовки магистров в формах: практикум в учебно-лабораторных условиях, практикум в реальной образовательной среде ДОО, практикум на стажировочной площадке, а также в направлениях и видах деятельности:

- наблюдение, анализ образовательного процесса в дошкольной образовательной организации и разработка рекомендаций по улучшению образовательного процесса в группах раннего и дошкольного возраста;

- изучение, анализ образовательной программы дошкольной образовательной организации;
- изучение, анализ и проектирование предметно-пространственной развивающей образовательной среды ДОО с учетом специфики образовательной организации;
- проектирование и сценарирование образовательной работы с детьми раннего возраста;
- проектирование и сценарирование социально-коммуникативного развития дошкольников;
- проектирование и сценарирование познавательного развития дошкольников;
- проектирование и сценарирование речевого развития дошкольников;
- проектирование и сценарирование художественно-эстетического развития дошкольников;
- проектирование и сценарирование физического развития дошкольников;
- проектирование и сценарирование игровой деятельности дошкольников;
- проектирование и сценарирование взаимодействия ДОО с семьей (просветительских, профилактических, досуговых мероприятий);
- подготовка и презентация авторских проектов и сценариев;
- организация рефлексии профессиональной деятельности магистранта;
- обобщение результатов, полученных в ходе научно-исследовательской и проектной деятельности в научных, научно-методических, научно-популярных изданиях, выступлениях на конференциях.

Практико-ориентированные возможности в формировании проектировочных компетенций при освоении данного модуля создает и пространство сетевого взаимодействия ДОО с ОО и другими организациями: дополнительного образования, социокультурными, физкультурно-оздоровительными, медицинскими и др., в котором используются активные и интерактивные формы, методы, техники сотрудничества в совместном проектировании педагогических и образовательных продуктов деятельности педагогов. Проектировочные компетенции будущих магистров реализуются, когда они выступают в качестве тьюторов бакалавров (по направлению «Психолого-педагогическое образование») в организации их самостоятельной и творческой работы в процессе обучения по проектированию и сценарированию образовательной работы с детьми в пространстве сетевого взаимодействия «вуз – магистратура – бакалавриат – ДОО – другие образовательные и социокультурные организации».

Освоение магистрантами модуля «Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» позволяет будущему воспитателю ДОО овладеть теми проектировочными компетенциями, которые необходимы в различных видах педагогического проектирования (за основу – позиция И.А. Колесниковой): а) психолого-педагогического (проектируются цели, задачи, результаты воспитания и обучения, способы их достижения в педагогическом процессе, формы деятельности дошкольников, совместной деятельности с родителями и педагогами и др.); б) социально-педагогического (проектируется образовательная среда как часть социокультурной среды в сетевом образовательном формате); в) образовательного проектирования (проектируются образовательные программы; критерии результативности воспитания и обучения в ДОО и другие параметры оценки деятельности педагога в ДОО).

Результаты сформированности проектировочных компетенций как образовательных результатов по модулю в ходе промежуточной диагностики в ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» обнаружили, что полученный диапазон баллов колеблется от 41 до 83 баллов; средний балл, полученный за промежуточную диагностику, составляет 62 балла. Уровень сформированности образовательных результатов ниже среднего не был зафиксирован у магистров; уровень средний – у 28,5% магистров, уровень выше среднего – у 57,3% магистров; высокий уровень – 14,2 % магистров. Большинство магистров выполнили все оценочные средства.

Количественный анализ баллов, полученных за промежуточную аттестацию, свидетельствует о высоком уровне усвоения таких дисциплин как «Проектирование инновационного процесса в ДОО», «Проектирование игровой деятельности дошкольников», «Стажерская практика», по которым всеми магистрантами были получены максимальное количество баллов. По дисциплинам «Проектирование и сценарирование образовательной работы

по познавательному развитию дошкольников» 50% магистрантов показали достаточно высокий уровень образовательных результатов, остальные продемонстрировали средний уровень сформированности образовательных результатов. По дисциплине «Проектирование и сценирование образовательной работы по художественно-творческому развитию детей дошкольного возраста» 51% магистрантов показали высокий уровень сформированности образовательных результатов. Низкий уровень сформированности образовательных результатов не показал никто из магистрантов. По итогам стажерской практики уровень сформированности образовательных результатов ниже среднего не был зафиксирован у магистров; уровень средний и выше среднего – у 42,3% магистров; высокий уровень – у 57,2 % магистров.

Таким образом, формирование проектировочных компетенций магистра (воспитателя ДОО), необходимых для выполнения им трудовых действий (функций) и предусмотренных в качестве образовательных результатов в профессиональной подготовке магистра в системе ВПО, целостно и последовательно происходит в реальном процессе педагогического проектирования и сценирования при изучении образовательного модуля «Проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками», реализующем условия практико-ориентированной подготовки в сетевом взаимодействии, что согласуется с требованиями ФГОС и Профессионального стандарта «Педагог» и объективными потребностями, как самого педагога, так и образовательной организации.

Библиографический список

1. Колесникова И.А. *Педагогическое проектирование*. Москва: Академия, 2005.
2. Марголис А.А. *Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров*. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>
3. Новичкова Н.М. Педагогическое целеполагание как современная научно-прикладная проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1: 147 – 151.
4. Безрукова В.С. *Проективная педагогика*. Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
5. Тихонова А.Ю., Новичкова Н.М. Формирование проектной культуры у магистров в условиях практико-ориентированной подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1: 16 – 20.
6. Новичкова Н.М. Педагогическая практика как полифактор подготовки педагога-гуманиста. *Педагогическое образование в России*. 2012; 5: 61 – 65.

References

1. Kolesnikova I.A. *Pedagogicheskoe proektirovanie*. Moskva: Akademiya, 2005.
2. Margolis A.A. *Trebovaniya k modernizacii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nyim standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov*. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>
3. Novichkova N.M. Pedagogicheskoe celepolaganie kak sovremennaya nauchno-prikladnaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1: 147 – 151.
4. Bezrukova V.S. *Proektivnaya pedagogika*. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1996.
5. Tihonova A.Yu., Novichkova N.M. Formirovanie proektnoy kul'tury u magistrrov v usloviyakh praktiko-orientirovannoy podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1: 16 – 20.
6. Novichkova N.M. Pedagogicheskaya praktika kak polifaktor podgotovki pedagoga-gumanista. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; 5: 61 – 65.

Статья поступила в редакцию 27.10.15

УДК 371

Hizhnyakova O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector on Educational and Organizational Work, Stavropol Krai Institute of Education Development, Professional Development and Retraining of Education Workers (Stavropol, Russia), E-mail: stav.olnik@mail.ru

Astretsova N.V., senior teacher, Department of Primary Education, Stavropol Institute of Education Development, Professional Development and Retraining of Education Workers (Stavropol, Russia), E-mail: astrecova@yandex.ru

FINAL COMPREHENSIVE WORK AS A TOOL FOR MONITORING OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS. The article highlights the features of the meta-subject results of the assessment of young learners in accordance with the Federal educational standards of new generation. The authors define objectives and definite tasks of the comprehensive test papers in elementary school as a monitoring tool of formation of universal educational actions of young schoolchildren. The paper presents and proves the efficiency of a model for regional monitoring the quality of learning of the basic educational program in primary education. The authors conclude that the use of time proved materials during the monitoring that show how to do control and measuring of knowledge will help to get the most objective picture of the level of each student and on this basis to make decisions, regarding his or her further work with the class, about the directions of correctional-developing work with each student.

Key words: external monitoring, internal monitoring, complex work, subject and meta-subject results, universal educational actions, cognitive and regulatory universal educational actions.

О.Н. Хижнякова, канд. пед. наук, проректор по учебно-организационной работе, Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ставрополь, E-mail: stav.olnik@mail.ru

Н.В. Астрецова, ст. преп. каф. начального образования, Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ставрополь, E-mail: astrecova@yandex.ru

ИТОГОВАЯ КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье освещаются особенности оценки метапредметных результатов обучающихся начальной школы в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения. Определены цели и задачи проведения комплексной контрольной работы в начальной школе как инструмента мониторинга сформированности универсальных учебных действий младших школьников. Представлена и обоснована модель регионального мониторинга качества освоения обучающимися основной образователь-

ной программы начального общего образования. Авторы приходят к выводу, что использование отработанных в ходе мониторинга контрольно-измерительных материалов в практике работы каждого учителя поможет ему получать максимально объективную картину об уровне каждого обучающегося и на основании этого принимать продуманные решения о стратегии дальнейшей работы с классом, о направлениях коррекционно-развивающей работы с каждым учеником.

Ключевые слова: внешний мониторинг, внутренний мониторинг, комплексная работа, предметные и метапредметные результаты, универсальные учебные действия, познавательные и регулятивные универсальные учебные действия.

На современном этапе развития образования мониторинговые исследования рассматриваются как необходимое условие управления качеством образовательной деятельности, как механизм обратной связи, получения данных о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. В отличие от внутреннего мониторинга (на уровне класса), результаты которого необходимы для построения индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося в соответствии с требованиями ФГОС [5], результаты внешнего мониторинга (например, регионального) необходимы для корректировки деятельности всей системы образования [2, с. 245].

Одной из основных целей проведения региональных мониторинговых исследований (на уровне края) является обеспечение обратной связи, свидетельствующей о соответствии результатов деятельности образовательной системы края её приоритетным целям. Обратная связь становится особенно актуальной в период реформирования системы, смены государственных образовательных стандартов. Именно такой период переживает в данный момент начальное образование.

На этапе завершения введения ФГОС начального общего образования особую сложность для учителей начальных классов по-прежнему представляют способы и формы оценки сформированности метапредметных результатов. Основное содержание оценки метапредметных результатов в начальной школе строится вокруг умения учиться, т. е. той совокупности способов действий, которая обеспечивает способность обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1, с. 27]. Особенности оценки метапредметных результатов связаны с природой универсальных действий. В силу своей природы, являясь, по сути, ориентировочными действиями, метапредметные действия являются важным условием успешности решения обучающимися предметных задач. При этом, как считает Г.С. Ковалева, достижение метапредметных результатов может выступать и как *результат* выполнения специально сконструированных диагностических задач, направленных на оценку уровня сформированности конкретного вида универсальных учебных действий; и как *средство* и *условие* успешности выполнения учебных и учебно-практических задач в рамках содержания учебных предметов [4, с. 18].

Этот подход использован в комплексных контрольных работах, которые, на наш взгляд, целесообразно применять в качестве стандартизированных контрольных работ в начальной школе.

Комплексная письменная работа позволяет выявить и оценить как уровень сформированности важнейших *предметных* аспектов обучения, так и *компетентность* ребёнка в решении разнообразных задач и проблем, т. е. сформированность метапредметных результатов. Об уровне сформированности у обучающихся универсальных учебных действий свидетельствует и *самостоятельность* выполнения заданий итоговой комплексной работы. Соответствие показателей самостоятельности обучающихся показателям уровня сформированности универсальных учебных действий, позволяет делать выводы об объективной оценке образовательных результатов младших школьников.

Кафедрой начального образования совместно с научно-методическим центром инновационного развития и мониторинга образования СКИРО ПК и ПРО была разработана и внедрена (с 2011 по 2015 гг.) система мониторинговых исследований по реализации ФГОС начального общего образования, в которой основным измерителем выступают комплексные контрольные работы.

Целью региональных мониторинговых исследований в рамках реализации ФГОС НОО является выявление уровня освоения обучающимися учебных программ первого, второго, третьего и четвертого годов обучения с учётом соблюдения педагогами требований к условиям проведения комплексных работ. Определить этот показатель возможно посредством оценки достижения планируемых результатов обучающимися в начальной школе. В схеме на рис. 1 представлена модель регионального мониторинга качества освоения обучающимися края основной образовательной программы начального общего образования.

В соответствии с представленной схемой, мониторинг включает несколько основных направлений:

- 1) оценка условий подготовки и проведения контрольных работ;
- 2) оценка достижения предметных результатов;
- 3) оценка достижения метапредметных результатов;
- 4) выявление динамики достижения планируемых результатов.



Рис. 1. Модель мониторинга качества освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования

Раскроем более подробно каждое из указанных направлений.

1) Оценка условий подготовки и проведения контрольных работ.

В соответствии с требованиями ФГОС [3, с. 26], к условиям организации и проведения итоговых комплексных работ относятся:

- осуществление подготовки к выполнению работы в течение учебного года в форме выполнения заданий метапредметного характера;
- проведение краткого инструктажа перед выполнением комплексной работы;
- использование определенного числа вариантов, предлагаемых для выполнения обучающимся;
- оказание помощи (направляющей и стимулирующей) детям во время выполнения комплексной работы;
- контроль со стороны учителя момента перехода к выполнению ребенком заданий дополнительной части;
- общее количество затраченного на выполнение контрольной работы времени;
- наличие (отсутствие) затруднений учителей при организации и проведении комплексной контрольной работы.

В результате проведенного анализа результатов выполнения обучающимися начальной школы комплексных работ было установлено, что успешность выполнения такого вида работ во многом определяется соблюдением условий подготовки и проведения контрольной работы. Кроме того, проводимым мониторинговым исследованием должна быть присуща максимальная открытость – все участники: младшие школьники, педагоги, родители, должны иметь полную информацию об ожидаемом уровне образовательных достижений и о возможных способах контроля и оценки известного спектра образовательных достижений. Открытость системы будет способствовать повышению качества начального образования и снятию стресса, который часто сопровождает процедуры, связанные с контролем и оценкой.

2) Оценка достижения предметных результатов.

Уровень сформированности предметных результатов освоения учебных программ первого, второго, третьего и четвертого года обучения в соответствии с требованиями ФГОС определяется освоением базового и повышенного уровня учебных программ обучающимися начальной школы при выполнении предметных контрольных работ.

3) Оценка достижения метапредметных результатов.

Оценка достижения метапредметных результатов определяется уровнем сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий младших школьников. Уровень сформированности названных универсальных учебных действий определяется при выполнении обучающимися итоговых и входных комплексных работ. Задания, предлагаемые для выполнения обучающимся 1 – 4 классов, носят комплексный характер, что позволяет определить уровень сформированности не только предметных, но и метапредметных результатов относительно года обучения.

При конструировании заданий комплексной работы для обучающихся 1 – 4 классов в рамках **регулятивных** универсальных учебных действий (**базовый уровень**) были выделены такие характеристики, как целеполагание, умение принимать и сохранять учебную задачу; планирование действий в соответ-

ствии с поставленной задачей; контроль и коррекция результата выполнения задания; умение оценивать правильность выполнения действий.

В рамках **регулятивных** универсальных учебных действий (**повышенный уровень**) выделены такие характеристики, как преобразование практической задачи в познавательную; самостоятельный учет выделенных ориентиров действий в новом материале; оценка способа выполнения и результата действия.

При конструировании заданий комплексной работы для обучающихся 1 – 4 классов в рамках **познавательных** универсальных учебных действий (**базовый уровень**) выделены такие характеристики, как поиск информации для выполнения задания; смысловое чтение; анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; сравнение и классификация по заданным критериям; владение рядом общих приемов решения задач.

В рамках **познавательных** универсальных учебных действий (**повышенный уровень**) выделены такие характеристики, как использование различных форматов представления информации (текст, иллюстрация, диаграмма); построение логического рассуждения, включающего установление причинно-следственных связей; произвольное и осознанное владение общими приемами решения задач; построение речевого высказывания для объяснения лексического значения слова.

4) Выявление динамики достижения планируемых результатов.

Выявление динамики достижения планируемых результатов предполагает сравнительный анализ:

- сформированности предметных результатов на базовом и повышенном уровне в разрезе территорий края;
- формирования предметных результатов средствами вариативных УМК;
- сформированности метапредметных результатов (регулятивных и познавательных) на базовом и повышенном уровне в разрезе территорий края;
- формирования метапредметных результатов (регулятивных и познавательных) средствами вариативных УМК.

Предлагаемая модель мониторинга позволяет представить общую оценку качества освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования. При этом использование регионального мониторинга как одного из компонентов системы контроля и оценки образовательных достижений младших школьников обладает реальными возможностями в улучшении качества начального образования, поскольку является способом получения обратной связи, предоставляющей информацию о соответствии фактических результатов деятельности образовательной системы края ее конечным целям. Не меньшим потенциалом обладает региональный мониторинг и для повышения качества образования каждого достижения каждого конкретного обучающегося. Использование отработанных в ходе мониторинга контрольно-измерительных материалов в практике работы каждого учителя поможет ему получать максимально объективную картину об уровне каждого обучающегося и на основании этого принимать продуманные решения о стратегии дальнейшей работы с классом, о направлениях коррекционной-развивающей работы с каждым учеником.

Библиографический список

1. *Примерная основная образовательная программа начального общего образования (от 8 апреля 2015 г. № 1/15)*. Available at: <https://rosreestr.ru/>
2. Кузнецова М.И. *Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников*: пособие для учителя. Москва, 2014.
3. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*: пособие для учителя. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2010.
4. *Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий*: 2 частях. Под редакцией Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. Москва, 2010.
5. Логинова О.Б. *Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 – 4 классы*. Москва, 2012.

References

1. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya (ot 8 aprelya 2015 g. № 1/15)*. Available at: <https://rosreestr.ru/>
2. Kuznetsova M.I. *Sovremennaya sistema kontrolya i ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij mladshih shkol'nikov*: posobie dlya uchitelya. Moskva, 2014.
3. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*: posobie dlya uchitelya. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva, 2010.
4. *Ocenka dostizheniya planiruemykh rezul'tatov v nachal'noj shkole. Sistema zadaniy*: 2 chastyah. Pod redakciej G.S. Kovalevoj, O.B. Loginovoj. Moskva, 2010.
5. Loginova O.B. *Moi dostizheniya. Itogovyje kompleksnyje raboty. 1 – 4 klassy*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 25.10.15

УДК 377.1

Shandybin A.S., postgraduate (3rd year of study), Speciality Code 13.00.02 – Theory and methodology of training and education (aesthetic education), Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: ash.ek@yandex.ru

FORMATION OF COMPOSITE LITERACY AT FUTURE DESIGNERS AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION. In the article methods of organization of a course on "Basics of Composition" at students, who major in design, at the initial stage of training are considered. The researcher reveals components and means of formation of composite literacy. The author has analyzed a number of methodical works by V. I. Lesnyak, V. B. Ustin, O. V. Chernyshev; it allowed revealing two opposite approaches to the organization of the studies on "Basics of Composition". The first of them is based on methods: "from particular to general" and "from simple to complex". The second approach includes opposite methods: "from general to particular" and "from complex to simple". The analysis of the works allowed finding the main components of composite literacy: theoretical knowledge, practical abilities, emotional sensory perception, cognitive actions. When a teacher develops these components in students, he uses not only lecturing, but also practical exercises and materials for analysis. In the paper the basic methodical principles, which enhance the effective use of the means of the organization of the educational process – practical exercises and analysis – are considered. On the basis of the analysis of concepts "literacy" and "composition in design", the author has proposed his definition of a notion of "composite literacy". The material allows to draw a conclusion that training students in the course of "Basics of Composition" is carried out using two opposite approaches, which define structure of giving of a training material, educational process isn't dependent on the chosen approach, is aimed at developing components of composite literacy by the organization of pedagogical process, where the main teaching means include practical exercising.

Key words: composition, composition in design, formal composition, composite literacy, components of composite literacy.

А.С. Шандыбин, аспирант 3-го года обучения, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, E-mail: ash.ek@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются методы организации курса «Основы композиции» у студентов дизайнеров на начальном этапе обучения, выявляются компоненты и средства формирования композиционной грамотности. На основе анализа ряда методических работ известных авторов, посвященных основам композиции в дизайне установлено, что существует два подхода при организации курса, первый на основе методов «от частного к общему» и «от простого к сложному», второй на основе противоположных методов «от общего к частному» и «от сложного к простому». Анализ данных методических работ позволил выявить компоненты композиционной грамотности – теоретические знания, практические умения, эмоционально-чувственное восприятие, мыслительные действия. Данные компоненты формируются с помощью средств и форм, где наряду с теоретической подачей материала (лекция, коллективное обсуждение и т. д.) используются практические упражнения и анализ. В статье рассматривается ряд методических принципов, которые предъявляются к организации практических упражнений и анализу. На основе анализа понятий «Грамотность» и «Композиция в дизайне» уточняется определение «Композиционная грамотность». Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов-дизайнеров основам композиции осуществляется на базе двух противоположных подходов, которые определяют структуру подачи учебного материала, учебный процесс не зависит от выбранного подхода, направлен на формирование компонентов композиционной грамотности с помощью средств организации педагогического процесса.

Ключевые слова: композиция, композиция в дизайне, формальная композиция, композиционная грамотность, компоненты композиционной грамотности.

«Основы композиции» являются пропедевтическим курсом профессиональной подготовки специалистов занимающихся визуальной организацией формы в дизайне и в различных видах пространственных искусств – изобразительных и архитектурных.

В дизайне композиция рассматривается как: «построение (структура) произведения дизайнерского искусства, расположение и связь его частей, обусловленные их компоновкой, отвечающей назначению и технической идее этого произведения и его художественному образному замыслу, отражающему эмоционально-чувственные ожидания потребителя дизайнерского продукта» [1, с. 35]. Из определения видно, что композиция в дизайне является итогом (результатом) и процессом профессиональной деятельности. Поскольку профессиональное обучение это обучение процессу деятельности, следовательно, обучить студентов самостоятельно и эффективно выстраивать композиционный процесс и критически оценивать его результат одна из основных целей на начальном этапе обучения дизайнеров.

При рассмотрении направлений преподавания композиции в дизайне следует остановиться на ряде методических работ известных авторов, которые определяют положения, являющиеся ключевыми в обучении будущих дизайнеров.

Курс «Основы композиции» В.И. Лесняка [2] строится на изучении теоретического материала, каждая тема которого закрепляется путем практических упражнений, т. е. обязательным компонентом курса является связь теории и практики. Данное положение является ведущим у всех ниже рассматриваемых авторов, а также характерно для всего процесса обучения основам композиции. Теоретический материал и практическая работа у В.И. Лесняка выстраиваются на основе методов, которые в педагогике определяются как «от частного к общему» и «от простого

го к сложному». Применительно к курсу «Основы композиции» данные методы предполагают организацию учебного процесса, в котором каждая тема посвящена изучению и проработке в отдельности законов, принципов, средств, методов композиции. В дальнейшем темы переплетаются и задания усложняются. Практические упражнения на начальном этапе у данного автора выполняются средствами формальной композиции, на конечных этапах она замещается композицией изобразительной. Ряд упражнений посвящен не только организации элементов формы, но и раскрытию в композиционной работе определенного содержания, что способствует выявлению связи формы и содержания, а также развитию эмоционально-чувственного восприятия. Автор учебного курса отмечает, что «эстетические категории, внутренние композиционные закономерности построения произведения рассматриваются на основе анализа самого произведения» [2, с. 10] и выделяет четыре типа анализа (образно-смысловой, сюжетно-смысловой, пространственно-пластический, фактурно-декоративный), которые способствуют раскрытию их содержания и выявлению структуры организации формы. Следовательно, курс В.И. Лесняка способствует формированию у студентов теоретических знаний, на базе которых осуществляется практическая работа, что формирует композиционные умения и эмоционально-чувственное восприятие формы. Включение различного вида композиционного анализа расширяет знание, развивает эстетические и художественные вкусы обучающихся.

Авторский курс В.Б. Устина [3] «Композиция в дизайне» основной целью обучения ставит «выработку у учащихся сознательного подхода к дизайнерскому творчеству, получение ими знаний в области художественного формообразования» [3, с. 3]. Достижение данной цели осуществляется с помощью метода организации практической работы основанного на решение

отдельных композиционных задач. Данный метод предполагает «не вообще творчество и создание законченного художественного произведения, а ясный и четкий ответ на заданную композиционную тему» [3, с. 4]. Следовательно, ключевой задачей в выполнении данных заданий является формирование у обучающихся умений обоснованно и рационально использовать закономерности композиционно-художественного формообразования. Как и у предыдущего автора, весь процесс обучения базируется на методах «от частного к общему» и «от простого к сложному».

О.В. Чернышев [4] выстраивает учебный процесс в противовес выше рассмотренным авторам не на методах «от частного к общему» и «от простого к сложному», а «от общего к частному» и «от сложного к простому». Использование данным образом методов применительно к курсу «Основы композиции» исключает изучение и проработку отдельных композиционных категорий как самостоятельной темы, что было характерно для вышеупомянутых авторов. Методы «от общего к частному» и «от сложного к простому» направлены на целостное композиционное творчество, поскольку сама композиция это целостное воплощение законов, принципов, методов и средств которые передают определенное содержание, то и изучаться она должна комплексно, что реализует курс О.В. Чернышева. Методика практической работы по курсу формальной композиции у данного автора базируется на принципе проблемно-методологического подхода и системно-деятельностной ориентации художественно-проектного творчества дизайнера. Следовательно, практические упражнения уже на начальном этапе обучения раскрывают органическую связь всех компонентов композиции, незнание способствует творческой активизации обучающихся, исканию необходимых путей решения задачи.

Каждое учебное задание О.В. Чернышева имеет – цель, задачи, требования, ограничения, критерии оценки. В процессе обучения активно используются различные виды анализа в качестве группового или индивидуального средства обучения.

Из вышесказанного можно заключить, что использование методов «от простого к сложному» и «от частного к общему», которые предполагают в качестве самостоятельной темы изучение и проработку отдельных законов, принципов, методов и средств художественно-композиционного формообразования с последующим усложнением и переплетением, является ведущей тенденцией при организации курса основ композиции. Подтверждением этому служат учебные пособия, разработанные на базе идей отечественных педагогов, в частности, учебное пособие «Формальная композиция» Е.В. Жердеева, О.Б. Чепурова и др. [5] и «Основы композиции» В.А. Трофимова, Л.П. Шарока [6]. В противоположность данной организации учебного процесса выступают методы «от общего к частному» и «от сложного к простому», что реализует курс О.В. Чернышева.

Анализ методических работ названных авторов позволяет выявить основные компоненты, которые необходимо формировать в процессе обучения основам композиции, это теоретические знания, практические умения, эмоционально-чувственное восприятие, мыслительные действия.

Теоретические знания представляют собой совокупность законов, принципов, методов и средств художественно-композиционного формообразования.

Практические умения, которые, с одной стороны, связаны со знанием (умение выделить композиционный центр, умение организовать элементы композиции в единую структуру и т. д.), с другой – технической обусловленностью в частности умение провести прямую линию, умение чертить, умение штриховать и т. д.

Эмоционально-чувственное восприятие связано с практическим умением выразить в форме конкретное содержание, которое базируется на знании механизмов воздействия на эмоционально-чувственное восприятие человека.

Мыслительные действия характеризуются умением самостоятельно выстроить весь процесс композиционной работы для достижения эффективного результата: от поиска и начального обдумывания и первых эскизов до окончательного решения с критической оценкой всех этапов работы и конечного результата.

Данные компоненты составляют основу композиционной грамотности студентов дизайнеров. Сам термин «Композиционная грамотность» используется в качестве общей характеристики композиционных умений обучающегося у разных авторов, в частности, «всё «здание» композиционной грамоты дизайнера» [4, с. 22]. При этом «грамотность» рассматривается не в узком значении, как умение читать и писать, а в широком значении как «определённая степень владения знаниями в той или иной обла-

сти и умения их применять на практике» [7, с. 31]. Однако определение данного термина встречается довольно редко, поэтому, основываясь на данных компонентах и на терминах «Грамотность» и «Композиция в дизайне», можно дать следующие определение композиционной грамотности студентов-дизайнеров на начальном этапе обучения: умение самостоятельно выстроить мыслительный процесс, грамотно применить теоретические знания и практические умения с целью комплексной, целостной организацией формы и содержания. Такая последовательность умений, характеризующая композиционную грамотность студента-дизайнера, является адекватной для процесса создания художественного образа в любом виде художественного творчества. Н.Г. Тагильцева, раскрывая умения и способности, необходимые для создания художественного продукта студентами, обучающимися искусству, подчёркивает, что все они должны обладать «развитыми способностями творческого мышления, быстрой реакцией на выразительные характеристики объектов, продуктивностью и способностью многовариантного воплощения образа в художественной деятельности» [8, с. 219], и, конечно, определёнными знаниями в той или иной художественной деятельности.

Основными средствами формирования композиционной грамотности, исходя из взглядов ряда авторов, рассмотренных выше, являются: теоретическая подача материала в различных формах лекция, обсуждение и т. д., практические упражнения и анализ. Правильная организация и использование данных форм и средств обучения позволяет глубже изучить, закрепить и расширить теоретические знания. В области практики, при введении определенных упражнений следует соблюдать следующие условия:

- учебные упражнения должны выполняться средствами формальной композиции. Это позволяет не отвлекать внимание обучающихся от решения чисто учебных задач, которые могут быть решены на формальном уровне уже на первых этапах обучения. Формальная композиция предоставляет одинаковые композиционные возможности при разном начальном уровне подготовки обучающихся;

- упражнения должны нести конкретные учебные задачи, поэтому каждое упражнение должно иметь понятные для обучающегося цели, задачи, ограничения, условия, требования, критерии оценки;

- в упражнениях целесообразно использовать различные художественные материалы, поскольку это позволяет по-разному раскрыть композиционный замысел;

- упражнения должны формировать навык работы не только с плоскостной, но и с объёмной композицией, как целостной составляющей работы дизайнера;

- упражнения должны включать только формообразующий характер с целью гармонизации внешних форм без передачи глубокого содержания, или содержательный характер, где акцент ставится на передачу определённого смысла и содержания, или комплексный характер, направленный на гармоничное раскрытие формы и содержания;

- все выполненные упражнения включаются в портфолио студента, по результатам которого можно проследить уровень владения им композиционной грамотностью на каком-либо этапе обучения и своевременно в случае необходимости внести коррективы в учебный процесс комплексно или индивидуально.

Анализ, как одно из основных средств в формировании композиционной грамотности применяется в качестве индивидуального (индивидуально педагогом или обучающимся) или группового (группой обучающихся совместно с педагогом или под его наблюдением) средства.

Использование в качестве анализа разнообразных примеров творческого наследия в области визуальных форм, способствует:

- обогащению духовного мира обучающегося;
- развитию у них эмоционально-чувственное восприятие произведения искусства;

- выявлению связи формы и содержания в композиции;
- формированию навыка самостоятельного анализа, что позволяет обучающему выявлять используемые законы, принципы, приемы, средства и т.д. композиции, а также проследить их целостное, гармоничное участие в раскрытии формы и содержания.

При использовании анализа произведений рекомендуется соблюдать ряд методических принципов:

- примеры анализа должны являться не образцом для подражания, а стимулом к творческому процессу, выявлять перспективные пути решения композиционных задач;

– для примеров анализа при изучении одной темы целесообразно использовать произведения разных искусств, эпох и культур что позволяет проследить как одинаковые законы, принципы, приемы, средства и т. д. композиции реализуются в различных искусствах;

– к анализу произведения при изучении одной темы подходить комплексно с точки зрения композиции – раскрывать законы, принципы построения, средства и т. д., показать их целостное участие но, с выделением изучаемого вопроса.

Подводя итог, можно сделать вывод, что для эффективного построения учебного процесса в области изучения основ композиции на начальном этапе необходимо:

1. При конструировании курса определить ключевые методы «от частного к общему» и «от простого к сложному» или «от общего к частному» и «от сложного к простому». На основе их разработать структуру теоретического и практического материала.

2. Компоненты композиционной грамотности (знания, практические умения, эмоционально-чувственное восприятие, мыслительные действия) развивать взаимосвязано, взаимообусловлено и целостно.

3. Основные средства развития композиционной грамотности лекция, практические упражнения и разносторонний анализ использовать взаимосвязано и комплексно.

4. Практические упражнения являются ключевым средством и итогом, по которому определяется основной уровень владения композиционной грамотностью.

5. Композиционная грамотность определяется как умение самостоятельно выстроить мыслительный процесс и грамотно применить теоретические знания и практические умения с целью комплексной, целостной организацией формы и содержания. Данное определение соотносится с основными компонентами учебного процесса, с определением терминов «Грамотность» и «Композиция в дизайне».

Библиографический список

1. Дизайн. *Иллюстрированный словарь-справочник*. Москва, 2004: 35 – 36.
2. Лесняк В.И. *Графический дизайн*. Москва: ИндексМаркет, 2011.
3. Устин В.Б. *Композиция в дизайне*. Москва: АСТ: Астрель, 2007.
4. Чернышев О.В. *Формальная композиция*. Минск: Харвест, 1999.
5. Жердеев Е.В., Чепуров О.Б., Шлеюк С.Г., Мазурин Т.А. *Формальная композиция*. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014.
6. Трофимов В.А., Шарок Л.П. *Основы композиции*. Санкт-Петербург: СПбГУ ИТМО, 2009.
7. *Педагогический словарь*. Москва: «Академия», 2000: 31.
8. Тагильцева Н.Г. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения, школы и вуза в работе с художественно одаренными детьми. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 217 – 219.

References

1. Dizajn. *Illustrirovannyj slovar'-spravochnik*. Moskva, 2004: 35 – 36.
2. Lesnyak V.I. *Graficheskij dizajn*. Moskva: IndeksMarket, 2011.
3. Ustin V.B. *Kompoziciya v dizajne*. Moskva: AST: Astrel', 2007.
4. Chernyshev O.V. *Formal'naya kompoziciya*. Minsk: Harvest, 1999.
5. Zherdeev E.V., Chepurov O.B., Shleyuk S.G., Mazurin T.A. *Formal'naya kompoziciya*. Orenburg: OOO IPK «Universitet», 2014.
6. Trofimov V.A., Sharok L.P. *Osnovy kompozicii*. Sankt-Peterburg: SPbGU ITMO, 2009.
7. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: «Akademiya», 2000: 31.
8. Tagil'tseva N.G. Vzaимодействие doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya, shkoly i vuza v rabote s hudozhestvenno odarennymi det'mi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 217 – 219.

Статья поступила в редакцию 11.10.15

УДК 796.01+ 37.035.6 (571.513)

Shvalyova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru

PHYSICAL EDUCATION OF THE KHAKAS PEOPLE AS A COMPONENT OF FOLK UPBRINGING. The study describes a problem of physical education of the Khakas people as a component of the folk upbringing. The problem is not enough investigated and demands further research. Scientific research of folk physical education supposes historical, theoretical and practical approach to it, where some points of view of different authors about the concept of ethnopedagogy and its contents are analyzed. The main attention is given to the analysis of the scientific investigation of the Khakas folk pedagogy and its use in physical education of the youth generation. The forms of physical upbringing based on the main principles of folk pedagogy that is the upbringing of a real life are described. The idea that the foundation of upbringing includes ethnic traits, the way of life, traditions and culture is proposed. These features can be considered as the most valuable condition of folk upbringing.

Key words: national originality, ethnopedagogy, teaching, legends, ethnos, games, physical culture, physical qualities, health strengthening measures, labor traditions.

Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ХАКАСОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В предлагаемой статье рассматривается проблема физического воспитания хакасского этноса как составной части народной педагогики. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований. Научное исследование народного физического воспитания предполагает комплексный подход с анализом точки зрения различных авторов на понятие «этнопедагогика» и её содержания. Основное внимание в работе уделено анализу научных изысканий хакасской народной педагогики по физическому воспитанию подрастающего поколения. Раскрыты формы физического воспитания в народной педагогике хакасов, обосновывается мысль о том, что в основу воспитания заложены этнические особенности народа, его быт, традиции, культура. В конце статьи предложены авторские выводы.

Ключевые слова: национальная самобытность, этнопедагогика, обучение, предания, легенды, этнос, игры, физическое воспитание, физические качества, закаливание, трудовые традиции.

В предлагаемой статье рассматривается проблема физического воспитания личности во взаимосвязи с другими сторонами воспитания хакасского народа. Актуальность нашей работы обусловлена тем, что в настоящее время вопрос физического

воспитания хакасского этноса недостаточно изучен. Интерес к заявленной теме продиктован и стремлением конкретизировать отдельные вопросы изучаемой нами темы, нашедшие, пусть косвенное, отображение в немногочисленных работах пред-

шественников. Считаем, что изучение данного направления обогатит научные знания в области физического воспитания человека средствами хакасской народной педагогики. Первые, поистине бесценные сведения по интересующей нас тематике, были почерпнуты из публикаций по этнографии и истории хакасов, тувинцев и других народов Саяно-Алтайского нагорья, среди которых наиболее значительные работы таких исследователей, как Н.Ф. Катанов (1907), Г.Н. Потанин (1883), В.В. Радлов (1866).

В 90-х гг. XX столетия был проявлен интерес к проблемам хакасской этнопедагогики и осуществлены исследования отдельных ее аспектов: народной игры – О.Н. Кышпанакоева (1994), Ю.Г. Кустова (1993), Я.И. Сунчугашев (1963), В.Я. Бутанаев (1995); семейных национальных традиций и обычаев – К.И. Султанбаева (1995); философию этноса и национального образования Л.В. Анжиганова (1995), В.Н. Тугужекова (1993 – 2007); профессионального становления и воспитания современной личности С.А. Боргоякова (2003), Т.Н. Боргоякова (2005) и др. Однако из перечисленных исследователей никто специально не освещал вопросы физического воспитания хакасов. В то же время при наличии значительного количества работ по истории, археологии и этнографии данного региона в Республике Хакасия до сих пор нет конкретных исследований по заявленной нами теме. Всестороннее же и объективное изучение этнических традиций хакасского народа, в частности в физическом воспитании, будет способствовать устранению «белого пятна» в изучении истории Хакасии, воссозданию более полной, а главное, объективной картины прошлого её народа, что позволит расширить наши представления о различных сферах жизни не только хакасов, но и других народов Южной Сибири.

Анализируя высказывания многих авторов по народному воспитанию, мы приходим к выводу, что они имеют общие основания. Методологическую основу составили идеи К.Д. Ушинского, в свое время указавшего на специфику народного опыта воспитания: «воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» [1]. Именно он ввёл термин «народная педагогика», считая народные игры блестящим средством раскрытия национальной самобытности народа. Основатель этнопедагогики академик Г.Н. Волков определил предмет этнопедагогики как народный опыт воспитания, высказав мысль о том, что именно общность педагогических культур народов «наилучшим образом подчеркивает самобытность культур разных народов» [2, с. 167].

По мнению А.П. Усовой, «Правильно организовать жизнь и деятельность детей – значит и правильно их воспитывать. Эффективный процесс воспитания может быть осуществлен в формах игры и игровых взаимоотношений именно потому, что ребёнок здесь не учится жить, а живет своей жизнью» [3, с. 23].

По мнению Л.В. Анжигановой, этнопедагогика хакасского народа существует в этнопедагогической среде, окружающей личность, и представляет собой совокупность всех условий жизни, где проявляются этнические особенности народа: народные традиции, обряды, обычаи, фольклор, праздники и т. д. Именно в них отражены мировоззрение людей, ценностные ориентиры, культурные стереотипы, индивидуальная культура поведения [4].

Исследователь В.Н. Тугужекова указывает, что этнопедагогика сущностно отражает опыт воспитания детей, включающий такие его стороны, как уход, воспитание, самовоспитание, обучение [5, с. 112]. Мы поддерживаем мнение данного автора о том, что народная педагогика обладает большим арсеналом воспитательных средств. В научных публикациях К.И. Султанбаевой указывается, что одним из первых исследователей хакасской народной педагогики был Б.М. Ховратович, который обратил внимание на естественные потребности воспитания подрастающего поколения в традиционной хакасской семье. Он заложил основы исследования этнопедагогики хакасов во взаимосвязи с педагогическим опытом других коренных сибирских народов [6, с. 12].

Возникшие новые социально-культурные условия жизни способствовали тому, что у этноса усилились потребности в сохранении традиционного физического воспитания ребенка, основанного на труде, народных играх и физических упражнениях. Суровые природные условия Сибири, и в частности – Хакасии, требовали от человека физических и моральных сил, чтобы выжить и продолжить свой род. Вся жизнь была подчинена законам природы. Поэтому первым и необходимым условием для выживания хакасов являлось закаливание детей, так как будущий охотник, скотовод, земледелец должен быть готов к различным неблагоприятным климатическим погодным условиям. Обязанностью каждой семьи было вырастить приспособленного к жизни и закаленного человека. Закаливание, прежде всего, начиналось с женщин. Они, как будущие матери, должны были обладать отличным здоровьем, чтобы выносить и родить здорового малыша.

По описаниям А.В. Адрианова, несмотря на зимние суровые погодные условия, женщины-хакаски умывались снегом, до зимы они ходили босиком, а при беременности продолжали выполнять всю домашнюю работу. Фактически закаливание детей начиналось в утробе матери. По свидетельству ряда авторов, хакасские женщины во время перекочевки иногда рожали зимой прямо в пути, при этом мороз не был им помехой. Во время перекочетов грудным детям приходилось испытывать холод, тряску и другие неудобства. Зыбку с ребёнком обычно помещали в мешок из шкур и клали на сани. Мать и на морозе кормила ребёнка грудью. Но, видимо, это было распространено не повсеместно. Такие традиции в закаливании не везде сохранялись. Ребёнка после рождения хакасы обмазывали сметаной, в некоторых алаха купали в холодной воде. Этот обычай (купание) помогал ребёнку хорошо включать в работу все защитные силы организма, что обеспечивало дальнейшее успешное его развитие и совершенствование. [7, с. 79].

Научными исследованиями В.Я. Бутанаева доказано, что во время кочевых переходов, работы в лесу (сбор ягод, грибов, трав) хакасские матери переносили детей в деревянных зыбках, закрепленных ремнями за спиной, что способствовало как физическому, так и психическому закаливанию последних. Если выпадал первый снег, дети выбегали на улицу босиком, а взрослые выходили на мороз раздетыми, чтобы принести дрова, продукты. Температура в юртах часто не превышала температуру вне помещений. В таком некомфортном температурном режиме хакасские дети росли и закалялись. Известные исследователи дореволюционного периода (Н.Ф. Катанов, В.В. Радлов) отмечали, что очень часто им приходилось видеть мужчин и женщин, ходивших босиком до глубокой осени, когда морозы сковывали льдом реки. Все эти факты подтверждают наше предположение о том, что у хакасского народа существовала система закаливания, целью которой, прежде всего, являлась подготовка молодого поколения к выживанию в экстремальных климатических условиях и бытовым трудностям. На основе такой закалки осуществлялось дальнейшее народное воспитание подрастающего поколения.

Воспитательные приёмы у хакасов дифференцировались в зависимости от возраста детей. Д.И. Латышина, ссылаясь на материалы Ю. Кустовой, указывает, что хакасы называли детей общим термином *лала* (ребенок), новорожденного называли *час лала* (свежий ребенок), младенца, сосущего грудь, – *имчех лала*. Дети 6–7 лет именовались *кича лала* – маленький ребенок. Подростков в возрасте до 12–14 лет именовали *саарбах лала* (озорник, задир). Примерно к 14 годам дети становились *постын* – созревшими, готовыми участвовать в семейных и хозяйственных делах. К 16–18 годам человек был полностью готов к женитьбе или замужеству и достигал категории *хыр постын* (*хыр* – грань, край). Далее автор отмечает, что физическое воспитание осуществлялось через народный игровой фольклор. В нём вся игровая ситуация увлекала и воспитывала ребенка. Обучение играм и физическим упражнениям в целом проводилось совместно со старшими детьми и взрослыми с использованием самодельных игрушек, изготовленных отцами и дедушками. Это вырезанные из дерева кругляшки, лошадки, собачки, кубики, коробочки, палочки, чурбачки, пирамидки, скатанные из шерсти животных мячи [8, с. 261].

У детей до трех лет игры носили подражательный и имитационный характер и не имели правил. Это самая простейшая игра для детей раннего возраста – это игра-забава с пальчиками – «хоор-хоор» или «хылчих-хылчих», которая напоминает русскую игру «сорока-белобока». В этой игре дети знакомились со счетом, с названиями частей тела. По рассказам бабушек и прабабушек, во дворах дети играли в игры, не имеющие сюжета и построенные лишь на определенных игровых заданиях, которые вносили много познавательного материала, способствующего развитию сенсорной сферы ребёнка, развитию мышления, ориентировки в пространстве, сообразительности и умению общаться в коллективе. В общественном смысле ребёнок мог разрабатывать модели действий.

По исследованиям Н.Ф. Катанова, функция по физическому воспитанию прослеживалась в семье уже с трёхлетнего возраста, когда охотники брали на охоту с собой ребёнка. Для успешной охоты в зимнее время необходимы были навыки передвижения на лыжах. Эти обстоятельства заставляли хакасов обучать детей ходьбе на лыжах буквально с трех лет. Семилетних мальчиков отцы брали с собой на охоту, во время которой им приходилось преодолевать большие расстояния, терпеть голод и холод, обучаться приемам охоты на белку, глухаря, ставить капканы и др. Скотоводы с трех лет обучали мальчика ездить на коне и управлять им. Для этого родители в табунах специально

выделяли жеребёнка, чтобы он рос вместе с ребёнком и считался его собственностью. Учился ребёнок ездить верхом сначала на обезданной, смиренной лошади. С пяти лет дети осваивали навыки езды на лошадях сначала по ровному месту, по кругу, по неровной местности, затем задания усложнялись. Не случайно в народе бытует пословица, которая красноречиво говорит о том, что умение ездить на коне, ухаживать за ним является важнейшим качеством каждого мальчика: «Конь есть товарищ, который не опережает и не отстает, он друг хозяина-богатыря».

По данным профессора В.Я. Бутанаева, с раннего возраста мальчики увлекались стрельбой из лука, чаще изготовленного своими руками. С пяти лет ребёнок учился стрелять из лука в рыбу, в мелкую дичь. Это было своего рода подражание взрослым, особенно охотникам, которые были уважаемыми людьми своего рода. Соревнования в меткости при стрельбе из лука было любимым занятием мальчишек, так как испытывались не только физические качества стрелка, но и качество его оружия.

Детей в возрасте от трех до шести лет хакасы готовили к производственной деятельности взрослых. В этом возрасте дети закрепляли знания о традиционной культуре народа, его быте, изучали историю своего рода, его генеалогическое древо, знакомились с домашними обязанностями. Например, в игре «Клетки» импровизировался дом и хозяйство. Для этого дети огораживали участок пространства обрывками досок, деревянными обручами, что обозначало дом-«клетку». Игра в «коней» сохранила трудовую направленность. Последняя подразумевала поделку деревянных фигурок коней, играя с которыми, дети учились запрягать коня, из прутьев делать оглобли и дуги для саней, выгуливать коня, кормить его и т. д. В другой игре – в бараньи альчики и коровьи бабки, выигрыш связывался с магией плодородия в скотоводческом хозяйстве. В играх дети конструировали «загоны» из палок и веток для скота, изготавливали «коров» из дерева, из глины стряпалось «печенье», мелкая известь была «творогом», из тряпок шили кукол, из прутьев ивы делали шалаши, из цветов плели венки, из шишек делали бусы и т. д.

Можно утверждать, что в играх дети отражали бытовую и хозяйственную деятельность взрослых. По описаниям Я.И. Сунчугашева, дети до шести лет воспитывались под присмотром матери, выполняли её поручения, в свободное время мальчики увлекались играми с костями, с игрушечными конями для приобретения умений запрягать и распрягать коней. Девочки играли в «дом», где учились вести домашнее хозяйство. Кроме того, бывали совместные подвижные игры, направленные на развитие волевых и физических качеств, воспитание сообразительности, смелости и находчивости. Некоторые игры включали прятание предметов: платков, костей, камней, мячей, кнута, ремня и др. Большую часть времени у детей занимали простейшие игры, не требующие особых условий и предметов: это игры-перебежки, игры-эстафеты, игры-догонялки, игры в камешки, луночки, прятки, жмурки, ремешки, уголки, перескоки. Эти игры развивали психофизические качества, которые необходимы для более быстрого созревания ребёнка в конкретный исторический период, так как детство у детей в прошлом было коротким. В старшем возрасте физическому воспитанию уделялось больше времени, так как оно поддерживало оптимальный уровень физической подготовленности на многие годы. Это подтверждает В.П. Красильников, изучающий историю игр коренных народов Северного Урала и Сибири. Он указывает, что основой традиционного физического воспитания детей-сибиряков является использование народных игр и состязаний.

Профессор Х. Ооржак высказывает мысль, что «воспитательная ценность заложена в народных играх, которые испокон века готовили маленького человека, только вступающего в жизнь, к труду, преодолению трудностей, выполнению семейных обязанностей. Детей учили жить интересами коллектива, слушаться более опытного и вместе с тем не бояться ответственности за принимаемые решения, уважать соперника и более слабого участника состязаний» [9, с. 137].

Все виды труда (подметание пола, ношение воды, дров, собирание ягод, ловля рыбы, изготовление игрушек из дерева, управление лодкой и т.д.) представляли собой своеобразные комплексы физических упражнений, которые способствовали быстрейшему физическому развитию, воспитанию необходимых физических качеств, а ролевое распределение детей в играх воспроизводило внутрисемейные и внутриродовые отношения, про-

изводственно-хозяйственную деятельность. Это подтверждается практикой воспитания у хакасов. Так, например, состязательная игра «*Ырахха атыс*» способствовала овладению детьми навыками стрельбы из лука, необходимыми для будущего охотника, а игра «*Окрас*» подготавливала ребенка к пастушесству. В игре «*Аба токлес*» (медвежий пен) дети учились коллективно выполнять действия, направленные на то, чтобы не попасть в лапы медведю. В играх дети изображали процесс ловли птиц, мелких животных, их обработку, их повадки, где реальных птиц, зверей заменяли костями, предметами, камушками, палочками, ветками и т. д.

Это говорит о том, что через игровую деятельность шла подготовка подростков к охотничьим промыслам. Уже с детства хакаских детей специально обучали прикладным навыкам, необходимым в промыслах, и воспитывали мальчиков как будущих воинов, кормильцев семьи. Н.Ф. Катанов писал, что «...у них дети стреляли из таких больших луков, каких теперь не могли бы поднять и самые сильные люди». [10, с. 27]

Обратим внимание на высказывания В.Я. Бутанаева о роли детских хакаских игровых предметов. Он отмечает, что игрушки и игровые принадлежности ребёнка были призваны решать определённые воспитательные и образовательные задачи: уже в 3–4-летнем возрасте дети учились кидать легкий аркан, а в 5–7 лет осваивали стрельбу из лука, вначале по мишеням, а затем и при ловле рыбы и мелких животных (птиц, белок, бурундуков) и т. д. Следовательно, можно говорить, что игры и «тренировочные» упражнения в стрельбе прекрасно развивали силу рук и плечевого пояса, а также в связи с тем, что за стрелами нужно было бегать, способствовали развитию быстроты и выносливости. [11, с. 53]

Эстетическое воздействие игр и физических упражнений в целях воспитания происходило благодаря игровым зачинам, диалогам, считалкам. В них много эмоциональной прелести, оригинальных оборотов речи. Народ мудро использовал считалки как на хакасском языке («*Пита, сунта, пира, нара, ибе, сибе, туба, кресс!*») или «*Сыбдыр, сабдыр, хусках, сыра пазында одыра, ханаттарын кодирп, учугарга тимненче*»), так и на русском языках: «Синчик-минчик, мой мизинчик, тарин-барин, мой татарин»; «Катилась горох по блюду, ты води, а я не буду» или «Эники-бэники ели вареники». Всё это подтверждает вывод о том, что игровые зачины являются средством народной педагогики. В старшем возрасте у детей арсенал двигательной базы расширялся, видоизменялся, усложнялся, что приводило к качественным изменениям школы движений. У ребёнка происходило личностное становление, усвоение правил поведения в коллективе, умение подчиняться законам общества, и выработка необходимых нравственных качеств: выдержки, смелости, настойчивости, взаимовыручки и др. Мы вправе сказать, что велика роль народной педагогики в физическом воспитании подрастающего поколения. Исследуя физическое воспитание хакасского народа, можно сделать вывод о том, что на характер народа, бесспорно, влияет образ жизни, им обусловлены и этнокультурные особенности общественного и индивидуального поведения людей. Отметим, что физическое воспитание подрастающих поколений, основанное на народных играх, формирует национальный характер, личностную свободу, способствует укреплению нравственного и психического здоровья народа в целом. Традиции и обычаи, исторически оформившись из витальных потребностей человека в явление культуры, сегодня стали феноменом духовного порядка, законом общественной жизни, где физическое воспитание выполняет жизненно важные функции. Подводя итоги, можно выделить основные положения:

- анализ теоретических исследований в народной педагогике дает основание утверждать, что физическое воспитание является ведущим средством воспитания в семье;
- объективные условия, в которых исторически складывалась судьба хакасского народа, формировали его нравственно-волевые качества, присущие ему этнические черты характера;
- физическое воспитание как органическая составляющая народной педагогики содействовало укреплению и закаливанию организма человека;
- национальные особенности физического воспитания носят социальный характер, обусловлены традиционными отраслями хозяйствования и экономикой быта.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва–Ленинград, 1948; Т. 2.
2. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Чебоксары, 1974.
3. Усова А.П. *Роль игры в воспитании детей*. Москва: Просвещение, 1976.

4. Анжиганова Л.В. Аксиологические аспекты развития этнической культуры хакасского народа. *Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы*: материалы межрегиональной научно-практической конференции 22–23.09.2006 г. Абакан, 2006.
5. Тугужекова В.Н. *Из истории Хакасии. Советский период. 1917–1991*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1993.
6. Султанбаева К.И. *Педагогическая система Н.Ф. Катанова*. Казань: КГУ им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006.
7. Адрианов А.В. *Очерки Минусинского края*. Томск, 1904: 79 – 86.
8. Латышина Д.И. *Педагогика межнационального общения*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2004.
9. Ооржак Х. Д.-Н. *Педагогическое содержание физической культуры народов Южной Сибири*. Кызыл, 1995.
10. Катанов Н.Ф. *Образцы народной литературы тюркских племен*. Санкт-Петербург, 1907.
11. Бутанаев В.Я. *Детские игры и спортивные состязания народов Хакасии*. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1995.

References

1. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva-Leningrad, 1948; T. 2.
2. Volkov G.N. *Etnopedagogika*. Cheboksary, 1974.
3. Usova A.P. *Rol' igry v vospitanii detej*. Moskva: Prosveschenie, 1976.
4. Anzhiganova L.V. Axiologicheskie aspekty razvitiya etnicheskoy kul'tury hakasskogo naroda. *Etnosy razvivayushejsya Rossii: problemy i perspektivy*: materialy mezhr regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii 22-23.09.2006 g. Abakan, 2006.
5. Tuguzhekova V.N. *Из истории Хакасии. Советский период. 1917–1991*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1993.
6. Sultanbaeva K.I. *Pedagogicheskaya sistema N.F. Katanova*. Kazan': KGU im. V.I. Ulyanova-Lenina, 2006.
7. Adrianov A.V. *Ocherki Minusinskogo kraja*. Tomsk, 1904: 79 – 86.
8. Latyshina D.I. *Pedagogika mezhnacional'nogo obscheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2004.
9. Oorzhak H. D.-N. *Pedagogicheskoe sodержание fizicheskoy kul'tury narodov Yuzhnoj Sibiri*. Kyzyl, 1995.
10. Katanov N.F. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen*. Sankt-Peterburg, 1907.
11. Butanaev V.Ya. *Detskie igry i sportivnye sostyazaniya narodov Hakasii*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 1995.

Статья поступила в редакцию 25.10.15

УДК 796.01+398.1(571.513)

Shvalyova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: shvaleva-t@mail.ru

THE ROLE OF THE HEROIC EPOS IN PHYSICAL EDUCATION OF THE KHAKAS PEOPLE. The aim of this article is to define the role of heroic epos in the physical education of the Khakas people. The Khakas people had rich oral poetry since the ancient times. Ancient way of life, physical and inner culture of various tribes that lived on this land are investigated by different scientists. The tribes used stone graven images, ancient writings, drawings, and epos. The article reflects essential features of social relations, deals with the national traits and character of heroes of the Khakas epos, whose roots began in unforgettable ancient time and are still considered to be valuable spiritual heritage of the nation. Epos is the main thing in the folk system of upbringing and training of children for independent life. The conclusions are represented at the end of the article.

Key words: Epos, heroes, ancient writings, legends, story teller, tradition, homys, mace, whip, physical education, fighting tactics, sword, throat singing.

Т.А. Швалеева, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: shvaleva-t@mail.ru

РОЛЬ ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ХАКАССКОГО НАРОДА

Целью статьи является выявить роль героического эпоса в физическом воспитании хакасского народа. У хакасов с древнейших времен существовала богатая устная поэзия. О древнем быте, физической и духовной культуре различных племён, живших на этой земле, исследуют различные ученые по каменным изваяниям, писаницам, петроглифам, эпосу. В статье отражены существенные черты общественных отношений, рассматриваются национальные особенности и характер богатырей героического хакасского эпоса, корни которого уходят в незапамятную древность, и всё же продолжают оставаться ценным духовным наследием народа. Эпос является основным ядром народной системы воспитания и подготовки детей к самостоятельной жизни. В конце статьи представлены выводы.

Ключевые слова: эпос, богатыри, писаницы, сказания, хайджи, предания, хомыс, булава, нагайка, физическое воспитание, физические качества, боевая тактика, меч, гортанное пение.

В последние годы повысился интерес к национальной культуре, языку, образованию со стороны научных работников. Научный интерес к проблемам исторического развития Хакасии проявляют историки, востоковеды, археологи, этнографы, филологи, педагоги, такие как: В.А. Александров, Л.В. Анжиганова, В.Я. Бутанаев, В.Ф. Буров, А.А. Верник, Г.Г. Котожеков, Я.И. Сунчугашев, В.Н. Тугужекова и др. (1991, 1995, 2004, 2005, 1992, 1963, 1993). В их научных работах содержится богатый фактический материал по различным аспектам исторического, социального развития языка, литературы, культуры Хакасии. Однако интересующие нас вопросы о взаимосвязи героического эпоса с физическим воспитанием хакасов вышеуказанными авторами освещаются косвенно. Мы сделали попытку проанализировать научные источники и выявить взаимосвязь героического эпоса с физическим воспитанием народа, а также дополнить и расширить границы физического воспитания хакасов новым содержанием, которое описано в монографии автора «Национальные игры и состязания в традиционном физическом воспитании хакасского народа». Данный исследовательский материал обогащает хакасскую этнопедагогику, а также может вызвать интерес у специалистов в области физической культуры и спорта. Научные исследования по этнопедагогике свидетельствуют, что

формирование народного опыта в сфере физического воспитания как социально-исторического феномена уходит своими корнями в далёкое прошлое. Новые условия развития общества заставляют нас по-новому оценить важность социально-физкультурного наследия Республики Хакасия. В связи с этим актуальным является изучение физического воспитания хакасов в различных аспектах. С одной стороны, возрождение его необходимо для того, чтобы сохранить здоровье нации, её физические ценности, с другой – расширить представление о хакасской национальной культуре в целом. Отдавая должное глубине исследования заявленных проблем и широте охвата исторического материала, мы вынуждены, с сожалением, констатировать, что ни в одной работе дореволюционных исследователей и путешественников и современных ученых нами не обнаружены свидетельства о бытовании у народов древней Хакасии системы физического воспитания. Однако смеем предположить, что она существовала. Подобная уверенность зиждется на знаниях о том, что мальчики с детских лет умели бороться, стрелять из (самодельных) луков, скакать на коне. Девочки не отставали от них, прекрасно ездили на лошадях, занимались рукобурьем, метко стреляли из лука, играли в мяч, состязались в ловкости.

Необходимо учесть и тот факт, что история развития физического воспитания имеет своеобразные характеристики в зависимости от особенностей национальных регионов страны. Изучение национальных черт физического воспитания позволяет показать не только общегосударственные процессы в этой области, но и выявить закономерности и тенденции, присущие только данному национальному региону. На каждом этапе исторического развития хакасского народа сохранялись общие направления в физическом воспитании, связанные с бытовыми, трудовыми и военными операциями и сохранялась специфика традиционной физической культуры. Исторические судьбы хакасов, одного из тюркоязычных народов Южной Сибири, более двух тысячелетий были связаны с территорией Хакасско-Минусинской котловины, окружённой хребтами Саян, Кузнецкого Алатау и Алтая. Это район, известный своим мягким по сравнению с другими частями Сибири климатом. Тюркоязычные племена, в том числе енисейские кыргызы, а также угорские и самодийско-кетоязычные племена в течение веков жили в тесном контакте друг с другом, и в результате смешения образовалась хакасская народность. В VI – XII вв. эти племена имели свое государство, известное как древнехакасское. Предки хакасов занимались скотоводством, земледелием, охотой, рыболовством, знали развитое ремесло и имели широкие торговые связи со средней Азией, арабским миром и Китаем. Достигшая высокого для своего времени развития культура предков хакасов, была разрушена монгольским нашествием. Известен этот край богатством оригинальной духовной жизни различных племён, издревле населявших эти удобные для человеческого обитания места. У хакасов была стихия фольклора, созданного их предками на протяжении не менее двух тысяч лет – от незамысловатых колыбельных песенок, игровых припевов и детских побасенок до больших эпических повествований, насыщенных до нескольких тысяч стихотворных строк. Многие произведения словесного искусства рассказывают о героической борьбе хакасских племён за свою свободу. Именно в этот период рождается и развивается новый жанр – жанр исторических песен и преданий – кип-чоохов, основную тематику которых составила борьба с моолами (так именуются в них монгольско-джунгарские завоеватели). Исторические кип-чоохы образно рисуют реальную суровость и трагизм тех лет, доносят шум отчаянных массовых битв, душевный огонь, мысли и чаяния племён, не склонивших головы перед жестокими поработителями. Поэтому физическое воспитание подрастающего поколения хакасского народа было обусловлено и воздействием героического эпоса. Народ наделил своих героев лучшими чертами и качествами хакасского этноса, выделяя особенности его национального характера. Как описывает В.В. Радлов, «в отличие от всех остальных восточных братьев у абаканских татар чрезвычайно высоко развита эпическая поэзия – стихотворные сказки и героический эпос. Нигде нет столько певцов – исполнителей этого эпоса, как у абаканских татар» [1, с. 229].

В хакасском эпосе популярными героями являются Очен-Матыр, Тасха-Матыр, Ир-Тохчын, Ханза-пиг и др. Народ изобразил своих героев с любовью, с горящей симпатией.

Светлый ум, самоотверженность, выдающаяся физическая сила, ловкость и бесстрашие отличают этих богатырей. Из эпических произведений хакасов особенно большое развитие получил героический эпос, называемый в народе *алыптых ныхмах*, что означает «богатырское сказание». Время не властно над этим бесценным творением, отличающимся немеркнущим поэтическим обаянием. Оно и в наши дни продолжает живо интересоваться людей, его поют под аккомпанемент чатхана. Героические поэмы духовно связывают предков и потомков. Необычная живучесть её обусловлена эстетическими и познавательными свойствами. В своих исследованиях по Сибири В.В. Радлов делает заключение: «...народ в таких героических сказаниях играет всегда столь же подчиненную роль, как и в жизни. Герой обязан заботиться о его благоденствии, и народная толпа, как стадо, полное безразличия, переходит из-под власти одного богатыря во власть другого, в зависимости от того, кому улыбнется военная удача и вознесет его над врагом» [1, с. 246].

В содержании эпоса прослеживаются древние мифологические сюжеты, герои борются не только с иноземными захватчиками, но и с демоническими врагами-оборотнями из подземного мира. Борьба с иноземными захватчиками хорошо отражалась в подвижных играх детей и подростков, которые вооружившись деревянным детским оружием защищали свои позиции по-настоящему. Исследователь В.В. Радлов так описывает игры хакасских

детей: «... Мальчики играли с игрушечным луком и стрелами, с фигурками лошадей, вырезанными из дерева, обрывками сетей, учились метать предметы, лазать по деревьям, ловить рыбу с помощью лука со стрелами, ставить капканы и т. д. Для игрушечной лошади хвост изготавливали из ниток или конского волоса. Как у настоящих коней, на детской игрушке был знак (тамга) владельца» [1, с. 97].

Хакасский героический эпос исполнялся и исполняется обычно ночью. Взрослые и дети, слушая хайджи, восхищались доблестью и богатырской силой героев и в жизни старались подражать им. Хайджи – это певец, обладающий даром своеобразного гортанного пения (по-хакасски – «хай»). Он аккомпанирует себе на народном музыкальном инструменте – чатхана (в старину чаще использовался хомыс). Однако не всякий хайджи может быть сказителем, исполнителем героического эпоса, а только тот, кто обладает и даром хая, и искусством сказывать. Такого исполнителя называют *хайджи-ныхмахчи*, что значит «хайджи-сказитель», так как он выступает не только как певец-рапсод, но и как музыкант. *Хайджи-ныхмахчи* пользуются в народе большим авторитетом. У хакасов имелось немало чатханистов, которые по вечерам в одной из юрт или около нее собирали много слушателей. При этом присутствовало много детей, которые сидели в первых рядах. Там разворачивались импровизации сказителей. Слушая вместе со взрослыми героический эпос из уст хайджи, дети впитывали в себя все лучшие моральные, этические и нравственные качества героев из преданий, и затем в игре они имитировали борьбу с условным противником. Кроме того, играя в военные игры, они, как и взрослые, надевали на себя военное снаряжение – доспехи, шлем, колчан со стрелами и лук, применяли детское игрушечное оружие – клинок, пику, лук, аркан, саблю, арбалет, кинжал или меч. Все эти доспехи были детскими, но военные игры проводились в условиях, близких к настоящим. Девочки в играх старались быть похожими на героических девушек-богатырок.

Среди чатханистов, старых людей были и путешественники, которые по торговым или иным делам ездили по окрестностям, в Монголию, Китай, Алтай, Киргизию и др. Они были прекрасными лекторами, рассказывали о подвигах людей, о мужественных богатырях, участвующих в различных состязаниях, которые они наблюдали, о доблести мифических героев. Просвещение хакасов сводилось к овладению необходимым уровнем знаний о своем народе, своих соседях, окружающей природе, её законах. Эти знания и наблюдения копились многими поколениями и передавались «изустно». Каждый человек с детства усваивал народный календарь, основы географии, законы природы, различные приметы, поверья и поведение животных [2].

В прошлом его назначением являлось не только удовлетворение духовных потребностей людей, он производил также магические действия, ограждающие людей от злых духов. Существовало поверье, что пение героического эпоса любит слушать дух-хозяин тайги. Поэтому охотники специально брали с собой хайджи, который, тоже, будучи охотником, вечерами забавлял духа своим искусством – игрой на хомысе, гортанным пением, за что хозяин тайги якобы вознаграждал охотников богатой добычей.

В хакасском эпосе, как и в эпосе многих народов Южной Сибири, отражены существенные черты общественных отношений эпохи раннего феодализма и позднеродового общества. Для всех племён, входивших в древнехакасское государство, на различных этапах его существования, защита людей, родного очага, своих земель, скота от посягательств чужеземцев являлась первоочередной, важнейшей задачей общественной жизни. Поэтому не случайно, эта тема отражена в содержании большинства героических поэм, созданных в древности и в средневековье хакасскими племенами. Таковы поэмы «Хулатай», «Хан-Кичибей», «Ах-Чибек-Арыг» и др.

Известно, что эпос является основным ядром народной системы воспитания и подготовки детей к самостоятельной жизни. У скотоводческого хакасского народа есть хорошая традиция: дарить детям новорожденного животного (телёнка, жеребёнка). Этот питомец принадлежал ребёнку, поэтому последний усердно ухаживал и наблюдал за ним, проявлял заботу о нем и рос вместе с ним, получал ранние умения и навыки по уходу за скотом в разное время года. Одновременно ребёнок рос и учился ездить верхом на лошади, владеть клинком, ножом, стрелять метко на ходу, на скаку бросать точно аркан, метать ловко в цель, как богатыри из хакасского эпоса. Не зря народ хранит популярные богатырские поэмы о жеребятах, а также поэмы о конях героически

защищающих хозяев-богатырей в младенческом возрасте. Это «Белый и синий жеребёнок», «Два бело-буланых жеребёнка», «Два чалых жеребёнка», «Красавец серый жеребец» и др.

Эпос передавал и опыт любимого увлечения молодёжи участие в конных скачках. Разнообразием таких состязаний была объездка необученных лошадей. Здесь, кроме силы и ловкости, необходимы своеобразная сноровка, знания о нраве и повадках лошадей, и, конечно же, смелость и ловкость, умение управлять лошадью, осуществлять контроль за действиями соперников. Воспитательная роль заключается в том, что владение навыками верховой езды необходимо каждому скотоводу, земледельцу, охотнику для трудовой и промысловой деятельности. По описаниям В.Е. Майногашевой, большое место в хакасском героическом эпосе занимает тема женщин-богатырок, которые выступают главными героинями, защитницами родного народа и земли. Это такие произведения, как «Алтын-Сабах», «Богатырь-девица красная, как лисица», «Ай-Арыг», «Ай-Хуучын», «Ах-Чибек-Арыг», «Изил-Арыг на коне» и др. Среди множества героев и героинь величественно возвышается образ девы-богатырки Алтын-Арыг из произведения «В белой скале сама родившаяся Алтын-Арыг», записанного в двух вариантах от хакасских сказителей С.П. Кадышева и П.В. Курбижекова. В героическом эпосе отмечено, что народ наделил Алтын-Арыг могучей силой: умеет она в бою повергать любого врага силою своих рук. Но владеет она и луком со стрелами, и другим воинским оружием. Могущество Алтын-Арыг проявляется не только в ее физической силе и нравственной стойкости, но и в том, что она владеет богатырским оружием – острым мечом, «имеющим душу», т. е. грозным мечом, который требует особого умения с ним обращаться и им пользоваться. Меч богатырской девы необычный, он горит пламенем. Рожденная Белой Скалой вместе с конем, Алтын-Арыг не случайно появляется в доспехах, ибо, по народным представлениям, она до конца своих дней призвана защищать свой народ и весь солнечный мир – воплощение древнего хакасского государства. Ее высокие богатырские качества определяются постоянными эпитетами: «могучая», «неукротимая», «бесстрашная», «мудрая», «героическая». Вместе с тем богатырская мощь героини сочетается с ее девичьей нравственной красотой и сравнивается с небесными светилами. Итак, главные герои эпоса, наравне с мужчинами богатырями, – женщины, что, по-видимому, свидетельствует об относительно высокой общественной роли женщины в период родового общественного уклада хакасов. Это нашло отражение в воспитании девочек, которые воспитывались так же, как и мальчики. И хотя в эпосе получили отражение события, связанные с более поздним периодом исторической жизни хакасского народа – эпохой разложения феодального строя, с утратой древних устоев, эпос стойко сохранил высокие образы героинь Пис-Тумзух, а затем девы Алтын-Арыг, которые самоотверженно отстаивают порядок, издревле установленный на их родине [3].

Именно герои эпоса давали толчок к формированию у детей и подростков новых двигательных навыков и способствовали воспитанию физических качеств, необходимых в военном деле. Например, из эпоса «Алтын-Арыг»: «Подожла Ичен-Арыг, смотрит она, наблюдает: Дети играют, бегают. Одни дети косуль изображают и (за теми) гоняются. Ее шестилетний младший брат волка изображает, ребятишек гоняет» [3, с. 256].

Изучая героический эпос «Алтын-Арыг», можно выделить женский образ Алып-Хыс-Хан. Она не только богатырка. Ей отведена роль доброй матери и жены. В ней прослеживаются и некоторые древние богатырские черты: «она могучая богатырка, у нее широкие плечи – в пятьдесят вершков, исполнская грудь. Руки ее в борьбе – словно твердый капкан или железные щипцы. Как воин, она имеет и соответствующее облачение» [3, с. 314].

Рассматривая важнейшие события эпических сказаний с точки зрения физического воспитания, можно утверждать, что хакасские дети играли в игры, которые, так или иначе отражали эти события. Они росли и хотели быть похожими на героев из героического эпоса, обладать такой же силой, доблестью и выносливостью, быть смелыми и находчивыми, везде быть первыми и побеждать в различных поединках. Например, в игре «Воровская война» боевой тактикой являлось внезапное нападение конницы. В игре они воспроизводили движения битвы, схватки с «противником», проявляя при это мужество, стойкость и физические способности. Мальчики и девочки отлично ездили верхом

на коне, а на конных скачках в праздники они выполняли роль наездников.

По историческим сведениям, до присоединения Хакасии к России местное население проводило турниры – поединки на конях, с копьями. Эти турниры основаны на героическом эпосе. Турниры проводились летом во время общественных праздников. Как описывает В.Я. Бутанаев, участники поединка одевались в войлочные и кожаные доспехи, голова закрывалась шлемом. Турнирная пика на ударном конце имела тупое деревянное утолщение. Всадники становились по разные стороны турнирной площадки, а затем по команде разгоняли лошадей и съезжались, держа наперевес пику. Согласно правилам, надо было на полном скаку сбить всадника с лошади. Наносили удары пикой только в закрытую броней грудь. В настоящее время память о турнирах сохранилась только в фольклорных произведениях [4, с. 28].

По данным П.В. Сулековой, в наборе вооружения богатырей были секира или боевой топор. Основным колющим оружием воина являлось копье. Древние воины пользовались и булавами, которыми они рушили все преграды на своем пути. В боях применялась нагайка, предназначавшаяся для удара противника по голове. В героическом эпосе богатыри иногда пользуются сказочным ремненным лассо, который сам набрасывается и скручивает противника [5].

Перечисленное выше не исчерпывает, разумеется, всего тематического богатства произведений хакасского героического эпоса. Однако при всем многообразии тем эпос имеет одну особенность. Картины народной жизни, отражающие охотничий промысел и занятия скотоводством, показывают необходимость постоянного физического совершенствования человека. Примером в этом деле служили герои эпоса, которые наделались огромной физической силой, имели богатырскую мощь, отважную доблесть и умение защитить свой народ.

Необходимо отметить, что герои эпоса входят в игровой мир детей, а дети живут в этом мире, отобразив реальность. Многие игры носили воинственный характер, а эпос давал им пищу для поднятия духа, воспитывал готовность защитить свой род, племя, аул. Очевидно, что смыслом физического воспитания с исторических времён было стремление родителей вырастить ребенка будущим воином, настоящим человеком, физически сильным, выносливым, смелым, находчивым и т. д. И в этом помогал им легендарный эпос. Подростков интересовали игры со сложными сюжетными линиями, отражающие дух героического эпоса или романтики, дающие возможность самостоятельной творческой деятельности в игре. Их захватывает сам процесс сложного тактического противоборства. Духовному становлению и физическому воспитанию народа также способствовали рассказы старших об истории разных стран, истории рода, легенды, сказки, исторические предания.

Для всех племен, входивших в древнехакасское государство на различных этапах его существования, защита людей, родного очага, своих земель и скота от посягательств чужеземцев являлась первоочередной, важнейшей задачей общественной жизни. Поэтому не случайно в героических поэмах все образы наделены богатырской силой, готовы всегда защитить свой народ. Дети хотели походить на этих героев: быть сильными, ловкими, смелыми. Желание обладать такими качествами, а также смелостью, проявлять смекалку и находчивость – всё это отражает исконную любовь к своей земле и народу. Именно героический эпос, его предания и легенды приобщали подрастающее поколение к физической культуре народа, его национальному духовному богатству.

Приведённые примеры из героического эпоса, созданного в древности и в средневековье хакасскими племенами, дают почву для размышления о том, что народ во все времена уделял большое внимание физическому воспитанию. Изучая этнопедагогическое наследие прошлого, мы предполагаем, что героический эпос сыграл важнейшую роль в физическом воспитании подрастающего поколения. Хакасы создали в прошлом большое число произведений героического эпоса, большинство из которых записано. Значительная их часть является ценным богатством духовной и физической культуры народа, создававшейся в течение многих веков. Передавая этническое наследие последующему поколению, народ с помощью эпоса расширял границы народного воспитания, готовил молодое поколение к жизни, учил быть сильным и выносливым, как его герои.

Библиографический список

1. Радлов В.В. *Образцы народной литературы тюркских племен Южной Сибири и Джунгарской степи*. Санкт-Петербург, 1866; Т. 1.
2. Унгвицкая М.А., Майногашева В.Е. *Героический эпос. Алыптых ныммах*. Хакасское народное поэтическое творчество. Абакан, 1972.
3. Алтын-Арыг. *Хакасский героический эпос*. Москва: Главная редакция восточной литературы; 1988.
4. Бутанаев В.Я. *Степные законы Хонгорая*. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2004.
5. Сулекова П.В. *Ай Мирген*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1959.

References

1. Radlov V.V. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen Yuzhnoj Sibiri i Dzhungarskoj stepi*. Sankt-Peterburg, 1866; T. 1.
2. Ungvickaya M.A., Majnogasheva V.E. *Geroicheskiy epos. Alyptyh nymah*. Hakasskoe narodnoe poeticheskoe tvorchestvo. Abakan, 1972.
3. Altyn-Aryg. *Hakasskiy geroicheskiy epos*. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury; 1988.
4. Butanaev V.Ya. *Stepnye zakony Hongoraya*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2004.
5. Sulekova P.V. *Aj Mirgen*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1959.

Статья поступила в редакцию 25.10.15

УДК 81'374.2:378.147

Sherstiannikova E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: lena_kolesnikova@list.ru

THE ROLE OF THE HISTORICAL DICTIONARY OF RUSSIAN LINGUISTICAL TERMINOLOGY IN THE TEACHING PROCESS OF PHILOLOGICAL CYCLE DISCIPLINES. The article introduces a concept of the Historical Dictionary of the Russian linguistic terminology. The purpose of the dictionary is a lexicographic description of metalanguage as represented in the works of native linguists of the second half of the 18th and first half of the 20th century. The Historical Dictionary of the Russian language terminology should be not only a way of terminology submission, but also a way to its study. The importance of the dictionary for different directions of the Russian philology, as well as for teaching philological cycle is substantiated. The author also emphasizes the role of the Historical Dictionary for Philology students professional formation. The Dictionary materials are useful for working with texts and may be used as the basis for a more complete vocabulary for future professional work of future specialists. Relevance and novelty of this work are determined by the lack of studies of similar subjects.

Key words: metalanguage, historical dictionary, terminography, professional formation, disciplines of philological cycle.

Е.А. Шерстянникова, канд. филол. наук, Сибирский государственный технологический университет, г. Красноярск,
E-mail: lena_kolesnikova@list.ru

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ РУССКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

В статье представлена концепция Исторического словаря русской лингвистической терминологии. Цель Словаря – лексикографическое описание метаязыка, представленного в работах отечественных лингвистов второй половины XVIII – первой трети XX вв. Исторический словарь русской лингвистической терминологии с необходимостью должен быть не только способом представления терминологии, но и способом ее исследования. В работе обоснована значимость такого словаря для разных направлений русистики, а также для преподавания дисциплин филологического цикла. Также в статье подчеркнута роль Исторического словаря в профессиональном становлении студентов-филологов. Материалы словаря полезны при работе с текстами по специальности и служат базой для формирования более полного словарного запаса при дальнейшей профессиональной работе специалиста. Актуальность и новизна данной работы определяются отсутствием исследований подобной тематики.

Ключевые слова: метаязык, исторический словарь, терминография, профессиональное становление, дисциплины филологического цикла.

Изучение терминологии – это путь к своей специальности [1, с. 159]. Человек, не владеющий терминологией своей профессиональной области, не может быть компетентным специалистом. В зарубежном университетском образовании сложилась особая образовательная технология – обучение терминологии, ориентированная, прежде всего, на создание терминологической компетенции в рамках общеобразовательной компетенции специалиста той или иной сферы [2]. В специальной литературе всё чаще высказывается мнение о необходимости введения терминоведения в российский вузах в качестве обязательного курса, сосредоточенного на такой важной составляющей специализации как обучение профессиональному языку.

Терминология научной области – это не просто совокупность терминов. Это семиологическое выражение определённой системы понятий, отражающей определенное научное мировоззрение. В отношении лингвистической терминологии до настоящего времени справедливо замечание О.С. Ахмановой: лингвистическая терминология до сих пор «...не является рационально организованной, семiotически безупречной системой, в языкознании постоянно существует проблема упорядочения терминологии» [3, с. 509]. «...Зная лучше других, что такое термин, какова его природа, лингвисты не могут справиться с болезнями собственной терминологии» [4, с. 6].

Ж. Марузо в Предисловии к «Словарю лингвистических терминов» отмечал, что лингвистическая терминология, в том числе и русская, «складывалась стихийно то на основе сделанных открытий, то по вдохновению; ... Большое количество терминов было создано заново, многие другие изменили своё прежнее значение. Результатом этого явились сильная пестрота и значительная неустойчивость словопотребления, затрудняющие понимание, а иногда даже и взаимопонимание самих ученых» [5, с. 11]. Поэтому уже в первой половине XX в. часто ставился вопрос о реформе лингвистической терминологии. Делались попытки «осуществить, с одной стороны, полное соответствие обозначения обозначаемому, а с другой, – согласование терминологии различных стран в той мере, в какой это допускается различием языков» [там же].

Как известно, овладение научным стилем речи предполагает включение в образовательную программу словарных материалов с определённой профессиональной ориентацией [6, с. 165]. Несмотря на то, что число лингвистических словарей всё время увеличивается, до сих пор нет книги, которая представляла бы в сколько-нибудь полном и вместе с тем обозримом виде метаязык русского языкознания прошлых эпох.

В современной русской исторической лексикографии различают 2 класса словарей в зависимости от способа описания

языкового материала: словари «эволюции» и словари «состояния». Гораздо шире представлены словари «состояния», в которых даётся синхронное описание – горизонтальный срез определённого периода истории языка. Это специфический вид толкового словаря. Собственно диахроническими являются словари «эволюции», создание которых предвосхитил Л.В. Щерба в своём «Опыте общей теории лексикографии»: «Историческим в полном смысле этого термина был бы такой словарь, который давал бы историю всех слов на протяжении определённого отрезка времени, начиная с той или иной определённой даты или эпохи, причём указывалось не только возникновение новых слов и новых значений, но и их отмирание, а также их видоизменение» [7, с. 405]. Таким образом, исторический словарь призван рассматривать языковые явления во временных изменениях, в их движении; он должен демонстрировать процесс языкового развития в том или ином периоде.

Словарям такого рода в рамках толковых словарей уже тесно, словарю с такими задачами максимально полно соответствует жанр словаря-исследования. Именно в этом жанре, каноны которого не сложились окончательно, да, вероятно, и не сложатся (характер жанра таков, что каждый работающий в нём лексикограф будет вносить свою лепту) и подготовлен Исторический словарь русской лингвистической терминологии.

Цель Словаря... – лексикографическое описание метаязыка, представленного в работах отечественных лингвистов второй половины XVIII – первой трети XX вв. (М.В. Ломоносова, А.А. Барсова, Н.Г. Курганова, А.Х. Востокова, Н.И. Греча, Г. Павского, К. Аксакова, Ф.И. Буслаева, В.А. Богородицкого, Ф.Ф. Фортунатова, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Шахматова, А.М. Пешковского, А.Н. Овсяннико-Куликовского, Л.В. Щербы, А.А. Потебни и др.).

Первоочередные задачи Словаря: 1) показать состав, специфику формирования и развития русской лингвистической терминологии конца XVIII – первой трети XX вв.; 2) эксплицировать системность терминологии, а через неё структуру соответствующей предметной области; 3) выявить основные семантические процессы внутри лингвистической терминологии прошлой эпохи; 4) помочь читателю лингвистической литературы понять смысл неясного или неизвестного термина.

Такой словарь с необходимостью должен быть не только способом представления терминологии, но и способом её исследования. Последовательное изучение терминологии позволяет выявить закономерности исторических изменений и наметить перспективы дальнейшего развития терминологической системы. Кроме того, изучение истории даёт возможность проследить за ходом развития научной мысли. По характеру разработки статей Словарь относится к типу толкового терминологического словаря. В то же время Словарь носит энциклопедический и одновременно учебный характер, который и определил расположение статей и принципы изложения материала. Задача композиции Словаря сводится к тому, чтобы показать формирование лингвистической терминологии как системы, выявить характер и специфику системных отношений внутри терминологии.

Термины в Словаре распределены по следующим разделам: фонетика, морфология, лексикология, синтаксис и общелингвистические термины. В этих разделах представлено систематическое описание всех уровней языка рассматриваемого периода. Заметим, что тематическое расположение материала в Словаре определялось также этапами изучения тех или иных разделов лингвистических дисциплин в высших учебных заведениях.

Внутри каждого раздела термины объединены в гнезда по лексическому (семантическому) признаку. Основой объединения терминов в гнездо служат отношения между выражаемыми ими понятиями – чаще всего родо-видовые, когда в гнезде родового термина находятся видовые термины. Гнездовой принцип наглядно представляет словообразовательные и семантические системы терминов, обнаруживает их общую семантическую

основу, что даёт возможность в каждом конкретном случае сосредоточить внимание на специфических признаках объектов описания. Кроме того, гнездовой принцип расположения словарных статей даёт возможность идти через анализ терминов к их пониманию, а затем и запоминанию их значений [8, с. 43]. Сами гнезда терминов в разделе расположены по алфавиту родовых терминов.

Основная часть Словаря включает описание около 2000 лингвистических терминов.

Словарная статья Словаря... (модель) включает в себя следующие зоны.

1) **Вокабула.** Термин даётся в начале словарной статьи полужирным шрифтом, рядом представлены фонетические, графические и морфологические варианты заголовочного термина.

2) **Грамматическая характеристика** – информация об основных морфологических свойствах термина, указание на род и число.

3) **Семантизация термина.** В качестве средства объяснения значения термина в словаре выступает толкование, в котором раскрываются главные признаки понятия заголовочного термина. Зачастую для раскрытия семантики термина достаточно цитаты из источника, в которой в полной мере раскрывается значение термина.

Ю.Н. Караулов отмечал, «...параметр дефиниции, помимо обычного толкования значения слова, может быть адекватно представлен синонимами...; примерами (экземплярами) или иллюстрациями употребления данного слова (ср. словарь-конкорданс, где этот параметр приобретает экстремальное выражение и значение заодно выражено перечнем всех контекстов); «неявным определением» в виде набора элементов соответствующего семантического поля (ср. идеографический словарь); переводом на другой язык (ср. двуязычный словарь); дополняющим текст рисунком («картинный параметр»)» [9, с. 112 – 113].

4) **Иллюстрация.** Цитаты демонстрируют употребление заголовочного термина в грамматиках отечественных лингвистов конца XVIII – первой трети XX вв. После цитаты в квадратных скобках указывается её источник, а также работы, в которых встречается подобная трактовка термина.

5) **Комментарий** к термину или его толкованию.

6) **Этимологическая характеристика** – сведения о времени появления термина (первой фиксации его в литературе), об авторстве термина, языке-источнике его заимствования (если таковые данные имеются).

7) **Системная характеристика** термина – указание на синонимы, антонимы, родо-видовые отношения заголовочного термина.

Материалы Словаря могут быть полезны при изучении курсов современного русского языка, общего языкознания, истории лингвистических учений, истории русского литературного языка. Нельзя не согласиться с мнением Ю.В. Зориной: усвоение терминов происходит значительно быстрее и эффективнее, если при знакомстве с ними студент получает информацию о тех понятиях, которые легли в основу рассматриваемых единиц, об истории их появления и развития [10].

Словарь рассчитан в первую очередь на филолога, в практике работы которого нередко встречается потребность не только в выяснении точного значения того или иного лингвистического термина, но и более полного раскрытия его содержания для учебных целей. Материалы словаря полезны при работе с текстами по специальности и служат базой для формирования более полного словарного запаса при дальнейшей профессиональной работе специалиста.

Автор Словаря стремился к тому, чтобы книга выполняла не только информативную, но и развивающую функцию, побуждая студентов к освоению науки о языке. Надеемся, что в этой книге найдут для себя полезные сведения не только специалисты, но и все, кто интересуется русским языком.

Библиографический список

1. Ткачева Л.Б. *Основные закономерности английской терминологии*. Томск: Издательство Томского университета, 1987.
2. Бутылов Н.В. *Роль специальной терминологии в формировании профессиональной компетенции лингвиста переводчика*. Available at: <http://www.tsutmb.ru/otkryitiy-konkurs-filosofskix-sochinenij-na-temu-fenomen-daniila-andreeva>
3. *Терминология лингвистическая*. ЛЭС. Москва, 1990.
4. Куликова И., Салмина Д. *Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии)*. Санкт-Петербург: «Сага», 2002.
5. Марузо Ж. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 2004.
6. Дубичинский В.В. *Лексикография русского языка: учебное пособие*. Москва: Наука: Флинта, 2008.

7. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии. *Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: Хрестоматия и учебные задания*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2002.
8. Гринев С.В. *Введение в терминографию: как просто и легко составить словарь*. Москва, 2009.
9. Караулов Ю.Н. *Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка*. Москва: Наука, 1981.
10. Зорина Ю.В. *К проблеме обучения терминологии как способа международного сотрудничества*. Available at: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7777925

References

1. Tkacheva L.B. *Osnovnye zakonomernosti anglijskoj terminologii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1987.
2. Butylov N.V. *Roľ special'noj terminologii v formirovanii professional'noj kompetencii lingvista perevodchika*. Available at: <http://www.tsutmb.ru/otkrytyij-konkurs-filosofskix-sochinenij-na-temu-fenomen-daniila-andreeva>
3. *Terminologiya lingvisticheskaya*. L'ES. Moskva, 1990.
4. Kulikova I., Salmina D. *Vvedenie v metalingvistiku (sistemnyj, leksikograficheskij i kommunikativno-pragmaticheskij aspekty lingvisticheskoy terminologii)*. Sankt-Peterburg: «Saga», 2002.
5. Maruzo Zh. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 2004.
6. Dubichinskij V.V. *Leksikografiya russkogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: Nauka: Flinta, 2008.
7. Scherba L.V. *Opyt obschej teorii leksikografii. Sovremennyy russkij yazyk: Leksikologiya. Frazologiya. Leksikografiya: Hrestomatiya i uchebnye zadaniya*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2002.
8. Grinev S.V. *Vvedenie v terminografiyu: kak prosto i legko sostavit' slovar'*. Moskva, 2009.
9. Karaulov Yu.N. *Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurus literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1981.
10. Zorina Yu.V. *K probleme obucheniya terminologii kak sposoba mezhdunarodnogo sotrudnichestva*. Available at: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7777925

Статья поступила в редакцию 28.10.15

УДК 378

Romanov P.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia),
E-mail: romanov-magu@mail.ru

Saygushev N.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia),
E-mail: nikolay74rus@mail.ru

Romanova T.Ye., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia),
E-mail: romanova.te@mail.ru

Milov Yu.Ye., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia),
E-mail: milovmgn@mail.ru

THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF TRANSITION TO THE STATE STANDARD OF NEW GENERATION.

In the article the group of researchers describes theoretical bases of construction of a model of a process of development of research skills among students in the system of continuous pedagogical education in conditions of transition to the state standard of new generation. A system-based approach to the object of the study allows the researchers to identify the main structural components of the model and to identify relationships between them. As a result of this study constructed the structural model, the characteristics of the main components of which are given in the article. Special attention is paid to the main means of formation of research skills of students at each stage of continuous pedagogical education. The model is implemented in the teaching of mathematical and methodological subjects. The authors conclude that the implementation of this model will allow forming research competence mentioned in the Federal state standard as the main learning outcomes of bachelor students and master students of pedagogical education.

Key words: model, modeling, research skills, continuous pedagogical education.

П.Ю. Романов, д-р пед. наук, проф. Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск, E-mail: romanov-magu@mail.ru

Н.Я. Сайгушев, д-р пед. наук, проф. Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск, E-mail: nikolay74rus@mail.ru

Т.Е. Романова, канд. пед. наук, доц. Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск, E-mail: romanova.te@mail.ru

Ю.Е. Милов, канд. пед. наук, доц. Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск, E-mail: milovmgn@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ГОССТАНДАРТ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье изложены теоретические основы построения модели процесса формирования исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования в условиях перехода на Госстандарт нового поколения. Системный подход к объекту исследования позволил выделить основные структурные компоненты модели и выявить взаимосвязи между ними. В результате данного исследования построена структурно-содержательная модель, характеристики основных компонентов которой приведены в статье. Особое внимание уделено основным средствам формирования исследовательских умений обучающихся на каждом этапе непрерывного педагогического образования. Модель реализована в процессе преподавания математических и методических дисциплин. Авторы приходят к выводу, что реализация данной модели позволит сформировать исследовательские компетенции, заложенные в Федеральном Госстандарте как основные результаты обучения бакалавров и магистров педагогического образования.

Ключевые слова: модель, моделирование, исследовательские умения, непрерывное педагогическое образование

Одним из основных требований к системе непрерывного педагогического образования является его универсальность, основанная на фундаментализации его содержания, ориентации на наиболее общие основополагающие принципы науки [1]. В современных условиях перехода на новые Госстандарты образования, внедрению компетентностного подхода, всё большее внимание должно уделяться развитию способностей учащихся,

формированию специалиста, готового применять и добывать знания. Нами предпринята попытка построить модель подготовки учителя-исследователя, обладающего полноценной системой исследовательских умений.

Одним из теоретических методов познания сложноорганизованных объектов, процессов и явлений является моделирование. Сущность моделирования состоит в замене реально существующей

щих объектов, процессов, явлений их знаковыми, графически или материальными аналогами, адекватно отражающими существенные свойства объектов реальности, и исследование последних с помощью полученных моделей в соответствии с поставленными целями. Использование моделирования в теоретическом исследовании – это не просто способ схематичного и четкого представления целостного явления для упрощения понимания сложноорганизованных систем. Это возможность ясно представить целостную картину изучаемой сферы и сузить зону экспериментально-теоретического поиска. Моделирование позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования.

Результатом моделирования является модель. Работа с моделями позволяет получить новую информацию об объектах, исследовать те взаимосвязи, которые недоступны для исследования другими способами. Модель выполняет две функции: эталон для достижения цели и инструмент ее достижения.

Модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса, в нашем случае процесса формирования исследовательских умений в системе непрерывного образования. Проблемы моделирования в науке разрабатывались многими авторами. Однако единства во взглядах учёных на это сложное понятие нет. Это обусловлено многоаспектностью данного понятия и возможностью изучения разнообразных сторон реальной действительности с помощью моделей.

Несмотря на различные трактовки, при определении понятия модели большинством авторов отмечаются следующие её признаки:

- отражение и воспроизведение изучаемого объекта, процесса в модели;
- способность к замещению познаваемого объекта, процесса;
- способность давать новую информацию (новое знание об объекте);
- наличие точных условий и правил построения модели и перехода от информации о модели к информации об объекте.

Модель процесса формирования исследовательских умений должна описывать его целостным образом, то есть в ней должна учитываться не только логико-содержательная сторона обучения, но и последовательность во времени, этапность названного процесса.

За рабочее примем определение модели, данное В.А. Штоффом. По его мнению, модель это «...такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [2, с. 52]. На наш взгляд, данное определение отражает существенные характеристики такого сложного и многоаспектного понятия как модель.

Формирование исследовательских умений целесообразно рассматривать как педагогическую систему. При этом, выясняя состав нашей системы, мы исходим из положения, выдвинутого М.С. Каганом. Он считает, что эффективным путём решения этой проблемы является «подход к изучаемой системе как части некоей метасистемы, то есть извне, из среды в которую она вписана и в которой она функционирует» [3, с. 24]. Наша система входит в метасистему непрерывного педагогического образования.

Отметим, что в педагогической науке разработаны различные подходы к организации процесса формирования умений

исследовательской деятельности и его содержанию. Однако, несмотря на основательность проработки вопросов, касающихся проблемы формирования исследовательских умений, работы, в основном, затрагивают её решение лишь на одном из этапов непрерывного образования (в частности, этапе вузовской подготовки).

Состав модели зависит от цели исследования и должен давать возможность проследить какие-либо стороны, характеристики объекта исследования. Содержание нашей модели обусловлено социальным заказом общества на фундаментальную подготовку творческой личности будущего специалиста с педагогической направленностью.

Структура разработанной модели формирования исследовательских умений обучающихся позволяет выделить в ней три основных модуля: теоретико-методологический, операционно-деятельностный и критериально-оценочный.

Основные компоненты разработанной нами модели формирования исследовательских умений в системе непрерывного образования представлены в таблице 1.

Таким образом, предлагаемая модель дает возможность представить структуру процесса формирования исследовательских умений в системе непрерывного образования и взаимосвязь его элементов (схема 1).

Остановимся на раскрытии содержания этапности процесса формирования исследовательских умений и соответствующих каждому этапу уровней творческой деятельности и уровней исследовательских умений учащихся, организационных форм и средств формирования названных умений.

Принцип иерархичности, являясь одним из важнейших принципов структурной организации многоуровневых систем, состоит в упорядоченном взаимодействии между уровнями. Иерархически построенная система формирования исследовательских умений подразумевает уровневое деление системы непрерывного образования (довузовское, вузовское, послевузовское). В модели мы рассматриваем иерархические уровни как этапы системы формирования исследовательских умений.

В соответствии с этим выделяются три этапа:

- 1) этап довузовской подготовки;
- 2) этап вузовской подготовки, который делится на два иерархически подчиненных подэтапа – фундаментальной математической и методической подготовки;
- 3) этап послевузовской подготовки.

Объекты и субъекты обучения, подчиняясь принципу иерархичности систем, находятся во взаимно упорядоченном соответствии с соответствующими этапами процесса формирования исследовательских умений обучающихся.

В соответствии с результатами теоретического исследования нами были выделены уровни (практический, методический и методологический) владения обучающихся исследовательскими умениями, соответствующими этапам обучения. При этом данные уровни приведены во взаимно однозначное соответствие с уровнем творческой деятельности учащихся, осуществление которой возможно на каждом этапе обучения (от субъективного частного до интерсубъективного фундаментального). Необходимо отметить, что внутри каждого компонента модели процесса формирования исследовательских умений реализуется принцип преемственности.

Таблица 1

Компоненты модели формирования исследовательских умений в системе непрерывного образования

Структурные модули	Компоненты модели
Теоретико-методологический	<ul style="list-style-type: none"> – цель, определяемая социальным заказом общества на подготовку учителя-исследователя; – основные методологические подходы к организации процесса формирования исследовательских умений; – принципы организации процесса формирования исследовательских умений; – педагогические условия эффективной реализации процесса формирования исследовательских умений
Операционно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – этапы процесса формирования исследовательских умений; – объекты и субъекты обучения на различных этапах непрерывного образования; – уровни творческой деятельности учащихся; – уровни исследовательских умений; – организационные формы; – средства формирования исследовательских умений
Критериально-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> – прогнозируемый результат; – критерии и оценка сформированности исследовательских умений



Схема 1. Структурно-содержательная модель процесса формирования исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного образования

В частности, методический уровень владения исследовательскими умениями включает в себя практический уровень и, в свою очередь, сам является основой формирования умений на методологическом уровне.

В учебно-познавательном процессе важна, с одной стороны, диагностика творческих способностей учащихся, с другой – педагогическая технология их развития. Поэтому компонент модели, отражающий уровни формирования исследовательских умений, включает в себя диагностику актуального уровня сформированности этих умений.

Следующими компонентами разработанной структурно-содержательной модели являются организационные формы и средства формирования исследовательских умений. Одной из методологических основ процесса формирования исследовательских умений, является личностно-ориентированный подход.

Основой личностно-ориентированного подхода, по мнению В.В. Серикова, является учебная ситуация, при создании которой выполняются следующие требования:

- 1) представление элементов содержания в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач;
- 2) усвоение содержания в процессе диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности;
- 3) имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в ситуациях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания [4].

Конструирование и использования разноуровневых личностно-ориентированных задач относится к разработке содержания обучения, использование диалога в процессе обучения определяет метод, применение имитационных и деловых игр детерминирует формы обучения.

В рамках концепции эвристического программирования учебно-исследовательской деятельности В.И. Андреевым были обоснованы дидактические условия, обеспечивающие эффективное управление формированием исследовательских умений:

- 1) постепенное усиление проблемности;
- 2) увеличение сложности учебно-исследовательских заданий параллельно с обеспечением необходимой помощи учащимся;
- 3) применение и усвоение учащимися системы эвристик и эвристических приемов;
- 4) ослабление контроля и одновременное усиление самоконтроля учащимися;
- 5) сочетание индивидуальной работы учащихся с коллективной на основе целенаправленного обучения их приемам сотрудничества [5].

В нашем исследовании управление формированием исследовательскими умениями осуществляется за счет специального образом структурированной системы задач и соответствующими ей формами обучения. Нами разработана методика построения и использования систем задач, направленных на формирование исследовательских умений учащихся в процессе их математической подготовки [6; 7]. Здесь лишь отметим, что в среднем звене школы блок задач строится с учетом зоны творческого развития учащихся, что обуславливает дифференцированный подход в процессе формирования исследовательских умений. Старшее звено школы и период фундаментальной математической подготовки в университете позволяют использовать задачи динамического характера, в процессе решения которых возможна первоначальная диалогизация процесса обучения [8]. Теоретические аспекты управления формированием исследовательских умений изложены нами в работе [9].

Одной из основных форм обучения в период методической подготовки, предполагающей формирование исследовательских умений на методическом уровне, являются деловые игры, углубляющие диалогизацию процесса обучения. На этапе послезачетовой подготовки диалог можно считать главной формой общения (и как следствие развития и контроля исследовательских умений). Таким образом, организационные формы и средства формирования исследовательских умений, реализуют основные принципы эффективной реализации процесса формирования исследовательских умений обучающихся.

Прогнозируемый результат каждого этапа процесса формирования исследовательских умений должен быть адекватен соответствующему уровню исследовательских умений и находится в иерархической зависимости от других уровней. В связи с этим, умение решать нестандартные и творческие математические задачи (результат первого уровня) входит в качестве составной части в умение разрабатывать методику обучения решению творческих задач (результат второго уровня), который в свою очередь включается в умение провести самостоятельное педагогическое исследование (результат третьего уровня).

Особенностями разработанной модели формирования исследовательских умений обучающихся являются учет непрерывности педагогического образования и ее практико-ориентированный характер. Таким образом, разработанная и реализованная в процессе преподавания математических дисциплин модель формирования исследовательских умений обучающихся позволяет вооружить выпускников компетенциями (ПК-5, ПК-6), определенными Федеральным государственным стандартом высшего образования в качестве основного результата обучения [10].

Библиографический список

1. Сайгушев Н.Я. *Профессиональное становление будущего учителя*. Санкт-Петербург: Стратегия будущего, 2008.
2. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва: Наука, 1966.
3. Кagan M.C. *Человеческая деятельность (опыт системного анализа)*. Москва: Политиздат, 1974.
4. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование. *Педагогика*. 1994; 5: 16 – 21.
5. Андреев В.И. *Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности*. Москва: Высшая школа, 1981.
6. Романов П.Ю., Романова Т.Е. Решение задач с параметрами. *Математика. Первое сентября*. 2001; 12: 13 – 15.
7. Романов П.Ю., Романова Т.Е. Уравнение касательной к графику функции. *Математика. Первое сентября*. 2001; 16: 17 – 20.
8. Романов П.Ю., Токмазов Г.В. Формирование исследовательских умений в процессе решения дифференциальных уравнений. *Вестник Магнитогорского государственного университета*. 2000; Выпуск 1: 156 – 159.
9. Романов П.Ю. Управление формированием исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования. *Государственная служба*. 2002; 6 (20): 99 – 105.
10. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование*. Available at: <https://www.mgpo.ru/materials/31/31750.doc>

References

1. Sajgushev N.Ya. *Professional'noe stanovlenie buduschego uchitelya*. Sankt-Peterburg: Strategiya buduschego, 2008.
2. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva: Nauka, 1966.
3. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost' (opyt sistemnogo analiza)*. Moskva: Politizdat, 1974.
4. Serikov V.V. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie. *Pedagogika*. 1994; 5: 16 – 21.
5. Andreev V.I. *Evristicheskoe programmirovaniye uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
6. Romanov P.Yu., Romanova T.E. Reshenie zadach s parametrami. *Matematika. Pervoe sentyabrya*. 2001; 12: 13 – 15.
7. Romanov P.Yu., Romanova T.E. Uravnenie kasatel'noj k grafiku funkicii. *Matematika. Pervoe sentyabrya*. 2001; 16: 17 – 20.
8. Romanov P.Yu., Tokmazov G.V. Formirovaniye issledovatel'skih umenij v processe resheniya differencial'nyh uravnenij. *Vestnik Magnitogorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2000; Vypusk 1: 156 – 159.
9. Romanov P.Yu. Upravleniye formirovaniem issledovatel'skih umenij obuchayushchih v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Gosudarstvennaya sluzhba*. 2002; 6 (20): 99 – 105.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Napravleniye podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Available at: <https://www.mgpo.ru/materials/31/31750.doc>

Статья поступила в редакцию 16.10.15

УДК 165.24

Vezirov T.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Russia),

E-mail: timur.60@mail.ru

Bogatyyrov Zh.V., senior teacher, Department of Philosophy, Kuban State Technological University (Russia),

E-mail: bogatzhanna@mail.ru

THE ACCOUNTING OF REPRESENTATIVE SYSTEM AT THE ORGANIZATION OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN TRAINING OF SPECIALISTS. In the modern educational space an important role is played by electronic editions of educational purposes, which are used for disciplines of both the technical, and humanitarian direction. In the paper the authors observe a problem of how pedagogical opportunities of the information and communication environment in a higher education institution take into account psychophysiological features of students. The authors closely study the leading representative system in realization of forming of an individual approach to students. The researchers come to conclusion that, when creating electronic teaching materials for educational purposes in addition to a textbook, a teacher is eager to include media elements (graphics, video, animation). Knowing the characteristics of students with different dominant channels of perception, using AION makes the most efficient to build the learning process.

Key words: *representative system, information and education environment, education for students, electronic editions of educational purposes.*

Т.Г. Вези́ров, д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет,

E-mail: timur.60@mail.ru

Ж.В. Богаты́ров, ст. преп. каф. философии Кубанского государственного технологического университета,

E-mail: bogatzhanna@mail.ru

УЧЕТ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

В современном образовательном пространстве важную роль играют электронные издания учебного назначения, которыми наполнены дисциплины как технического, так и гуманитарного направления при подготовке будущих специалистов. В статье изучается, каким образом педагогические возможности информационно-коммуникационной среды вуза учитывают психофизиологические особенности студентов, а именно ведущую репрезентативную систему в реализации выстраивания индивидуального подхода к студентам. Авторы приходят к выводу, что при создании электронных изданий учебного назначения помимо текстового материала необходимо включать элементы мультимедиа (графики, видео, анимация). Зная особенности студентов с разными каналами восприятия, использование ЭИУН позволяет наиболее эффективно построить процесс обучения.

Ключевые слова: *репрезентативная система, информационно-коммуникационная среда, подготовка специалистов, электронные издания учебного назначения.*

В настоящее время в условиях информатизации образования встаёт проблема эффективности обучения, взаимопонимания между студентами и преподавателем, а также организация подачи учебного материала для улучшения усвоения учебного материала с учётом индивидуальных особенностей студентов. Все эти вопросы сопровождают профессиональную деятельность любого преподавателя.

По мнению авторов А.Л. Хачиньяц и Ж.В. Богатыревой [1], психологические знания в области восприятия информации помогут правильно и эффективно организовать учебный процесс, использовать индивидуальный подход к каждому учащемуся, что в результате повлияет на успех обучения.

Восприятие – важная часть познавательного процесса. Без понимания механизма восприятия информации аудиторией невозможно планировать эффективное воздействие и успешно направлять информационные потоки. Возможности человеческого восприятия ограничены, и нам приходится выбирать наиболее важное, а всё остальное отсеивать. Мы не можем видеть и слышать абсолютно всё, что нас окружает, мы выбираем наиболее важное для нас в этом мире. А важную информацию из мира студент получает через определенные каналы восприятия.

Авторы работы [2] определяют репрезентативную систему как систему, при помощи которой студент обращается к собственному внутреннему опыту, это своя «любимая дверь восприятия», которой студент доверяет больше всего, чем другим.

Здесь же авторами определены признаки и языковые шаблоны распознавания репрезентативной системы студентом во время обучения.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что около 80% информации студентам преподносится в словесной форме; 25% информации остаётся в памяти студента. Учитывая индивидуальные особенности каналов восприятия студентов, можно рекомендовать равномерно чередовать и сочетать следующие формы и методы обучения:

- *словесные*, которые наиболее успешно решают задачу формирования теоретических и фактических знаний, а их приме-

нение способствует развитию логического мышления, речевых умений и эмоциональной сферы личности;

- *наглядные*, которые наиболее успешно решают задачу развития образного мышления, познавательного интереса, воспитания художественного вкуса и формирования культурной эрудиции;

- *практические, проблемно-поисковые и методы самостоятельной работы*, применение которых необходимо для закрепления теоретических знаний и способствует совершенствованию умений практической деятельности в конкретной сфере, развитию самостоятельности мышления и познавательного интереса;

- *репродуктивные*, необходимые для получения фактических знаний, развития наглядно-образного мышления, памяти, навыков учебного труда;

- *индуктивные и дедуктивные*, оптимальное чередование которых (с преобладанием индуктивных) обеспечит сохранение логики содержания и будет способствовать развитию логического и предметного мышления;

- *работа в группах*, при организации которой необходимо учитывать личностные характеристики студентов, степень развития их универсальных учебных действий и предметных умений, степень заинтересованности и владения общекультурным материалом, а также степень самостоятельности в овладении способами оптимизации учебной деятельности. Работа в группе также позволяет учащимся получить эмоциональную и содержательную поддержку, создает эффект включенности в общую работу коллектива. Одна из задач, стоящих перед преподавателем при организации работы в группах, – создание перспективы для получения индивидуального образовательного результата каждым студентом.

- *взаимные вопросы и задания групп*;

- *взаимообъяснение*;

- *беседа*, является фронтальной формой работы, поэтому важно, чтобы она не превращалась в лекцию преподавателя;

• *интервью*, данная форма учебной деятельности может быть использована как в урочной, так и во внеурочной деятельности учащихся в качестве пролонгированного домашнего задания (например, взять интервью по определённой теме у членов своей семьи, старшеклассников, представителей педагогического коллектива школы);

• *драматизация (театрализация)*;

• *составление словаря терминов и понятий* способствует систематизации и усвоению материала курса. При составлении понятийного словаря учащиеся должны не просто осмыслить изучаемое явление и отобрать или сформулировать наиболее удачное определение понятия, но и мотивировать свой выбор, объяснить, почему данное понятие является значимым, определяющим для данной культуры;

• *составление галереи образов*, эта работа направлена, прежде всего, на формирование образного восприятия изучаемого материала, на установление внутренних связей курса не только на теоретическом, но и на визуальном уровне.

Применение перечисленных методов обучения в их оптимальном сочетании при изучении электронного курса обеспечит практическую направленность учебного процесса.

В решении указанных проблем также важное место занимает информационно-коммуникационная среда вуза, под которой И.В. Роберт понимает совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным

ресурсом с помощью интерактивных средств ИКТ, взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения [3].

Информационно-коммуникационная среда включает: множество информационных объектов и связей между ними; средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Как отмечает Т.Г. Везилов, одним из компонентов информационно-коммуникационной среды вуза являются электронные издания учебного назначения (ЭИУН), которые в исследованиях представляются как электронные образовательные ресурсы (ЭОР), электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), электронные учебно-методические материалы (ЭУММ) и т. д. [4; 5].

При создании электронных изданий учебного назначения помимо текстового материала используются элементы мультимедиа (график, видео, анимация), добавляются практические задания для закрепления прочтенного материала, а также прилагать тестовые задания к изучаемому материалу. Это необходимо для того, чтобы учебные материалы были доступны в понимании ко всем типам репрезентативных систем. Зная особенности студентов с разными каналами восприятия, использование ЭИУН позволяет наиболее эффективно построить процесс обучения.

Библиографический список

1. Хачиянц А.Л., Афари С.А., Богатырева Ж.В. Секрет эффективного общения. *Современные наукоемкие технологии*. 2013; 7-2: 172.
2. Богатырева Ж.В., Шутилова М.Ф. Влияние музыки на человека. *Современные наукоемкие технологии*. 2013; 7-2: 181 – 183.
3. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.
4. Везилов Т.Г., Абдулаева Х.С. Роль мультимедиа-технологий в формировании коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования (профиль «Иностранный язык»). *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3(52): 5 – 6.
5. Эльмурзаева М.Э., Везилов Т.Г. Использование инструментов web 2.0 в формировании научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика». *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53): 120 – 122.

References

1. Hachiyanc A.L., Afari S.A., Bogatyreva Zh.V. Sekret `effektivnogo obscheniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2013; 7-2: 172.
2. Bogatyreva Zh.V., Shutilova M.F. Vliyanie muzyki na cheloveka. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2013; 7-2: 181 – 183.
3. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekt)*. Moskva, 2014.
4. Vezirov T.G., Abdulaeva H.S. Rol' mul'timedia-tehnologij v formirovanii kommunikativnoj kompetentnosti buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya (profil' «Inostrannyj yazyk»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3(52): 5 – 6.
5. El'murzaeva M.E., Vezirov T.G. Ispol'zovanie instrumentov web 2.0 v formirovanii nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti buduschih bakalavrov po profilu «Prikladnaya matematika i informatika». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 120 – 122.

Статья поступила в редакцию 07.11.15

УДК 37.032

Bykova K.P., postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: aster_isk@mail.ru

THE PHENOMENON OF CREATIVE INDIVIDUALITY IN CONTEMPORARY VOCAL PEDAGOGY. This article discusses a phenomenon of creative individuality in the context of contemporary vocal pedagogy. Due to the increasing popularity of vocal training that offers individual voicing (which in most cases doesn't have a scientific basis), the author marks the need to develop the theoretical basis, programs and methods that will be aimed at the development of creative individuality of students, who will make future singers. The author presents her definition of what "creative individuality of a musician" is. The article shows the theoretical analysis of works of researchers, who studied the carriers of creative people, masters of different types of arts, professionals and inventors. The researcher of the paper identifies and characterizes general properties of creative individuality and special properties inherent in musicians and vocalists on the basis of her analysis. More attention is paid to the need for creative self-expression, which is understood as a person's primary reason for creative activity.

Key words: creativity, creative individuality, contemporary singing, vocal pedagogy, components of creative individuality.

К.П. Быкова, аспирант Московского государственного института культуры, г. Химки, E-mail: aster_isk@mail.ru

ФЕНОМЕН ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматривается феномен творческой индивидуальности в современной эстрадно-джазовой вокальной педагогике. В связи с растущей популярностью вокальных тренингов по установлению индивидуального звучания, которые в большинстве случаев не имеют под собой научную основу, автор отмечает необходимость разработки теоретических основ, программ и методик, направленных на развитие творческой индивидуальности учащихся, будущих эстрадно-джазовых певцов. Представлено авторское определение понятия «творческая индивидуальность музыканта». Проведён теоретический анализ работ исследователей, изучавших жизненные пути творческих личностей, мастеров разных видов искусств, профессионалов, изобретателей. На основе проведённого анализа выделены и охарактеризованы как общие свойства творческой инди-

видуальности, так и свойства, присущие музыкантам и вокалистам. Особое внимание уделяется потребности в творческом самовыражении, как свойству личности, которое является первопричиной творческой деятельности учащихся.

Ключевые слова: творчество, творческая индивидуальность, эстрадно-джазовое пение, вокальная педагогика, компоненты творческой индивидуальности.

В последние годы в научных трудах особое внимание фокусируется на проблемах, связанных с такими понятиями, как «творчество», «индивидуальность», «творческая индивидуальность». Замечено, что в связи с дегуманизацией и технократизацией отечественное образование претерпело ряд негативных тенденций, в числе которых снижение возможностей развития творческого потенциала учащихся [1]. Современные вокальные образовательные программы стремятся к универсализации будущих артистов («вокалист должен уметь петь всё»), оправдывая такой подход необходимостью развития всесторонне развитой личности, что, безусловно, важно, но не должно достигаться посредством подавления творческих стремлений учащихся.

Нарастает популярность проведения вокальных мастер-классов, тренингов по «раскрытию» / «возрождению» своего уникального, естественного голоса, где предполагается создание условий спонтанности, импровизационности процесса пения. Подобные тренинги зачастую обращаются к этнической культуре, как к наиболее древнему, аутентичному источнику. Все эти программы имеют лишь косвенное отношение к педагогической науке и посвящены широкому кругу желающих, от начинающих, любителей до опытных вокалистов и профессионалов, стремящихся открыть для себя нечто новое.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что возникает потребность в разработке теоретических основ, программ и методик, направленных на развитие творческой индивидуальности учащихся, будущих эстрадно-джазовых певцов.

Сегодня проблема личности и творческой индивидуальности музыканта широко освещается в трудах многих авторов, таких как Б.С. Мейлах, Л.Б. Дмитриев, В.И. Петрушин, М.С. Старчеус, Н.В. Петров и др. Анализируя процесс творческой деятельности выдающихся музыкантов-творцов, исследователи приходят к различным выводам, что, очевидно, связано как со всевозможными внешними (культурно-социологическими), так и с внутренними (психологическими, психофизиологическими) факторами, влияющими на формирование индивидуальности музыканта. Тем не менее, наблюдения, мнения, положения, выдвинутые учёными, во многом сходятся, что даёт нам возможность рассмотреть существующую на сегодня психолого-педагогическую картину творческой индивидуальности музыканта, и в частности музыканта-вокалиста.

Исследования признают неизменным и первостепенным свойством выдающегося художника или артиста факт наличия ярких индивидуально-творческих проявлений личности. Другими словами, творчество предполагает реализацию личности творца. В связи с этим, *творческая индивидуальность музыканта*, на наш взгляд, – это интегральное качество личности, которое выражается в способности преобразовывать собственные субъективные переживания и элементы внутреннего опыта в новые формы музыкальной деятельности на основе индивидуальных задатков, навыков, умений, знаний.

В рамках данной статьи необходимо установить, какие качества нужно приобретать учащимся-вокалистам, чтобы сформировать в себе творческую индивидуальность. На основе исследований, проводивших анализ жизненного пути творческих личностей, профессионалов, мастеров разных видов искусств, изобретателей [2; 3; 4; 5] мы выделили несколько свойств творческой индивидуальности музыканта-вокалиста.

К.М. Гуревич выделил общие психологические качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Прежде всего, профессионал должен обладать достаточным объёмом и уровнем знаний в сфере своей деятельности [3]. Для современного вокалиста важными являются знания в области общей культуры, теории музыки, истории эстрадно-джазового искусства, вокальной методики, и т. д. Поэтому задача вокальной педагогики благоприятствовать получению и усвоению этих знаний.

Первопричиной творческой деятельности человека является не талант, и способность, а именно потребность в творческом самовыражении в условиях современной социокультурной обстановки. Ведь по этой причине человек добровольно приходит в вокальный класс.

Музыкант (вокалист, инструменталист, композитор) наделён музыкальным талантом, который определяется наличием способностей и потребности личности в изобретательстве, творчестве, иначе говоря, *креативности* (от англ. create – создавать, творить). Креативность музыканта проявляется в готовности воспроизводить новые идеи в области музыкального искусства посредством музыкальных звуков. О.А. Блох, объясняя процесс музыкального творчества, заключает: «музыкальное творчество – это новая мысль, одетая в звуковую палитру» [6, с. 7].

Музыкальность – это особое свойство творческой личности музыканта, и как отмечает А.Л. Готсдинер, её наличие отличает одарённость музыкальную от одарённости к другим видам искусства [7, с. 25]. Под музыкальностью в современной науке понимают не только наличие музыкального слуха, памяти, и т. д., но и наличие главной составляющей – эмоциональной отзывчивости на музыку [8, с. 23; 7, с. 5].

Устойчивая мотивация к музыкальной деятельности у учащихся обуславливается положительным эмоциональным отношением к музыке. Отзывчивость, любовь к музыке, подпитывает потребность в воплощении творческих идей в музыкальную деятельность. Эмоциональная сфера творческой индивидуальности эстрадного вокалиста культивируется путем подбора соответственного репертуара, слушания записей, походов на концерты. Палитра возможностей человеческого голоса настолько богата, что ею можно воссоздавать разные эмоциональные состояния, варьируя окраску тембра, динамику, артикуляцию и в полной мере раскрывать художественный замысел исполнителя. Эмоциональная составляющая творческой личности вокалиста часто способствует преодолению технических трудностей.

Высокая работоспособность – ещё одно из качеств, замеченное исследователями в деятельности творческих личностей. Пение (в отличие от напевания), и особенно пение в процессе обучения, подразумевает нелегкое испытание на физическую, интеллектуальную и психологическую выносливость. Работа с дыханием, брюшными и межреберными мышцами, диафрагмой и т. д., – всё это нелёгкий труд (особенно для начинающих вокалистов), целью которого является самосовершенствование.

Трудолюбие, устойчивая мотивация и требовательность к себе и окружающим определяется страстной и жертвенной любовью к своему делу. Выдающиеся музыканты отводят большое количество времени на отработку технических приёмов, они сочиняют музыкальные фразы, анализируют собственное творчество, просматривая и прослушивая записи выступлений с целью выявления неточностей и самосовершенствования.

Любой музыкант, вокалист нуждается в обилии музыкальных впечатлений, постоянном обновлении своей «слуховой копилки», будь он композитором, или исполнителем. Расширяя свой музыкальный кругозор и усваивая новые элементы музыкальной выразительности, исполнитель увеличивает инструментарий творческого самовыражения, удовлетворяя потребность в творчестве.

В поисках собственного музыкального языка музыканты обращаются к разным культурным и техническим источникам. Творческая индивидуальность обнаруживается у музыкантов посредством обращения, например, к народным культурам. Многие из них образуют сплав разных музыкальных традиций, соединяя современную музыку с народной, классической, или выбирают экспериментальные направления. Современные музыканты, проводят много часов в поисках собственного звука, путем наложения различных эффектов, подбора инструментов, и использовании различных исполнительских техник, способов звукоизвлечения. Интересно отметить, что и современные вокалисты также осваивают электронные технологии, музыкальные эффекты, что существенно расширяет возможности вокального исполнительства.

Большую роль в культуре эстрадно-джазового вокалиста играет артистизм. В это понятие мы включаем и пластичность вокалиста, и имидж (образ), который он несёт, насколько он выразителен, но главное – это то, какое эмоциональное и эстетическое впечатление певец производит на публику.

Великий русский ученый, физиолог, И.П. Павлов, указывал на многообразие художественного дарования, обращая внима-

ние на людей, которые при своих способностях, например, к рисованию могут недурно петь и т.д.: «Такой человек может быть и музыкантом, и живописцем» [5, с. 86]. Советский психолог Б.Г. Ананьев утверждал, что если талант человека формируется в одном направлении, то он будет непродолжительным, нестойким. И, таким образом, первым условием образования таланта Б.Г. Ананьев выделял многосторонность личности и способностей [9, с. 130]. В.И. Петрушин также отмечает, что многие видные мастера помимо специальных способностей имеют целый ряд других, что говорит об их разносторонности и многогранности таланта. Подобную тенденцию замечает и В.Л. Дранков: «Любопытно, что на каждой фазе творческого процесса возникают свойства творческих сил, проявляющие себя "задатками" способностей к различным видам искусства и литературы. Проясняется природа известной закономерности творческих биографий выдающихся деятелей искусств и литературы: многие из них достигали незаурядных результатов в нескольких видах искусств» [4, с. 133].

Помимо этого, В.Л. Дранков выделяет: «творческие возможности образуются всеобъемлющей культурой личности, осознающей бесконечность бытия человечества и живущей судьбами людей своего времени, всемерным развитием индивидуальности, независимой единственности внутреннего мира человека, расположенной не повторять, а создавать неповторимое, постигать всеобщее, перспективу развития окружающего мира» [4, с. 124].

Интеллектуальная сфера творческой индивидуальности пронизывает почти все выше описанные качества. Интеллектуальные качества вокалиста проявляются при переработке теоретических знаний в практические навыки, анализе творчества именитых представителей вокального искусства. В процессе обучения будущим певцам необходимо активно задействовать

воображение, чтобы вникать в сущность работы вокального аппарата.

Таким образом, творческая индивидуальность музыканта-вокалиста представляет собой сложную систему личностных качеств, постоянно находится в саморазвитии, самосовершенствовании и может выражаться посредством разных видов музыкальной деятельности (интерпретация, импровизация, композиция).

Творческая индивидуальность вокалиста включает в себя следующие особые качества личности:

- общекультурные и специальные знания;
- потребность в творческом самовыражении, креативность;
- музыкальность;
- требовательность;
- мотивация;
- высокая работоспособность, самосовершенствование;
- эмоциональность;
- артистизм;
- многогранность таланта;
- интеллектуальные качества

Не все выдающиеся творческие личности объединяли в себе весь комплекс этих свойств. Несомненно, что творческая индивидуальность музыканта развивается на основе многих факторов, которые включают в себя, прежде всего, индивидуальные свойства личности и степень их выраженности, музыкальный и общекультурный кругозор, продуктивность воображения, степень нравственности, эстетический вкус, социально-психологические условия и т. д. Отметим также, что все эти свойства в некоторой степени взаимообусловлены и взаимозависимы, например, эмоциональная сфера подкрепляет мотивацию, а устойчивая мотивация влияет на работоспособность личности.

Библиографический список

1. Рогова А.В. Индивидуальность как предмет исследования в отечественной философско-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв. *Гуманитарный вектор*. 2012; 1 (29): 62 – 69.
2. Альтшуллер Г.С. *Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач*. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2007.
3. Гуревич К.М. *Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы*. Москва: Наука, 1970.
4. Дранков В.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта. *Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения*. 1983: 123 – 139.
5. Павловские клинические среды: *Стенограммы заседаний в нервной и психиатрической клиниках*. Москва-Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1954; Т. 1: 1931 – 1933.
6. Блох О.А. *Психология и педагогика музыкального творчества: учебное пособие для вузов*. Москва: МГУКИ, 2013.
7. Готсдинер А.Л. *Музыкальная психология*. Москва: МИП «НБ Магистр», 1993.
8. Петрушин В.И. *Музыкальная психология: учебное пособие для вузов*. Москва: Академический Проект; Трикста, 2008.
9. Ананьев Б.Г. *Очерки психологии*. АН СССР, Институт философии. Ленинград: Лениздат, 1945.

References

1. Rogova A.V. Individual'nost' kak predmet issledovaniya v otechestvennoj filosofsko-pedagogicheskoy mysli vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv. *Gumanitarnyj vektor*. 2012; 1 (29): 62 – 69.
2. Al'tshuller G.S. *Najti ideyu: Vvedenie v TRIZ – teoriyu resheniya izobretatel'skih zadach*. Moskva: Al'pina Biznes Buks, 2007.
3. Gurevich K.M. *Professional'naya prigodnost' i osnovnye svoystva nervnoj sistemy*. Moskva: Nauka, 1970.
4. Drankov V.L. *Mnogogrannost' sposobnostej kak obschij kriterij hudozhestvennogo talanta. Hudozhestvennoe tvorchestvo. Voprosy kompleksnogo izucheniya*. 1983: 123 – 139.
5. Pavlovskie klinicheskie sredy: *Stenogrammy zasedanij v nervnoj i psichiatricheskoy klinike*. Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1954; T. 1: 1931 – 1933.
6. Bloh O.A. *Psihologiya i pedagogika muzykal'nogo tvorchestva: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: MGUKI, 2013.
7. Gotsdiner A.L. *Muzykal'naya psichologiya*. Moskva: MIP «NB Magistr», 1993.
8. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psichologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Akademicheskij Proekt; Triksta, 2008.
9. Anan'ev B.G. *Ocherki psichologii*. AN SSSR, Institut filosofii. Leningrad: Lenizdat, 1945.

Статья поступила в редакцию 09.11.15

УДК 378

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Hurdaev N.A., postgraduate, Department of Theory and History of State and Law, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: krik020304@mail.ru

ON THE ROLE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION. The work provides theoretical substantiation of the role of modern educational technologies in the development of higher education; it is characterized by information and communication technology training as the most effective educational technologies and their pedagogical possibilities. The authors concluded that today special attention is paid to the improvement of technologies such as: technology to improve the efficiency and quality of the learning process with the additional possibilities of cognition of the surrounding reality and self-knowledge, the development of the individual learner; technology of management of the educational process, educational institutions, educational institutions; technology-managed monitoring; communication technology for dissemination of scientific-methodological experience; the technology of organization of intellectual leisure, educational learning games.

Key words: pedagogical technology, innovation, information and communication technology, computer technology.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: timor2012@mail.ru

Н.А. Хурдаев, аспирант каф. теории и истории государства и права, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: timor2012@mail.ru

О РОЛИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дано теоретическое обоснование роли современных образовательных технологий в развитии высшего образования; охарактеризованы информационно-коммуникационные технологии обучения как наиболее эффективные образовательные технологии, а также описаны их педагогические возможности. Авторы делают выводы, что особое внимание сегодня уделяется совершенствованию таких технологий, как: технология повышения эффективности и качества процесса обучения благодаря дополнительным возможностям познания окружающей действительности и самопознания, развития личности обучающегося; технология управления учебно-воспитательным процессом, учебными заведениями, системой учебных заведений; технология управляемого мониторинга; коммуникационная технология, обеспечивающая распространение научно-методического опыта и др.

Ключевые слова: педагогическая технология, инновация, информационно-коммуникационные технологии, компьютерные технологии.

Общественная потребность в новой стратегии образования вызвала не одно десятилетие, прежде чем стала осознанной и вылилась в требование смены традиционной системы обучения. Традиционная образовательная система, существующая в тех формах, которые возникли в Европе в XVIII – нач. XIX вв., хотя и эволюционировала, но, тем не менее, осталась прежней по своей социокультурной ориентации и в настоящее время исчерпала себя. Произошло отставание образования от новых реальностей жизни, девальвация его общественной значимости. Особенности экономической и социокультурной системы требуют постоянного обновления характера направленности образовательной и профессиональной подготовки [1].

Сегодня перед высшим образовательным учреждением остро стоит проблема информатизации учебного процесса. Необходимо синтезировать в себе два поля качества – коммерческую успешность и накопленный научный потенциал – приводит высшую школу к тому, что оптимальны решением поставленной задачи становится использование потенциал современных информационных технологий.

В нашей стране организация образовательного процесса в условиях системы высшего образования десятилетиями оставалась в значительной мере консервативной. Традиционные представления об организации учебного процесса начали размываться, главным образом – со времён присоединения России к Болонскому процессу. Такие факторы, как создание системы непрерывного образования, развитие дистанционного обучения, новые педагогические технологии, становление концепции предпринимательского инновационного университета, растущее влияние бизнеса на содержание программ подготовки специалистов, коммерческая борьба за студентов, заставили перестраивать и интенсифицировать образовательный процесс.

В числе наиболее эффективных образовательных технологий следует выделить информационно-коммуникативные технологии в обучении, под которыми следует понимать процесс подготовки и передачи информации обучающему посредством компьютерной техники и программных средств. Под информационно-коммуникативными технологиями в одних случаях понимают способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте, в других – совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами [2].

Новые информационно-коммуникационные технологии обладают уникальными возможностями, реализация которых создаёт предпосылки для небывалой в истории педагогики интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучающегося. Следует заметить, что в каком-то смысле все педагогические технологии являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс невозможен без обмена информацией между педагогом и обучаемым. Однако в современном понимании информационная технология обучения – это педагогическая технология, применяющая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеотехнику, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. И смысл информатизации образования заключается в создании, как для педагогов, так и для обучаемых благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации.

Термин «компьютерная технология обучения» с учётом широких возможностей современных вычислительных средств и компьютерных сетей часто употребляется в том же смысле, что и «информационно-коммуникационные технологии» и «учебные игры». В то же время понятия «компьютерная технология» и «информационная технология» нельзя отождествлять. В информационных технологиях может быть компьютер как одно из возможных средств. Новый импульс информация образования получает от развития информационных телекоммуникационных сетей. Глобальная сеть Интернет предоставляет доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различных уголках нашей планеты. Многие эксперты полагают, что технологии Интернет – это своеобразный революционный прорыв превосходящий по своей значимости появление персонального компьютера [3; 5].

Средства коммуникации, к которым относятся электронная почта, глобальная, региональные и локальные сети связи и обмена данными, также предоставляют для обучения широчайшие возможности: оперативную передачу на разные расстояния информации любого объема и вида; интерактивность и оперативную обратную связь; доступ к различным источникам информации; организацию совместных телекоммуникационных проектов; запрос информации по любому интересующему вопросу через систему электронных конференций и т. д. Как показывает практика, компьютерные телекоммуникационные технологии обеспечивают эффективную обратную связь, которая предусматривает как организацию учебного материала, так и общение с преподавателем, ведущим определенный курс. Такое обучение на расстоянии стали называть дистанционным обучением (ДО). Дистанционное обучение, как правило, требует некоторой учебной инфраструктуры. Это методические центры, разрабатывающие и распространяющие необходимые материалы, студия учебного телевидения, специализированные узлы компьютерной сети и др.

Дистанционное обучение, содействующее решению задач подготовки и повышения квалификации специалистов, находящихся вдали от учебных, научных и технических центров, сегодня получает всё более широкое распространение и способствует развитию ряда тенденций:

- *развитие личности обучающегося*, подготовка его к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества, включающей (помимо передачи информации и заложенных в ней знаний): развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером; развитие творческого мышления за счёт уменьшения доли репродуктивной деятельности; развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов;

- *формирование умения принимать оптимальные решения* в сложной ситуации (в ходе компьютерных деловых игр и работы с программами-тренажерами); развитие навыков исследовательской деятельности (при работе с моделирующими программами и интеллектуальными обучающими системами); формирование информационной культуры, умение обрабатывать информацию (при использовании текстовых, графических и табличных редакторов, локальных и сетевых баз данных);

- *реализация социального заказа*, обусловленного информатизацией современного общества: подготовка специалистов в области информационных технологий; подготовка обучаемых

средствами педагогических информационных технологий к самостоятельной и познавательной деятельности.

- *интенсификация* всех уровней учебно-воспитательного процесса: повышение эффективности и качества обучения за счет применения информационных технологий; выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности (возможно использование большинства перечисленных технологий – в зависимости от типа личности обучаемого); углубление межпредметных связей в результате использования современных средств обработки информации при решении задач.

На основании вышеизложенного следует подчеркнуть, что этими же педагогическими целями определяются и основные

направления развития самих информационных технологий в системе высшего образования. Таким образом, особое внимание сегодня уделяется совершенствованию таких технологий, как: *технология* повышения эффективности и качества процесса обучения благодаря дополнительным возможностям познания окружающей действительности и самопознания, развития личности обучаемого; *технология управления учебно-воспитательным процессом*, учебными заведениями, системой учебных заведений; *технология управляемого мониторинга*; *коммуникационная технология*, обеспечивающая распространение научно-методического опыта; *технология организации интеллектуального досуга*, развивающих учебных игр.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Возможности информационно-коммуникационных технологий обучения в организации самостоятельной работы студентов. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2014; 6.
2. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*: учебное пособие. Москва, 2014.
3. Зими́на О.В., Кириллов А.И. *Рекомендации по созданию электронного учебника*. Available at: http://www.academiaxxi.ru/meth_papers/AO_recom_t.htm
4. Гаджиева П.Д., Хурдаев. Н.А. Современные тенденции развития образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 152 – 154.

References

1. Gadzhieva P.D. Vozmozhnosti informacionno-kommunikacionnyh tehnologij obucheniya v organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Distantcionnoe i virtual'noe obuchenie*. 2014; 6.
2. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2014.
3. Zimina O.V., Kirillov A.I. *Rekomendacii po sozdaniyu `elektronnogo uchebnika*. Available at: http://www.academiaxxi.ru/meth_papers/AO_recom_t.htm
4. Gadzhieva P.D., Hurdaev. N.A. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 152 – 154.

Статья поступила в редакцию 11.11.15

УДК 378

Gibadullina Yu.M., senior teacher, Department of Pedagogy, Psychology and Social Education, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: ylia9008@mail.ru

Niyazova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Social Education, Dean of Socio-Pedagogical Faculty, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: dekanspf@mail.ru

Doronina N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Social Education, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: doroti28@mail.ru

THE RESEARCH ON STUDENT'S READINESS TO DO SOCIO-PEDAGOGICAL WORK AND TO REALIZE ROLES OF A TEACHER. This article studies a problem of readiness of students to carry out socio-pedagogical work. The researchers present roles of a teacher, including the new ones that appeared in modern time, such as a tutor, moderator, facilitator and innovator. Innovative processes in education require a teacher with creative thinking, able to apply various methods, use variable teaching technologies and to educate themselves. Socio-pedagogical training of a student in the formal and non-formal education is aimed at obtaining of high quality education, the acquisition of durable skills that enhance the competitiveness of the graduate and promotes his career development. The team of the authors presents the results of their study of readiness of students to socio-pedagogical work with special consideration of personal, theoretical, and technological (operational activity) parameters.

Key words: socio-pedagogical activity, pedagogical training, formal education, informal education, tutor, facilitator, moderator, innovator.

Ю.М. Гибадуллина, ст. преп. каф. педагогики, психологии и социального образования, филиал ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тобольск, E-mail: ylia9008@mail.ru

А.А. Ниязова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, психологии и социального образования, декан социально-педагогического факультета, филиал ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тобольск, E-mail: dekanspf@mail.ru

Н.А. Доронина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, психологии и социального образования, филиал ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тобольск, E-mail: doroti28@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИИ РОЛЕЙ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается проблема готовности студента к социально-педагогической деятельности и реализации новых ролей педагога: тьютора, модератора, фасилитатора, инноватора. Инновационные процессы, происходящие в образовании, требуют педагога творчески мыслящего, умеющего применять различные методики, использовать вариативные технологии обучения и заниматься самообразованием. Социально-педагогическая подготовка студента в условиях формального и неформального образования, направлена на: получение высокого качества образования, приобретение прочных умений и навыков, повышающих конкурентоспособность выпускника и способствующих развитию профессиональной карьеры. Авторами представлены результаты исследования готовности студентов к социально-педагогической деятельности по личностному, теоретическому и технологическому (операционно-деятельностному) параметрам.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, социально-педагогическая подготовка, формальное образование, неформальное образование, тьютор, фасилитатор, модератор, инноватор.

В современных условиях важнейшей задачей образования становится профессиональная социально-педагогическая подготовка педагогов, требующая пересмотра структуры научного знания и выработки новых подходов к их обучению. Это связано с тем, что современная школа сегодня желает получить педагога творчески мыслящего, умеющего применять различные методики, использовать вариативные технологии обучения и заниматься самообразованием. Для этого необходимо развитие комплексных способностей, интегральных характеристик личности педагога, позволяющих работать в современной школе, где традиционные формы организации обучения уходят с первых позиций образовательной подготовки обучающихся, а приходят инновационные подходы, учитывающие диалог культур, проектную и учебно-исследовательскую деятельность учащихся.

Инновационные процессы в образовании направлены на развитие не только всей образовательной системы, но и развитие личности современного молодого человека, соответствующего времени, выполняющего необходимые действия и деятельность во благо общества, где происходит его самореализация как профессионала.

В настоящее время система образования, осуществляемая в русле личностно-развивающегося подхода, нуждается в педагогах с новым типом мышления, выполняющего не только образовательно-воспитательные функции, но и умеющего работать с различными категориями детей, своевременно отреагировать на изменения рынка труда, требования социума и меняющегося общества.

Новое педагогическое мышление в своей основе имеет качественно иную систему ценностей, ориентированную на следующие качества:

- единство социального, культурного, общенаучного и профессионального развития личности педагога;
- повышение уровня профессиональной и социально-педагогической компетентности будущего педагога;
- формирование профессионально-личностных качеств и ценностей педагогического труда в предметной области;
- развитие способностей к саморазвитию, саморегуляции и самореализации в профессиональной сфере [1].

Вышесказанное актуализирует стратегию социально-педагогической подготовки студентов в условиях формального и неформального образования, направленную на важные составляющие:

- получение высокого качества образования, предоставляющего возможность сформировать профессиональные компетенции, необходимые для практической деятельности педагога;
- приобретение прочных умений и навыков, повышающих конкурентоспособность выпускника и способствующих развитию профессиональной карьеры.

– реализацию модели инклюзивного образования, оказание поддержки и помощи семьям и детям группы риска, одаренным детям, детям-сиротам и т. д.

Анализ исследований ряда авторов (Н.Ф. Басова, Ю.Н. Га- лагузовой, Н.А. Дорониной и др.) позволил определить понятие социально-педагогической подготовки как целенаправленного процесса и результата формирования у студентов компетенций (знаний, умений, навыков и опыта) социально-педагогической деятельности, позволяющих ориентироваться в социокультурном пространстве и реализовывать социально-образовательные функции, направленные на взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Расширение социальной функции образования определило возникновение нового ролевого репертуара и трансформации ролей педагога, что обусловлено «влияниями внешних и внутренних факторов, новациями внутри профессиональных сфер, где актуализируются проблемы формального и неформального образования, индивидуальных образовательных траекторий педагога» [2]. Наряду с традиционными ролями (педагог-организатор учебной деятельности, педагог-воспитатель и педагог-наставник), у педагога появляется необходимость исполнения таких ролей как: тьютора, модератора, фасилитатора, инноватора, краткая характеристика которых представлена в таблице 1.

Позиция педагога становится принципиально другой – он не транслирует знания, а создает учебные условия для того, чтобы обучающийся (ученик, студент) имел возможность различными способами работать со своим опытом, что позволяет оперировать различными формами знания [3].

Тьюторство приобретает более широкий смысл, так как связано с индивидуальной образовательной траекторией развития субъектов образовательного процесса [4]. Модерация – один из эффективных видов сопровождения человека, где используются приемы, методы и формы организации аналитической и рефлексивной деятельности обучающихся, направленные на развитие исследовательских и проектировочных умений, коммуникативных способностей и навыков работы в команде. Фасилитация – это профессиональная организация деятельности группы обучающихся, позволяющая стимулировать, самостоятельность, инициативность, мотивировать и создавать условия для обучения и развития обучающихся.

В процессе социально-педагогической подготовки возникает необходимость знакомства и познания вышеуказанных ролей, что повысит знания студентов о ролях и ролевом репертуаре педагога.

Исследование готовности к социально-педагогической деятельности студентов – будущих педагогов осуществлялось по трем критериям: личностный, когнитивный и социальный с ис-

Таблица 1

Краткая характеристика ролей педагога

Роли педагога	Авторы	Характеристика
Тьютор	Л.В. Бендова, Г.А. Гуртовенко, С.И. Змеев, С.А. Щенников, И.Б. Акиншина, Е.М. Андрейковец и др.	создаёт условия для непрерывного роста обучающегося как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению
Модератор	Л.Я. Шамес, Б.П. Дьяков, Б.М. Игошев, Л.В. Верзунова, В.Я. Никитин, Н.В. Кирий и др.	использует специальные технологии, помогающие организовать процесс свободной коммуникации и обмена мнениями, суждениями и подводящие учащегося к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей
Фасилитатор	Н.В. Доценко, К. Роджерс, Н.М. Пушкина, О.Н. Шахматова, А.В. Мартынова, О.М. Матвеева.	создаёт психолого-педагогические условия для саморазвития, осмысленного освоения основ профессиональной деятельности
Инноватор	В.С. Елагина, Т.А. Яркова, О.Г. Гаимназаров и др.	реализовывает идеи в той или иной области знаний (являющейся их основной образовательной специализацией), но при этом обладающих набором предпринимательских навыков и компетенций, являющихся ключевыми для успеха специалиста на рынке труда

Таблица 2

Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности (%)

Параметры Уровень	Личностная готовность	Теоретическая готовность	Технологическая готовность	Средний показатель
Низкий	20	33	40	23
Средний	27	40	40	54
Высокий	53	27	20	23

пользованием анкеты, построенной на основе методики МПЦУ И.К. Шалаева «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности», включающей в себя следующие параметры: личностный, теоретический и технологический (операционно-деятельностный).

Для исследования личностного критерия был использован параметр «Личностная готовность», показывающий следующие способности будущего педагога: педагогическая (гуманистическая) направленность, креативность, эрудиция, ответственность, коммуникативные способности и др., необходимые для осуществления результативной социально-педагогической деятельности с новым видением ролевой педагогической позиции, направленной на решение профессиональных задач и проблем обучающихся. Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 2.

Из представленной таблицы видно, что

- для 20 % респондентов характерен низкий уровень личностной готовности, выражающийся в недостаточности творческих способностей, активной жизненной позиции и проявлении коммуникативных качеств;

- 27 % представляют средний уровень личностной готовности, им характерны стремление иметь и развивать необходимые для деятельности педагога качества – организаторские способности, эстетический вкус, уровень общей культуры;

- 53 % демонстрируют высокий показатель личностной готовности, что позволяет говорить о том, что студенты, обучаясь еще в вузе, занимают активную жизненную позицию, принимают участие в различных мероприятиях, проявляют высокий уровень коммуникативных способностей, потребность работать с детьми и позитивную мотивацию к педагогической профессии.

Показатели по личностным характеристикам играют немаловажную роль в развитии знаний о социально-педагогической деятельности и выполнении различных ролей в ней.

Для исследования *когнитивного критерия* использован параметр «Теоретическая готовность», показывающий профессиональные знания студентов, которые рассматриваются в комплексе, например: знание философии, культурологии, педагогики, социальной педагогики, психологии и другие. Полученные результаты показали, что у 33 % респондентов – *низкий уровень знаний* в данном комплексе наук, тогда как по вопросам дисциплин профессиональной подготовки у большинства студентов отмечаются достаточные знания.

У 40 % отмечен *средний уровень знаний* по предметам психолого-педагогической направленности, о ролевых педагогических позициях, наблюдается фрагментарность и отсутствие последовательности в освоении образовательных модулей. В то же время имеются системные знания:

- о человеке (возрастные, физиологические и психические особенности разной категории детей);
- о методике организации воспитательного процесса;
- об основных нормативных документах, защищающих права детей;
- о роли педагога в обществе, воспитании и обучении детей.

Понимание и осознание студентами роли педагога в образовательном процессе и социуме даст возможность в дальнейшей работе показать студентам многообразие ролевого репертуара педагога, что позволит выйти за пределы педагогической деятельности и перейти к социально-педагогической.

Высокий уровень по изучаемому показателю имеют только 27 % респондентов, для которых характерны знания психологии развития личности, методик работы с семьей и различными категориями детей, нормативно-инструктивных материалов, в том

числе Закона «Об образовании в Российской Федерации», а также методологии исследования.

Для исследования социального критерия использован параметр «Технологическая (операционно-деятельностная) готовность», позволивший выявить практическую готовность к профессиональной социально-педагогической деятельности через умения будущих педагогов, а именно: владения технологиями прогностической, организаторской, охранно-защитной функций; влияния на мотивационно-потребностную сферу личности ребенка; проведения исследовательской и поисковой работы и т. д.

Доли респондентов с низким и средним уровнем равны 40 %. Для студентов с низким уровнем операционно-деятельностной готовности характерны: отсутствие умения проведения исследовательской работы и понимания (или частичного применения) технологии личностно-ориентированного взаимодействия, недостаточность организаторских и коммуникативных умений; для среднего уровня характерно владение технологиями прогностической, координационной функций. Для 20 % респондентов с высоким уровнем характерны умения реализовывать социально-профилактическую, диагностическую функции, влиять на мотивационно-потребностную сферу личности ребенка с целью формирования потребности в образе жизни, организовывать взаимодействие с родителями и т. д.

Из представленных выше результатов следует, что студенты не в полной мере осознают практическую роль педагога, связанную с выполнением различных ролей.

Проведенное исследование показало, что для 54% респондентов характерен средний уровень готовности к социально-педагогической деятельности с выполнением различных ролей: педагога-тьютора, фасилитатора, модератора, инноватора.

О значимости профессиональной готовности и развития ролевой педагогической позиции свидетельствуют мнения студентов из педагогического эссе. Приведем некоторые примеры:

- «Мои педагогические знания не в полной мере отражают потребность и желание оказывать помощь детям группы риска, детям-сиротам и др.» (Мария Ш.);

- «Я будущий учитель истории и обществознания. Кроме преподавания предмета, я практически не владею приемами и методами работы с различной категорией взрослых и детей. А так хочется попробовать свои возможности и в деятельности, направленной на оказание помощи» (Михаил У.);

- «Кроме педагогической практики в школе хочется прочувствовать не только детей, обучающихся в школе, но и детей, находящихся в условиях Центра, социальных учреждениях – школе-интернат, детском доме и др.» (Станислав В.);

- «Получение профессии педагога меня радует тем, что мои знания комплексны, здесь и общекультурные, педагогические, психологические, которые позволят оказать более эффективную помощь детям, семьям и другим людям, которые нуждаются в ней» (Анна Э.);

- «Мне как будущему педагогу не хватает специальных знаний в области взаимодействия в системе «педагог-ребенок», «педагог-родитель» и т. д. (София А.).

Такие высказывания свидетельствуют о понимании студентами необходимости знаний для работы не только в условиях образовательного учреждения в качестве учителя предметника, но и в социокультурном пространстве школы, где более расширен представлен его ролевой репертуар. О получении специальных знаний и умений, необходимых для деятельности педагога с различными категориями взрослого и детского населения, заявили 73% респондентов, что говорит о желании студента развить

ролевые педагогические позиции в процессе профессионального обучения в вузе.

Подытоживая результаты исследования, мы отмечаем в целом хорошие показатели по личностным характеристикам, что немаловажную роль играет в развитии знаний и практических умений будущих педагогов. Исследуемая категория студентов

может стать педагогами с креативным мышлением, развитыми коммуникативными и организаторскими способностями, умеющими организовать работу в социокультурном пространстве школы и среды, через использование возможностей формального и неформального образования в изучении ролей педагога и развитии ролевой педагогической позиции.

Библиографический список

1. Гибадуллина Ю.М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования. *Фундаментальные исследования*. 2014; 11-10: 2253 – 2257.
2. Гибадуллина Ю.М. Основные роли педагога в условиях формального, неформального и информального образования. Педагогическое мастерство: *Материалы IV международной научной конференции*, февраль, Москва: Буки-Веди, 2014: 228 – 231.
3. Сахарова В.И. Подготовка педагога-исследователя в системе повышения квалификации. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014. 4 (16): 106 – 109.
4. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении: методическое пособие. Авторы-составители Н.С. Сердюкова, Е.В. Посохина, Л.В. Серых. Белгород: БелРИПКППС, 2011.

References

1. Gibadullina Yu.M. Professional'naya podgotovka pedagogov v processe integracii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 11-10: 2253 – 2257.
2. Gibadullina Yu.M. Osnovnye roli pedagoga v usloviyah formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe masterstvo: Materialy IV mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, fevral', Moskva: Buki-Vedi, 2014: 228 – 231.
3. Saharova V.I. Podgotovka pedagoga-issledovatelya v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2014. 4 (16): 106 – 109.
4. Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obsheobrazovatel'nom uchrezhdenii: metodicheskoe posobie. Avtory-sostaviteli N.S. Serdyukova, E.V. Posohina, L.V. Seryh. Belgorod: BelRIKPPS, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.10.15

УДК 37.01

Shokorova L.V., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru

Kiselyova N.Ye., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Kiseleva.121052@mail.ru

Serdyukova D.A., senior teacher, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: dilia1802@mail.ru

COLOUR AS A MEANS OF EXPRESSION OF AN ARTISTIC IMAGE OF A MODERN SUIT. In the research paper the basic principles of creation of an artistic image that is playing a crucial role in the modern design of clothes are revealed. The authors characterize functions of a suit, its distinctive features, as an object of design directed on creation of new products with high-consumer properties and esthetic qualities according to the way of life and needs of people. The nature and a phenomenon of color allowing creating a harmonious unity of an image of a particular person and a suit in a definite environment are considered. The researchers present an analysis of influence of color on current trends in design of suits. The study provides characteristics of the main combinations of colors in suit composition and some color-relating psychological aspects.

Key words: design of clothes, suit, artistic image, color.

Л.В. Шокорова, канд. искусств., доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

Н.Е. Киселева, канд. искусств., доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, факультет искусств, г. Барнаул, E-mail: Kiseleva.121052@mail.ru

Д.А. Сердюкова, ст. преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, факультет искусств, г. Барнаул, E-mail: dilia1802@mail.ru

ЦВЕТ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО КОСТЮМА

В статье раскрываются основные принципы создания художественного образа, играющего решающую роль в современном дизайне одежды. Характеризуются функции костюма, его отличительные особенности, как объекта дизайна, направленного на создание новых изделий с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами в соответствии с образом жизни и потребностями людей. Рассматриваются природа и феномен цвета, позволяющие создать гармоничное единство образа человека и костюма в определённой среде. Проводится анализ влияния цвета, оказывающий влияние на современные тенденции в дизайне костюма. Определяются основные сочетания цветов в композиции костюма, характеризуется цвето-психологический аспект.

Ключевые слова: дизайн одежды, костюм, художественный образ, цвет.

Одной из ведущих тенденций современной моды является разработка дизайна одежды, выгодно подчёркивающей особенности личности и выявляющей пластику и красоту человеческого тела. В настоящее время одной из сложнейших задач для дизайнеров становится создание индивидуального костюма, направленного на выявление новых образов человека, позволяющих выйти за рамки своего повседневного существования. Огромное разнообразие современного костюма гораздо отчётливее, чем «другие жанры художественного творчества отражают отноше-

ние к современному человеческому телу, переоценку ценностей, осуществляемую в нашем обществе» [1, с. 4]. Одним из основных аспектов, на что реагирует покупатель, даже не зная современных тенденций моды, является цвет. Как одно из ведущих средств создания художественного образа цвет, в костюме независимо от модных течений и направлений, способен привлечь внимание широкой аудитории, а грамотно составленная цветовая палитра выявить основные критерии создания модного образа: новизну и выразительность. Таким образом, анализ вли-

яния цвета на создание художественного образа в современном дизайне костюма определяет несомненную новизну и актуальность данного исследования.

Моделирование одежды, являясь одним из видов декоративно-прикладного творчества и мировой культуры, стало одним из языков социального общения и средством социальной коммуникации, существенным элементом, наиболее характеризующим личность и создающим имидж человека. Понятие «костюм» хотя и неразрывно связано, но все же намного шире, чем понятие «одежда» и включает в себя все, что искусственно меняет облик человека – это причёска, обувь, макияж и многое другое. «Костюм – определённая система предметов и элементов одежды, объединённых единым замыслом и назначением, отражающих социальную, региональную, национальную принадлежность человека, его пол, возраст, профессию» [2, с. 23].

Выполняя те же функции, что и одежда, костюм в то же время несёт знаковую функцию, сообщая окружающим важнейшую информацию о человеке: его социальном статусе, политических пристрастиях, религии, эстетическом вкусе, культуре. Моделирование костюма является одним из объектов дизайна, задачей которого является создание новых культурных образцов и новых вещей с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами в соответствии с образом жизни и потребностями людей.

Современный костюм, как объект дизайна, несёт определённые функции, способствующие облегчению процесса адаптации человека к окружающему миру. Это традиционная утилитарно-практическая, необходимая в конкретной деятельности человека; адаптивная, обеспечивающая комфортность; результативная, связанная с социальным функционированием вещи и интерактивная, направленная на выявление качеств культуры в традициях и ценностях, выраженных в материале и форме.

Дизайнер одежды всегда находится под влиянием процесса потребления, то есть в русле современных модных течений. Являясь средством выражения социального статуса человека, модная одежда позволяет разрешать конфликт между социальным конформизмом и индивидуальной свободой. Индивидуальный стиль дизайнера, грамотно сочетающийся с модными тенденциями, позволяет создавать уникальные модели одежды, в которых проявляются причудливые сочетания цветов, фасонов и аксессуаров. Таким образом, дизайнер, создавая проект костюма для человека, проектирует не только предметную среду в целом, но и художественный образ самого человека, его облик, эмоции, стиль жизни.

Дизайн костюма является творческой деятельностью, целью которой является определение формальных качеств предмета одежды, в том числе: внешних черт изделия и структурных и функциональных взаимосвязей, превращающих изделие в единое целое, с точки зрения потребителя и с точки зрения изготовителя. При разработке современного костюма необходимо исходить из функционального подхода, который определяет как конструктивное решение, так и выбор материалов, и художественный образ костюма.

Являясь ярким выражением авторского ощущения и личностным видением предмета и явления окружающего мира, художественный образ в создании современной одежды играет решающую роль. Это неразрывное, взаимопроникающее единство объективного и субъективного, логического и чувственного, рационального и эмоционального, способного доставлять человеку глубокое эстетическое наслаждение. «Мыслить образами – это значит конкретно воспроизводить содержание предметов, понятий, мыслей с живостью и яркостью, свойственным представлению, возникшему в результате ассоциаций, в которых используется жизненный опыт, накопленный графический опыт и творческий дар художника» [3, с. 204].

Форма – это основное средство выражения художественного образа в одежде, проявляющееся в единстве всех элементов. Традиционные способы и средства гармонизации, такие, как ритм, пропорции, масштабность, контраст, нюанс, тождество и симметрия, обеспечивают целостное восприятие формы. Совокупность тех или иных форм обогащает художественный образ, даёт ему разностороннюю эмоциональную характеристику, усложняет ассоциативный строй. Наряду с такими приёмами визуальной организации образного выражения, как стилизация, трансформация и фактура, богатые по своему содержанию художественные образы костюма создаёт цвет, тесно соединённый с формой. Однако при этом следует учитывать характер физиологического воздействия цвета на человека, физические и эмоци-

ональные ассоциации, вызываемые цветом. Цветовые нюансы проявляются в сочетании разных оттенков и полутонов в общей колористической гамме костюма. Костюм, цветовая гамма которого построена на нюансах, обычно выглядит гораздо богаче, сложнее и изысканнее, чем костюм, решённый в одном цвете. Использование нюансов в сочетании вещей даёт большой простор для личного творчества.

Природа и феномен цвета содержат как объективное начало – свет, так и субъективное – зрение. Именно цвет рождает цветовое богатство окружающего нас мира. На всем протяжении развития науки о цвете мы встречаем имена художников, философов, ученых, которые посвятили свою деятельность этой проблеме: Лукреций, Альберти, Леонардо да Винчи, Ньютон, Гете, Гельмгольц, Ломоносов, Освальд, Рабкин, Менсел, Юстов, Кюпперс и другие. Законы цветовой гармонии относительноны и во многом несут субъективный характер. Из истории мы знаем, что у различных народов определённые цветовые сочетания считались особенно красивыми: терракотово-красный с чёрным – основной мотив росписи керамики Древней Греции; контрастные сочетания красного, зелёного, белого, чёрного – в национальной одежде узбеков.

Есть определённые цветовые предпочтения и у различных эпох. Так, в европейской архитектуре в эпоху «барокко» использовались контрастные цвета, создавая пространственные иллюзии. Стиль «рококо» – сочетание позолоты с бледно-бирюзовым. У древних народов цвет имел и определенное символическое значение. В Древнем Египте золотисто-желтый цвет символизировал солнце, красный – человека, зелёный – вечность природы, пурпурный – землю, синий – справедливость.

Существуют более или менее общие оценки воздействия цвета на человека, не зависящие от факторов, которые естественно влияя на восприятие. Это факторы времени, возраста, пола, национальности и т. д. Они могут усилить или ослабить воздействие, но не способны снять его полностью. Цвета имеют физиологическое воздействие на человека. Например, красный возбуждает, оранжевый стимулирует, зелёный успокаивает, а фиолетовый производит угнетающее действие на нервную систему.

Деятельность органа зрения может возбуждать и другие органы чувств: осязание, слух, вкус и обоняние. Вот почему мы начинаем слышать цвет, чувствовать его вкус. Цветовые ощущения могут навевать воспоминания и связанные с ними эмоции, образы, психические состояния. Всё это называют цветовыми ассоциациями, которые можно подразделить на физические и эмоциональные.

Характер цвета – это его положение или место в цветовом круге. Как чистые основные цвета, так и все их смеси обладают ясно выраженным характером. Так, например, зелёный цвет может быть смешан с жёлтым, оранжевым, красным, фиолетовым, синим, белым и чёрным цветом, причем в каждом случае он приобретает специфический, единственный в своем роде характер. Каждое изменение цвета в результате одновременных влияний также создаёт новый, особый его характер. Тон цвета – степень светлоты или темноты какого-либо цвета. Тон цвета может быть изменен двумя способами: или через соединение данного цвета с белым, чёрным или серым, или за счет смешения с двумя цветами различной светлоты.

Цвет используется не только как изобразительное средство, но и как выразительное. Используя цвет как средство изобразительное, дизайнер одежды передаёт предметы, объем, материал, пространство, состояние освещённости. Одновременно цвет воспринимается и как выразительное средство, его сочетания вызывают у нас различные эмоции, пробуждают чувства, создают различные настроения: радостное, грустное, спокойное, тревожное и т. д. Под действием цветовой гармонии происходит оценка впечатлений от взаимодействия двух или более цветов. При этом у каждого человека свои собственные субъективные предпочтения о гармонии и дисгармонии. Для большинства цветовых сочетаний, называемые в просторечии «гармоничными», обычно состоят из близких друг к другу тонов или же из различных цветов, имеющих одинаковую светлоту. Более того, само восприятие цветов соответствует субъективному вкусу. Так, люди, особо чувствительные к синему цвету, будут различать множество его оттенков, в то время как оттенки красного, возможно, будут им малодоступны [5, с. 47].

Представление о цветовой гармонии позволяет раскрыть смысл другого, не менее важного для живописной практики понятия – колорит. В современном прочтении колорит есть совокуп-

ность всех цветов и оттенков, использованных в художественных произведениях, общее впечатление от цветового строя картины, характера подбора тонов [4, с. 12]. Холодный, тёплый, серебристый, мрачный, воздушный, эти названия вариантов колористического строя произведения приводят к мысли, что большое значение в его определении имеет эмоционально-психологическая оценка произведения зрителем и цветовые представления самого художника, его художественного направления.

Таким образом, художественный образ в дизайне современного костюма – это гармоничное единство образа человека и костюма в определенной среде. Процесс создания художественного образа в дизайне одежды можно подразделяется на два этапа. К первому относится возникновение образной идеи, воплощенной в виде форм, линий, цвета и фактуры материала. Ко второму – создание целостного художественного образа единства костюма и человека.

Смена модных цветовых сочетаний происходит быстрее, чем смена формы или деталей. Часто ассортимент одежды остается постоянным в базовых вещах (брюки, юбки, пиджаки, блузки, майки, жилеты), а меняется или дополняется только цветовая гамма. Выбирать свой цвет рекомендуется, учитывая свой тип внешности и использовать максимум три цвета. Один из них будет преобладать в образе, второй – подчеркивать его и оттенять, а третий – расставлять акценты, в зависимости от того, что мы хотим подчеркнуть. Однако, бывают очень кстати и другие сочетания красок.

При монохроматическом сочетании цветов используется только один цвет, но со всем многообразием тонов – от самых светлых до самых темных. Очень важна так называемая созвучность оттенков, находящихся в одном цветовом ряду. Например, синий цвет взаимосвязан с фиолетовым, зеленым и голубым. Оттенки могут располагаться ближе к первому, второму или третьему ряду, позволяющим изменять в разных деталях одежды яркость и насыщенность цвета. Это могут быть неоновый или цвет морской волны, а также васильковый, небесно-голубой, лазурный. Названия оттенков фиолетового цвета переданы через названия цветов: лиловый, фиалка, лавандовый и сиреневый. Бирюзовый, салатный, аквамариновый, изумрудный и оливковый – оттенки зеленого. У оранжевого цвета не менее богатая палитра красок: медовый, рыжий, морковный, апельсиновый, янтарный

(включает группу оттенков от желтого до коричневого), коричневый, который получается благодаря слиянию серого и оранжевого. А у красного – алый, розовый, кармин, бордо, багряный, багровый и кардинал [6, с. 47].

Ахроматическое сочетание цветов позволяет использовать чёрный, серый и белый с обязательным добавлением ярких цветных акцентов, выраженных с помощью аксессуаров: брошей, браслетов, шарфика. При комплиментарном сочетании цветов используются контрастные цвета. Таким образом, при грамотном использовании цветовой палитры, сочетание цветов удачно дополняют друг друга, создавая баланс и гармонию в художественном образе. Выбор цвета будущих коллекций каждого нового сезона всегда определяется разработками Института цвета Pantone – мирового авторитета в области цвета и цветовых стандартов для индустрии моды и дизайна.

В результате исследования вопроса роли цвета в композиции костюма стало очевидным, что цвет в костюме в совокупности с формой даёт богатые по своему содержанию произведения. Используя цвет в качестве средства выражения художественного образа, следует учитывать характер физиологического воздействия цвета на человека, физические и эмоциональные ассоциации, вызываемые цветом. Цвета имеют субъективные и объективные свойства восприятия. Цвет в композиции костюма – это средство познания мира, создания, хранения, переработки и передачи некой информации и является неоспоримым преимущественным условием при создании гармоничного дизайна костюма конкурентно способного в современных рыночных отношениях.

Специфика творчества в дизайне костюма заключается в том, что принципиально новые формы в культуре чрезвычайно редки, прообразы большинства форм уже существуют. Новое часто оказывается хорошо забытым либо известным старым. Но и с его помощью происходит преодоление сложившихся стереотипов в отношении человека к самому себе, навыках, движениях, манере держаться, поведении в целом. Вещи, созданные дизайнером, создают не только новую вещественность, но и новую человечность. Данную функцию легко представить в дизайне одежды. Модельеры систематически обращаются к элементам истории и культуры и находят в них новые решения, которые позволяют им создавать уникальные коллекции.

Библиографический список

1. Нестерова М.А. *Телоподобный и формообразующий костюмы как две тенденции в истории европейской моды*. Автореферат ... кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2008.
2. Гусейнов Г.М., Ермилова В.В., Ляхова Н.Б., Финащина Е.М. *Композиция костюма*. Москва, 2003.
3. Шокорова Л.В., Киселева Н.Е. Декоративная композиция как средство развития креативного мышления дизайнера. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2014; 9 (47); Ч. II: 203 – 205.
4. Пармон Ф.М. *Композиция костюма. Одежда, обувь, аксессуары*. Москва: Легпромбытиздат, 1997.
5. Платов Ю.Т., Исаев С.М. *Цвет, мотив, выбор*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1990.
6. Брызгов Н.В. Функции цвета в различных видах искусства. *Искусство и образование*. Москва, 2009; № 4.

References

1. Nesterova M.A. *Telopodobnyj i formoobrazuyuschij kostyummy kak dve tendencii v istorii evropejskoj mody*. Avtoreferat ... kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2008.
2. Guseynov G.M., Ermilova V.V., Lyahova N.B., Finaschina E.M. *Kompoziciya kostyuma*. Moskva, 2003.
3. Shokorova L.V., Kiseleva N.E. Dekorativnaya kompoziciya kak sredstvo razvitiya kreativnogo myshleniya dizajnera. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2014; 9 (47); Ch. II: 203 – 205.
4. Parmon F.M. *Kompoziciya kostyuma. Odezhda, obuv', akssessuary*. Moskva: Legprombytizdat, 1997.
5. Platon Yu.T., Isaev S.M. *Cvet, motiv, vybor*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 1990.
6. Bryzgov N.V. Funkcii cveta v razlichnyh vidah iskusstva. *Iskusstvo i obrazovanie*. Moskva, 2009; № 4.

Статья поступила в редакцию 03.11.15

УДК 37

Kudrin V.S., postgraduate (Pedagogy), Lieutenant Colonel of Police, instructor-methodologist, Center of Command and Staff Training, Academy of Management, Ministry of Internal Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: kudrin-v1975@mail.ru

THE EXTREMIST ACTIVITIES OF YOUTH: CLASSIFICATION, FORMS AND TYPES. The article discusses the extremist activities of youth as one of phenomena of modern socio-cultural situation in a changing paradigm of the modern society. The author analyzes approaches of researchers to this phenomenon through the definition of its forms and types, classification of organizations of an extremist nature. It is emphasized that the phenomenon of extremism, including the extremism of youth is an urgent problem in the Russian society in the XXI century. It not only has slowed down the social development and personal formation, but also has become a threat to the security of our country and humanity in general. The article notes that the problem of extremism arise, where there is a confrontation and collision with concrete manifestations of intolerance, aggression and confrontation, and that extremism is a multifaceted, multilayered and heterogeneous phenomenon, defined as a commitment to extreme measures and opinions, reject-

ing the existing social norms and cultural components. The manifestations of extremism are of nationalist, religious, environmental, political character. As formed by sustainable types of extremist activity on the basis of the criterion determining the specific nature of the extremist affect of the subjects of extremism on their opponents, and nature of solving the problems, there are five main types of extremist activity: organized extremist activity, terrorism, open illegitimate violence, exploring the open political military pressure on the opposing side, advocacy of open and covered types. The analysis of studies on this issue enables the author to draw conclusions that: a) extremism is a multifaceted phenomenon, and each of its forms is specific in different regions of the Russian Federation; b) classifications of extremism, proposed by different researchers, allow systematizing its types and forms and determine the required preventive actions for identification and prevention of extremism in young people's environment, and to form new systems and appropriate measures preventing the unlawful actions of young people by the law enforcement agencies and institutions of education and culture.

Key words: **extremism, extremist classification of youth organizations, youth, extremism of youth, socio-cultural phenomenon, form of extremism, extremism.**

В.С. Кудрин, соискатель степени канд. пед. наук, подполковник полиции, преподаватель-методист Центра командно-штабных учений, Академия управления МВД России, г. Москва, E-mail: kudrin-v1975@mail.ru

ЭКСТРЕМИСТСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЁЖИ: КЛАССИФИКАЦИЯ, ФОРМЫ И ВИДЫ

В статье рассматривается экстремистская деятельность молодёжи как один из феноменов современной социально-культурной ситуации в меняющейся парадигме современного общества. Автор анализирует подходы исследователей к данному явлению через определение его форм и видов, классификацию организаций экстремистской направленности. Подчеркивается, что феномен экстремизма, включая молодёжный экстремизм, как актуальная проблема в российском обществе в XXI веке стал не только тормозом общественного развития и формирования личности, но и угрозой безопасности нашей страны и человечества в целом. В статье отмечается, что проблемы экстремистского толка возникают там, где имеется противостояние и столкновение с конкретными проявлениями нетерпимости, агрессии и противоборства, что экстремизм – это многогранное, многослойное и неоднородное явление, определяющееся как приверженность к крайним мерам и взглядам, отвергающим существующие социальные нормы и культурные составляющие. По формам проявления экстремизм делится на националистический, религиозный, экологический, политический. По сформировавшимся устойчивым видам экстремистской деятельности на основе критерия, определяющего специфический характер экстремистского воздействия субъектов экстремизма на их противников, а также характер решаемых при этом задач, выделяют пять основных видов экстремистской деятельности: организационная экстремистская деятельность, терроризм, открытое нелегитимное насилие, осуществление открытого политического силового давления на противостоящую сторону, информационно-пропагандистская деятельность открытого и скрытого характера. Анализ исследований по данной проблеме позволяет автору сделать выводы о том, что: а) экстремизм – явление многогранное, все его виды и каждая из его форм весьма специфичны и в различных субъектах Российской Федерации проявляются по-разному; б) предлагаемые разными исследователями классификации экстремизма позволяют систематизировать его виды и формы и определить необходимые профилактические мероприятия по выявлению и предупреждению экстремизма в молодёжной среде, формировать новые установки и соответствующие меры пресечения противоправных действий молодёжи со стороны органов внутренних дел и институтов образования и культуры.

Ключевые слова: **виды экстремизма, классификация молодёжных экстремистских организаций, молодёжь, молодёжный экстремизм, социально-культурный феномен, формы экстремизма, экстремизм.**

Экстремизм как социальное явление, характеризуется практически всеми исследователями с позиций своей сложности и неоднородности. Как социально-культурный феномен экстремизм тоже представляет собой многогранное, многослойное по отношению к другим людям, отличающееся как приверженность к крайним мерам и взглядам, отвергающим существующие социальные нормы и культурные составляющие. В случае проявления молодёжного экстремизма как социально-культурного феномена его характеристику, как правило, связывают с проявлениями юношеского максимализма, при которых присутствует постоянное желание противостоять, противодействовать, проявлять агрессию, осуществлять неприятие других взглядов, при этом возможными и приемлемыми считаются только две крайние позиции – «чёрное» или «белое».

Подобные действия ведут молодых людей к действиям экстремистского характера со свойственной им экспрессивностью, необходимостью выделиться в общей массе, нетерпимостью по отношению к другим людям, отличающимся по каким-либо параметрам, при этом не обязательно у этих людей другой цвет кожи, другая национальность или иное вероисповедание, это может быть другой уровень образования, другой уровень материального благосостояния, просто иные взгляды на события и явления.

Учитывая, что процесс духовно-нравственных преобразований, происходящих в настоящее время в нашем обществе, характеризуется отсутствием патриотической идеи, расхождением общества по материальным благам, политическим взглядам, жизненным ценностям, стимулам, установкам и мотивам, все более просматриваются ослабевающие социально-психологическая и социально-культурная ориентации молодёжи на толерантность, готовность к сотрудничеству и склонность к компромиссам во всех сферах жизнедеятельности, со всеми возрастными категориями, в профессиональных и деловых кругах. В молодёжной среде все больше идут проявления и оказывают отрицатель-

ное влияние на молодёжь самые разнообразные, зачастую противоречивые мотивы и социальные ценности, которые не только временно дезориентируют молодое поколение, но и оказывают отрицательное влияние на развитие каждой личности в отдельности и общества в целом. Основные тенденции молодёжного экстремизма в современной социально-культурной ситуации как одного из негативных явлений рассмотрены нами в статье [1].

В молодёжной среде экстремизм, выступающий как негативное социально-политическое явление, имеет сложную структуру. Основными составляющими этой структуры, как явления, выступают идеологический, деятельностный и организационный аспекты.

Ю.И. Авдеев отмечает сложность каждого из них, характеризуя данные аспекты в рамках молодёжного экстремизма. Говоря об идеологическом аспекте экстремизма в молодёжной среде, автор указывает, что он «выражается в тех или иных теориях, концепциях (и т. п.) экстремистской направленности (прокоммунистического, неонацистского, анархистского характера и др.), предназначенных для идейно-политического объединения экстремистски настроенных лиц, обоснования выдвигаемых ими целей борьбы и необходимости использования для их достижения противоправных форм и методов деятельности, а также приобретения единомышленников и завоевания поддержки общества.

Организационный аспект экстремизма в молодёжной среде служит для организационно-политического объединения тех или иных сил определенной экстремистской ориентации, предполагает выработку стратегических и тактических основ их деятельности, управление ими, финансовое и материально-техническое обеспечение экстремистской деятельности и т. п.

Деятельностный аспект экстремизма в молодёжной среде, или его практика, выражается в непосредственном экстремистском воздействии на противников экстремистов – объектов рассматриваемого явления в различных формах нелегитимного насилия и других крайних мер и т. д. Он носит целенаправленный

характер и выражается в широком комплексе экстремистских акций» [2, с. 343].

Определённый интерес представляет материал, опубликованный С.А. Сергеевым по теме: «Исследования экстремизма и радикализма в зарубежных и отечественных социальных науках», в котором доктор политических наук даёт характеристику количественному анализу выполненных по данному направлению диссертационных работ. В орбиту анализа ученого попадает и 45 диссертаций, связанных с проблемами экстремизма и молодёжного экстремизма. При этом, предваряя анализ, автор подчёркивает, что «нередко в качестве специфической разновидности экстремизма (и радикализма) выделяется молодёжный экстремизм (радикализм) – и далее, цитируя Р.М. Афанасьева, считающего, что «экстремизм в молодёжной среде представляет собой индивидуальное и социально-групповое проявление крайних, неумеренных в нравственном и правовом отношении средств и способов жизнедеятельности молодёжи как особой социальной группы и специфической категории населения» – С.А. Сергеев отмечает, что «в этом, конечно, можно усмотреть

этих видов лежит критерий, определяющий специфический характер экстремистского воздействия субъектов экстремизма на их противников, а также характер решаемых при этом задач.

По данному критерию выделяют пять основных видов экстремистской деятельности: организационная экстремистская деятельность, терроризм, открытое нелегитимное насилие, осуществление открытого политического силового давления на противостоящую сторону, информационно-пропагандистская деятельность открытого и скрытого характера. Каждый из этих видов имеет свои особенности и характеризуется с точки зрения проявления его в процессе экстремистской деятельности. В Методических рекомендациях по профилактике и противодействию экстремизму в молодёжной среде (разработаны Минспорттуризмом России совместно с МВД России и ФСБ России) содержится характеристика проявления экстремизма каждого из этих видов деятельности [5].

В указанных методических рекомендациях по идеологической составляющей экстремистов классифицируют по пяти группам, как представлено нами в табл. 1.

Таблица 1

Классификация экстремистов по идеологической составляющей

№№ п.п.	Название экстремистской организации, группировки	Наименование и характеристика входящих в состав групп
1.	националисты	ксенофобы, неофашисты, неонацисты
2.	радикалы в области социально-экономических вопросов	«оранжевые», радикальные коммунисты, анархисты, анархо-коммунисты и т. д.
3.	религиозные экстремистские формирования	ваххабиты, сатанисты и т. п.
4.	экологические и культурно-охранные (так называемые «зеленые»)	экстремистская деятельность осуществляется во имя защиты окружающей природной среды, сохранения памятников истории, архитектуры и культуры, борьбы с глобализацией
5.	мимикранты	под видом экстремистской деятельности данными группами совершаются преступления обще криминального характера

некоторое нарушение логических принципов классификации (есть молодёжный экстремизм, но нет экстремизма зрелого возраста или экстремизма пожилых), но данный термин де-факто укоренился со времен «молодёжной революции» 1960-х гг. в странах Западной Европы и США. Одним из первых отечественных исследователей экстремизма в молодёжной среде в социологическом аспекте является Санкт-Петербургский социолог А.А. Козлов» [3].

Таким образом, следует заметить, что молодёжный экстремизм выделяется в исследованиях в классификациях экстремизма в самостоятельный вид.

Экстремизм имеет различную идеологическую ориентацию и целевую направленность. Он может вторгаться в любые сферы общественных отношений: религиозные, национальные, межпартийные, внешней и внутренней политики, экологические.

В основе разделения экстремизма, включая молодёжный, на отдельные формы и виды лежат определённые критерии. В современной справочной литературе понятие «критерий» определяется как «признак, на основе которого производится оценка, определение, классификация чего-либо» [4, с.450].

В соответствии с данным определением в основе принятого разделения экстремизма на отдельные формы лежит критерий «всесторонности», по которому они классифицируются как:

1. Националистический (радикализм в целях защиты интересов одной нации).
2. Религиозный (нетерпимость к убеждениям и взглядам других религий).
3. Экологический (крайние действия, направленные на незамедлительное закрытие вредных производств, вне зависимости от экономических возможностей).
4. Политический (радикальная деятельность, направленная на насильственное изменение конституционного строя, нарушение прав и свобод граждан, насильственный захват либо насильственное удержание власти, нарушение суверенитета и территориальной целостности, публичные призывы к противоправным действиям и иное применение насилия в политических целях).

В настоящее время сформировалось несколько устойчивых видов экстремистской деятельности. В основе классификации

Анализ исследований по проблемам экстремизма и экстремистской деятельности позволяет выделить работы авторов, в которых представлено их видение классификации экстремистских организаций. Например, В.А. Смирнов в своём исследовании выделяет два основания для типологии экстремизма: 1) по направленности экстремистской активности и 2) по степени сформированности экстремистских установок [6].

Составленная нами табл. 2 с учётом данных оснований, содержит выделяемые автором виды экстремизма и даваемую им характеристику этих видов.

Отдельные исследователи дополнительно к предлагаемой классификации выделяют ещё одну позицию – информационный экстремизм. Его характеризует активное развитие тенденции перехода экстремизма, особенно в молодёжной сфере, в пространство информационно-коммуникационных технологий. Учитывая их стремительное развитие в последние десятилетия, следует подчеркнуть, что данный вид экстремизма не только начинает свое обозначение и проявление, но и превращается в одну из острых проблем современного информационного общества, проблем безопасности нашей страны и общества в целом. О.С. Жукова, Р.Б. Иванченко и В.В. Трухачев определяют информационный экстремизм, «как деятельность, связанную с созданием, хранением и (или) распространением информации, обрабатываемой компьютером, содержащей предусмотренные законом признаки экстремистской деятельности, использованием этой информации для деструктивного воздействия на психику людей, не осознаваемыми ими. Критерием информационного экстремизма является нанесение законным интересам, правам и свободам граждан физического, материального, морального и иного ущерба» [7, с.105-106].

Параметры классификации экстремизма и виды его разделения в этих параметрах мы рассмотрели на примере исследований Н.Б. Бааль, который, характеризуя молодёжный политический экстремизм в современном российском обществе, классифицирует его по методам воздействия, по целям, по средствам, используемым при осуществлении акций. Проанализировав излагаемый автором материал, мы в табл. 3 представили эти основные три параметра, по которым автор даёт классификацию экстремизма, и определили виды разделения экстремизма

Таблица 2

Типология экстремизма по направленности экстремистской активности
и по степени сформированности экстремистских установок

№№ п.п.	Наименование вида экстремизма	Характеристика вида экстремизма
по направленности экстремистской активности		
1.	экстремизм в сфере межэтнических отношений	националистические, фашистские идеи, конфликт между представителями разных национальностей
2.	религиозный экстремизм	конфликт между представителями разных конфессий, религий, религиозных направлений, проживающих на одной территории
3.	политический экстремизм	это социально – экономические идеи против политической системы государства, её представителей или против политических оппонентов
4.	экстремизм в сфере молодёжных субкультур	конфликт между представителями разнообразных молодёжных субкультур, являющихся носителями противоположных ценностей, типов, моделей поведения и мировосприятия
5.	социальный экстремизм	конфликт разных социальных групп, искоренение и уничтожение отдельных сообществ
по степени сформированности экстремистских установок		
1.	стихийный экстремизм	проявляющийся эпизодически, основанный на стереотипах, архетипах, традиционных социокультурных образах и мифах. Экстремистская активность такого типа выражается спонтанно, аффективно. В сознании носителя данного типа отсутствуют чёткие когнитивные установки экстремистского толка, есть лишь некоторые смутные ощущения, эмоции, стереотипы и образы
2.	организованный экстремизм	рассматривает экстремистскую активность как один или единственный метод улучшения мира и решения существующих проблем. Данный тип реализуется в рамках экстремистских субкультур, радикальных организаций, группировок, сект

ма в выделенных параметрах классификации, характеризующиеся автором [8]. Подобные действия было необходимо осуществить для разработки профилактики экстремистского поведения молодёжи и определения мероприятий по взаимодействию органов

внутренних дел и организаций образования и культуры по предупреждению и профилактике проявлений экстремизма в молодёжной среде, что крайне важно и актуально на современном этапе развития общества.

Таблица 3

Параметры классификации экстремизма и виды его разделения в этих параметрах

№№ п.п.	Параметры классификации экстремизма	Виды разделения экстремизма в выделенных параметрах классификации
1.	по методам воздействия	с использованием физического насилия (лишение отдельных лиц или даже целых их групп жизни, нанесение увечий и иных телесных повреждений, ограничение свободы)
		экстремизм, сопряженный с уничтожением материальных объектов (поджог, разрушение государственных объектов, общественного, коллективного или частного имущества)
		экстремизм с применением методов морально-психологического насилия (угрозы, шантаж, демонстрация силы, ультимативные требования, распространение панических слухов и т.д.)
2.	по целям	спланированный экстремизм, акции которого направлены на объединение различных структур криминального толка
		экстремизм демонстрационный, призванный обеспечить «рекламу» той или иной экстремистской организации и проводимой ею в жизнь идеологии и политике, а также продемонстрировать силу и готовность ее членов к решительным действиям
		провокационный, когда субъекты насильственных действий стремятся заставить своего политического противника перейти к непопулярным среди населения или тактически выгодным для экстремистов действиям
3.	по средствам, используемым при осуществлении акций	традиционный (с применением огнестрельного и холодного оружия, взрывчатых веществ, ядов и других средств совершения политических убийств, известных человечеству в течение ряда веков)
		технологический (использование в экстремистских акциях новейших достижений науки и техники в области компьютерных и информационных технологий, радиоэлектроники и т. д.)

В материалах, подготовленных по результатам научно-практических семинаров, проведённых в различных субъектах Российской Федерации по изучению основных методов профилактики распространения экстремизма и терроризма среди молодёжи (г. Москва, г. Ростов-на-Дону, г. Ставрополь, г. Сочи и др.) по теме «Формы и методы противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма среди молодёжи. Роль и задачи муниципальных образований», авторы классифицируют молодёжный экстремизм по основным течениям – это националистическо-расистская направленность, религиозная направленность и политическая направленность.

В указанном сборнике итоговых материалов научно-практических семинаров [9] даётся характеристика данных направлений. При характеристике экстремизма националистическо-расистской направленности основное внимание уделяется движению скинхедов и футбольным фанатам. Религиозная направленность характеризуется ростом активности ряда объединений, которые культивируют религиозный фанатизм, основывающийся на извращённых духовных канонах. Наибольшую опасность для национальной безопасности государства представляют сторонники нетрадиционного для российских мусульман течения ислама – ваххабизм и такое религиозное течение, в рядах которого наблюдается большое количество молодых людей, как сатанисты. В политической направленности наиболее активно проявляет себя крупная праворадикальная политическая

организация, относящаяся к числу экстремистских политических организаций и движений, наиболее активно действующих на территории России и ставящих своей целью изменение конституционного строя в России, партия «Русское национальное единство» (РНЕ). Кроме того, заметна деятельность леворадикальных объединений: Революционный коммунистический союз молодёжи (большевиков) и Авангард красной молодёжи (АКМ), которые возникли после раскола РКМ (Российского коммунистического союза молодёжи), а также запрещённая ныне Национал-большевистская партия.

Исходя из вышеизложенного следует сделать вывод о том, что экстремизм – явление многогранное, все его виды и каждая из его форм весьма специфичны и в различных субъектах Российской Федерации проявляются по-разному, исходя из социальных, экономических, политических, этнических и других условий, а также от складывающейся в регионе оперативной обстановки.

На наш взгляд, представленные исследователями классификации экстремизма позволяют систематизировать его виды и формы и наиболее эффективно определять необходимые профилактические мероприятия по выявлению и предупреждению экстремизма в молодёжной среде, формировать новые установки и соответствующие меры пресечения противоправных действий молодёжи, которые необходимо осуществлять при взаимодействии органов внутренних дел и институтов образования и культуры.

Библиографический список

1. Кудрина Е.Л., Кудрин В.С. Основные тенденции молодёжного экстремизма в современной социально-культурной ситуации. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2015; 32: 205–212.
2. Авдеев Ю.И. Политический экстремизм в современной России. *Реформирование России: от мифов к реальности*: монография. Под редакцией Г.В. Осипова, В.К. Левашова. Изд. ИСПИ РАН, 2001; 1: 343.
3. Сергеев С.А. *Исследования экстремизма и радикализма в зарубежных и отечественных социальных науках*. Available at: <http://kpfu.ru/docs/F110664239/Statya.Ekstreizm.radikalizm.sokr.bibliograf.pdf>
4. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Сов. Энциклопедия, 1973; 13: 450.
5. Методические рекомендации по профилактике и противодействию экстремизму в молодёжной среде (разработаны Минспорттуризмом России совместно с МВД России и ФСБ России). *Наша молодёжь*. 2011; 6.
6. Смирнов В.А. Основы молодёжной политики в сфере профилактики экстремизма. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2008; 14: 78 – 87.
7. Жукова О.С., Иванченко Р. Б., Трухачёв В. В. Информационный экстремизм в современном государственно-правовом государстве. *Философия права*. Издательство: Ростовский юридический институт МВД, 2010: 105 – 108.
8. Бааль Н. Б. Молодёжный политический экстремизм в современном российском обществе. *Российский следователь*. 2007; 12.
9. *Формы и методы противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма среди молодёжи. Роль и задачи муниципальных образований*. Сборник итоговых материалов научно-практических семинаров, проведённых в г. Москва, г. Ростов-на-Дону, г. Ставрополь, г. Сочи. Москва: «НЕФТЬ и ГАЗ», 2012.

References

1. Kudrina E.L., Kudrin V.S. Osnovnye tendencii molodezhnogo `ekstremizma v sovremennoj social'no-kul'turnoj situacii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2015; 32: 205-212.
2. Avdeev Yu.I. Politicheskij `ekstremizm v sovremennoj Rossii. *Reformirovanie Rossii: ot mifov k real'nosti*: monografiya. Pod redakciej G.V. Osipova, V.K. Levashova. Izd. ISPI RAN, 2001; 1: 343.
3. Sergeev S.A. *Issledovaniya `ekstremizma i radikalizma v zarubezhnyh i otechestvennyh social'nyh naukah*. Available at: <http://kpfu.ru/docs/F110664239/Statya.Ekstreizm.radikalizm.sokr.bibliograf.pdf>
4. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sov. `Enciklopediya, 1973; 13: 450.
5. Metodicheskie rekomendacii po profilaktike i protivodejstviyu `ekstremizmu v molodezhnoj srede (razrabotany Minsportturizmom Rossii sovmešno s MVD Rossii i FSB Rossii). *Nasha molodezh'*. 2011; 6.
6. Smirnov V.A. Osnovy molodezhnoj politiki v sfere profilaktiki `ekstremizma. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; 14: 78 – 87.
7. Zhukova O.S., Ivanchenko R. B., Truhachev V. V. Informacionnyj `ekstremizm v sovremennom gosudarstvenno-pravovom gosudarstve. *Filosofiya prava*. Izdatel'stvo: Rostovskij juridicheskij institut MVD, 2010: 105 – 108.
8. Baal' N. B. Molodezhnyj politicheskij `ekstremizm v sovremennom rossijskom obschestve. *Rossiiskij sledovatel'*. 2007; 12.
9. *Formy i metody protivodejstviya rasprostraneniyu ideologii `ekstremizma i terrorizma sredi molodezhi. Rol' i zadachi municipal'nyh obrazovanij*. Sbornik itogovykh materialov nauchno-prakticheskikh seminarov, provedennykh v g. Moskva, g. Rostov-na-Donu, g. Stavropol', g. Sochi. Moskva: «NEFT' i GAZ», 2012.

Статья поступила в редакцию 11.11.15

УДК 378

Ledenyova A.V., postgraduate, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: a.v.lenedeva@bk.ru

MASTER STUDENT'S PROFESSIONAL ACTIVITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION AS A PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE. The study deals with a phenomenon of professional activity of master students. Particular attention is paid to the activity approach in the development of master students' professional activity on the basis of a concept that an activity is a basis of human development. The researcher describes characteristics of the activity approach in the master students' educational process. The presented analysis of published research on the problem substantiates the idea that there are three major personal characters, one of which is active, and the requirements under the FSES particular importance in the education of various kinds of professional activities. The author gives a generalized description of the professional activities of MA students in terms of professional skills and a master student's professionogram. This trend is complemented by the idea of formation a professional activity as an integrative personal character in educational and professional process.

Key words: professional activity, master student, activity approach, character of an individual.

А.В. Леденева, аспирант Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург,
E-mail: a.v.ledeneva@bk.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ МАГИСТРАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Данная статья посвящена феномену профессиональной активности магистранта. Особое внимание автор уделяет деятельностному подходу к формированию профессиональной активности магистранта, исходя из положения о том, что деятельность — основа развития личности. Выделяются и описываются характерные особенности деятельностного подхода в образовательном процессе магистратуры на основе анализа научной литературы. Обосновывается идея о том, что существует три ведущих личностных образования, одним из которых является активность, а в условиях требований ФГОС ВО особое значение при подготовке к различным видам профессиональной деятельности отводится профессиональной активности. Автор даёт обобщенную характеристику профессиональной активности магистранта с точки зрения профессионального мастерства и профессиограммы магистранта. Данное направление дополняется обоснованием идеи формирования профессиональной активности как интегративного личностного образования учащегося в учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная активность, магистрант, деятельностный подход, личностные образования.

Глобальные социальные перемены начала XXI века внесли существенные изменения в подготовку субъектов образовательного процесса. В этой связи задача подготовки магистра состоит в том, чтобы повысить его профессиональную активность как условие существования и развития современной цивилизации, когда востребованным становится человек как гражданин не только определенного государства, но и как член общечеловеческого сообщества, который ответственен за все в нем происходящее.

Складывается новый облик инновационного и компетентностно ориентированного российского образования, которое следует воспринимать как всеобщую культурно-историческую форму становления и развития человека, способного к самообразованию и саморазвитию.

В этой связи ценность профессиональной активности магистранта на современном этапе развития состоит в том, чтобы овладеть профессиональными навыками и приобрести личностный опыт взаимодействия с окружающими людьми.

Следует учитывать, что стандартизированные или государственно значимые цели в подготовке магистра являются необходимыми, но недостаточными, так как сдерживают его личностно значимые интересы и потребности. При этом логика становления и развития профессиональной компетентности магистра включает осмысление международных, государственных документов, отражающих тенденции развития образования в мире; приобретение навыков научно-исследовательской практики, позволяющих принимать участие в международных и отечественных проектах; формирование индивидуальной и коллективной ответственности за профессиональные действия.

Именно в этом пространстве особую актуальность приобретает профессиональная активность магистранта педагогического образования отражающая деятельное отношение личности к миру, его способность производить общественно значимые преобразования, что проявляется в профессиональной сфере и обеспечивает полноту и целостность развития человека и его самореализацию. С педагогической точки зрения это означает, что весь процесс профессионального обучения строится на основе учёта желаний, интересов, социальной ситуации развития личности при акцентировании профессиональной активности как внутреннего побуждения к решению профессиональных задач [1].

Сближение и гармонизация систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства акцентировал разработку магистерских программ в РФ. Основанием для активизации магистерских программ является Болонская декларация о признании двухуровневой системы высшего образования «бакалавр — магистр». Вместе с ведущими странами в сфере образования (Швеция, Финляндия, Германия) Россия начала свой путь реформирования системы высшего образования. Сегодня, согласно ФЗ «Об образовании» №273 от 29.12.12, магистратура — это второй уровень трёхуровневой системы высшего образования в России. Обучение в магистратуре продолжают выпускники бакалаврских программ, а также дипломированные специалисты [2].

Основной задачей подготовки магистра является становление профессиональной карьеры на основе использования активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с самостоятельной работой в режиме инновационной деятельности [3]. Основополагающей характеристикой современного

обучения в магистратуре является его направленность на овладение основными видами профессиональной деятельности, регламентированными Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (уровень магистратуры). Направленность на подготовку магистра к активному анализу ситуаций социальных перемен в целях совершенствования профессиональной деятельности является актуальной.

Выявленные ориентиры были признаны в международном образовательном пространстве и зафиксированы в программах ЮНЕСКО как рабочие ориентиры. Концептуальным ядром обучения в магистратуре выступает идея о том, что профессиональная деятельность — основа развития личности магистранта [4]. Обоснование данной идеи находит своё отражение в философских взглядах В.А. Лекторского и С.А. Маркаряна, которые выделили свойства деятельности (целеполагание, предметность, осмысленность и преобразование); в работах известного психолога К.А. Абульхановой-Славской, которая определила уровни «отношений» в деятельности (репродуктивный, эвристический и креативный); в педагогических трудах Г.И. Щукиной и А.П. Тряпицыной, описывающие роль деятельности в процессе обучения и необходимость развития личностных образований учащегося.

Среди выделенных авторами личностных образований ведущими выступают интерес, активность и самостоятельность. Процесс обучения в магистратуре направлен на развитие личности магистранта через формирование ведущих личностных образований. В заявленной логике особую значимость приобретает активность как основополагающая характеристика образа современного магистранта, обладающего общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Развитие личности магистранта основано на деятельностном подходе, т. к. формирование личностных образований учащегося в магистратуре происходит в процессе освоения ими видов профессиональной деятельности. Реализация деятельностного подхода в образовательном процессе магистратуры традиционно рассматривается через характеристику компонентов деятельности: цель — мотив — содержание — способы — результаты.

Основанием для данных размышлений является ФГОС ВО по направлению подготовки магистров 44.04.01 «Педагогическое образование», где обозначены следующие виды профессиональной деятельности магистранта: педагогическая, научно-исследовательская, проектная, методическая, управленческая, культурно-просветительская [5]. В этой связи именно профессиональная активность магистранта способствует успешному освоению и реализации вышеперечисленных видов профессиональной деятельности.

Деятельностный подход к формированию профессиональной активности магистранта педагогического образования ориентирован на анализ деятельностной структуры данного процесса, рассматривающий деятельностное освоение содержания педагогического образования (О.С. Анисимов, И.Ф. Исаев, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий). Такой подход утверждает представление о профессиональной деятельности как об основе, средстве и главном условии развития и формирования личности магистранта, ориентирующий личность магистранта на профессиональную активность, определяющий наиболее оптимальные условия формирования данной активности в учебно-профессиональной деятельности магистранта.

В педагогике активность рассматривается как личностное образование, отражающее деятельностное отношение к миру, способность человека преобразовывать окружающую действительность. Особенностью педагогического взгляда на активность является ее рассмотрение в отношении субъектов образовательного процесса. Г.И. Шукина и Т.И. Шамова считают, что активность выступает предпосылкой и результатом развития человека (Г.И. Шукина) и качеством личности, проявляющимся в отношении к содержанию, процессу деятельности, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами их получения, в мобилизации волевых усилий в достижении цели обучения (Т.И. Шамова). Педагогика рассматривает многие виды активности: познавательную, творческую, учебную и др., однако, профессиональной активности как отдельного понятия на сегодняшний день не существует.

Профессиональную активность магистранта логично рассматривать с точки зрения профессионального мастерства. Так, профессиональная активность – это интегративное качество учащегося, проявляющееся в стремлении к различным видам профессиональной деятельности, имеющее устойчивый мотив к самосовершенствованию, самообразованию, саморазвитию. Обращение к профессиональной активности магистранта позволяет выявить три блока: деятельность, общение и личностная характеристика. Так, к основным формам проявления профессиональной активности магистранта можно отнести результаты профессиональной деятельности, профессиональное общение и профессиональное поведение (личность) магистранта [6].

Проявленность профессиональной активности магистранта педагогического образования выражается в результатах его учебно-профессиональной деятельности: аудиторские занятия, самостоятельная работа, практики, в том числе научно-исследо-

вательская работа, которая является обязательной на всех этапах обучения магистранта.

ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» предусматривает три вида практик: учебная (научно-исследовательская), производственная (в соответствии с видами профессиональной деятельности: проектная, педагогическая, управленческая и научно-педагогическая и т. д.) и преддипломная. В основном во время прохождения практик магистранты педагогического образования участвуют в организации и проведении научно-исследовательских семинаров, круглых столов, дискуссионных игр, конференций. Учащиеся в зависимости от вида практики выполняют разноуровневые задания: проблемно-поисковый анализ по теме диссертационного исследования, написание и публикация научной статьи, подготовка научного сообщения для публичного выступления, разработка проекта (группового или индивидуального), составление методических рекомендаций по технологическому обеспечению исследуемого процесса и др. Профессиональная активность магистранта выступает стержнем учебно-профессиональной деятельности магистранта, которая влияет на успешность выполнения заданий, участия в групповых работах, взаимодействия с преподавателем и студентами и презентации результатов этой деятельности.

Таким образом, проведенный анализ проблемы профессиональной активности магистранта с позиции деятельностного подхода позволяет определить её как интегративное личностное образование, являющееся стержнем профессиональной деятельности магистранта, проявляющееся в учебно-профессиональной деятельности. Результатом формирования профессиональной активности магистранта педагогического образования выступает его стремление к непрерывному совершенствованию педагогического мастерства и развитию профессиональной карьеры педагога.

Библиографический список

1. Попова В.И. Поликультурный аспект профессиональной подготовки студента педвуза. *Социальное становление личности в поликультурном пространстве*: сборник науч. статей. Под редакцией Н.А. Евлешиной, Н.Н. Никитиной. Ульяновск: УлГПУ, 2011. С. 275 – 282.
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 13.07.2015).
3. Крисковец Т.Н. Субъектно-ориентированное пространство как фактор развития профессиональной карьеры педагога в системе непрерывного образования. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2013; 3 (35): 179 – 183.
4. Алешина С.А., Заир-Бек Е.С., Иваненко И.А., Ксенофонтова А.Н. *Педагогика профессионального образования*: учебно-методическое пособие по учебной дисциплине «Теория и методика профессионального образования» для аспирантов специальности 13.00.08. Министерство образования и науки РФ. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2013.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. № 1505.
6. Леденева А.В. Сущность профессиональной активности магистранта. *Теоретические и прикладные вопросы науки и образования*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 16 частях. 2015: 109 – 111.

References

1. Popova V.I. Polikul'turnyj aspekt professional'noj podgotovki studenta pedvuza. *Social'noe stanovlenie lichnosti v polikul'turnom prostranstve*: sbornik nauch. statej. Pod redakciej N.A. Evleshinoj, N.N. Nikitinoj. Ul'yanovsk: UIGPU, 2011. S. 275 – 282.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (redakciya ot 13.07.2015).
3. Krikskovec T.N. Sub'ektno-orientirovannoe prostranstvo kak faktor razvitiya professional'noj kar'ery pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2013; 3 (35): 179 – 183.
4. Aleshina S.A., Zair-Bek E.S., Ivanenko I.A., Ksenofontova A.N. *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie po uchebnoj discipline «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» dlya aspirantov special'nosti 13.00.08. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2013.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 21 noyabrya 2014 g. № 1505.
6. Ledeneva A.V. Sushnost' professional'noj aktivnosti magistranta. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy nauki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 16 chastyah. 2015: 109 – 111.

Статья поступила в редакцию 06.11.15

УДК 373

Magomeddibirova Z.A., Professor, Department of Theoretical Bases and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

Rasulova P.A., senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

DEVELOPMENT OF THE GENERAL ABILITY TO SOLVE TEXT PROBLEMS IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS. Today the task to form creative abilities and research abilities in younger school students is very important in elementary school. The process of training of younger school children in the field of making them do text tasks for this purpose has great opportunities. The paper reveals the idea that the main methodical methods of formation of such abilities in young children include the involvement of pupils (1) to the process of making text tasks on their own (short records, schemes, tables, drawings); (2) to the process of selection of a condition to the asked task question; to a question choice to this condition, etc.; (3) to correlation of this task with several schemes or this scheme with several tasks. The technique of the use of auxiliary models as one of the important means of formation of the general ability to solve text problems is stated in detail.

Key words: elementary school students, stages of work on a text task, general ability, text task, auxiliary models.

З.А. Магомеддибирова, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: karaeva1971@list.ru
П.А. Расулова, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: karaeva1971@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕГО УМЕНИЯ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ

Сегодня перед начальной школой поставлена задача формирования у младших школьников творческих способностей и исследовательских умений. Большие возможности для этого имеет процесс обучения младших школьников решению текстовых задач. В статье отражены основные методические приёмы формирования у младших школьников общего умения решать текстовые задачи, такие как привлечение учащихся: 1) к самостоятельному составлению задач по: краткой записи, схеме, таблице, чертежу; 2) к подбору условия к заданному вопросу задачи; к выбору вопроса к данному условию и т. д.; 3) к соотносению данной задачи с несколькими схемами или данной схемы с несколькими задачами. Более подробно изложена методика использования вспомогательных моделей как одного из важных средств формирования общего умения решать текстовые задачи.

Ключевые слова: младший школьник, этапы работы над текстовой задачей, общее умение, текстовая задача, вспомогательные модели.

Одной из важнейших задач начальной школы в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения является формирование у младших школьников творческих способностей и развитие исследовательских умений.

С нашей точки зрения, стать настоящим исследователем младший школьник может, решая текстовые задачи. Текстовая задача позволяет ребенку не только развивать исследовательские умения, но и моделировать жизненные ситуации, приближаясь к реалиям бытия.

В курсе математики начальных классов текстовые задачи выступают, с одной стороны, как объект изучения, с другой стороны, как одно из средств формирования математических понятий (арифметические действия, их свойства и т. д.). Задачи выполняют функцию связующего звена между теорией и практикой обучения, способствуют развитию мышления учащихся.

Известно, что общее умение решать задачи включает: знание этапов решения (процесса), методов (способов) решения, типов задач, оснований выбора способа решения, а также владение предметными знаниями: понятиями, определениями терминов, правилами, формулами, умениями устанавливать причинно-следственную взаимосвязь между условием и вопросом.

Успешное усвоение общего умения решать задачи в начальной школе базируется на сформированности логических операций – умении анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультипликацию (логическое умножение), устанавливать аналогии.

Заметим, что в научно-методической литературе представлены различные подходы к обучению решению задач, к его этапам.

В общепринятой методике [1; 2] обучения младших школьников решению текстовых задач выделяются следующие этапы:

I. Анализ и восприятие текста. Основное назначение этого этапа – понять в целом ситуацию, описанную в задаче, осознать текст.

II. Поиск и составление плана решения. Установление отношений между данными и вопросом.

На основе анализа условия и вопроса задачи и выявленных отношений между величинами объектов определяется способ её решения (вычислить, построить, доказать), выстраивается последовательность конкретных действий.

III. Осуществление плана решения. Решение задачи можно записать: а) по действиям, с компонентами или без них, б) выражением, в) уравнением.

IV. Проверка и оценка решения задачи. Проверка проводится с точки зрения адекватности плана решения, способа решения, ведущего к результату (рациональность способа, нет ли более простого).

Казалось бы, поэтапная работа в обучении решению текстовых задач позволит учащимся самостоятельно анализировать и решать различные типы текстовых задач, что в свою очередь, способствовало бы овладению общим умением решать задачи.

Однако мониторинг, проведенный в 3 – 4 классах, показал, что учащиеся не владеют в должной мере обобщенным умением решать текстовые задачи. В частности, результаты проведенных контрольных работ показали, что 20% учащихся вообще не при-

ступили к решению задачи. 58% учащихся приступая к решению, слабо анализируют составную задачу, затрудняются в установлении связей и отношений между известными и неизвестными, в результате чего ошибаются в выборе арифметического действия. Только 22% из приступивших к решению задач учащихся смогли верно найти искомое и ответить на поставленный вопрос задачи, 40% смогли решить задачу разными способами. При этом большинство учащихся не сумели использовать различные вспомогательные модели, как при анализе текста, так и в поисках хода решения задачи, у них недостаточно сформированы умения работать над задачей после ее решения, сравнивать как сами задачи, так и их решения.

Анализ деятельности учителей по обучению младших школьников решению текстовых задач показал, что они не уделяют должного внимания I и II этапам. На I этапе, при первичном анализе текста задачи ограничиваются использованием словесной беседы или составлением краткой записи.

На II этапе внимание учащихся в основном сосредотачивается на выполнении арифметических действий над числовыми данными из условия. Крайне редко проводится работа по поиску разных или наиболее оригинальных способов решения задачи.

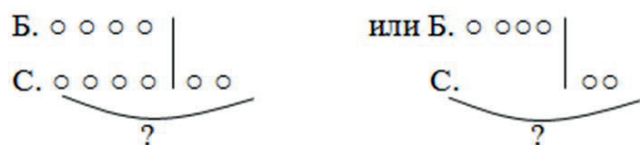
В своем исследовании мы использовали различные методические приёмы с целью формирования у младших школьников обобщенного умения решать текстовые задачи, такие как: привлечение учащихся к: а) самостоятельному составлению задач по краткой записи, схематическому рисунку, таблице, чертежу, заданному решению; б) подбору условия к данному вопросу задачи, выбору вопроса к данному условию и т. д.; в) соотносению данной задачи с несколькими схемами, или данной схемы с несколькими задачами.

Мы считаем, что одним из важных средств в процессе формирования у младших школьников общего умения решать текстовые задачи является вспомогательная модель, которая позволяет младшим школьникам абстрагироваться от конкретной ситуации, описанной в тексте, и выделить свойства и отношения, связывающие элементы текста, которые часто с трудом выявляются при ее чтении [3]. Рассмотрим несколько примеров моделей.

1) После того как данные задачи вычленены в краткую запись, следует перейти к анализу отношений и связей между этими данными, используя вспомогательные модели различного вида: чертежи, схемы, графики, таблицы, символические рисунки и т. д. Учащиеся, решая задачу: «У Люси было 4 тетради. Стало на 2 больше. Сколько тетрадей стало у Люси?», [4] составляют краткую запись.

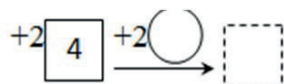
Было – 4 т. ←
 Стало - ? на 2 больше

Не следует ограничиваться обучением учащихся составлять только эту вспомогательную модель. Желательно ознакомить их и с условным рисунком. При этом разьясним, что то, что было 4 тетради можно условно изобразить четырьмя кругами: Б: ○ ○ ○ ○, под ними изображаем, на сколько больше стало и вопросительный знак – сколько всего стало?



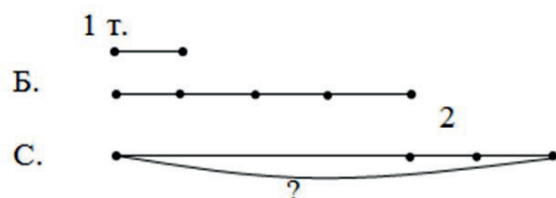
Ответ: стало 6 тетрадей.

Можно также использовать схему Ж. Вернье.

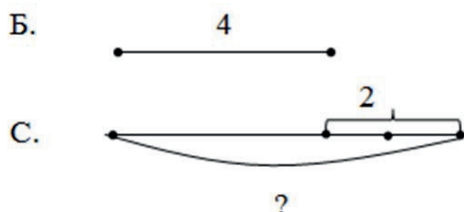


По схеме Ж. Вернье данное число считается за первоначальное состояние отношений между объектами и заключают его в квадрат (сплошной), действие между объектами обозначают стрелкой, над которой в кружочке отмечают знаком арифметическое действие, а искомое – квадратом (пунктиром).

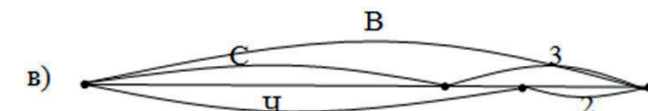
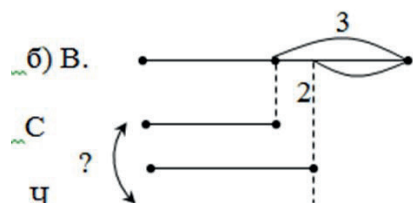
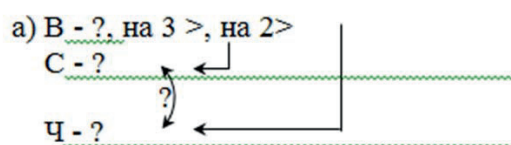
После знакомства детей с чертёжными инструментами обучаем детей использовать графическую модель – чертёж. Важно, чтобы дети поняли, что одна клетка изображает одну тетрадь. Тогда получаем следующую схему:



Схематический чертёж может выполняться и от руки, указывая на нем все данные и искомые.



2) В процессе решения задачи: «Во вторник ёж принес на 3 гриба больше, чем в среду и на 2 гриба больше, чем в четверг. В какой день в среду или четверг ёж принес больше грибов и на сколько?» [5] учащимся демонстрируем следующие модели с заданием: «Какая модель более удобна для поиска решения задачи?»



Обсуждая с учащимися эти модели, приходим к выводу: схематический чертёж более наглядно показывает, что решение сводится к сравнению отрезков, изображающих количество грибов, собранных в среду и четверг. Ответ: Ёж принес в четверг больше грибов.

3) Решение задачи. «На верхней полке было 7 книг, а на нижней – 3. Сколько книг надо переставить с верхней полки на нижнюю, чтобы книг на них стало поровну?» Составление краткой записи представляет определенную трудность. Использование же схематического чертёжа намного облегчает решение задачи.

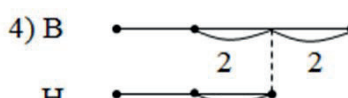
Рассуждаем вместе с детьми (пошагово).

1. Отразим количество книг на верхней и на нижней полках отрезками, расположив их один под другим так, чтобы начала отрезков совпали. Длина 1-го отрезка больше длины второго. Отмечаем на первом отрезке часть, соответствующую длине второго отрезка

2. На оставшейся части 1-го отрезка отметим его середину.

3. Достаиваем второй отрезок на длину, равную половине остатка 1-го отрезка.

4. Находим ответ:



Ответ: необходимо из 1-й полки во вторую переставить 2 книги.

При построении различных моделей очень важно определить, какая информация должна быть включена в модель, какие средства (символы, знаки) будут употребляться для каждой выделенной составляющей текста задачи, какие из них должны иметь одинаковую символику, какие – различную.

Таким образом, умение строить различные вспомогательные модели и работать с ними составляет одну из компонентов общего умения решать текстовые задачи. Главное – чтобы дети, исходя из условий, научились составлять модели и использовать их при решении задач.

Библиографический список

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. *Методика преподавания математики в начальных классах*. Москва: Просвещение, 1984.
2. Истомина Н.Б. *Методика обучения математике в начальных классах*: учебное пособие. Москва: Академия, 2002.
3. Магомеддибиров З.А. Обучение младших школьников моделированию при решении математических задач. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2012; 2.
4. *Математика 1 класс*. Часть I. М.И. Моро и др. Москва: Просвещение, 2011.
5. *Математика 1 класс*. Часть II. М.И. Моро и др. Москва: Просвещение, 2011.

References

1. Bantova M.A., Bel'tyukova G.V. *Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'nyh klassah*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
2. Istomina N.B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'nyh klassah: uchebnoe posobie*. Moskva: Akademiya, 2002.
3. Magomeddibirova Z.A. Obuchenie mladshih shkol'nikov modelirovaniyu pri reshenii matematicheskikh zadach. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2012; 2.
4. *Matematika 1 klass*. Chast' I. M.I. Moro i dr. Moskva: Prosveschenie, 2011.
5. *Matematika 1 klass*. Chast' II. M.I. Moro i dr. Moskva: Prosveschenie, 2011.

Статья поступила в редакцию 19.10.15

УДК 378

Magomedov R.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: marus-stv@yandex.ru

Litvina G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: marus-stv@yandex.ru

Daurov A.M., teaching assistant, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru

MODERN VIEWS ON THE CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN THE SECONDARY SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE OF "PHYSICAL EDUCATION"). In the article the authors discuss a problem of pedagogical contents of the pedagogical control of management quality as an element of organized systems of different nature (biological, social, physical education, etc.). The control has one of the functions to ensure that these systems maintain their structure, activities, programs and objectives at all stages of their operation. The researchers give characteristics to a philosophical concept of "semantic pedagogical management". The study also examines theoretical and methodological approaches to the creation of pedagogical control of the quality of management of pupils in secondary school on the level of how well their physical training is developed. The paper provides methodical material that defines several methodological approaches to the notion of "pedagogical management".

Key words: pedagogical management, quality of education in high school, constituents of educational process, management of quality education as a sociocultural phenomenon.

Р.Р. Магомедов, д-р пед. наук, проф., зав. каф. физической культуры, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

Г.А. Литвина, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

А.М. Дауров, ассистент, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»)

В статье рассматриваются проблемы содержания педагогического менеджмента качества управления, как элемента организованных систем различной природы (биологических, социальных, физической культуры и др.), обеспечивающих сохранение их структуры, поддержание деятельности, реализацию программ и целей этих систем. Рассматривается философское, семантическое понятие «педагогического менеджмента». Рассматриваются теоретико-методологические подходы к созданию педагогического менеджмента качества физической культуры учащихся средней общеобразовательной школы; определяется несколько методологических подходов к исследуемому понятию «педагогический менеджмент».

Ключевые слова: педагогический менеджмент, качество образования в средней школе, составляющие образовательного процесса, менеджмент качества образования как социокультурный феномен, анализ, подходы, содержание.

Переход российской экономики на рыночные отношения привёл к изменению управленческой деятельности во всех отраслях народного хозяйства, в том числе и в сфере физической культуры.

Термин «менеджмент» – синоним русского слова «управление». Считаем, что государственные и общественные организации также должны использовать принципы и методы менеджмента, если хотят достичь поставленных целей с минимальными затратами и максимальной эффективностью.

Управление – один из элементов организованных систем различной природы (биологических, социальных, физической культуры и др.), обеспечивающих сохранение их структуры, поддержание деятельности, реализацию программ и целей этих систем (М.И. Золотов, В.В. Кузин и др., 1991).

Согласно толковому энциклопедическому словарю русского языка (1997), менеджмент – философское понятие, означающее искусство управления интеллектуальными, финансовыми, материальными ресурсами [1].

Под функцией менеджмента (от латинского «совершение», «управление») понимается отношение между управляющей системой и управляемым объектом (объектами), требующее от неё выполнения определённого набора действий для обеспечения целенаправленности и организованности управляемых процессов.

Под менеджментом педагогической деятельности в средней общеобразовательной школе в науке понимается умение педагога добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения учащихся, учителей, родителей и других людей [1].

Педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития.

Практика показывает, что не всякая деятельность, с точки зрения её содержания и технологии, обеспечивает достижение положительного результата в образовании личности. Наилучшего результата можно достичь только в том случае, если для этого созданы оптимальные условия, обеспечивающие всестороннее развитие личности, воспитание её с учётом индивидуальных особенностей и в соответствии с социальной программой. В совокупности всю систему этих условий и средств, включая её процессуальную и результативную стороны, называют педагогическим менеджментом качества образования.

Таким образом, коллективный процесс, имеющий предметом и целью управление развитием личности, искусство управления развитием самой системы – именуется педагогическим менеджментом качества образования или воспитанием (в широком смысле этого понятия).

Следовательно, педагогический менеджмент качества образования – это институт передачи накопленного опыта, в виде знаний, умений и навыков и воспитание качеств личности; типологических свойств поведения человека, которые детерминированы историческими, индивидуальными способностями и результатом.

На сегодняшний день в системе наук о человеке используется также следующее определение понятия «педагогический менеджмент качества образования» – это искусство управления получением совокупности существенных систематизированных признаков, свойств образования и особенностей, определяющих получение знаний и навыков в процессе обучения.

Считаем, следуя определениям [1], что «качество образования», можно понимать, как способность личности строить свою индивидуальную траекторию развития на основе осознания базовых ценностей и объективных законов развития мира, овладения способами адекватного реагирования на жизненные ситуации и самосозидания своего личностного и профессионального имиджа.

Рассмотрим теоретико-методологические подходы к созданию педагогического менеджмента качества физической культуры учащихся средней общеобразовательной школы. В теории педагогического менеджмента определилось несколько методологических подходов к исследуемому понятию: **первый, системный**, обеспечивающий единство и взаимозависимость составленных объектов и субъектов; **второй, ситуационный** – как сочетание определённых приёмов, направленных на эффективное достижение целей организации; **третий, процессуальный**, основанный на понимании педагогического менеджмента как непрерывной цепи функций управления. Тщательное моделирование, прогнозирование, проектирование выступают сегодня научно обоснованным механизмом достижения качества. Особенно это касается образования в области адаптивной физической культуры.

В работах С.Д. Неверковича, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, В.П. Симонова, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой [1] был определён научный аппарат педагогического менеджмента как науки. Теоретико-методологическую основу науки педагогического

Таблица 1

Анализ подходов различных авторов к содержанию понятия «менеджмент»,
«педагогический менеджмент качества образования»

Источник (Автор)	Содержание понятия «менеджмент»
1. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова	Менеджмент – искусство управления интеллектуальными, финансовыми, материальными ресурсами.
2. Толковый словарь Русского языка С.И. Ожегова	Менеджмент образования – искусство управления, получения систематических знаний и навыков, обучением, просвещением.
3. В.И. Лебедев (1989)	Педагогический менеджмент качества образования – выявление сущности воспитания.
4 М.М. Поташник, В.П. Симонов, П.И. Третьяков	Педагогический менеджмент качества образования – коллективный процесс, имеющий предметом и целью, всестороннее развитие личности и развитие самой системы.
5. Т.И. Шамова	Педагогический менеджмент качества образования – это институт передачи опыта в виде знаний, умений и навыков.
6. А.Ц. Пуни (1964, 1969)	Педагогический менеджмент качества образования – был определён научный аппарат, как науки. Теоретико-методологическую основу составляют системный, функциональный, синергетический, деятельностный, национально-региональный.
7. П.И. Третьяков	Функции педагогического менеджмента качества образования и функции органа педагогического менеджмента качества образования разграничены. Педагогический менеджмент качества образования включает ряд этапов: целеопределение, контроль, регулирование и коррекцию.
8. М.М. Поташник, П.И. Третьяков	Педагогический менеджмент качества образования можно считать эффективным только тогда, когда он из режима функционирования переходит в режим развития.
9. Л.Л. Редько, В.П. Симонов	Педагогический менеджмент качества образования – это способность строить свою индивидуальную траекторию развития на основе осознания базовых ценностей и объективных законов развития мира, овладения способами адекватного реагирования на жизненные ситуации и самосозидания своего личностного и профессионального имиджа.
10. М.М. Поташник	Педагогический менеджмент качества образования – есть управление, деятельность, такое определение важно при ориентировании на получение предметного результата.
11. А.А. Орлов	Педагогический менеджмент качества образования – рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия.
12. П.И. Третьяков, Т.И. Шамова	Педагогический менеджмент качества образования – сложный многосторонний процесс, при котором изменение сторон происходит не только взаимосвязанно, но и взаимообусловлено.
13. С.А. Степанов	Педагогический менеджмент качества образования – понимается как вид труда, направленный на обеспечение деятельности.
14. В.П. Симонов, В.П. Беспалько, А.К. Шелепаева	Педагогический менеджмент качества образования – имеет несколько подходов к понятию: системный; ситуационный; процессуальный; деятельностный; рефлексивный; национально-региональный.

менеджмента, по их мнению, составляют *системный, функциональный, синергетический, деятельностный, ситуационный, рефлексивный, национально-региональный* подходы и подход менеджмента по результатам. Отметим, что при построении моделей – учёные не применяют какой-либо из подходов в отдельности, а комбинируют данные подходы, так как каждый из них обладает большой ценностью в понимании сущности процессов, протекающих в образовании.

Существование многих проблем в педагогическом менеджменте качества в нашей стране обусловлено «бессистемностью и стихийностью» в управлении [2]. Решение таких проблем следует вести, приняв на вооружение системный подход. Согласно ему окружающий мир состоит из множества процессов, явлений и объектов, находящихся в определённой связи и взаимодействующих между собой. Системный подход рассматривает социально-педагогические комплексы, как обладающие свойством системности – их компоненты составляют единое целое и взаимодействуют, что обеспечивает существование системы в определённых рамках и её развитие.

Согласно функциональному подходу необходимо разграничивать функции педагогического менеджмента образования и функции органа педагогического менеджмента образования.

Педагогический менеджмент образования включает ряд этапов: *целеопределение, контроль, регулирование и коррекцию*. При соотношении функций педагогического менеджмента образования с органом педагогического менеджмента образования происходит их направление на решение задач, связанных с объектами педагогического менеджмента образования. Данные задачи образуют содержательное направление и становятся его функциями [3].

Педагогический менеджмент качества образования необходимо рассматривать и с точки зрения деятельностного подхода. По мнению С.В. Леонтьева, деятельность состоит из действий. Действием же называется процесс, направленный на достижение определённой цели. Любая деятельность имеет строго определённую структуру: сначала происходит формирование, мотив и постановка цели, затем реализация через контакт с предметной средой, после чего следует коррекция и обогащение того объекта (или его образа), который стал мотивом к началу деятельности.

Сущность ситуационного подхода состоит в том, что эффективность и целесообразность педагогического менеджмента определяется сложившейся ситуацией, и самыми действенными являются те из действий, которые наиболее полно соответствуют этой ситуации. Управлять качеством образования нельзя без анализа ситуации, который должен оперативно и полно выявить имеющиеся проблемы.

Рефлексивный подход к педагогическому менеджменту образования связан с учётом таких факторов, как осознание смысла действий и потребности в целенаправленной преобразующей деятельности. Данные факторы очень важны, так как они создают основу для самоконтроля, самоанализа и оценки результатов педагогического менеджмента [4].

Важность применения национально-регионального подхода в педагогическом менеджменте обосновывается в работах многих учёных [5]. Регионы отличаются друг от друга географическими, социально-экономическими, демографическими, природными характеристиками. Учёт этих характеристик и понимание специфики процессов, протекающих в регионах, позволяет выделить региональные особенности для построения образовательных систем и педагогического менеджмента качества.

Обобщённый анализ подходов различных авторов к содержанию понятия «менеджмент», «менеджмент качества», «педагогический менеджмент качества образования» представлен в таблице 1.

Коллектив учёных под руководством П.И. Третьякова предлагает новый подход к педагогическому менеджменту качества образования, как искусству управления по результатам. Педагогический менеджмент по результатам можно определить как систему управления, с помощью которой достигаются результаты, определённые и согласованные всеми. Под результатом понимается реализованная цель, то есть реальная цель, которая была обеспечена всем необходимым для достижения [6].

Таким образом, стремление к осуществлению педагогической реальности с содержательно-педагогической точки зрения, педагогического менеджмента качества образования в общеобразовательной школе, заставляет выстраивать соответствующие формы и методы педагогического менеджмента качества физического воспитания учащихся.

Библиографический список

1. Магомедов Р.Р., Литвина Г.А. *Управление качеством образования в сфере физического воспитания учащихся общеобразовательной школы*: монография. Ставрополь, 2015.
2. Магомедов Р.Р. Физкультурное образование детей старшего дошкольного возраста на основе антропологического подхода. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология, 2009; 3: 200.
3. Магомедов Р.Р. *Физическая культура в педагогическом вузе: учебно-методический комплекс*. Ставрополь, 2008.
4. Магомедов Р.Р. *Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов*: учебное пособие. Ставрополь, 2011.
5. Редько Л.Л. *Управление качеством непрерывного уровневого образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе*. Москва, 2001.
6. Симонов В. П. *Системы менеджмента качества*. Москва, 2001.

References

1. Magomedov R.R., Litvina G.A. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya v sfere fizicheskogo vospitaniya uchashchihsiya obsheobrazovatel'noj shkoly*: monografiya. Stavropol', 2015.
2. Magomedov R.R. Fizkul'turnoe obrazovanie detej starshego doskol'nogo vozrasta na osnove antropologicheskogo podhoda. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya, 2009; 3: 200.
3. Magomedov R.R. *Fizicheskaya kul'tura v pedagogicheskom vuze: uchebno-metodicheskij kompleks*. Stavropol', 2008.
4. Magomedov R.R. *Formirovanie antropologicheskikh znaniy v oblasti fizicheskoy kul'tury u studentov, buduschih pedagogov*: uchebnoe posobie. Stavropol', 2011.
5. Red'ko L.L. *Upravlenie kachestvom nepreryvnogo urovnevnogo obrazovaniya v regional'nom uchebno-nauchno-pedagogicheskom komplekse*. Moskva, 2001.
6. Simonov V. P. *Sistemy menedzhmenta kachestva*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 09.11.15

УДК 784.6

Mamedova M.A., senior teacher, Baku Social Pedagogical College (Baku, Azerbaidjan), E-mail: mmamedova51@gmail.com

TOPICAL PROBLEMS AND OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN WORK WITH CHILDREN'S CHORAL COLLECTIVE. An activity of a choral collective in conditions of mutual relation of musical upbringing, education and development is an object of this research. The author emphasizes the importance of three tasks in the work of a choirmaster and states that their unity efficiently affects the development of the general musical and performance culture of the choral collective. The author of the paper studies how merits such as attention, observation ability, discipline and organization are formed in the process of choral singing. The article has a conclusion that while realizing the contents and basics of didactic instructions such as upbringing, education and development in the process of choral singing, the choir teacher also solves the main purpose of his or her course – the issue of formation of comprehensive musical culture in pupils.

Key words: children chorus performing, topical problems, mutual influence between musical upbringing, education and developments.

М.А. Мамедова, ст. преп. Бакинского социального педагогического колледжа, г. Баку,
E-mail: mmamedova51@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАБОТЕ С ДЕТСКИМ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

В статье рассматривается деятельность хорового коллектива во взаимодействии музыкального воспитания, образования и развития. Автор подчёркивает важность трёх задач в работе педагога-хормейстера и считает, что их единство эффективно способствует повышению общей музыкальной и исполнительской культуры хорового коллектива. Автор также отмечает, что в процессе хорового пения активно формируются такие качества, как внимание, наблюдательность, дисциплинированность и организованность. Представленная статья позволяет сделать вывод, что, реализуя сущность и содержание воспитательных, образовательных и развивающих дидактических установок в процессе хорового пения, педагог-хормейстер решает в целом главную задачу, которая заключается в формировании всесторонней музыкальной культуры школьников.

Ключевые слова: Детское хоровое пение. Актуальные проблемы. Взаимодействие музыкального воспитания, образования и развития.

Изучение исторического, теоретического и практического опыта в хоровой деятельности выявляет колоссальные возможности в конструировании интегративных технологий музыкального обучения, в разработке различных моделей дидактического взаимодействия задач музыкального воспитания, образования и развития участников хоровых коллективов.

В свете современных научно-педагогических исследований проблема дидактического взаимодействия музыкального воспитания, образования и развития школьников в процессе хорового обучения приобретает особую значимость. Занимая важное место в целостном учебно-воспитательном процессе, и определяя его результативность и эффективность, она представляет одну из актуальных проблем современного музыкального образования и воспитания школьников.

Хоровое пение обладает большими возможностями приобщения детей к достижениям мировой музыкальной культуры и эти возможности должны реализовываться не только на материале разучивания песенного репертуара, но и во взаимосвязи общего музыкального воспитания, образования и развития детей. «Обучение пению – это не только приобретение определенных навыков. В процессе обучения развивается детский голос, а также решаются воспитательные задачи, связанные с формированием личности ребёнка» [1, с. 5].

Традиционная система подготовки детского хорового коллектива, делая основной упор на пение и ограничивая, тем самым, задачи музыкального воспитания и развития его участников, лишает потенциальную способность хора стать коллективом со своим неповторимым, творчески индивидуальным стилем, художественным вкусом, артистизмом, способным выражать свое глубокое по мысли, яркое, впечатляющее, новаторское по своим художественным качествам, смелое и активное отношение в художественном искусстве.

Взаимосвязь между усвоением вокально-хоровых умений и навыков и музыкальным воспитанием и развитием школьников в хоровом пении осуществляется не всегда полноценно. Музыкальное обучение часто оказывает узкопрофессиональный эффект на процесс развития учащихся. Безусловно, процесс хорового обучения даёт определённый результат в музыкальном воспитании и развитии школьников, однако, оно нередко лишь в незначительной мере затрагивает его, поэтому принципиально важным является то, насколько оно эффективно и полноценно осуществляется.

Вместе с тем, несмотря на значимость единства этих задач, сегодня в методике работы детских хоровых коллективов часто наблюдается несоответствие их реализации. Одной из наиболее отстающих сторон в подготовке детских хоровых коллективов является несоответствие приобретаемых в процессе пения навыков и умений, уровню и качеству общего художественного образования, воспитания и развития детей. Другими словами, приобретение певческих знаний, умений и навыков не всегда соответствует всесторонней музыкальной развитости и воспитанности школьников, внутренней, духовной культуре поющих, которая сразу же проявляется на концертной сцене. Её отсутствие или недостаточный уровень заметно влияет на художественно-эстетическое воздействие их исполнения, которое является, главной и основополагающей миссией эстетического воспитания и просвещения слушателей, функцией духовного «катарсиса»

воздействия. Поэтому высокая исполнительская культура хорового коллектива, его артистическое воздействие определяется не только вокально-хоровой подготовленностью, но и общим уровнем музыкальной воспитанности, образованности и развитости его участников. Эффективность всего процесса музыкального обучения в детском хоре зависит от сопутствующих ему процессов музыкального воспитания, образования и развития, которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если эти связи нарушаются, то возникают серьезные затруднения, которые неблагоприятным образом отражаются и на музыкальном воспитании и на музыкальном образовании и на музыкальном развитии школьников. Многообразие музыки определяет необходимость непрерывного педагогического поиска, методического творчества. «Методы обучения – система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающая усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения» [2, с. 134].

Взаимосвязь цели и задач музыкального воспитания, образования и развития школьников в процессе обучения хоровому пению, позволяет педагогу-хормейстеру достигать высоких показателей общей исполнительской культуры хорового коллектива. Подчёркивая ведущую роль дидактического взаимодействия всех составляющих компонентов педагога, активно стимулирует и взаимосвязывает задачи музыкального воспитания, образования и развития, тем самым оказывая самое непосредственное воздействие на процесс обучения хоровой деятельности – его содержание, структуру, качественные показатели и конечные результаты. Учитывая данное положение, проблема взаимосвязи и гармонического соответствия всех важнейших музыкально-воспитательных, образовательных и развивающих задач в хоровом обучении школьников видится значимой и актуальной.

Содержанием образовательной функции в музыкальном обучении детей в процессе хорового пения является передача музыкальных знаний, умений и навыков. Эта функция решает проблему освоения школьниками музыкальной грамоты, так как, разучивая песенный и хоровой репертуар, дети получают систему музыкальных знаний, фактов, обобщений, законов о музыкальном искусстве. Постепенно они приобретают наиболее общие исполнительские умения и навыки, которые помогают им владеть различными способами вокально-хоровой деятельности. Таким образом, содержание образовательной функции составляют музыкальные знания, умения и навыки, которыми овладевают школьники в процессе пения в детском хоре.

С помощью образовательной функции музыкального обучения реализуется и воспитательная, роль и содержание которой заключается в развитии музыкально-эстетической культуры детей: формирование музыкально-эстетических идеалов, вкусов, представлений, суждений, критического отношения к потоку музыкальной информации и явлениям музыкального искусства, формирование нравственно-эстетического отношения к окружающей жизни. В целом, роль воспитывающей функции в процессе хорового пения, заключается в формировании основ всестороннего гармонического развития личности.

Передавая музыкальные знания, всесторонне воспитывая своих питомцев, педагог-хормейстер вместе с тем и активно осуществляет развивающую функцию обучения, которая представ-

ляет собой процесс количественного и качественного роста их музыкально-интеллектуальных способностей. В процессе хорошего пения количественные накопления знаний, положительных личностных качеств школьников, ведут к возникновению нового качественного уровня обученности и воспитанности, а качественные изменения формируют новые условия для дальнейшего количественного роста.

Данная функция обучения обеспечивает ребёнку развитие его музыкальных способностей, расширение музыкального кругозора, формирование всесторонних музыкальных знаний, активное развитие музыкального сознания, мышление, музыкально-интеллектуальная активность. Чем совершеннее и активнее музыкальное мышление, тем активнее развиваются музыкально-интеллектуальные потребности, тем больше возможностей создаётся для воспитания всесторонне и гармонически развитой личности участника хора.

Практика показывает, что чем организованнее и полноценнее музыкальное обучение в процессе хорового пения, тем интенсивнее и эффективнее музыкальное развитие его участников. Таким образом, содержание развивающей функции в работе педагога-хормейстера представляет собой формирование познавательных процессов и свойств личности школьника: музыкальной логики; музыкально-мыслительных операций, суждений, умозаключений; познавательной музыкальной активности и музыкального интереса; музыкальных способностей.

Музыкальное обучение в хоровом коллективе, осуществляемое руководителем изначально является ведущим фактором музыкального развития и воспитания его участников. Эффективность и качественность данного процесса определяется взаимодействием и единством всех трёх функций воспитания, образования и развития. Активно взаимодействуя между собой, обучение ведёт за собой развитие и воспитание (становление музыкальных способностей, дарований, музыкальной культуры), а музыкальное развитие и музыкальное воспитание расширяет возможности музыкального обучения.

В процессе хорового пения данное взаимодействие, помимо развития специальных музыкальных знаний, умений и навыков, направленных на общее музыкальное воспитание и обучение, активно формирует такие качества как внимание, наблюдательность, дисциплинированность, организованность. Процесс совместного хорового пения учит детей не только вслушиваться в мелодию, правильно воспроизводить, запоминать её, эстетически переживать её художественно-образное содержание, но и объединяет, сплачивает их в единый творческий коллектив.

Таким образом, пение в хоре, активно способствуя личному становлению школьника, формирует социально значимое качество коллективного осознания и сосуществования.

«Хор – не собрание поющих, не обезличенное абстрактное единство, хор – это множество личностей, личностных восприятий, переживаний, личностных оценок, личностного творчества» [3, с. 104].

Процесс музыкального обучения детей в хоровом коллективе, оказывая воздействие на развитие духовного совершенства, эстетического сознания, художественно-творческого воспитания учащихся, вместе с тем, способствует развитию таких социально-значимых качеств и свойств личности, как творческая активность, организованность, инициативность, упорство, трудолюбие, усидчивость и т. д. Поэтому активная музыкальная деятельность детей в хоровом пении, благодаря своим большим потенциальным возможностям эффективно помогает их социально-личностному становлению и совершенствованию.

Детское хоровое пение является не только средством музыкально-эстетического воспитания, но и одним из самых эффективных средств физического воспитания, так как положение тела при пении (певческая установка) развивает, укрепляет дыхание, формирует правильную осанку. «Совместное пение не только эмоционально сближает, но и физически развивает людей, укрепляет здоровье, совершенствует дикцию и богатство речевых интонаций. Хоровое пение развивает возможности и пения сольного. Не каждому удастся развить эту способность до того уровня, когда она становится интересной для всех. Но быть лучшим солистом в семье или в кругу друзей – это дело тоже полезное и почётное, важное для развития музыкальной культуры ребёнка» [4, с. 21].

Оно является эффективным средством нравственного воспитания, так как положительно влияет на формирование детского характера, воли: одним детям помогает справиться с робостью, неуверенностью, других организует, дисциплинирует и в целом воспитывает чувство коммуникабельности, умения понимать, общаться, дружить со своими сверстниками, чувствовать себя частью единого творческого содружества, несмотря на собственную личностную индивидуальность.

Таким образом, перед руководителем детского хорового коллектива стоят многочисленные образовательные, воспитательные и развивающие задачи, выполнение которых определяет успешность и результативность всей совместной деятельности педагога-хормейстера и детей.

Библиографический список

1. Стулова Г.А. *Теория и практика работы с детским хором*. Москва: Владос-Пресс, 2002.
2. Коджаспирова Г.М. *Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах*. Москва, 2006.
3. Рачина Б.С. *Технология и методика обучения музыке в общеобразовательной школе*. Санкт-Петербург: Композитор, 2007.
4. Алиев Ю.Б. *Пение на уроках музыки*. Москва: Владос-Пресс, 2005.
5. Асафьев Б.В. *О хоровом искусстве*: сборник статей. Составитель А.Б. Павлов-Арбенин. Ленинград: Музыка, 1980.

References

1. Stulova G.A. *Teoriya i praktika raboty s detskim horom*. Moskva: Vlados-Press, 2002.
2. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika v shemah, tablitsah i opornyh konspektah*. Moskva, 2006.
3. Rachina B.S. *Tehnologiya i metodika obucheniya muzyke v obsheobrazovatel'noj shkole*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2007.
4. Aliev Yu.B. *Penie na urokah muzyki*. Moskva: Vlados-Press, 2005.
5. Asaf'ev B.V. *O horovom iskusstve*: sbornik statej. Sostavitel' A.B. Pavlov-Arbenin. Leningrad: Muzyka, 1980.

Статья поступила в редакцию 09.11.15

УДК 377.169.3

Mareev G.O., Doctor of Sciences (Medicine), senior lecturer, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: dr-mareev@mail.ru

Mareev O.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of ENT Department, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: ovmareew@mail.ru

Danilova T.V., Cand. of Sciences (Physics and Machinery), senior lecturer, Saratov State Technical University n.a. Yu. Gagarin (Saratov, Russia), E-mail: tvdan521@gmail.com

Alaitsev I.K., MA student, Saratov State Technical University n.a. Yu. Gagarin (Saratov, Russia), E-mail: alaitsev@gmail.com

A REVIEW OF VIRTUAL REALITY SIMULATION METHODS IN SURGICAL EDUCATION IN MAXILLOFACIAL AREA. In the present article the authors describe the main problem of the surgical education that specialists meet today: students acquire very little practical skills during their higher education and postgraduate school studies, while being taught to be surgeons. The development of clinical competence requires the assimilation of knowledge, combined with the acquisition of clinical skills and problem-solving ability. The education is traditionally overfilled with theoretical lessons and knowledge; students usually do not get enough practical skills.

Today in teaching surgeons there are some law problems that preventing students to acquire skills on cadaveric dissections. Phantom and simulated courses are very expensive. Virtual and augmented reality today can serve as a good instrument for learning practical surgical skills. In this overview, the team of the authors describes the most common methods of creating virtual environment, using stereoscopic vision techniques and haptics to make a student feel each nuance of the simulated surgical procedure. The article also describes common simulating methods and opinions about virtual simulation methods in surgical education. The goal of this paper is to provide an overview of the use of virtual reality simulation systems in surgical and dental education and to discuss the pros and cons of these systems.

Key words: haptics, virtual surgery, virtual dentistry, surgery simulation.

Г.О. Мареев, д-р мед. наук, доц. Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: dr-mareev@mail.ru

О.В. Мареев, д-р мед. наук, проф., зав. каф. оториноларингологии Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: ovmareev@mail.ru

Т.В. Данилова, канд. физ.-тех. наук, доц. Саратовского государственного политехнического университета им. Ю.А. Гагарина, г. Саратов, E-mail: tvdan521@gmail.com

И.К. Алайцев, магистрант Саратовского государственного политехнического университета им. Ю.А. Гагарина, г. Саратов, E-mail: alaitsev@gmail.com

ОБЗОР СИСТЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ХИРУРГИЧЕСКИМ НАВЫКАМ В ОБЛАСТИ ЛИЦА И ШЕИ

В статье раскрывается проблема формирования практических навыков у будущих врачей стоматологических и хирургических специальностей. В настоящее время формирование этих навыков при обучении в медицинских высших учебных заведениях, а также в последипломном образовании происходит на недостаточном уровне. Этому препятствует как теоретическая направленность высшего медицинского образования в целом, так и целый ряд законодательных проблем, определяющих в настоящий момент затруднения с получением трупного материала для обучения хирургии; а также дороговизна и малый ресурс фантомного оборудования, применяемого для этой цели. При применении этих методик фантомное оборудование или трупный материал обычно могут быть использованы для обучения весьма ограниченное число раз, так как в процессе манипуляций они портятся. Выходом является развитие систем виртуальной симуляции различных хирургических навыков с использованием современных технологий, таких как стереоскопическое зрение и гапстик-устройства с тактильной обратной связью, что дает возможность симуляции и передачи студенту малейших нюансов симулируемой процедуры. В статье рассматриваются различные подходы к виртуальным симуляционным устройствам, а также приводятся результаты и выводы из применения подобных устройств, обсуждаются сильные и слабые стороны такого подхода к выработке практических навыков у будущего врача.

Ключевые слова: хирургический симулятор, виртуальная реальность, гапстик-устройства, тактильная обратная связь, обучение хирурга.

Развитие практических навыков является одним из важнейших аспектов профессионального формирования врачей различных специальностей. В наибольшей степени это касается хирургических и стоматологических специальностей, где практическая деятельность сопровождается постоянным применением полученных навыков. Развитие клинических компетенций требует слияния больших объемов полученных знаний с отточенными практическими умениями и возможностью быстро решать проблемы, возникающие в той или иной клинической ситуации. Умение решать возникающие клинические проблемы непосредственно связано с получением необходимой информации от больного, с учётом данных лабораторных и специальных исследований, и, на базе клинического опыта и теоретических знаний, синтеза из этой информации возможного решения и метода устранения этой проблемы. В настоящее время обучение хирургическим навыкам происходит при непосредственном контакте с реальным больным. К сожалению, этот метод несёт в себе определённый риск для больного, кроме этого, в более сложных ситуациях без руководства более опытного врача это не несёт в себе большого смысла, так как выбираются неверные решения. Для студентов стоматологов, например, кроме теоретических занятий проводятся также достаточно большие практические занятия на различного рода фантомах. Эти методики требуют наличия дорогостоящих фантомов и симуляторов в достаточном количестве для обучения всех студентов таким образом, чтобы каждому было уделено значительное количество времени. Фантомные модели после работы обучающихся, обычно портятся и подлежат замене, что резко увеличивает стоимость подобных занятий.

В настоящее время разработаны новые технологии для решения этой проблемы, с применением компьютерных систем виртуальной реальности [1; 2]. Кроме непосредственно обучения практическим навыкам, эти системы дают интеллектуальную оценку действиям человека, развивают и клиническое мышление, и способность адекватно реагировать в различных ситуациях.

Системы виртуальной реальности давно и успешно используются для тренировок гражданских и военных пилотов, всё

чаще они используются и в медицине [3]. «Виртуальная реальность» определяется как электронная симуляция окружающего мира, данная зрительно (через специальные очки, шлемы и т. п.) и в тактильных ощущениях (через носимую электронику или гапстик-устройства), что позволяет конечному пользователю совершать действия в достаточно реалистичном трехмерном пространстве [4]. От этого отличается т. н. «дополненная реальность» — когда часть виртуального мира, создаваемого компьютерной системой, накладывается на реальный мир, по большей части визуально, что позволяет совместить оба вида для человека и добавить симулированную информацию, предметы и т. д. [5]. Оба описанных типа могут сочетаться в обучающих медицинских системах, что даёт практически неограниченные возможности по моделированию и отработке клинических ситуаций и практических навыков. Кроме этого, они будут содержать стандартизованный необходимый набор навыков, вырабатываемый у каждого обучающегося. Однако внедрение виртуальных систем в медицинское образование вызывает определённые сложности и происходит достаточно медленно [6].

Задача данной публикации — рассмотреть различные типы представленных ранее хирургических симуляторов, с использованием систем виртуальной реальности и дать оценку их сильным и слабым сторонам. В обзоре будут упомянуты основные достижения в этой области с 2000 по 2015 гг. по материалам мировой литературы.

Самые ранние удачные попытки создания реалистичного симулятора для проведения обработки твёрдых тел (зубов, костей) бормашиной относятся к 2003 г., когда Wang D. et al. [7] предложили симулятор с тактильной обратной связью, позволяющий имитировать работу бормашиной, при этом он был ограничен сферической формой боров. Kim L. et al. [8] разработали в 2005 г. подобную систему для студентов-стоматологов, предполагающую наличие визуальных, аудио и тактильных ощущений для обучающихся; система использовала волюметрическое представление данных для построения поверхности виртуальной модели, была также ограничена использованием сферических боров. Yau H.T. et al. [9] в 2006 г. описал систему для тренировки стоматологов, которая давала бы тактильные ощущения разного качества

при касании виртуальным инструментом различных материалов. В статье сообщается об возможности использовании в описываемой системе боров различной формы, однако не даётся никаких указаний о том, каким образом это реализовано.

Одной из первых систем, предлагавшихся коммерчески, стал DentSim [10]. Он позволял студентам обучаться терапевтическим стоматологическим процедурам. Она является симулятором с дополненной реальностью, так как для сверления используется фантом, а контроль за действиями студента ведёт компьютер. С начала 2000-х эта система использовалась в нескольких медицинских образовательных учреждениях США и Европы [11; 12]. Сообщается, что, она была достаточно эффективна в обучении студентов, которые на момент занятий не нуждались в преподавателе для контроля и критики их действий.

Virtual Dental Patient [13], разработанный греческими учёными дает возможность видеть голову больного целиком, модель состоит из мягких тканей, костей, зубов; для её реконструкции используются данные цифровой фотографии, компьютерные томограммы (КТ), данные трехмерного сканирования поверхности лица. Можно выполнять действия сверления с помощью бормашины, с тактильной обратной связью, что реализуется за счет применения гаптик-устройства Phantom (Sensable). Используется волнометрическое представление тканей (воксельное). При разработке моделей зубов использовались КТ и трехмерные сканы удалённых зубов и их фотографии. Кроме обучения система может применяться и для планирования стоматологического вмешательства.

Фирма Novint пыталась вывести на рынок систему VRTDS для симуляции обработки зуба бормашиной, однако тактильной обратной связи в этой системе не предусматривалось [14].

Система IDSS (Iowa Dental Surgical Simulator) разработанная в США позволяет студентам при сверлении виртуальным инструментом тактильно различать различные слои зубной ткани (эмаль, здоровый дентин, кариозный дентин). В основном эта система фокусируется на развитии тактильной чувствительности, в меньшей степени развиваются психомоторные навыки [15]. В основе системы использовалось оригинальное гаптик устройство собственной конструкции. В проводимом исследовании оценивался реализм полученных ощущений, указывается что более 85% обучающихся сочли положительным полученный при помощи симулятора опыт и дали правильный ответ при повторении тестов с реальными препаратами зубов.

Интересен симулятор PerioSim, который позволяет имитировать различные процедуры, проводимые при лечении пародонтоза. Трёхмерная визуализация и тактильная обратная связь дают возможность различать при дотрагивании поверхность зубов, дёсен, зубной камень и использовать для этой цели различные виртуальные инструменты. Отмечается, что данный симулятор не даёт полного реалистичного чувства при работе с мягкими тканями десны [16].

Симулятор Haptel базируется на игровом гаптик-устройстве [17], два его экрана позволяют работать с виртуальной челюстью, как будто работа идёт с реальным больным. Студент может выбирать различные виды зубов и заданий из предложенных, которые включают в себя как простой поверхностный кариес, так и более сложные случаи. Приводятся данные, свидетельствующие о положительной оценке этого симулятора, использовавшегося в течение 2-х лет, при этом первоначальную подготовку на нем прошли более 300 студентов.

VirDenT – систем, предлагающая студенту работу с коронками и мостами [18]. Система позволяет записывать прогресс студентов, проигрывать их действия назад, исправлять ошибки. Сообщается [19], что данная система улучшает возможности студентов, перед обучением их затем обычным методом.

Коммерчески успешная система Moog Simodont (Голландия) – наиболее яркий пример дентального симулятора [20]. Система имеет один гаптик-интерфейс, при помощи которого реалистично симулируется обработка зубной ткани бормашиной, с использованием боров различной формы. Используется волнометрическое (воксельное) представление данных. Трёхмерное представление объектов формируется за счёт проективной системы, создающей на зеркале перед студентом одновременно два изображения, прошедших через поляризационные фильтры с разным направлением поляризации, для адекватного восприятия этой картины обучающиеся одевают пассивные поляризационные очки. Система позволяет препарировать зуб, оценивать

правильность проведенных студентом манипуляций, проводить тестирование и решать ситуационные задачи, прилагающиеся непосредственно к практической задаче по препарированию, также оценивается обработка зубов под установку мостов и коронок [21; 22]. Согласно большой выборке, представленной в 2013 году в исследовании Bakr M.M. et al [23] реалистичность 3D представления симулятором Simodont была оценена на 4,0 балла из 5, тактильные ощущения – на 2,6; преподаватели отметили, что у большей части студентов улучшились после работы на симуляторе их практические навыки в работе с инструментом, большая часть опрошенных признала и улучшение теоретических знаний студентов об анатомии зубов после занятий на симуляторе. Однако лишь малая часть обследуемых высказалась за полную замену аппаратом Simodont фантомного курса.

Voxelman Dental [24; 25] – система, разработанная в клинике UKE (г. Гамбург), включает в себя стереоскопический монитор с активной поляризацией, два гаптик-устройства типа Phantom (Sensable) и позволяет работать борами различной формы на челюсти и отдельных зубах, создавать различные задания для студентов и автоматически контролировать правильность их выполнения. Используется воксельное представление объектов, оригинальная патентованная математическая система виртуального взаимодействия с ними. Система поставляется коммерчески, имеются достаточно объёмные исследования по ее применению при обучении стоматологов. Так, в [24] из 53 студентов, опрошенных после курса на симуляторе Voxelman, 51 отметили улучшение своих навыков, большинство отметило достаточную степень реалистичности визуального и тактильного ощущения, которые дает этот симулятор. В [25] представлены результаты двух больших групп студентов, одна из которых до проведения фантомного курса обучалась на симуляторе Voxelman; общий объём дефектов костной ткани и ошибок при препарировании зубов оказался статистически значимо выше в группе, которая обучалась лишь на фантомах.

Многие из систем, представленных в обзоре не получили дальнейшего развития. Основные причины этого – низкий реализм имитируемых действий, обусловленный либо некачественным изображением (не стереоскопическое, не реалистичное), либо ограниченные используемым гаптик-устройством и его возможностями. Обычно используется доступное коммерческое гаптик-устройство, например, Sensable Phantom. Это устройство, имеющее 6 степеней свободы (DOF), 3 из которых имеют возможность создания тактильной обратной связи. При всех его достоинствах – хорошая подвижность, лёгкость в управлении, набор качественного программного обеспечения; оно обладает рядом серьезных недостатков – нет возможности создания тактильной обратной связи в 3 последних степенях свободы, само устройство достаточно мягкое и имеет большой люфт за счет деформации его рычажной системы, изготовленной из пластика и снабженной тросовыми приводами. Так большая часть систем не использует боры иной формы, кроме сферических, либо использует их с определёнными допущениями. Создаваемые тактильные ощущения большая часть оценивает, как «удовлетворительные», однако от полного реализма они еще достаточно далеки во всех случаях. Большая часть систем не предоставляет возможности деформировать мягкие ткани, и, по сути, они отличаются от симулируемой твёрдой ткани лишь цветом, а поведение их точно такое, как и у твёрдых объектов. Ряд систем недостаточно реалистично имитирует удаление ткани, отсутствует тангенциальное ускорение, возникающее при работе с реальной бормашиной, тряска. Звуковые ощущения также являются весьма важными для полноты восприятия, например, для контроля числа оборотов или силы врезания в препарируемый объект. Обычно симулируются деструктивные методики оперирования (бормашина), аддитивные (пломбирование) ввиду большой сложности симуляции и требований к мощности компьютеров не рассматриваются.

Однако рассматриваемые виртуальные симуляционные системы уже в настоящий момент имеют и ряд несомненных достоинств. Возможность многократно препарировать один и тот же объект улучшает знания анатомии и способствует последующему лучшему усвоению практических занятий на фантомах. Виртуальные симуляторы дают возможность студенту освоиться с основными правилами работы с бормашиной и её борами, зеркалами, зондами, обеспечивают улучшение их психомоторных навыков. Ряд симуляторов (Simodont), обеспечивают еще и об-

учение эргономике, правильной посадке студента при работе в полости рта. Студенты обучаются самостоятельной работе под контролем симулятора, который оценивает их результаты, выявляет и демонстрирует студентам их ошибки. Подобное обучение строго стандартизовано, в отличие от фантомного, где возможны различные девиации в препаратах, а также невозможен микроскопически точный контроль сделанного обучающимся.

В будущем появление более реалистичных симуляторов различных медицинских процедур в виртуальной реальности сделает возможным первоначальное обучение студентов практическим навыкам именно на этих системах. В настоящий момент возможности симуляции и её реализм сдерживаются, в основ-

ном, мощностями имеющихся компьютеров. Лидирующее среди симуляторов волюметрическое (воксельное) представление виртуального мира требует огромных вычислительных затрат.

Таким образом, технологии виртуальной и дополненной реальности представляют собой следующий шаг на пути медицинского образования. В отличие от существующих фантомов, симуляторы виртуальной реальности предоставляют возможности для интерактивного, стандартизованного обучения, объективизации оценки действий обучающихся, вовлекают студентов в самостоятельный процесс обучения, резко снижают стоимость обучения и способствуют лучшему формированию практических навыков будущего врача.

Библиографический список

1. Pohlenz P., Gröbe A., Petersik A. et al. Virtual dental surgery as a new educational tool in dental school. *Journal of Cranio-Maxillofacial Surgery*. 2010; Vol. 38: 560 – 564.
2. Birnbaum N.S., Aaronson H.B. Dental impressions using 3D digital scanners: virtual becomes reality. *Compendium of Continuing Education in Dentistry*. 2008; Vol.29: 498 – 505.
3. Nara N., Beppu M., Tohda S., Suzuki T. The introduction and effectiveness of simulation-based learning in medical education. *Internal Medicine*. 2009; Vol.48: 1515 – 1519.
4. Гаврилов А.А. Основные подходы к определению категории «виртуальная реальность» в современном философском дискурсе. *Молодой учёный*. 2012; 9: 162 – 166.
5. Бойченко И.В., Лежанкин А.В. Дополненная реальность: состояние, проблемы и пути решения. *Доклады ТУСУРа*. 2010; № 1 (21); часть 2: 161–165.
6. Haden N.K., Hendricson W.D., Kassebaum D.K. et al. Curriculum change in dental education, 2003-09. *Journal of Dental Education*. 2010; Vol. 74: 539 – 57.
7. Wang D., Zhang Y., Wang Y., Lu P. Development of dental training system with haptic display. *Proceedings of 12th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication*. 2003: 159 – 164.
8. Kim L., Hwang Y., Park S.H., Ha S. Dental training system using multi-modal interface. *Computer-Aided Design & Applications*. 2005; Vol. 2: 591 – 598.
9. Yau H.T., Tsou L.S., Tsai M.J. Octree-based virtual dental training system with a haptic device. *Computer-Aided Design & Applications*. 2006; Vol. 3: 415 – 442.
10. Gartner J.L., Quinton H.A., Brodie A.J. Student perception of virtual reality dental simulation use at NSU. *Journal of Dental Research*. 2005; Vol. 84: Special Issue A.
11. Welk A., Splieth C., Wierinck E. et al. Computer-assisted learning and simulation systems in dentistry – a challenge to society. *International Journal of Community Dentistry*. 2006; 9: 253 – 265.
12. Rees J.S., Jenkins S.M., James T. et al. An initial evaluation of virtual reality simulation in teaching pre-clinical operative dentistry in UK setting. *European Journal of Prosthodontic and Restorative Dentistry*. 2007; Vol. 15: 92 – 98.
13. *Creation of a virtual dental patient*. Available at: http://poseidon.csd.auth.gr/LAB_RESEARCH/Latest/VirtRealMedicine.htm
14. Marras I., Nikolaidis N., Mikrogeorgis G. et al. A Virtual System for Cavity Preparation in Endodontics. *Journal of Dental Education*. 2006; Vol. 72: 494 – 502.
15. Johnson L., Thomas G., Dow S. An initial Evaluation of the Iowa Dental Surgical simulator. *Journal of dental education*. 2000; Vol. 64; № 12: 847 – 853.
16. Luciano C., Banerjee P., DeFanti T. Haptics-based virtual reality periodontal training simulator. *Virtual Reality*. 2009; Vol. 2 (13): 69 – 85.
17. Tse B., Harwin W., Barrow A. et al. Design and Development of a Haptic Dental Training System – hapTEL. *EuroHaptics Conference*. 2010.
18. Duta M., Amariei C., Zaharia A. et al. Virtual reality and augmented technologies used in simulation of teeth preparation in fixed prosthodontics. *Proceedings of the 6th International Seminar Quality Management in Higher Education*. 2010; Vol. 2: 431 – 434.
19. Bogdan C.M., Popovici D.M. Information system analysis of an e-Learning system used for dental restorations simulation. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*. 2011.
20. *The Moog Simodont Dental Trainer*. Available at: www.moog.com/industrial
21. Sharaf B., Levine J.P., Hirsch D.L. et al. Importance of computer-aided design and manufacturing technology in the multidisciplinary approach to head and neck reconstruction. *Journal of Craniofacial Surgery*. 2010; Vol. 21: 1277 – 1280.
22. de Boer I.R., Wesselink P.R., Vervoorn J.M. Creation of virtual teeth with and without tooth pathology for a virtual learning environment in dental education. *European Journal of Dental Education*. 2013; Vol. 17(4): 191 – 197.
23. Bakr M.M., Massey W.L., Alexander H. Evaluation of Simodont haptic 3D virtual reality dental training simulator. *International journal of dental clinics*. 2013; Vol. 5: 1 – 6.
24. Pohlenz P., Gröbe A., Petersik A. et al. Virtual dental surgery as a new educational tool in dental school. *Journal of Craniomaxillofacial Surgery*. 2010; Vol. 38 (8): 560 – 564.
25. Von Sternberg N., Bartsch M.S., Petersik A. et al. Learning by doing virtually. International. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*. 2007; Vol. 36 (5): 386 – 390.

References

1. Pohlenz P., Gröbe A., Petersik A. et al. Virtual dental surgery as a new educational tool in dental school. *Journal of Cranio-Maxillofacial Surgery*. 2010; Vol. 38: 560 – 564.
2. Birnbaum N.S., Aaronson H.B. Dental impressions using 3D digital scanners: virtual becomes reality. *Compendium of Continuing Education in Dentistry*. 2008; Vol.29: 498 – 505.
3. Nara N., Beppu M., Tohda S., Suzuki T. The introduction and effectiveness of simulation-based learning in medical education. *Internal Medicine*. 2009; Vol.48: 1515 – 1519.
4. Гаврилов А.А. Osnovnye podhody k opredeleniyu kategorii «virtual'naya real'nost'» v sovremennom filosofskom diskurse. *Molodoy uchenyy*. 2012; 9: 162 – 166.
5. Boychenko I.V., Lezhankin A.V. Dopolnennaya real'nost': sostoyaniye, problemy i puti resheniya. *Doklady TUSURa*. 2010; № 1 (21); chast' 2: 161–165.
6. Haden N.K., Hendricson W.D., Kassebaum D.K. et al. Curriculum change in dental education, 2003-09. *Journal of Dental Education*. 2010; Vol. 74: 539 – 57.
7. Wang D., Zhang Y., Wang Y., Lu P. Development of dental training system with haptic display. *Proceedings of 12th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication*. 2003: 159 – 164.
8. Kim L., Hwang Y., Park S.H., Ha S. Dental training system using multi-modal interface. *Computer-Aided Design & Applications*. 2005; Vol. 2: 591 – 598.
9. Yau H.T., Tsou L.S., Tsai M.J. Octree-based virtual dental training system with a haptic device. *Computer-Aided Design & Applications*. 2006; Vol. 3: 415 – 442.
10. Gartner J.L., Quinton H.A., Brodie A.J. Student perception of virtual reality dental simulation use at NSU. *Journal of Dental Research*. 2005; Vol. 84: Special Issue A.
11. Welk A., Splieth C., Wierinck E. et al. Computer-assisted learning and simulation systems in dentistry – a challenge to society. *International Journal of Community Dentistry*. 2006; 9: 253 – 265.

12. Rees J.S., Jenkins S.M., James T. et al. An initial evaluation of virtual reality simulation in teaching pre-clinical operative dentistry in UK setting. *European Journal of Prosthodontic and Restorative Dentistry*. 2007; Vol. 15: 92 – 98.
13. *Creation of a virtual dental patient*. Available at: http://poseidon.csd.auth.gr/LAB_RESEARCH/Latest/VirtRealMedicine.htm
14. Marras I., Nikolaidis N., Mikrogeorgis G. et al. A Virtual System for Cavity Preparation in Endodontics. *Journal of Dental Education*. 2006; Vol. 72: 494 – 502.
15. Johnson L., Thomas G., Dow S. An initial Evaluation of the Iowa Dental Surgical simulator. *Journal of dental education*. 2000; Vol. 64; № 12: 847 – 853.
16. Luciano C., Banerjee P., DeFanti T. Haptics-based virtual reality periodontal training simulator. *Virtual Reality*. 2009; Vol. 2 (13): 69 – 85.
17. Tse B., Harwin W., Barrow A. et al. Design and Development of a Haptic Dental Training System – hapTEL. *EuroHaptics Conference*. 2010.
18. Duta M., Amariei C., Zaharia A. et al. Virtual reality and augmented technologies used in simulation of teeth preparation in fixed prosthodontics. *Proceedings of the 6th International Seminar Quality Management in Higher Education*. 2010; Vol. 2: 431 – 434.
19. Bogdan C.M., Popovici D.M. Information system analysis of an e-Learning system used for dental restorations simulation. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*. 2011.
20. *The Moog Simodont Dental Trainer*. Available at: www.moog.com/industrial
21. Sharaf B., Levine J.P., Hirsch D.L. et al. Importance of computer-aided design and manufacturing technology in the multidisciplinary approach to head and neck reconstruction. *Journal of Craniofacial Surgery*. 2010; Vol. 21: 1277 – 1280.
22. de Boer I.R., Wesseling P.R., Vervoorn J.M. Creation of virtual teeth with and without tooth pathology for a virtual learning environment in dental education. *European Journal of Dental Education*. 2013; Vol. 17(4): 191 – 197.
23. Bakr M.M., Massey W.L., Alexander H. Evaluation of Simodont haptic 3D virtual reality dental training simulator. *International journal of dental clinics*. 2013; Vol. 5: 1 – 6.
24. Pohlenz P., Gröbe A., Petersik A. et al. Virtual dental surgery as a new educational tool in dental school. *Journal of Craniomaxillofacial Surgery*. 2010; Vol. 38 (8): 560 – 564.
25. Von Sternberg N., Bartsch M.S., Petersik A. et al. Learning by doing virtually. International. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*. 2007; Vol. 36 (5): 386 – 390.

Статья поступила в редакцию 30.10.15

УДК 374.1

Medvedev I.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chelyabinsk State Institute of Communications (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Medvedev_if@mail.ru

A CATEGORICAL ANALYSIS OF SELF-EDUCATION. The article examines a categorical structure of self-education, which is becoming a priority in the development of modern pedagogy. The self-education correlates with the education category; the author gives it's phonetic, ontological, philosophical, sociological and psychological interpretation. On the basis of distinctive features, the definitions of professional self-education in a technical university and self-educational activity of students are given. The article identifies and describes the types, forms and components of self-education and functions of self-education, depending on the depth of understanding of self-education objects, degree of compliance with the maintenance of education, the orientation on the subject of activity and the degree of integration into the professional sphere.

Key words: self-education, self-educational activity, types of self-education, forms of self-education, functions of self-education, self-educational components.

И.Ф. Медведев, канд. пед. наук, доц. Челябинский институт путей сообщения, г. Челябинск, E-mail: Medvedev_if@mail.ru

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ САМООБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается категориальная структура самообразования, которое становится приоритетом в развитии современной педагогики. С этой целью самообразование соотносится с категорией образования, приводятся его фонетические, онтологические, философские, социологические и психологические трактовки. Исходя из отличительных особенностей, даются определения профессионального самообразования в техническом вузе и самообразовательной деятельности студентов. В статье выделяются и описываются виды, формы и компоненты самообразования, а также функции самообразования в зависимости от глубины осмысления объекта самообразования, степени соответствия содержанию образования, зависимости от направленности на субъект деятельности и степени интеграции в профессиональную сферу.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная деятельность, виды самообразования, формы самообразования, функции самообразования, компоненты самообразования.

Несмотря на фундаментализацию проблемы самообразования и обусловленное ею усложнение процессов, разворачивающихся в образовательном пространстве, просматривается явная тенденция уменьшения числа методологических исследований в связи с переходом на прикладной уровень решения частных задач с использованием единичных подходов. Прагматичность современных попыток апробации самообразовательных методик не позволяет создать общую схему решения данной проблемы в виду отсутствия знаний об устойчивых связях между целями, содержанием и результатами педагогических воздействий.

В период модернизации образования, наряду с решением сиюминутных задач, необходимы перспективные разработки, научное обоснование вариантов внедрения самообразования в образовательный процесс. Но большинство проектных описаний оторвано от прямых и опосредованных научных детерминаций, что снижает эффективность средств управления самообразовательной деятельностью, увеличивает социальные и экономические риски структурных и содержательных изменений в образовательной сфере.

Общеметодологическое рассмотрение проблемы самообразования способствует ее дивергенции, расширяет пространство поиска эффективного решения в направлении изучения корен-

ных глубинных источников самообразования. В качестве отправной точки нами взято определение методологии в философском словаре под ред. И.Т. Фролова: «Методология – совокупность познавательных средств, методов и приемов, используемых в какой-либо науке; область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практической преобразующей деятельности» [1, с. 278–279]. Таким образом, в методологической сфере самообразование может рассматриваться как в отношении способов его исследования, так и путей совершенствования.

Задача методологического решения исследуемой проблемы потребовала от нас не только выявления историко-педагогического тренда и определения категорических императивов теории самообразования, но также изучения его содержательной стороны в рамках категориального анализа.

Под категорией в философии и науковедении понимается наиболее общее и фундаментальное понятие, отражающее «существенные, всеобщие свойства и отношения явлений действительности и познания» [2, с. 557].

В педагогике с момента ее зарождения как науки утвердилось три категории, которые часто называют основными понятиями – «воспитание», «обучение», «образование». В качестве

категорий педагогики часто рассматриваются педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая деятельность, формирование и развитие обучаемых.

В своем исследовании мы исходили из понимания категорий как форм отражения бытия и опорных пунктов познания. Огромной заслугой Г.П. Гегеля (1770–1831) явилось его открытие законов диалектической логики, согласно которым стороны единого целого суть противоположности, которые отражаются мышлением в противоположных категориях. Противоположности находятся не только в состоянии взаимосвязи, но и в противоречии друг с другом. Разрешение противоречий означает качественное изменение и развитие объекта, что выражается в модификации противоположных категорий.

В этой связи диалектическое отношение противоположных категорий «обучение – воспитание» в процессе образования направлено на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе приобретенных компетенций и интересов. Напротив, у категории «образование» нет парной категории, совместно с которой они могли бы раскрывать объективную картину формирования и развития человека в педагогическом процессе. Нам представляется очевидным, что в условиях утраты образовательными парадигмами лидирующих позиций такой категорией по праву является «самообразование», которая стала употребляться педагогической наукой во второй половине XIX века. Она естественным образом дополняет и углубляет содержание образования, расширяет представление об образовательных формах, выдвигает перспективы развития всей педагогической системы.

Для выяснения взаимоотношений образования с самообразованием обратимся к их определениям. Категория образования по мере развития педагогики рассматривалась как процесс, как результат, как система и как ценность. В Советском энциклопедическом словаре образование трактуется как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду» [3, с. 907]. Сегодня в дополнение к заявленному смыслу образования добавляется его оценка в качестве компонента культуры человека [4]. В этом аспекте в образовании все большее значение приобретает самообразование, становясь его постоянным спутником.

В педагогической литературе существуют три различных взгляда на соотношение самообразования и образовательного процесса. В первом случае самообразование рассматривается как самостоятельный путь продолжения образования после окончания учебного заведения; во втором случае считается, что самообразование в учебных заведениях может идти параллельно с занятиями; в третьем случае оно определяется как необходимое условие обучения. Объединяя эти точки зрения, А.С. Белкин определяет образовательный процесс как совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленную на решение задач образования, воспитания и развития личности [5, с. 216].

Таким образом, самообразовательный процесс является составной частью образовательного процесса, а самообразование должно пронизывать всю систему образования общества. Самообразование объективно вносит системообразующий вклад в конечный результат функционирования системы образования. Более того, доминирование парадигмы самообразования в современном обществе диктует кардинальные изменения в образовательной системе, связанные с постепенным смещением от категории «образование» к категории «самообразование». Такие же процессы свойственны и становлению отдельной личности. На начальных этапах образование является родовым по отношению к понятию самообразования; впоследствии с развитием личности самообразование приобретает высокую степень автономности, диктуя свои требования к дальнейшему образованию человека.

Самообразование является сложным процессом, различные стороны которого изучают социальная философия, социология, психология, педагогика и другие науки. По мнению многих ученых, оно имеет основополагающее значение для развития личности и социума. При этом каждая из наук осуществляет методологический анализ процесса самообразования под собственным углом зрения.

Заметим, что сложные понятия с первым корневым словом само- лежат в основе не только теории самообразования, но и многих современных психологических и педагогических концепций. Под «самостью» понимают взгляд человека на себя;

выражение общей тенденции вести себя таким образом, чтобы поддержать и усилить себя. Процесс обретения человеком «самости» является моментом становления и перехода индивидуума в личность, после чего человек становится саморазвивающейся системой в широкой системе социальных отношений.

С точки зрения онтологии, в рамках социально-философского анализа, самообразование исследуется как создание некоей целостности путем самосовершенствования, саморазвития. «Само» означает здесь раскрытие самости, самобытности, реализации внутреннего потенциала, развитие сущностных сил «самообразующегося» субъекта.

В философии самообразование есть субъективное познание, обусловленное гносеологическими закономерностями; неразрывно связанный с практикой процесс отражения и воспроизведения в собственном мышлении действительности. В процессе самообразования человек приобретает знания, понятия о реальных явлениях, осознает окружающий его мир [6, с. 318].

В социологии самообразование рассматривается в первую очередь как проявление социальной культуры, состоящее в актуализации и саморегуляции сферы знаний; отмечается его возрастающее влияние как на систему образования, так и на развитие общества в целом [7].

В психологии самообразование – это механизм творческого саморазвития личности, который определяется как саморегулируемая, самоуправляемая деятельность, выполняющая управляющую и коррекционно-регулирующую функции. Самообразование анализируется, исходя из его внутриличностной обусловленности и индивидуальной мотивации [8].

Педагогическая наука изучает технологическую сторону становления самообразовательного процесса, теоретические и методические основы подготовки индивида к самостоятельному освоению знаний.

В современной педагогической литературе существует несколько определений понятия «самообразование». Самое общее определение представлено в Российской педагогической энциклопедии: «Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры; политической жизни и т. п.» [9, с. 306]. В зависимости от области научных знаний различают общее, политехническое, профессиональное, нравственное, медико-гигиеническое, организационно-управленческое самообразование.

Согласно анализу публикаций, развивающих теорию самообразования, самообразование – это: социальный процесс, связанный с практической деятельностью человека; высшая форма самовыражения личности, в которой адекватно участвуют все физические и духовные силы человека; систематическая, целенаправленная, познавательная деятельность человека; личностно-регулируемая деятельность в образовательном процессе; деятельность, основанная на рефлексии; вид познавательной деятельности, имеющий ряд особенностей: высокая самостоятельность, волевые усилия, высокий интеллектуальный уровень, сформированность системы познавательных умений, способность к видению и постановке проблем; целенаправленное формирование человеком своей личности; формирование самообразовательной компетенции; вид творческой деятельности, в процессе которой человек создает духовные и материальные ценности, обладающие как объективной общественной, так и субъективной значимостью.

В этих определениях отмечен ряд существенных черт самообразования: познавательная деятельность, самостоятельность, личностная значимость, целенаправленность, систематичность, продуктивность и др. Указанные характеристики сопровождаются рядом вторичных признаков самообразования: относительная автономность; реализация на основе предшествующих знаний; личностно значимая ориентация в выборе направления, средств, форм и темпов усвоения и присвоения знаний; связь с мотивами, отражающими внутренние потребности или внешнюю ситуацию; множество направлений самореализации человека; разнообразие средств поиска и присвоения социального опыта; множественность способов познавательной деятельности; поддержка и расширение профессиональных компетенций; постоянное изменение по функциям, направлениям, мотивам и т. д.

Применительно к теме нашего исследования профессиональное самообразование в техническом вузе – это профессиональное саморазвитие личности студента в ходе самостоятельной образовательной деятельности по выбранному направлению

(профилю) путем систематического овладения учебным материалом.

В свою очередь, самообразовательная деятельность студентов предстает как квазипрофессиональная учебно-познавательная деятельность, которая направлена на профессиональное саморазвитие и самореализацию личности, обладает собственной мотивацией, выраженной в профессиональном самоопределении и профессиональной ориентации, имеет внутренние источники, состоящие в самостоятельности, профессиональном самосознании и самоактуализации, и механизм самоуправления, включая рефлексии и самонаблюдение, самопознание и самоорганизацию, профессиональное самосовершенствование, самовоспитание и самообучение, внешний и внутренний самоконтроль.

Многогранность и многомерность категории самообразования приводит к разночтениям при исследовании этого понятия применительно к конкретной педагогической ситуации. Самообразование можно рассматривать как процесс, как результат деятельности, как метод познания и как средство профессионального роста: самообразование как процесс подразумевает модернизацию, совершенствование системы знаний и отношений в связи с ускоряющимся научно-техническим процессом; самообразование в качестве результата деятельности – это система приобретенных знаний и умений, опыт самообразовательной деятельности; самообразование, рассматриваемое как метод познания, означает приобретение знаний о мире и его закономерностях на основе самостоятельных занятий, целеустремленной систематической работы с источниками информации; в профессиональной сфере самообразование является средством профессионального роста.

Выделяют три вида самообразования, в которых в той или иной мере проявляются названные признаки: сопутствующее, автономное и профессиональное [10].

Самообразование, сопутствующее учебному процессу, реализуемо уже в рамках основного общего образования, опирается на процесс обучения, который определяет характер и содержание самообразовательной работы. Сопутствующее самообразование имеет место как на ступенях общего и среднего образования, так и на ступени высшего образования, приобретая все в большей степени профессиональную окраску.

В идеале сопутствующее самообразование должно трансформироваться в автономное самообразование, которое не обязательно связано с учебным процессом. При этом обучение, построенное особым образом, может стимулировать автономизацию самообразования, возбуждать потребность в нем. Автономное самообразование сопряжено со ступенями среднего общего, среднего профессионального образования, высшего образования, послевузовского профессионального образования.

Логическим завершением процесса обучения служит переход к профессиональному самообразованию. Не случайно, С.И. Гессен называет самообразование «последним аккордом в образовании человека» [11]. В этой связи профессиональное самообразование – «активная, целенаправленная, саморегулируемая, профессионально-значимая деятельность, направленная на обновление, расширение и углубление ранее полученных знаний, совершенствование практических навыков и умений в целях достижения высокого уровня профессионального мастерства» [12, с. 40].

К этому следует добавить, что в современном мире профессий, который отличается динамизмом и изменчивостью, понятие профессиональное самообразование означает овладение не только одной, но и несколькими смежными профессиями. Причем, если подготовка по специальности обеспечивается в целом существующей системой высшего образования, полипрофессиональная деятельность выпускников вузов может быть реализована только с опорой на их профессиональное самообразование.

В качестве основных форм самообразования в научно-педагогической литературе определены:

- формальное самообразование, которое институционализировано и сопровождается формальное образование, а также реализуется в рамках дополнительного профессионального образования;
- неформальное самообразование (на специальных курсах, в народных университетах и центрах непрерывного образо-

вания взрослых, в лекториях и домах знаний) без аттестации и выдачи государственного сертификата (диплома);

- информальное самообразование – ненаправленное (неосознаваемое) самообучение в процессе любого информационного или коммуникативного действия, а также в процессе большинства повседневных действий [13, с. 322–324].

Все виды и формы самообразования не отрицают, а дополняют и обогащают друг друга. Это проявляется, прежде всего, в их функциональной взаимосвязи. Характеризующие самообразование функции устанавливают его связь с содержанием образования, будущей профессией, особенностями субъекта деятельности и способами овладения учебным материалом. Таким образом, возможны несколько классификаций функций самообразования, связанных с определенными критериями его оценки.

Так, по степени соответствия содержанию образования выделяются следующие функции самообразования: компенсаторная – дополнительная автономная подготовка человека на разных ступенях образования; адаптивная – оперативная переподготовка специалиста к динамично меняющимся условиям производства и общественной жизни; методологическая – оснащение методами и способами познания мира.

В зависимости от степени интеграции в профессиональную сферу функциями самообразования служат: ориентировочная – определение себя в социуме и на производстве; коммуникативная – установление социальных и производственных связей; развивающая – удовлетворение многообразных духовных запросов личности, повышение уровня ее профессиональной компетентности.

В зависимости от направленности на субъект деятельности самообразование характеризуют функции: динамическая – предупреждение застоя, преодоление инерции собственного мышления; психотерапевтическая – сохранение чувства сопричастности к прогрессивному развитию человечества; геронтологическая – сохранение связей с миром и через них – жизнеспособности организма.

Функции, выражающие глубину осмысления объекта самообразования: экстенсивная – увеличение объема знаний; оперативная – помощь в решении профессиональных проблем; интегративная – формирование личности единой картины мира.

Уточним, что самообразование в зависимости от подготовленности студента может выполнять только одну из функций, составляющих ту или иную классификацию.

Под компонентами самообразования следует понимать его составные части [14, с. 613]. Реальная взаимосвязь составных частей самообразования и стимулирование его развития возможны только при наличии эффективной обратной связи, обеспечивающей мониторинг субъектом своего самообразовательного опыта, используемых средств и результатов познания.

Мы выделяем следующие составляющие самообразования: мотивационная, ориентационная, операционная, эмоционально-волевая, контрольная, психомоторная. Мотивационная составляющая самообразования означает проявление интереса и положительное отношение к ней; ориентационная составляющая включает осмысленное восприятие самообразовательного процесса в целом с его особенностями и возможностями совершенствования; операционная составляющая подразумевает наличие самообразовательных умений; эмоционально-волевая составляющая проявляется в ответственном отношении к учебе, уверенности в своих самообразовательных действиях; психомоторная составляющая – активность в представлении образов предстоящих действий; контрольная составляющая – ценностное отношение к себе и своей деятельности, сопоставление своих познавательных действий с выработанными эталонами.

Данные компоненты внутренне присущи субъекту и наличествуют у него независимо от того, осуществляет он в данный момент самообразовательную деятельность или нет.

Подводя итог проведенному анализу самообразования, можно с уверенностью говорить о нем как о ключевой категории, характеризующей образовательный процесс. Многогранность и полифункциональность самообразовательной деятельности, расширяющаяся область ее приложений подтверждают вывод о перспективности разработки педагогики самообразования для решения задач высшей школы.

Библиографический список

1. Методология. *Философский словарь*. Москва, 1987: 278 – 279.
2. Категория. *Советский энциклопедический словарь*. Москва, 1982: 557.
3. Образование. *Советский энциклопедический словарь*. Москва, 1982: 907.
4. Ситаров В.А. *Дидактика*. Москва: Академия, 2008.
5. Белкин А.С. *Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы)*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет; Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2005.
6. Самообразование. *Философский словарь*. Москва: Политиздат, 1975: 318.
7. Колесников Л.В., Турченко В.Н., Борисова Л.П. *Эффективность образования*. Москва: Педагогика, 1991.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психология высшей школы*. Минск: Издательство БГУ, 1981.
9. Самообразование. *Российская педагогическая энциклопедия*. Москва: БРЭ, 1993; Т. 2: 306.
10. Громцева А.К. *Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ленинград, 1972.
11. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: Школа-Пресс, 1995.
12. Панасенко Ю.А. *Формирование умений и навыков самообразовательной деятельности у курсантов в условиях военного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2005.
13. Ключарев Г.А. Самообразование и радикальная педагогика: возможен ли компромисс? *Сборник материалов конференции. Серия «Симпозиум»*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003: 322 – 324.
14. Компонент. *Советский энциклопедический словарь*. Москва, 1982: 613.

References

1. Metodologiya. *Filosofskij slovar'*. Moskva, 1987: 278 – 279.
2. Kategoriya. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1982: 557.
3. Obrazovanie. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1982: 907.
4. Sitarov V.A. *Didaktika*. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Belkin A.S. *Dissertacionnyj sovet po pedagogike (opyt, problemy, perspektivy)*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet; Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2005.
6. Samoobrazovanie. *Filosofskij slovar'*. Moskva: Politizdat, 1975: 318.
7. Kolesnikov L.V., Turchenko V.N., Borisova L.P. *'Effektivnost' obrazovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
8. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologiya vysshej shkoly*. Minsk: Izdatel'stvo BGU, 1981.
9. Samoobrazovanie. *Rossijskaya pedagogicheskaya 'enciklopediya*. Moskva: BR'E, 1993; T. 2: 306.
10. Gromceva A.K. *Problema samoobrazovaniya uchashchihsya na sovremennom 'etape razvitiya sovetskoy shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Leningrad, 1972.
11. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu*. Moskva: Shkola-Press, 1995.
12. Panasenکو Yu.A. *Formirovaniye umenij i navykov samoobrazovatel'noj deyatel'nosti u kursantov v usloviyakh voennogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2005.
13. Klyucharev G.A. Samoobrazovanie i radikal'naya pedagogika: vozmozhen li kompromiss? *Sbornik materialov konferencii. Seriya «Simpozium»*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo, 2003: 322 – 324.
14. Komponent. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1982: 613.

Статья поступила в редакцию 09.11.15

УДК 371

Abdurazakova M.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Law, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Miliev I.H., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

ON THE QUESTION OF FORMATION OF RESEARCH CULTURE OF PUPILS. The article is dedicated to a problem of forming research culture among school pupils. The study describes elements of research activity: research, project-research activity, educational research activity. The author considers the role of project activity in the formation of research culture of pupils, for example, work in a scientific group "Jurist", where students use in practice mini-projects, do creative case studies. The authors come to the conclusion that creative self-development of a student, self-determination and socialization are conditions and results of his or her research activities. They allow defining research culture of a personality, as a component of basic culture, as its integrative quality, which is characterized by the presentation of integral picture of the world; skills of scientific knowledge; valuable relation to the results and ensuring its self-determination and creative self-development.

Key words: research culture, projects, research activities, types of projects.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

И.Х. Милиев, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме формирования исследовательской культуры школьников. Описываются составляющие исследовательской культуры: научно-исследовательская деятельность, проектно-исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность. Автор рассматривает роль проектной деятельности в формировании исследовательской культуры школьников, на примере научного кружка «Правовед», где учащиеся реализуют практико-ориентированные мини-проекты, творческие проекты. Авторы приходят к выводу, что творческое саморазвитие учащегося, самоопределение и социализация личности являются условиями и результатом её исследовательской деятельности, что позволяет определить исследовательскую культуру личности, как компонент базовой культуры, как её интегративное качество, которое характеризуется представлением целостной картины мира; умениями и навыками научного познания; ценностного отношения к его результатам и обеспечивающее её самоопределение и творческое саморазвитие.

Ключевые слова: исследовательская культура, проектная деятельность, исследовательская деятельность, виды проектов.

В современном образовании одной из важных проблем в подготовке школьников к качественному умственному труду является развитие у них умений и способностей адекватно реагировать на изменения окружающей среды.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показал, что исследовательская культура школьника рассмотрена как сложное, динамичное качество, характеризующееся единством знаний целостной картины окружающего мира, умениями и навыками научного познания, ценностным отношением к его результатам и обеспечивающее творческое развитие личности.

Следует отметить, что исследовательская культура, исследовательская деятельность, исследовательская работа взаимосвязаны – операционную часть исследовательской культуры составляет исследовательская деятельность, а результатом исследовательской деятельности является исследовательская работа.

Многолетняя работа авторов со школьниками показала, что исследовательская культура формируется в единстве трех составляющих: научно-исследовательской деятельности, проектно-исследовательской деятельности, учебно-исследовательской деятельности. Как подчеркивает Р.И. Кузьмин [1], объединение указанных видов исследовательской деятельности происходит в ходе образовательного процесса, так как он характеризуется активным взаимодействием субъектов в системе учитель – ученик.

Как отмечается в исследованиях психологов и педагогов, для учащихся наиболее значима такая деятельность, которая по содержанию, логике и приемам организации, соответствует их стремление к интеллектуальной самостоятельности и носит творческий характер [2; 3].

Исследовательская деятельность учащихся – это деятельность, связанная с решением творческой, исследовательской проблемы, которая предполагает наличие таких этапов, таких как: постановка проблемы, изучение теоретических материалов по проблеме исследования; сбор материала; выбор методик исследования; анализ, обобщение; собственные выводы.

С исследовательской деятельностью связана проектная деятельность, широко используемая в современной школе. В нашем исследовании, в основном исследовательские, практико-ориентированные, творческие проекты. Исследовательские проекты проводились для развития аналитических способностей, критического мышления учащихся. При реализации такого проекта основной задачей учащихся является доказательство или опровержение его гипотезы. В данном случае у школьников развиваются умения проводить эксперимент; анализировать его результат, обобщать, сравнивать, выявлять закономерности, делать выводы, обосновывать свою точку зрения, таким образом формируется мыслительная компетентность.

Для совершенствования практических умений и навыков учащихся учителя в школьном научном кружке «Правовед» используют практико-ориентированные проекты. Например, при изучении темы «Права человека» из курса «Обществознание», в рамках кружковой работы учащимся был предложен мини-проект разработать ситуации, связанные с проблемами защиты прав человека в регионе, ребенка в школе; подобрать пословицы и поговорки о правах человека; составить сценарий мероприятия «Права ребенка в школе». В процессе создания таких практико-ориентированных мини-проектов учащиеся осваивают необходимые им предметные знания, умения и навыки, развивают у себя деятельностную компетентность.

В развитии творческих способностей большую роль играют творческие проекты, которые позволяют учащимся (речь идет об учащихся 10 – 11 классов) проявить себя, повысить самооценку, например, в ходе изучения темы «Семейное право», каждому ученику был предложен проект «Мое генеалогическое дерево»,

«Реликвии моей семьи». В данном случае исследовательская деятельность учеников способствует формированию личного опыта ребенка. Как показывает многолетний опыт работы с учащимися старших классов, выполнение практико-ориентированных проектов развивает у них в основном коммуникативную компетентность. Следует подчеркнуть, что темы и проблемы проектных исследовательских работ подбираются учителем в соответствии с личностными предпочтениями обучающихся; при выборе формы работы учитываются возрастные особенности, поэтому в старшей школе работа над проектом проводится с привлечением представителей различных профессий, учреждений, организаций; с этой целью проводятся конференции, конкурсы («Шаг в будущее»; Лучший проект и т. д.)

Развитию коммуникативной компетентности способствуют игровые или ролевые проекты. Автор проекта вовлекает во время презентации представителей публики в решении проблемы проекта. Такая проектная деятельность развивает у учащихся организаторские способности, умение говорить. При этом деление проектов на разные виды условно, в одном проекте могут сочетаться различные виды деятельности, однако все зависит от цели, и как правило, один из них все же преобладает. Многообразие видов проектов дает возможность учителю решать разные задачи обучения и воспитания учащихся в привлекательной для них форме. Таким образом, вид проекта зависит от ведущей деятельности школьников.

Учебно-исследовательская деятельность – это деятельность учащихся, в которой проявляется творческое исследование проблемы, которая характеризуется ориентацией на решение учебных задач и заданий; педагогической управляемостью; ценностным отношением и самостоятельной поисковой деятельности. Для её успешного осуществления у субъекта должны присутствовать следующие качества: мотивационные, характеризующие отношение личности к деятельности; организационные, выражающиеся в умении использовать приемы самоорганизации в данной деятельности; операционные, то есть умственные приемы и операции, помогающие осуществить действия [4].

Исследовательская деятельность учащихся рассматривается специалистом, как процесс отражения и преобразования объективной действительности, в котором исследовательская работа как средство организации учебного или научного познания выступает в двуедином качестве: 1) учебное задание (объект деятельности обучающегося); 2) форма проявления обучаемым определенного способа действия.

Анализ исследования показал, что в процессе решения исследовательских задач развиваются такие качества личности, как самостоятельность, критичность, независимость суждений, системность мышления, а также формируются такие новообразования интеллектуального уровня, как чувствительность к проблемам; умение их видеть; умение анализировать ситуацию, выделив в ней данное и искомое; умение самостоятельно формулировать проблему, развивается групповое сотрудничество – всё это свидетельствует о высоком потенциале исследовательской задачи [5]. Следует отметить, что субъект-субъектное взаимодействие в процессе учебного исследования даёт личности возможность успешно входить в социальную жизнь, поэтому учебно-исследовательская деятельность является также и средством социализации личности.

Таким образом, творческое саморазвитие учащегося, самоопределение и социализация личности являются условиями и результатом её исследовательской деятельности, что позволяет определить исследовательскую культуру личности, как компонент базовой культуры, как её интегративное качество, которое характеризуется представлением целостной картины мира; умениями и навыками научного познания; ценностного отношения к его результатам и обеспечивающее её самоопределение и творческое саморазвитие.

Библиографический список

1. Кузьмин Р.И. *Формирование учебно-исследовательской культуры старшеклассников сельской школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2007.
2. Патрик Т.Л. *Организация учебно-исследовательской деятельности по литературе в профильной школе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
3. Савенков А.И. *Методика исследовательского обучения младших школьников*. Самара, 2004.
4. Милиев И.Х. Современные тенденции формирования навыков учебно-исследовательской деятельности у учащихся общеобразовательной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 83 – 85.
5. Абдуразакова Д.М., Бускаева Л.М. Возможности интерактивных методов в активизации познавательной деятельности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 101 – 103.

References

1. Kuz'min R.I. *Formirovanie uchebno-issledovatel'skoj kul'tury starsheklassnikov sel'skoj shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 2007.
2. Patrik T.L. *Organizaciya uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti po literature v profil'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Savenkov A.I. *Metodika issledovatel'skogo obucheniya mladshih shkol'nikov*. Samara, 2004.
4. Miliev I.H. Sovremennye tendencii formirovaniya navykov uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti u uchastichsya obsheobrazovatel'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 83 – 85.
5. Abdurazakova D.M., Buskaeva L.M. Vozmozhnosti interaktivnykh metodov v aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti uchastichsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 101 – 103.

Статья поступила в редакцию 08.11.15

УДК 378

Mironova I.V., postgraduate, Department of Psychology of Education, Moscow pedagogical State University (Moscow, Russia),
E-mail: mironovaiv@yandex.ru

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL IN UNIVERSITY TEACHERS. In the article the author analyzes views of researchers on a problem of determining the optimal conditions for effective development of innovative potential of university teachers. The article's study outlines the contradictions existing in the system of professional retraining and advanced training in an innovative activity. The article describes and summarizes such types of conditions like motivational-axiological, psychological and pedagogical conditions conducive to the formation of personality, psychological mechanisms of development of innovative potential of university teachers. The author highlights the fundamental basic conditions for the effective formation and development of innovative capacity of a teacher in a higher education school.

Key words: innovation potential of a university teacher, motivational-value conditions, psychological-pedagogical conditions, organizational conditions, methodological climate, basic conditions of development of innovative potential.

И.В. Миронова, аспирант каф. психологии образования Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: mironovaiv@yandex.ru

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье приведен анализ взглядов исследователей на проблему определения условий для эффективного развития инновационного потенциала преподавателя вуза. В статье обозначены противоречия сложившиеся в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации в инновационной деятельности. В статье рассмотрены и обобщены такие виды условий как: мотивационно-ценностные и психолого-педагогические условия, способствующие формированию личностных, психологических механизмов развития инновационного потенциала преподавателя вуза. Автором выделены основополагающие базовые условия для эффективного формирования и развития инновационного потенциала преподавателя вуза.

Ключевые слова: инновационный потенциал преподавателя вуза, мотивационно-ценностные условия, психолого-педагогические условия, организационные условия, методические условия, базовые условия развития инновационного потенциала.

Актуальность темы исследования. На современном этапе общество предъявляет к уровню подготовки и компетентности преподавателя высшей школы очень высокие требования. Сегодня востребованы преподаватели с нестандартным видением и инновационным подходом к современным образовательным процессам, обладающие креативным и творческим мышлением, способные чутко реагировать на изменения в развитии и запросах общества, преподаватели с высокой инновационной педагогической культурой, преподаватели-новаторы, инноваторы, обладающие высоким уровнем инновационного потенциала и готовности применять инновационные технологии обучения и образования в профессиональной педагогической деятельности [1, с. 136]. Инновационный режим профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза становится повседневной реальностью эффективного и конкурентоспособного вуза [2, с. 270].

Обеспечение готовности преподавателя вуза к инновационной деятельности, его способности решать инновационные задачи образования, возникающие в структуре и содержании профессиональной педагогической деятельности, развитие инновационного потенциала личности преподавателя становится одной из первоочередных задач в работе с педагогическими работниками на всех уровнях университета.

В современных условиях качественная подготовка преподавателя вуза к инновационной деятельности, осложнена некоторыми противоречиями [3, с. 77], сложившимися в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников:

- осознание большинством преподавателей необходимости реализации инновационного ресурса личности и отсутствие психолого-педагогических условий для их формирования и развития;

- высокой потребностью интеграции и трансформации образовательного пространства университета в международное поле образовательных услуг и интеллектуальных разработок;

- необходимостью педагогических исследований сущности, содержания, структуры условий формирования и развития готовности к инновационной деятельности преподавателя вуза;

- необходимостью подготовки преподавателя вуза к инновационной деятельности и отсутствием научного обоснования соответствующей модели и условий развития инновационного потенциала преподавателя вуза.

Данные противоречия должны рассматриваться не как барьеры и препятствия, а как источник развития личности преподавателя, способного осуществлять инновационную деятельность, и могут быть отчасти разрешены, на наш взгляд, созданием условий для развития инновационного потенциала преподавателя вуза.

Отображение тематики исследования в научной литературе. Сущностные характеристики инновационного потенциала личности, анализ природы как особого феномена, определение структуры инновационного потенциала педагога нашли отражение в работах отечественных учёных: Ф.Н. Гоноболина, С.М. Годника, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, А.Е. Кондратенкова, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Н.Д. Никандрова, Я.А. Пономарева, В.А. Сластенина, Г.С. Сухобской, Л.М. Фридмана, А.И. Щербакова и др. Идеи и теории инновационного развития образования педагога отразили Г.А. Бордовский, В.Ф. Взятышев, В.М. Жураковский, Б.С. Гершунский, М.В. Кларин, С.Д. Поляков, В.И. Слободчиков, Г.С. Сухобская, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбекова, В.Е. Шукшунов и др. исследователи. Формированию сущности и содержания понятия «инновационного потенциала личности»

посвящены работы учёных: Ю.А. Власенко, Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, О.В. Лукьянов, О.Б. Михайлова, М.А. Шмырева и др.

Такое большое количество научных публикаций, несомненно, подтверждает факт значимости выделенной нами научной тематики исследования и её детальную научную проработку.

Цель и задачи исследования. Целью данного исследования является научное обоснование комплекса условий для формирования и развития инновационного потенциала преподавателя вуза. Исходя из цели, нами были определены следующие задачи для исследования:

1) осуществить обзор современных наработок ученых относительно основных и базовых условий развития инновационного потенциала личности;

2) на основе анализа и обобщения литературных источников структурировать и выделить основные виды психолого-педагогических и организационно-методических условий, способствующие эффективному развитию инновационного потенциала преподавателя вуза.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ и синтез данных философской, социологической, психолого-педагогической литературы, устный опрос, обработка результатов опроса, их анализ и интерпретация.

Основная часть. По теории Б. Шамира, особую важность занимает создание психолого-педагогических условий для выражения индивидуальности преподавателя вуза посредством инновационной педагогической работы, удовлетворения его самоконцепции [4, с. 122].

К числу *мотивационно-ценностных* условий развития инновационного потенциала педагогической деятельности преподавателя вуза И.М. Подушкина относит:

- формирование единого видения будущего университета, философии «единой судьбы», единого понимания инновационной миссии, стратегии развития вуза, образовательной политики, основных приоритетов его деятельности;
- формирование инновационного ценностного ядра профессиональной деятельности преподавателей вуза;
- развитая система внутривузовской коммуникации;
- внедрение педагогических инноваций;
- мотивация преподавателей к инновационной деятельности;
- культивирование у преподавателей интенции у анализу собственной профессиональной деятельности, сопоставлению её результатов с существующими критериями и показателями оценки эффективности педагогической деятельности, развитие рефлексии инновационной деятельности;
- обеспечение высокой степени эмоциональной поддержки и взаимопомощи со стороны администрации вуза, коллег творческих начинаний преподавателей, новаторских поисков, создание собственной творческой лаборатории;
- наличие гуманистического стиля взаимоотношений между членами педагогического коллектива [5, с. 93].

Л.И. Гурье предлагает создать следующие психолого-методические условия для успешной реализации развития инновационной личности: раскрытие индивидуальных проявлений и профессиональных качеств личности педагога, смена инновационной позиции преподавателя вуза, от транслятора к роли организатора, консультанта, наставника, идейного вдохновителя, инноватора [6, с. 229].

Одним из основных психолого-педагогических условий А.Д. Тасмуханова предлагает выделить: создание гуманистически направленного ценностно-смыслового инновационного пространства, обеспечивающего резонансное воздействие на потребности преподавателя университета; создание интенсивного межличностного пространства профессионального взаимодействия с помощью креативно-творческих групп педагогических работников; создание особой атмосферы взаимодействия и взаимообогащения инновационным педагогическим опытом, становиться успешным условием самоактуализации и саморазвития инновационного потенциала преподавателя вуза [7, с. 95].

На основе теоретического анализа, Е.Н. Макарушина для реализации эффективной модели развития креативной личности выделяет следующие педагогические условия:

- готовность преподавателя вуза к инновационной деятельности;
- интеграция педагогической креативности в учебно-воспитательный процесс вуза;

- соответствие преподавателя критериям, предъявляемым педагогу высшей школы XXI века как профессионалу и как личности;

- соответствие и согласованность внешних педагогических воздействий и личностного потенциала преподавателя вуза [8, с. 108].

Г.С. Голошумова выделяет методические условия, обеспечивающие развитие инновационного потенциала педагога: инициирование процесса ценностного осмысления собственного профессионального опыта; включение в целенаправленный практико-ориентированный поиск на основе культурологической парадигмы, моделирования, анализа и коррекции реальной инновационной деятельности образовательного учреждения, научно-методическое сопровождение развития инновационного потенциала в системе современного образования [9, с. 70].

В блок психолого-педагогических условий О.А. Дробышева предлагает отнести: благоприятную профессиональную атмосферу, развитие стимулирующей инновационной образовательной среды [10, с. 189].

В качестве психолого-педагогических условий, способствующих формированию личностных, психологических механизмов развития инновационного потенциала педагога Л.А. Мизева выделяет:

- отсутствие строго регламентированной инновационной деятельности; обязательное повышение квалификации педагогом базовых, научных и методических знаний, развитие исследовательских умений;
- положительная восприимчивость педагогов ко всему новому, наличие потребности в самоанализе, самоосознании и самооценке в процессе инновационной деятельности;
- наличие особой рефлексивной среды в инновационном мышлении;

К организационно-педагогическим условиям Л.А. Мизева относит:

- создание центра единомышленников, которые становятся иницирующим элементом инновационно-педагогической среды;
- создание в коллективе инновационного микроклимата; диагностика инновационной деятельности педагогов и по процессу, и по результату, при этом важно получить положительные промежуточные результаты;
- развитие и использование инновационных центров и технологических площадок обучения и подготовки педагогических работников и инновационной деятельности;
- организация инновационной деятельности, мотивирующей и оптимизирующей инновации педагогов, гарантия инновационной свободы в профессиональной педагогической деятельности, обобщение и распространение передового педагогического опыта в области педагогических инноваций [11].

Для определения и выделения базовых условий развития инновационного потенциала преподавателя вуза, с этой целью нами был проведен устный опрос 58 преподавателей кафедры «Государственного финансового контроля, бухгалтерского учета и аудита» Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова и 55 преподавателей Московского педагогического государственного университета.

Анализ ответов показывает, что на первое место преподаватели экономического и педагогического вуза (64% опрошенных) ставят основными условиями для развития инновационного потенциала преподавателя вуза мотивационно-ценностные условия, которые позволят сформировать единое понимание инновационной миссии университета, мотивировать к инновационной деятельности, через свободу и возможность внедрения педагогических инноваций в профессиональную деятельность.

На второе место (59% опрошенных) ставят основными условиями для развития инновационного потенциала преподавателя вуза психолого-педагогические условия, которые позволят удовлетворить потребность преподавателя вуза в самовыражении индивидуальности и удовлетворение самоконцепции «Я – инноватор среды эффективного контракта» посредством инновационной педагогической работы.

На третье место (53% опрошенных) поставили основными условиями для развития инновационного потенциала преподавателя вуза организационные и методические условия, которые позволят создать инновационный микроклимат и программы эффективной подготовки и обучения к инновационной деятельности.

Выводы и предложения. На основе проведенного исследования нами структурированы, систематизированы и определены

Таблица 1

Базовые условия для развития инновационного потенциала преподавателя вуза

№ п/п	Виды	Критерии	Показатели
1	<i>Мотивационно-ценностные условия</i>	1. Формирование единого понимания инновационной миссии университета; 2. Возможность внедрения педагогических инноваций; 3. Мотивация преподавателей к инновационной деятельности; 4. Развитие рефлексии инновационной педагогической деятельности.	- высокая степень эмоциональной поддержки и взаимопомощи со стороны администрации и коллег вуза; - поощрение на создание собственной творческой лаборатории.
2	<i>Психолого-педагогические условия</i>	1. Выражения индивидуальности и удовлетворение самоконцепции «Я – инноватор среды эффективного контракта» посредством инновационной педагогической работы; 2. Готовность преподавателя вуза к инновационной деятельности.	- повышение квалификации педагогом базовых, научных и методических знаний, развитие исследовательских умений, инновационных компетенций.
	<i>Организационные условия</i>	1. Создание центра единомышленников, инновационно-педагогической среды; 2. Создание в коллективе инновационного микроклимата; 3. Создание инновационных центров и технологических площадок обучения и подготовки педагогических работников к инновационной деятельности;	- высокая культура инновационных традиций инновационной деятельности; - высокая инновационная свобода в профессиональной педагогической деятельности
	<i>Организационные условия</i>	4. Внедрение и распространение передового педагогического опыта в области педагогических инноваций.	преподавателя университета; -высокий уровень восприимчивости передового педагогического опыта
4	<i>Методические условия</i>	1. Программа наблюдения за развитием инновационного потенциала преподавателя вуза; 2. Программа психолого-педагогического сопровождения преподавателя в инновационной деятельности.	- высокий уровень подготовки к инновационной деятельности.

лены базовые условия, представленные в таблице 1, такие как: мотивационно-ценностные, психолого-педагогические, организационные и методические, способствующие формированию личностных, психологических механизмов формирования и эффективного развития инновационного потенциала личности и организации инновационной деятельности преподавателя вуза. Проведённый анализ и обобщение источников позволил сделать заключение, что создание условий позволят сделать возможным переход от скрытых неиспользованных возможностей к актуализации инновационного потенциала преподавателя вуза, преобразовать отношение к самому себе, обрести новый образ «Я-инноватор», обновить систему про-

фессионально-педагогических ценностей, профессиональных компетенций для эффективного включения преподавателей вуза в инновационную деятельность. При проектировании профессионального маршрута подготовки и повышения квалификации педагога высшей школы, чрезвычайно важно учитывать индивидуальный подход к каждому преподавателю, предоставлять возможность выбора видов инновационной деятельности, прогнозировать траекторию гибкого карьерного роста инновационной педагогической деятельности на основе мотивационно-ценностных, психолого-педагогических, организационных и методических условий для развития инновационного потенциала преподавателя вуза.

Библиографический список

1. Миронова И.В. Психологическая и профессиональная готовность преподавателя экономического вуза к инновационным технологиям образования. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 2 (58): 135 – 140.
2. Воронова Е.Ю. Дидактические аспекты обучения бухгалтерскому учёту в высшей школе. *Вестник МГИМО-Университета*. 2013; 11: 42 – 48.
3. Таброско Т.Н. Психолого-педагогические условия развития педагогических способностей у студентов педагогических вузов. *Вестник ТГПУ*. Серия: Педагогика. 2003; Выпуск 2 (34): 77 – 79.
4. Schamir B. Meaning, self and motivation in organization. *Organization Studies*. 1991; Vol. 12; № 3: 406 – 425.
5. Подушкина И.М. Мотивационно-ценностные условия обеспечения готовности преподавателя вуза к инновационным вызовам. *Учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2012; 4 (24); Т. 1.
6. Гурье Л.И. *Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза*: монография. Казань: РНЦ «Школа», 2010.
7. Тасмуханова А.Д. Психолого-педагогические условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации. *Интеграция образования*. 2009; 4: 94 – 97.
8. Макарушина Е.Н. Педагогические условия эффективного применения модели креативной направленности обучения студентов вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 1.
9. Голошумова Г.С. Теоретические основы развития инновационного потенциала педагога. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2011; 5: 70.
10. Дробышева О.А. Психолого-педагогическая модель развития творческого потенциала студентов в условиях образовательной деятельности педагогического колледжа. *Вестник ТГУ*. 2012; Выпуск 9 (113): 189.
11. Мизева Л.А. *Создание условий для развития инновационного потенциала педагогов в своей деятельности*. Available at: www.pandia.ru/text/79/111/24135.php

References

1. Mironova I.V. Psihologicheskaya i professional'naya gotovnost' prepodavatelya `ekonomicheskogo vuza k innovacionnym tehnologiyam obrazovaniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 2 (58): 135 – 140.
2. Voronova E.Yu. Didakticheskie aspekty obucheniya buhgalterskomu uchetu v vysshej shkole. *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2013; 11: 42 – 48.
3. Taborsko T.N. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya pedagogicheskikh sposobnostey u studentov pedagogicheskikh vuzov. *Vestnik TGPU*. Seriya: Pedagogika. 2003; Vypusk 2 (34): 77 – 79.
4. Schamir B. Meaning, self and motivation in organization. *Organization Studies*. 1991; Vol. 12; № 3: 406 – 425.
5. Podushkina I.M. Motivacionno-cennostnye usloviya obespecheniya gotovnosti prepodavatelya vuza k innovacionnym vyzovam. *Uchenye zapiski: `elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 4 (24); T.1.
6. Gur'e L.I. *Tehnologii razvitiya professional'noj kompetentnosti prepodavatelya vuza*: monografiya. Kazan': RNC «Shkola», 2010.
7. Tasmuhanova A.D. Psihologo-pedagogicheskie usloviya lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga v sisteme povysheniya kvalifikatsii. *Integratsiya obrazovaniya*. 2009; 4: 94 – 97.
8. Makarushina E.N. Pedagogicheskie usloviya `effektivnogo primeneniya modeli kreativnoj napravlenosti obucheniya studentov vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 1.
9. Golosheva G.S. Teoreticheskie osnovy razvitiya innovacionnogo potentsiala pedagoga. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2011; 5: 70.
10. Drobysheva O.A. Psihologo-pedagogicheskaya model' razvitiya tvorcheskogo potentsiala studentov v usloviyah obrazovatel'noj deyatel'nosti pedagogicheskogo kolledzha. *Vestnik TGU*. 2012; Vypusk 9 (113): 189.
11. Mizeva L.A. *Sozdanie usloviy dlya razvitiya innovacionnogo potentsiala pedagogov v svoej deyatel'nosti*. Available at: www.pandia.ru/text/79/111/24135.php

Статья поступила в редакцию 08.11.15

УДК 376.74

Miroshnichenko V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia),
E-mail: Vlada_V@mail.ru

PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION ON THE BASIS OF ETHNO-REGIONAL APPROACH. The article reveals a problem of organization of continuous training for teachers from the standpoint of an ethno-regional approach. Particular attention is paid to the analysis of various points of view on such concept as "an ethno-regional approach", taking into account particular features of ethno-regional system in the continuous education. The author's position is based on the understanding of the use of the ethno-regional approach in the combination with the cultural and educational space, equality in the preservation and development of languages of the peoples, who live on the territory of their region. The author explains the importance of the use of the ethno-regional approach in training teachers for the work in schools with an ethno-cultural component. The objective, main tasks, contents, forms and methods of teachers' training based on ethno-regional component is given.

Key words: ethno-regional approach, principles of ethno-regional approach, system of continuous teacher training.

В.В. Мирошниченко, канд. пед. наук, доц. Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова,
г. Абакан, E-mail: Vlada_V@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

В статье раскрывается проблема организации непрерывного педагогического образования с позиций этнорегионального подхода. Особое внимание уделено анализу разных точек зрения на такие понятия, как этнорегиональный подход, учёт этнорегиональных особенностей в системе непрерывного образования. Авторская позиция базируется на понимании этнорегионального подхода в единстве культурного и образовательного пространства, равноправии в сохранении и развитии языков народов, населяющих территорию региона. Проведено обоснование необходимости использования этнорегионального подхода в подготовке учителей для работы в школах с этнокультурным компонентом обучения и воспитания. Формулируются цель, основные задачи, содержание, формы и методы подготовки педагогов на этнорегиональной основе.

Ключевые слова: этнорегиональный подход, принципы этнорегионального подхода, система непрерывного педагогического образования.

Исследование научной литературы показало, что категория «этнорегиональный подход» появилась сравнительно недавно. Данное понятие чаще всего используется при описании этноисторических, этнолингвистических, этнокультурологических и этнопсихологических условий организации системы образования в рамках отдельного (чаще всего Северо-Кавказского) региона. Изучение имеющихся немногочисленных определений этнорегионального подхода (работы Ф.Х. Гебеновой, Т.И. Добровольской, Е.В. Семенченко и др.) позволяет сделать ряд выводов:

- в настоящее время не существует общепризнанного мнения о сущности этнорегионального подхода. Хотя в настоящее время такие понятия, как «этнорегиональное образование», «этнорегиональная среда», «этнорегиональные особенности», «этнорегиональные условия», составляющие исследуемого понятия, достаточно широко используются в философской, социологической, психолого-педагогической и методической литературе. Гораздо чаще встречаются термины «этнокультурный подход» и «этнопедагогический подход», которые, конечно, не противостоят термину «этнорегиональный», несут в себе иную смысловую нагрузку;

- в существующих попытках дать определение этнорегиональному подходу весьма заметно желание некоторых авторов подменить понятием «этнорегиональное» такой уже давно сложившийся в педагогике термин как «краеведческое». По нашему мнению, эти два термина, хотя и являются близкородственными по содержанию и смысловому наполнению, все же имеют разную интерпретацию. «Этнорегиональное», в первую очередь, делает упор в своем содержании на интеграцию культур коренных народов региона, на их взаимовлияние и взаимодействие, что говорит о формировании где-то даже единого менталитета и самосознания на основе общности культур, языков, религии, социально-культурного опыта;

- в существующих определениях этнорегионального подхода акцент чаще всего делается на содержательном аспекте данного понятия. Обычно речь идёт о научном обосновании введения материала о фольклоре, традициях, обычаях, искусстве и других элементов национальной культуры в учебный план образовательных учреждений разного уровня. При этом часто остается недостаточно проработанным технологический компонент данного понятия, который бы позволил показать реальный

механизм введения и использования этнорегиональных знаний. Остаётся открытым вопрос и о соотношении мировой, общероссийской, региональной и этнической культур в содержании образования, а также о том, каким образом культура этносов-соседей, проживающих в этом же регионе, должна быть представлена в образовательном процессе и на каком уровне.

Основные принципы этнорегионального подхода:

1) принцип культурно-исторической преемственности и этнокультурной направленности образования;

2) принцип открытости этнорегиональной образовательной системы;

3) принцип системности;

4) принцип этнокультурности.

Кроме того, этнорегиональный подход может опираться и на другие принципы: диалога культур; культуротворчества; толерантности; связи образования с этнопросветительской практикой и этнорегиональной средой.

Сам же этнорегиональный подход даёт возможность органично внедрять в практику образования на всех ступенях региональный компонент, идентифицировать субъективный опыт личности с этнокультурными особенностями своего региона, соотносить психологию этноса со спецификой этнических обычаев и традиций. В целом он способствует формированию этнического самосознания, уважительному, толерантному отношению к иным культурам и народам, этнической и российской идентичности.

Таким образом, этнорегиональный подход в образовании основывается на единстве культурного и образовательного пространства, равноправии в сохранении и развитии языков народов, населяющих территорию региона. Данный подход направлен на защиту и развитие культуры и традиций всех коренных народов того или иного региона.

Этнорегиональный подход может быть рассмотрен на философском, общенаучном, конкретно-научном и методико-технологическом уровнях.

На *философском уровне* этнорегиональный подход позволяет получать целостные представления об этносах как историко-культурном явлении, возникновении, становлении и развитии культуры этносов, их включенности в контекст общечеловеческой культуры. Это понимание опирается на тезис о необходимости соотношения культуры каждого этноса с диалектикой единичного, особенного и общего. По мнению М.М. Бахтина, «взаимопонимание столетий и тысячелетий народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур. Основой его является человеческое, гуманистическое, нравственное в каждой культуре» [1, с. 212].

Вместе с тем этносы представляются и как специфические явления, что связано с неповторимостью разных аспектов их этнокультуры. Ибо, «каждое национальное – это лишь специфическое, традиционное проявление социокультурного развития человеческого, социального, духовного» [2, с. 24].

Никакие реальные системы, в том числе и этнические, не могут развиваться, не воспроизводя новых единичных образований, вносящих различия и меняющих их общий облик. По отношению к культурам разных этносов региона, таким общим является общечеловеческая культура, которая обогащается за счет изменения этнических культур. Национальное и общечеловеческое в культуре – это два взаимосвязанных, с необходимостью дополняющих друг друга фактора. Национальное есть специфическая форма проявления общечеловеческого, а общечеловеческое не может, когда существуют нации, не выступать в национальной форме [3].

На *общенаучном уровне* этнорегиональный подход является частным проявлением гуманитарного подхода, в контексте которого он ориентирует процесс познания на овладение субъектом этнорегиональными ценностями через культурологическую призму, позволяющую «превращать» общественно значимые ценности в личностно значимые. Этнорегиональный подход предполагает рассмотрение самой человеческой сущности, в том числе и как носителя определенного этнокультурного опыта, и фиксирует в культуре региона опыт представителей различных этносов.

Вместе с тем, при построении образовательного процесса необходимо помнить, что «внутри каждой этнической общности существует исторически сложившаяся система отношений, которая объясняет национальные различия и оказывает влияние на восприятие представителей других этносов» [4, с. 20].

На *конкретно-научном уровне* этнорегиональный подход позволяет познавать педагогические явления, включая этнопедагогические и этнопсихологические, разрабатывать теорию и

практику этнорегионального образования на разных этапах – допрофессиональном, профессиональном и постдипломном. Вместе с тем, подход даёт возможность уточнять и обогащать понятийный аппарат педагогической и психологической наук путем его насыщения и конкретизации этнорегиональной терминологией, понятной представителям любой этногруппы.

На *методико-технологическом* уровне этнорегиональный подход способствует выбору и обоснованию соответствующих средств и способов достижения желаемых результатов образования, строящегося с учетом включения материала об этногруппах региона. В их качестве выступают представления об этносах, их жизнедеятельности, основных ценностях, социально-культурном опыте внутри- и межэтнического общения, а также готовность и способность жить в многокультурном мире на основе использования эталонов культуры собственного этноса и принятия лучших культурных образцов других этнических сообществ.

Для этого на основе обозначенного подхода возможно создание качественных научно-методических и учебно-методических материалов, определение основных педагогических условий, форм, методов и технологий, необходимых в подготовке подрастающего поколения к межэтническому взаимодействию на основе признания этнической (родной), российской и мировой культуры.

Этнорегиональный подход является определенным методологическим базисом для исследования и организации современного образовательного процесса.

Реализация этнорегионального подхода в сфере образования может выступать в качестве одного из важнейших педагогических условий воспитания подрастающего поколения граждан России. Однако успешность данного процесса во многом зависит от профессиональной подготовки педагогов.

Использование возможностей этнорегионального подхода в подготовке педагогов не является принципиально новым для вузовской науки. О необходимости проведения специальной этнопедагогической, этнопсихологической, этнолингвистической, этнокультурологической и другой работы говорится во многих исследованиях и уже не один год (Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков, У.А. Винокурова, О.В. Гукаленко, Н.Б. Крылова, В.И. Матис, И.Л. Набок, Т.В. Поштарева, Н.А. Чапоргина, В.К. Шаповалов и др.).

Вместе с тем, проблема опоры на этнорегиональный подход в образовании, в том числе и в педагогическом, не нашла еще достаточно полного отражения в научной и научно-методической литературе.

Необходимость использования этнорегионального подхода объясняется наличием следующих противоречий между:

- богатым потенциалом культур этногрупп региона и его недостаточным использованием на всех ступенях непрерывного педагогического образования;

- востребованностью школы с этнокультурным компонентом обучения и воспитания в личности учителя как субъекта культуры своего народа, обладающего развитым этническим и поликультурным самосознанием, и неподготовленностью системы непрерывного педагогического образования в подготовке такого специалиста;

- уровнем специальной готовности учителя к работе в школе с этнокультурным компонентом обучения и воспитания и социальным заказом конкретного региона.

Профессиональная подготовка педагогов в настоящее время связывается с организацией такого образования учителей, в результате которого они были бы способны обеспечить духовно-нравственное развитие, воспитание и качественное обучение детей на протяжении всей школьной жизни. Всё это чётко выражено в Федеральном государственном стандарте общего образования в виде цели и задач, требований к содержательным компонентам, процессуальному и критериально-диагностическому компонентам общего образования.

В нём также сформулированы общие цели педагогического образования, его роль и место в стандарте общего образования, и самое главное, характеристики личности современного учителя в контексте компетентностного, культурологического и деятельностного подходов.

Опираясь на них, появляется возможность сформулировать особенности использования этнорегионального подхода в подготовке педагогов к их профессиональной деятельности с учетом специфики региона.

Подготовка педагога к работе в школах с этнокультурным компонентом обучения и воспитания должна строиться на ос-

нове этнорегионального подхода и включать в себя все ступени непрерывного педагогического образования (допрофессионального, профессионального, постдипломного). Каждая из этих ступеней содержит свои специфические цели, задачи, содержание, а также технологии.

Целью профессиональной подготовки педагогов в контексте этнорегионального подхода является формирование готовности к деятельности по приобщению подрастающего поколения к духовно-нравственному богатству этносов региона, передаче их социально-культурного опыта «на основе использования характерных признаков этнической системы воспитания детей – естественности, действенности, непрерывности, раннего начала, полноты педагогического цикла, комбинированности воздействия, индивидуализации и дифференциации» [5].

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

1. Обогащение мировоззрения представлениями об этносах региона, становлении, развитии и использовании их культур для саморазвития, интеграции этнокультурных ценностей в структуру общечеловеческой культуры для полноценного функционирования общества и этносов в нем; актуализация регионально-этнических ценностей – родного языка, произведений литературы и искусства, традиционных способов хозяйствования, традиций, обычаев и обрядов, религиозных идеалов для формирования отношений отдельного человека к другим социальным и национальным группам и людям.

2. Развитие педагогического потенциала педагога на основе анализа лучших образцов народной педагогики, способов воспитания и обучения подрастающего поколения, свойственных этносам региона.

3. Овладение основными элементами содержания этнорегиональной культуры и соответствующими педагогическими средствами его усвоения воспитанниками с учетом эффективных способов достижения желаемых результатов.

Содержание подготовки включает следующие знания:

1. Философские и исторические – мировоззренческие идеи и этнорегиональная культура, проявления единичного, особенного и общего в этнорегиональной культуре, ориентация этнорегиональной культуры на решение социально значимых проблем, краткая история формирования этносов и их роль в преобразовании социумов, значение этнорегиональной культуры в развитии науки, искусства, религии и экономики.

2. Культурологические – культура этносов региона и ее существенные характеристики (язык, способы традиционного хозяйствования, нравственные нормы, ценностные отношения, материальное и духовное производство, народное творчество).

3. Филологические – родной язык, его специфика, языковые нормы, речевое взаимодействие; значение родного языка для формирования этносов и их культур; установление связей между родственными народами на основе общих языковых признаков; родной и / или русский язык; родной язык и межнациональное общение.

4. Информационные – поиск, обработка, использование и трансляция информации этнорегионального содержания.

5. Психолого-педагогические – научно-теоретические основы образования на этнорегиональной основе, национально-психологические особенности человека, национальный характер, самосознание и идентификация, способы социализации представителей различных этносов региона; работа с мигрантами.

6. Методико-технологические – методики и технологии успешного формирования общей культуры, социальных, межкультурных, коммуникативных и других компетенций при опоре на общечеловеческие, российские и регионально-этнические ценности.

7. Предметные – теоретические основы науки школьного предмета – понятия, правила, законы, закономерности, концепции, гипотезы, учения, теории; основные объекты, предметы, явления и методы их познания; прикладные аспекты науки школьного предмета – значение для человека и общества.

Усиление содержания образования региональным материалом должно способствовать приобретению педагогами необходимых специальных компетенций, что в конечном итоге облегчает процесс адаптации выпускников к региональному социуму при выборе личностного типа поведения.

Исследование проблемы интеграции этнорегиональной культуры в современное межкультурное, мультикультурное про-

странство показало, что образовательный процесс способствует как успешной, так и неуспешной социализации личности. Учебные программы по этнопедагогике, истории и культуре народа, истории национального искусства и др. должны актуализировать знания о нравственных нормах, ценностных установках, сферах компетенции исторического прошлого в соответствии с требованиями современных духовно-ценностных парадигм.

В учебных программах должно уделяться большое внимание истории и культуре повседневности, культуре заимствования, механизмам культурной диффузии и трансформаций в культурах, акцентировать внимание на сравнительных кросс-культурных явлениях, объективно имеющих место и создающих реальное социокультурное пространство региональной культуры.

Особенностью программ по культуре и искусству региона должно стать тематическое структурирование внутренне целостной культуры региона. Программы должны содержать темы о культурном единстве региона, отражать то, что будет способствовать взаимообогащению, межкультурному диалогу, культурной интеграции. Необходима установка на межкультурное общение как средство взаимозаимствования, взаимокоррекции и обмена потребностями народов друг в друге.

Лучшему усвоению содержания образования учителей с опорой на этнорегиональный подход будет способствовать использование этноориентированных форм учебной и внеучебной деятельности, интерактивных методов, направленных на повышение уровня этнорегиональной осведомленности и толерантности студентов, формирование необходимых умений и навыков эффективного межэтнического взаимодействия.

Наиболее приемлемыми методами усвоения содержания образования на этнорегиональной основе будут являться:

- 1) *кросс-культурный* – методы, направленные на эмоциональное восприятие, побуждающие к формированию позитивных жизненных ценностей, эстетических чувств, активизирующие аффективно-эмоциональную сферу личности: метод эмпатии, метод контраста, метод рефлексии;

- 2) *метод проектов*, предполагающий активизацию исследовательской деятельности педагогов, направленную на сбор, изучение, анализ и использование в учебной деятельности материалов, раскрывающих особенности родного языка, произведений литературы и искусства, традиционных способов хозяйствования, традиций, обычаев и обрядов народов, проживающих в регионе;

- 3) *метод моделирования и реконструкции*, позволяющий подробно изучать теоретические и практические основы этнического и межэтнического взаимодействия в регионе;

- 4) *метод использования различных игровых форм* организации учебной деятельности как путь стимулирования интереса педагогов к овладению этноориентированными знаниями и умениями.

Результатами подготовки учителей в контексте этнорегионального подхода будет являться наличие таких специально сформированных компетенций, как:

- готовность к использованию нормативных документов, отражающих этнорегиональные проблемы образования;
- готовность к работе в полиэтническом коллективе региона;
- способность взаимодействовать с носителями различных этнокультур, предвидеть и предотвращать этнические и межэтнические конфликты;
- способность к выявлению и применению возможностей этнорегиональной культурной образовательной среды как совокупности условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, для организации культурно-просветительской деятельности и другое.

Таким образом, особенности использования этнорегионального подхода в системе непрерывного педагогического образования опираются на теоретико-методологическое осмысление данного подхода с позиций современной науки и социально-экономических реалий конкретного региона; на учет существующих в регионе этнокультурных норм и традиций; на необходимость выстраивания специальной работы по подготовке учителей на всех этапах непрерывного образования в контексте культуротворческого образования.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Человек в мире слова*. Москва: Знание, 1995.

2. Абдулатипов Р. *Нация и национализм: добро и зло в национальном вопросе*. Москва: Славянский диалог, 1999.
3. Шалинский В.А. Проблемы маргинальности в культуре. *Ценности культуры и современная эпоха*. Москва, 1990.
4. Белобородова А.Е. *Теоретические основы и педагогическая технология подготовки студентов университета к миротворческому воспитанию школьников*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2002.
5. *Технология этнокультурной подготовки студентов педагогического вуза*. Под редакцией М.А. Якунчева. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2013.

References

1. Bahtin M.M. *Chelovek v mire slova*. Moskva: Znanie, 1995.
2. Abdulatipov R. *Naciya i nacionalizm: dobro i zlo v nacional'nom voprose*. Moskva: Slavyanskij dialog, 1999.
3. Shapinskij V.A. Problemy marginal'nosti v kul'ture. *Cennosti kul'tury i sovremennaya `epoha*. Moskva, 1990.
4. Beloborodova A.E. *Teoreticheskie osnovy i pedagogicheskaya tehnologiya podgotovki studentov universiteta k mirotvorcheskomu vospitaniyu shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2002.
5. *Tehnologiya `etnokul'turnoj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza*. Pod redakciej M.A. Yakuncheva. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2013.

Статья поступила в редакцию 08.11.15

УДК 378.14

Shevchenko G.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),

E-mail: shgaiv@yandex.ru

Ivantsov E.A., postgraduate, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: specialforce26@mail.ru

EDUCATIONAL WEB-QUESTS IN ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF OUT-OF-CLASSROOM WORK OF STUDENTS.

The article describes the main characteristics of independent work of students and how it ought to be organized in the modern educational process. The main attention is paid to conditions, which are told to be necessary for organization of independent work by the teacher, in order to activate the individual personality of students. The research focuses on organizational forms of the independent work, where, as the authors propose, information and communicational technologies (web-quests) as the most effective forms of learning activities of students are to be used. The out-of-classroom work should be organized in the way to make a student show interest in learning. The authors conclude that the efficiency of the independent work organization is based on consideration of all parts of the educational process, i.e. technical, methodical and other means of maintenance of the educational process, the level of preparedness of students and their readiness to do active cognitive activities.

Key words: independent work, information and communicational technologies, web-quest.

Г.И. Шевченко, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: shgaiv@yandex.ru

Е.А. Иванцов, аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: specialforce26@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВЕБ-КВЕСТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены основные характеристики самостоятельной работы, описаны способы её организации в современном образовательном процессе. Основное внимание уделено условиям, необходимым для организации преподавателем самостоятельной работы с целью раскрытия индивидуальной личности студентов. В статье делается акцент на организационных формах самостоятельной работы с использованием информационных и коммуникационных технологий (веб-квестов), как наиболее эффективных формах организации учебной деятельности студентов. Авторы приходят к выводу, что эффективность организации самостоятельной работы строится на основе учёта всех деталей образовательного процесса – доступных технических, методических и других средств сопровождения образовательного процесса, уровня подготовленности студентов, а также степени их готовности к активной познавательной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, информационные и коммуникационные технологии, веб-квест.

Актуальность организации самостоятельной работы бесспорна, так как невозможно передать многие навыки и умения от человека к человеку, пользуясь лишь традиционными формами организации образовательного процесса. Рассматривая современные подходы к понятию «самостоятельная работа», можно отметить, что в настоящий момент нет единого понимания данного термина, и смысл его трактуется по-разному от автора к автору [1]. Самостоятельная работа в настоящее время не является конечной целью. Стоит отметить, что рационально организованная самостоятельная образовательная деятельность студентов может стать инструментом борьбы современного педагога за прочные знания обучающихся. Она также способствует всестороннему развитию студента как личности, позволяя преподавателю реализовать индивидуальные стратегии их развития, что весьма актуально для современного этапа образования.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, посвящённой вопросам самостоятельной работы, позволяет выделить три основных направления её становления и развития – это практическое, познавательное и организационно-техническое. Рассмотрение первого направления берет свое начало в работах Я.А. Коменского. Его исследования направлены на решение организационно-практических вопросов вовлечения студентов в активную самостоятельную деятельность. Второе направление рассматривается в работах Б.П. Есипова, который описал в своих трудах задачи использования самостоятельной работы в образовательном процессе, её роль в развитии навыков обу-

чающихся, а также место самостоятельной работы среди существующих организационных форм занятий. Он подверг критике традиционные вербальные методы обучения студентов, считая их использование недостаточно эффективным при формировании навыков и умений у обучающихся [2, с. 65]. Вопросами третьего направления развития самостоятельной работы занимался К.Д. Ушинский. В своих трудах он рассматривал организационно-технические аспекты самостоятельной работы, выбирая самостоятельную деятельность обучающихся в качестве предмета исследования [3, с. 140].

В современной педагогической науке общий посыл трактования понятия «самостоятельная работа» можно определить так: это различные формы самостоятельной деятельности, с помощью которых студенты приобретают общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Для того чтобы самостоятельная работа была эффективной необходимо уделять ей должное внимание, поскольку она является одним из неотъемлемых составных компонентов, современного образовательного процесса. Так, в учебных планах различных направлений подготовки, в рамках любой дисциплины отводится большое количество часов для самостоятельной работы студентов, которая при систематическом и планомерном проведении побуждает их к творческой деятельности, развитию различных компетенций, саморазвитию. При наращивании сложности и темпов самостоятельной работы растут и показатели обученности студентов.

При выборе видов самостоятельной работы, определения её объёма и содержания необходимо придерживаться следующих принципов: доступность и систематичность; связь теории с практикой; постепенность в нарастании трудностей; творческой активности; дифференцированного подхода к обучению.

Самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер. Это достигается четкой формулировкой цели работы. Задача преподавателя заключается в формулировке такой цели, которая вызывала бы у студента интерес к работе и стремление выполнить ее как можно лучше. Переходя непосредственно к процессу управления самостоятельной работой, отметим возможности информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) используемых в настоящее время для её организации [4; 5]:

- работа с информацией в сети – позволяет использовать веб-браузеры, информационно-поисковые и информационно-справочные системы, базы данных, автоматизированные библиотечные системы, электронные журналы;
- организация диалога в сети – предполагает использование электронной почты, блогов курсов, сайтов поддержки курсов, форумов, синхронных или отсроченных телеконференций;
- создание тематических веб-страниц и веб-квестов [6, с. 115].

ИКТ поддерживают работу с источниками сети Интернет для написания реферата, отчета, доклада, опорного конспекта, плана лекции и т. д.; анализа и оценивания существующих ЦОРОВ; написания курсовых работ, эссе и др.; анализа источников литературы по теме; подготовки к семинарским и практическим занятиям; выполнения заданий веб-квеста.

ИКТ обеспечивают диалог в сети, который предполагает обсуждение возможных трудностей при выполнении заданий в форме видеоконференции; участие в вебинарах со специалистами, преподавателями или одноклассниками; консультации студентов с преподавателями и другими членами образовательного процесса через видеоконференцию, форумы, чаты или электронную почту.

ИКТ могут быть использованы для создания веб-страниц и веб-квестов, повышающих мотивацию студентов к выполнению заданий в необычной привлекательной форме; веб-портфолио и размещению в нем выполненных рефератов и других личных работ студентов; рейтинга студенческих работ на сайтах поддержки курсов или блогов студенческих групп, поддерживающих здоровую конкуренцию среди студентов.

Остановимся более подробно на одной из перечисленных форм самостоятельной работы, на веб-квестах. Под веб-квестом будем понимать особым образом организованную гипертекстовую страницу или их комбинацию, содержащую разные виды исследовательской деятельности или различные задания, объединенные определенной тематикой. Веб-квест может содержать либо ссылки на страницы для его выполнения, либо предполагать самостоятельный поиск студентами необходимой информации. Основное назначение веб-квестов это повышение мотивации за счет подачи заданий в необычной, игровой форме, и рационального использования времени студентов и преподавателей, поскольку они доступны онлайн. Кроме того, веб-квесты, формируя необходимые компетенции, также способствуют развитию творческих способностей студентов.

По длительности выполнения веб-квесты делятся на долгосрочные и краткосрочные. Краткосрочные квесты выполняются за два-три занятия. Основной их задачей является формирование компетенций в рамках конкретной темы. Задача же долгосрочных квестов заключается в формировании различных компетенций в рамках всей дисциплины. Такие веб-квесты могут быть рассчитаны на семестр или более. Они, как правило, содержат массу различных по виду и форме заданий, задействующих разнообразные типы творческой деятельности студента. После выполнения таких квестов студенты смогут великолепно ориентироваться в содержании дисциплины, проводить анализ основных проблем возникающих при её изучении, применять на практике

отработанные навыки решения задач, а также самостоятельно разрабатывать типовые задания в рамках круга проблем, затрагивающих конкретные темы или дисциплину в целом [6, с. 63].

Веб-квесты могут быть групповыми или разрабатываться в формате индивидуальных заданий в рамках реализации персональной стратегии для каждого студента. В групповых квестах обычно участвуют до 5 – 6 человек, с традиционным распределением обязанностей. Как показала практика, максимально эффективный образовательный веб-квест должен включать:

1. Введение, содержащее вступительную информацию, предполагаемый формат выполнения и сроки окончания работы над квестом.
2. Тело квеста – непосредственно разнообразные, жизненно интересные задания для выполнения.
3. Методические рекомендации – предполагаемые пути решения задач с примерами, инструкции сдачи отчетов или документации, список литературы или гиперссылок на ресурсы Интернет, способствующие выполнению квестов. Для экономии времени список может быть дополнен файлами или банком типовых задач с решениями, чтобы студенты при возникновении трудностей смогли сориентироваться в нужном направлении.
4. Примерный алгоритм выполнения всего квеста, с указанием контрольных точек.
5. Дополнительная информация – шаблоны заданий, аннотации к разделам и др.
6. Зона рефлексии – информация, подытоживающая выполненную работу с указаниями на компетенции, приобретаемые в процессе решения квеста.

По своей сути веб-квест может охватывать либо несколько тем, либо дисциплину в целом. Но опыт показывает, что наиболее эффективными являются междисциплинарные веб-квесты. К ним относятся такие формы как проектирование и создание тематических баз данных; моделирование физического пространства с помощью Интернет-технологий, перемещение по которому осуществляется благодаря использованию указателей и ссылок; создание интерактивных моделей различных объектов, использование нелинейных деревьев решений при взаимодействии с моделью [7, с. 125].

Одним из важных видов самостоятельной работы, как компонента развития и активизации деятельности студентов на сегодняшний день считается работа в составе студенческих научных сообществ.

В рамках такого сообщества студенты принимают участие в научно-исследовательских проектах, базовой формой выполнения которых являются ИКТ. Существует множество направлений работы современных студенческих научных сообществ, актуальными можно считать следующие:

- анализ рынка существующих программных продуктов, а также ИКТ применяемых в будущей профессиональной деятельности;
- изучение различных языков и средств программирования, вне учебных планов конкретных направлений подготовки;
- изучение и проектирование роботизированных систем;
- изучение инструментов веб-дизайна;
- анализ существующих мультимедиа технологий и их применение в профессиональной деятельности;
- участие в выполнении реальных проектов будущих работодателей.

В заключении стоит отметить, что самостоятельная работа должна быть организована таким образом, чтобы студент осознанно и творчески её выполнял, проявляя при этом максимум заинтересованности и прилежности. Следует помнить, что эффективность организации самостоятельной работы строится на основе учета всех деталей образовательного процесса – доступных технических, методических и других средств сопровождения образовательного процесса, уровня подготовленности студентов, а также степени их готовности к активной познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Иванцов Е.А. Самостоятельная работа в современном образовательном процессе. *Студенческая наука для развития информационного общества*: сборник материалов II Всероссийской научно-технической конференции. Ставрополь, 2015.
2. Есипов Б.П. *Самостоятельная работа обучающихся на уроках*. Москва, 1961.
3. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*: в 11 т. Москва, 1948 – 1952; Том 2.
4. Иванцов Е.А., Шевченко Г.И. Способы организации самостоятельной работы. *Студенческая наука для развития информационного общества*: сборник материалов Всероссийской научно-технической конференции. Ставрополь, 2015.
5. Шевченко Г.И., Иванцов Е.А. ИКТ в управлении самостоятельной работой студентов. *Инфокоммуникационные технологии в науке, производстве и образовании (Инфоком-6)*: сборник научных трудов шестой Международной научно-технической конференции. 2014: 143 – 145.

6. Осипова И.В., Тарасюк О.В., Старкова А.М. *Проектирование оценочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровня профессионально-педагогического образования: методическое пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов*. Екатеринбург, 2013
7. Полуянов В.Б., Перминова Н.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов. *Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию*. 2014; 1 (39): 112 – 125.

References

1. Ivancov E.A. Samostoyatel'naya rabota v sovremennom obrazovatel'nom processe. *Studencheskaya nauka dlya razvitiya informacionnogo obshchestva: sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. Stavropol', 2015.
2. Esipov B.P. *Samostoyatel'naya rabota obuchayuschisya na urokah*. Moskva, 1961.
3. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*: v 11 t. Moskva, 1948 – 1952; Tom 2.
4. Ivancov E.A., Shevchenko G.I. Sposoby organizacii samostoyatel'noj raboty. *Studencheskaya nauka dlya razvitiya informacionnogo obshchestva: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. Stavropol', 2015.
5. Shevchenko G.I., Ivancov E.A. IKT v upravlenii samostoyatel'noj rabotoj studentov. *Infokommunikacionnye tehnologii v nauke, proizvodstve i obrazovanii (Infokom-6): sbornik nauchnyh trudov shestoj Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. 2014: 143 – 145.
6. Osipova I.V., Tarasyuk O.V., Starkova A.M. *Proektirovanie ocenочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровня профессионально-педагогического образования: методическое пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов*. Екатеринбург, 2013
7. Poluyanov V.B., Perminova N.B. Processnyj podhod k upravleniyu vneauditornoj samostoyatel'noj rabotoj studentov. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob'edineniya vysshih i srednih professional'nyh uchebnyh zavedenij Rossijskoj Federacii po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu*. 2014; 1 (39): 112 – 125.

Статья поступила в редакцию 08.12.15

УДК 378

Muskhadzhieva T.A., senior teacher, Department of Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Russia), E-mail: tiana-oo@mail.ru

STRUCTURAL COMPONENTS OF THE FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE CULTURE IN FUTURE PSYCHOLOGISTS.

The study examines a number of qualities and features of ethnic tolerant culture of future psychologist. Among the studied qualities the author pays attention to tolerance, mercy, leniency, morality, empathy and ability to conduct a dialogue. The author believes that the main features of ethnic tolerance culture of a psychologist is always to be open for a dialogue (talk), not to be afraid to compare his perspectives with another people's perspectives and another views. The article gives a detailed contents of structural components of development of ethnic tolerance culture in students, who learn to be psychologists (cognitive, empathy-based, needs-oriented, emotional, sensor-based). These components and indicators of a particular degree of the development of cultural tolerance of future psychologists give an opportunity to fully assess the professional education of students and the level of acquisition of multi-ethnic material.

Key words: structure, component, ethnic tolerance culture, tolerance, future psychologist.

T.A. Muskhadzhieva, ст. преп. каф. психологии и дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический университет», E-mail: tiana-oo@mail.ru

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

В статье изучен ряд качеств и компонентов этнической толерантной культуры будущего психолога, среди них: терпимость, милосердие, снисхождение, нравственность, эмпатия, способность к диалогу и др. Автор считает, что главный признак и компонент этнической толерантной культуры будущего психолога – всегда открытый диалог, отсутствие боязни сравнить свою точку зрения с другой точкой зрения, с другим мнением. Подробно раскрыто содержание когнитивно-познавательного, эмпатийно-деятельностного, потребностно-коммуникативного и эмоционально-чувственного структурных компонентов сформированности этнической толерантной культуры у будущего психолога. Выявленные компоненты и показатели сформированности межэтнической толерантной культуры будущего психолога дают возможность всецело оценить профессиональную подготовку будущего психолога и уровень усвоения им полиэтнического материала.

Ключевые слова: структура, компонент, этническая толерантная культура, толерантность, будущий психолог.

Потребность общества в толерантном психологе является архиважным, поскольку он уважительно относится к иным мнениям, взглядам, поведению других людей. Поэтому высшее профессиональное образование ставит перед педагогическими институтами задачу глубокого изучения и обобщения психолого-педагогических и методических исследований по проблеме формирования толерантной культуры будущих психологов. Выявление структурных компонентов сформированности у будущего психолога этнической толерантной культуры важно в том аспекте, что её формирование предполагает развитие культуры как совокупности устойчивых компонентов, которые обеспечивают её целостность.

Структурными компонентами этнической толерантности являются терпимость по отношению к поведению другого человека, его образу жизни, вере, ценностям, идеям. Главный признак и компонент этнической толерантной культуры будущего психолога – всегда открытый диалог, отсутствие боязни сравнить свою точку зрения с другой точкой зрения, с другим мнением. Для человека, обладающего этнической толерантностью, характерны такие компоненты – процессы познания и признания своих позиций, взглядов, но и познание мировоззрения и позиции других людей. Познавательный, когнитивный процесс в деле формирования этнической толерантности будущего психолога – это про-

цесс определения личностью определенной тактики поведения и диалога с людьми иной культуры, иных традиций, взглядов, мнений. Однако, взаимодействуя с людьми иной культуры и национальности, толерантная личность сохраняет свое собственное «Я».

По мнению Н.А. Асташовой, компонентами этнической толерантности и культуры являются «нравственность, нравственные истоки, проявление личности в умении активно воспринимать, осмысливать и понимать различные мнения, суждения, иные культурные проявления, сотрудничество» [1, с. 33 – 34].

Одним из важных компонентов этнической толерантной культуры психолога, по мнению С.Р. Мисифулина, это не только терпимое и уважительное отношение человека к многообразию социокультурных и этнических проявлений, но и способность человека к социальной адаптивности в многополярной культуре, его способность минимизировать межнациональные конфликтные ситуации через осознание и восприятие другой точки зрения» [2].

Итак, согласно проведённому анализу состава структурных компонентов этнической толерантности, этнической толерантной культуры личности будущего психолога, можно сделать вывод, что представленные структурные компоненты у разных авторов, учёные сходятся во мнении, что данное понятие

должны составлять следующие компоненты: терпимость, милосердие, снисхождение, «выдержанность», нравственность, эмпатия, способность к диалогу познание и признание других взглядов, другого мировоззрения; право человека на действительный мультикультуризм, знание правил цивилизационного компромисса и согласия между разными культурами; готовность к пониманию и принятию иных взглядов; умение и готовность личности принять других людей такими, какие они есть; миролюбие личности, человеколюбие уважительное отношение к другим культурам и ценностям; взаимный интерес и открытость, чувство свободы, сдержанность собственных эмоций и порывов, особенно негативных; способность минимизировать межнациональные конфликтные отношения и др. [3; 4]. При всём многообразии представленных качеств и компонентов этнической толерантной культуры будущего психолога, для полноты выполнения всех наделенных функций этнической толерантной культуры мы представляем следующие её структурные компоненты:

1. Когнитивно-познавательный компонент предполагает объём знаний о сущности понятий «толерантность», «толерантные ценности», «толерантное поведение», «толерантность и милосердие к людям с ограниченными возможностями здоровья независимо от их национальности или вероисповедания», «этнос», «национальные меньшинства», «полиэтнический социум», «поликультурность», «мультикультурность»; овладение студентом значимых знаний многокультурных правил цивилизационного компромисса и согласия между разными культурами национальных меньшинств, знание и интерес к культурным достижениям чеченского народа, национальных меньшинств, его редких, уникальных материальных и духовных ценностей; знания и представления студентов в области географии, истории, фольклоре, обычаях, искусстве, традиционных ремеслах национальных меньшинств, населяющих Чечню, их устройстве быта, народных играх, нормах и ценностях этносов, что влечёт за собой понимание и принятие специфики иных традиций и иных обычаев, много языка; знания последствий интолерантного поведения к представителям иной национальности; умения разрешать конфликты и разногласия мирным путем; знание определенных тейпов и тухумов, чеченского духовного эпоса, сохранившиеся уникальные исторические памятники на территории Чечни; знакомство с правилами института куначества, как традиционного института межэтнического сотрудничества и дружбы, содействующего упрочению социокультурных и исторических связей между всеми народами и др.

2. Эмпатийно-деятельностный компонент предполагает проявление терпимости по отношению к поведению человека

другой национальности, другой конфессии, его образу жизни, вере, ценностям, идеям. Наряду с этим, толерантность – это и милосердие к людям с ограниченными возможностями здоровья, доброе участливое отношение к их проблемам, «сдержанность», предполагающая определенные нравственные пределы к достижению взаимного понимания, ориентация на общение с детьми и молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья без силы и принуждения, а также наличие прочных практических навыков бытовой многонациональной жизни чеченского народа. Эмпатийно-деятельностный компонент предполагает также уважение прав другого человека, понимание и активное принятие важности сохранения многообразия и возможность жить совместно, не нанося друг другу морального или физического ущерба.

3. Потребностно-коммуникативный компонент предполагает ценные мотивы толерантной деятельности, активную заинтересованность к изучению всего многообразия национальных культур, сознательную направленность студента на удовлетворение познавательной потребности в обладании иноязычных знаний народов, населяющих Чечню, потребность в межкультурной коммуникации; активное отношение к иным языкам – татарскому, ногайскому, кумыкскому, аварскому и т. д., языку и осознанность значимости владения чеченским языком; потребностно-коммуникативный компонент характеризует потребность у студента не только общаться с представителями его национальности, но и потребность в коммуникации с представителями национальных меньшинств, активное изучение в процессе коммуникации их особенностей и культуры.

4. Эмоционально-чувственный компонент отражает проявление студентами позитивных, положительных эмоций и чувств по отношению к людям других национальностей – проявление сочувствия, понимания того, что национальные меньшинства находятся вдали от своей этнической родины, проявление милосердия, чуткости, сострадания, отзывчивости, дружелюбности, эмоционально-чувственный компонент выражается в постижении студентами эмоционального состояния других людей, в сопереживании им, в способности объективно оценивать себя и других. Наряду с этим, данный компонент предполагает сформированное у студента здоровое любопытство, любознательность, любовь к изучению языков других национальностей.

Таким образом, выявленные компоненты и показатели сформированности межэтнической толерантной культуры будущего психолога дают возможность всецело оценить профессиональную подготовку будущего психолога и уровень усвоения им полиэтнического материала.

Библиографический список

1. Асташова Н.А. Толерантность как условие самовыражения человеческой индивидуальности. *Толерантность в условиях социального и экологического кризиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Москва, 2013: 33 – 34.
2. Мусифуллин С.Р. *Формирование толерантности студентов колледжа в процессе учебного диалога*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Уфа, 2007.
3. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры. *Вестник Северо-осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*. Владикавказ, 2014; 1: 113 – 117.
4. Алипханова Ф.Н., Магомедова П.К. Формы и направления воспитательной работы педагогического вуза в воспитании патриотизма студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 1 (38) 34 – 36.

References

1. Astashova N.A. Tolerantnost' kak uslovie samovyrazheniya chelovecheskoj individual'nosti. *Tolerantnost' v usloviyah social'nogo i ekologicheskogo krizisa: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva, 2013: 33 – 34.
2. Musifullin S.R. *Formirovanie tolerantnosti studentov kolledzha v processe uchebnogo dialoga*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2007.
3. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Strukturnye komponenty, kriterii i pokazateli sformirovannosti organizacionnoj kul'tury. *Vestnik Severo-osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. L. Hetagurova*. Vladikavkaz, 2014; 1: 113 – 117.
4. Aliphanova F.N., Magomedova P.K. Formy i napravleniya vospitatel'noj raboty pedagogicheskogo vuza v vospitanii patriotizma studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 1 (38) 34 – 36.

Статья поступила в редакцию 22.09.15

УДК 377.354

Nikolaenko A.V., postgraduate, Department of Social Work, Psychology and Pedagogy of Higher Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: avnikolaenko@mail.ru

THE MODEL OF WORK OF STAFF AT INDUSTRIES AS A SHAPING FACTOR OF A SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION. In the article the author uses the basics of a theory of images to define possible models of activity of a worker in manufacturing organizations. The author's understanding of the problem is based on three fundamental components: perception image, action image and purpose image. The results of the research include a proposed matrix of models for work. The author points at interdependence of the level of activation on the scope of the corresponding model. The author suggests using the matrix of models of activity of an industrial worker in the process of choosing methods of education for the subsequent introduction into the

system of vocational education. It will let increase the efficiency of the realized activity and help to predict the activity formation of employees at manufacture bodies.

Key words: activation, perception image, action image, purpose image, activity, matrix of activities models, vocational training.

А.В. Николаенко, соискатель каф. социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: avnikolaenko@mail.ru

МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ КАК ФОРМИРУЮЩИЙ ФАКТОР СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье на основании положений теории образов определены возможные модели деятельности человека в производственных условиях. В основе рассуждений автора лежат три основополагающих компонента: образ восприятия, образ действия и образ цель. По результатам исследования сформирована матрица моделей деятельности и сформулирована предполагаемая связь между уровнем активации и областью действия соответствующей модели. Автор предлагает использовать матрицу моделей деятельности человека в выборе методов образования для последующего внедрения в систему профессионального обучения. Это позволит повысить продуктивность реализуемой деятельности и даст возможность прогнозировать формирование действий персонала производственных объектов.

Ключевые слова: активация, образ восприятия, образ действия, образ цель, деятельность, матрица моделей деятельности, профессиональное обучение.

Цель исследования – выявить зависимость содержания компонентов педагогической системы профессионального обучения от формируемой модели деятельности персонала производственных объектов.

Задачи исследования:

- определить модели деятельности человека;
- систематизировать модели деятельности человека;
- сформулировать возможности использования моделей деятельности человека в формировании содержания компонентов педагогической системы профессионального обучения.

В современной науке понятие деятельность принято соотносить в основном с социологией и психологией. Имеется несколько подходов к классификации деятельности по видам, формам и т. д.

Отличительной особенностью деятельности от других форм активности человека является наличие такого компонента как реализуемая цель, что и является определяющим фактором.

Наиболее известная на сегодняшний день классификация, нашедшая практическую реализацию в образовательной деятельности при подготовке летного состава, является «Релятивистская концепция психической деятельности человека» [1]. В конце девятых годов прошлого столетия её выдвинули два молодых учёных А.В. Ключев и А.Н. Качалкин. Реализация концепции по заявлениям авторов даёт сегодня определённые положительные плоды. Нас же интересовала возможность пойти дальше, расширить классификацию современными достижениями науки и построить её на положениях, позволяющих оказывать формирующее воздействие на компоненты педагогической системы профессионального обучения персонала производственных объектов. Фактическое положение дел таково, что подобная возможность практически отсутствует и выбор методов, форм, средств образования находится в ведении непосредственно педагогического состава, который может себе позволить довольно свободный подход. Последний определяется образованием педагогов, их практическим опытом и личными пристрастиями, что не даёт какой-либо структурированности в этом вопросе. Этот факт и послужил основой в проведении теоретических исследований моделей деятельности человека.

На протяжении всей жизнедеятельности человеку приходится удовлетворять потребности выживания, пытаться сбалансировать своё сосуществование с постоянно меняющимися параметрами внешней среды обитания. Каждое нарушение существующего баланса воды, пищи, температурные аномалии приводят к возникновению соответствующей потребности, активируя деятельность организма. «Чем больше баланс остается нарушенным, тем сильнее мотивация и тем сильнее активизируется организм» [2, с. 242].

Потребности выступают в роли своеобразного связующего звена организма с окружающим миром и «побуждают его к разным формам активности (деятельности), необходимым для сохранения и развития индивида и рода» [3].

Не вызывает сомнения тот факт, что потребность не всегда перерастает в мотивационное возбуждение, но и в отсутствии соответствующего уровня мотивации невозможна реализация потребности.

В прошлом столетии Дональд Хебб в контексте закона Йеркса-Додсона предложил теорию, позволяющую установить

связь уровня активации и поведение субъекта деятельности [4, с. 355]. В дальнейшем российский психолог А.А. Леонтьев делает поправку в закон Йеркса-Додсона [5]. По его мнению, реализация деятельности в момент, соответствующий высокой мотивации может стремиться к нулю. Человек становится не способным принимать адекватные решения, возможны панические настроения. У отдельных личностей в экстремальных условиях наблюдается всплеск, характеризующийся высокой продуктивностью деятельности. Однако объяснение такого поведения мы у А.А. Леонтьева не находим.

Сопоставление терминов мотивация [6] и активация [7] позволяет нам заключить, что активация является следствием мотивации, то есть поправку А.А. Леонтьева можно применить к исследованиям Д. Хебба.

Реализация деятельности человека в контексте режимов функционирования психики, по А.В. Ключеву и А.Н. Качалкину, и в соответствии с видами психической деятельности М.И. Еникеева [8, с. 26] соответствует одному из пяти сценариев:

- рефлексорная деятельность;
- эмоциональная деятельность;
- привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы;
- сверхсознательная деятельность – интуиция;
- рассудочная деятельность» [1].

Согласно теории образов в построении и протекании деятельности фигурируют три основополагающих понятия: образ восприятия, образ действия и образ цель. Любую деятельность человека можно рассматривать через призму представленных компонентов. Упрощённую модель деятельности можно рассматривать в следующем виде – XXX. При отсутствии или неадекватности, к примеру, образа восприятия изменится и кодировка – 0XX.

В контексте этих положений рассмотрим модели деятельности человека.

1. Рефлексорная деятельность (0X0) определяется стремительным изменением ситуации на объекте. Это неожиданное предъявление факторной ситуации или высокая амплитуда воспринимаемых стимулов внешней среды. Возникающий образ восприятия ущербен и не упорядочен. Спонтанность его предъявления вызывает мгновенное формирование образа действия по отдельным узнаваемым фрагментам, имеющим следы в памяти. Сами действия носят взрывной характер с характерным отсутствием законченности. В аварийных ситуациях в условиях неустойчивой психической деятельности у персонала проявляется состояние повышенного возбуждения, ажитации.

В отдельных случаях наблюдается неподвижность, отсутствуют какие-либо ассоциации на предъявленные фрагменты факторной ситуации – состояние ступора.

2. Эмоциональная деятельность – XX0. Образ действия формируется на основе дефрагментированного восприятия, опережая происходящие события. Реальный образ восприятия, как бы отсутствует, пытаясь догнать действующий. При этом возможна утрата полного контроля над происходящим. Возникает потребность закончить начатую, зачастую неадекватную деятельность любой ценой. Образ восприятия и реализуемая

деятельность не соответствуют реальной потребности, а соответственно не воплощается целевой компонент.

3. Привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы (XXX) реализуется на основе выработанных предшествующим жизненным опытом стереотипов – опорно-значимых образах, где определённому образу восприятия соответствует определённый образ действия. Действия персонала практически адекватны и выражают собой механическую реакцию на изменение ситуации на производственной площадке. Отставание образа действия от потребностей разворачивающихся событий – не более 2 секунд [9, с. 65].

4. Сверхсознательная деятельность – интуиция.

Характерной особенностью интуиции является дефицит информации, достаточной для реализации потребности. Интуиция в подсознании опирается на имеющийся опыт. Решение может приходиться, когда человек спит или в расслабленном состоянии при освобождении от груза жизненных проблем. При этом в поиск решения втянута не вся имеющаяся информация и следы памяти, а происходит предварительный отбор возможных комбинаций с позиции вероятности их проявления.

Сверхсознание в экстремальных условиях деятельности проявляется в условиях высокой мотивации и ясного представления конечной цели. При ограничении временными рамками, озарение приходит практически мгновенно. Персонал может начать действовать, не дожидаясь осознания самого механизма принятого решения.

В обоих вариантах определяющим является доминанта потребности в поиске решения имеющейся проблемы в сложившейся ситуации.

Основываясь на наших выкладках, можно заключить, что для сверхсознательной деятельности характерны две модели поведения – 00X, 0XX.

5. Рассудочная деятельность – X0X.

На формируемый образ восприятия отсутствует образ действия. В результате отставание ответной реакции персонала на разворачивающиеся события составляет не менее двух секунд [9, с. 67]. За это время реальная факторная ситуация изменилась. Следовательно, образ действия соответствует не реальному, а деформированному образу восприятия, что указывает на неадекватность ответных действий персонала на происходящее. Деятельность в таких условиях носит характер неопределённости. Каждый последующий шаг корректируется персоналом и может носить деструктивный характер.

Мы рассмотрели построение деятельности человека с позиции трёх компонентов – трёх образов. В математике число вероятных исходов определяется как 2^n , где n – число компонентов. В нашем случае получим $2^3 = 8$. Следовательно, в приведённых рассуждениях отсутствуют две модели деятельности – 000 и X00.

Обратимся к древнейшим философско-богословским текстам «Упанишад». А. Борбелли в своих работах по исследованию сна указывает на то обстоятельство, что в древних религиозных догматах индусов упоминаются «четыре формы человеческого бытия: бодрствование, глубокий сон, дрема со сновидениями и сверхсознательное состояние подлинного Я»

[10, с. 22]. Первая и последняя формы нами уже использованы. Остаются ещё две, в которых упоминается сон, представляющий собой многоуровневую структуру.

Первая стадия – медленный сон (Non-REM сон), характеризующийся дремотой и сопровождающийся сновидениями в полусознательном состоянии. Нередко отмечается реализация проблемных вопросов путём нахождения интуитивных решений.

Во второй стадии (поверхностный сон) происходит отключение сознания, отсутствует реакция на слабые внешние раздражители, человек крепко спит.

Третья стадия – умеренно глубокий сон.

Четвёртая стадия – глубокий медленный дельта-сон. Добудиться до спящего крайне трудно. Именно в этот момент происходит значительная часть всех сновидений, но в памяти они практически не откладываются.

На протяжении ночи отмечается многократная последовательная смена стадий сна с первой по четвёртую и в обратном порядке. Перед пробуждением после второй стадии человек проходит пятую – быстрый сон с характерными фазами быстрых движений глаз. В этой стадии осуществляется значительная переработка информации и перераспределение её по каналу сознания – подсознание.

Мы можем сделать заключение, что модели интуитивного поведения на подсознательном уровне соответствует первая стадия – медленный сон со сновидениями (00X).

Неподвижность (бездействие) в подсознательном состоянии, отсутствие Образа восприятия во второй стадии и двух стадиях глубокого сна позволяют отнести их к модели деятельности 000.

Неоткрытой остаётся последняя модель деятельности – X00 при наличии Образа восприятия, отсутствии продуктивной деятельности и конечного Образа цели. Этот период, когда человек просыпается, носит ступенчатый характер.

Начало пробуждения – полная отрешённость и неведение происходящего. Тело продолжает «спать», сознание ещё не включилось, отсутствует восприятие времени.

На следующем этапе происходит включение сознания, загружаются воспоминания, идёт ассоциация себя с окружающим миром.

Третий этап – вхождение во внешний мир: происходит расширение сознания, формируются образы окружающей действительности, тело полностью просыпается и пытается контактировать с окружением.

Подведём итог вышеизложенному. Переход к бодрствованию из стадии медленного (медленно-волнового) сна характеризуется спутанным сознанием, отсутствием ответных действий на сторонние стимулы, заторможенной речью, проблемами с памятью, сбившимся мышлением. Процесс пробуждения может занимать несколько минут. Пробуждение же из стадии быстрого сна сопоставимо с параличом. Тело может быть обездвижено до полудня. Модель деятельности X00 предлагаем охарактеризовать как «воспринимание». По Б.М. Теплову, результатом активного восприятия является его продукт – восприятие и как следствие Образ восприятия [11, с. 107]. Для подведения итогов нашего исследования сформируем матрицу моделей деятельности человека (табл. 1).

Таблица 1

Матрица моделей деятельности человека

№ п/п	Модель поведения	Образ восприятия	Образ действия	Образ цель	Область кривой
1	Резкое замедление процессов жизнедеятельности в целях восстановления организма и выживания	0	0	0	A-E
2	Интуиция (Non-REM сон)	0	0	x	D-E
3	Воспринимание	x	0	0	E
4	Рассудочная деятельность	x	0	x	E-F
5	Привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы	x	X	x	E-G
6	Эмоциональная деятельность	x	X	0	F-G
7	Рефлекторная деятельность	0	X	0	G-H
8	Сверхсознательная деятельность – интуиция	0	X	x	H-I

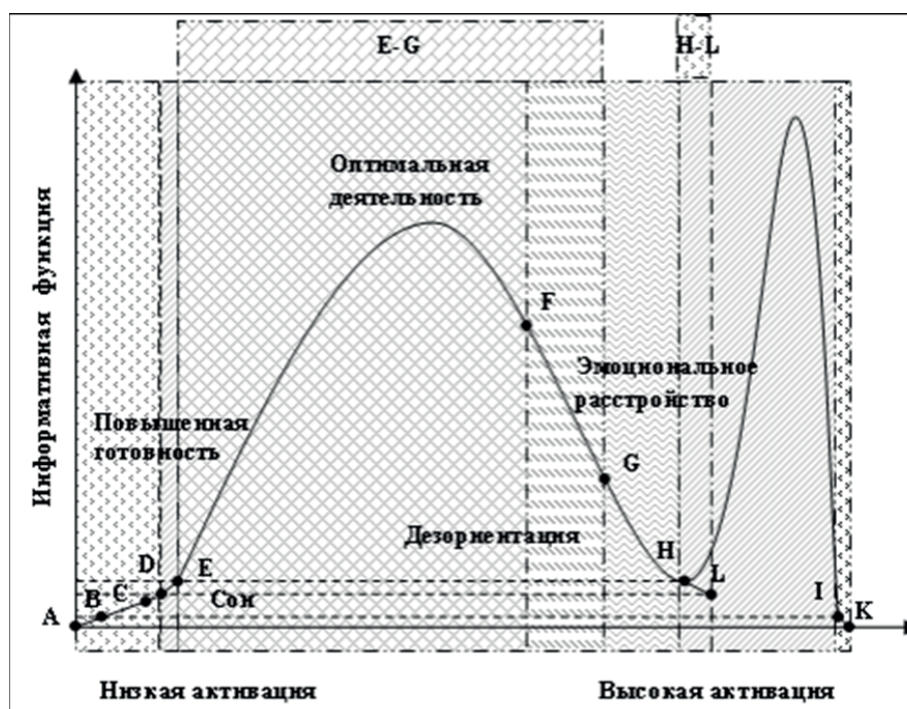


Рис. 1. Предполагаемая связь между уровнем активации и областью действия соответствующей модели деятельности человека

Матрица моделей деятельности человека позволяет через закон Йеркса-Додсона, с учётом исследований Дональда Хебба и внесённых изменений А.А. Леонтьевым, представить связь между уровнем активации и областью действия соответствующей модели деятельности человека (рис. 1).

Нами сохранены ключевые зоны, выделенные Д. Хеббом:

- сон;
- пробуждение;
- повышенная готовность;
- оптимальная деятельность;
- эмоциональное расстройство;
- дезориентация.

Штриховкой обозначены ориентировочные границы той или иной модели деятельности. Нас не интересует чёткое определение начало-конец. Интерес представляет компоновка моделей деятельности, их чередование и возможность перетекания одной в другую.

Изначально мы рассматриваем не саму кривую, а области кривой. В каждом индивидуальном случае при решении задач различной сложности кривая может менять своё начертание, тем не менее, оставаясь в определённых рамках, где и будут действовать единые закономерности.

Область кривой A-B описывает резкое замедление процессов жизнедеятельности в целях восстановления организма и выживания — например, состояние комы.

Область кривой B-C — умеренно глубокий сон и глубокий медленный дельта-сон.

Область кривой C-D — поверхностный сон.

Вся область кривой A-D характеризуется резким замедлением жизнедеятельности в целях выживания и восстановления организма.

Область кривой D-E — первая стадия медленного сна (состояние дремоты со сновидениями), где возможны проявления интуиции, основанной на предшествующем опыте и высокой мотивации в поиске решения.

Область кривой E — воспринимание в ходе пробуждения человека может длиться до получаса. За этот период происходит формирование Образа восприятия внешнего мира.

Область кривой E-G — привычно-автоматизированная деятельность и, сформированные предшествующим практически опытом действия-навыки, осуществляемые без вмешательства сознания. На участке F-G возможна деавтоматизация навыка повышенным уровнем возбуждения.

Область кривой E-F — рассудочная деятельность, реализующая значительную часть задач в условиях неопределённости, когда отсутствует готовое решение.

Область кривой F-G — эмоциональная деятельность, ориентированная на проблемные задачи, не решённые в результате рассудочной деятельности и требующие дополнительной активации организма. При выполнении сложных задач наблюдаются частые переходы из области E-F в область F-G.

Область кривой G-H — рефлекторная деятельность, как результат спасительных действий организма при дезорганизации продуктивной деятельности.

Область кривой H — ступор (состояние обездвиженности, оцепенения, направленное на сохранение жизнедеятельности организма). Возврат из области G-H к продуктивной деятельности возможен только в результате продолжения падения активации через область E-F — рассудочная деятельность.

Область кривой H-L — резкое замедление процессов жизнедеятельности в целях восстановления организма и выживания, например обморочное состояние в результате сильной эмоциональной реакции на внешние проявления и снижения адаптационных возможностей нервной системы. При обмороке резкое падение активации переводит человека в область A-E.

Мы считаем, что кривая не может падать до нуля. В противном случае это будет означать потерю сознания и переход с падением активации в область A — смерть.

Область кривой H-I, внесённая А.А. Леонтьевым, — возможное проявление интуиции в экстремальных условиях деятельности (Сверхсознание). Кратковременный всплеск с характерно высокой продуктивностью возможен в критичных для организма ситуациях — экстремальных ситуациях.

Обратимся к «модели распределения умственного усилия Д. Канемана» [12, с. 113]. В состоянии рефлексии человек находится в полусознательном состоянии. Фигурируют лишь простые автоматизированные действия, а предварительно сформированные действия-навыки и установки распадаются, так как объём внимания значительно ограничен завышенным уровнем возбуждения. Выделяемые ресурсы внимания не реализуют в должной мере существующие потребности, отставая от нарастающей сложности решаемых задач. Следовательно, для нового всплеска кривой в условиях продолжающегося роста активации необходимо значительно увеличить уровень доступной мощности внимания. По мнению Б.М. Величковского, такой резерв у организма есть. «При всех условиях часть ресурсов остаётся в резерве для обеспечения решения неожиданных экстренных задач» [13, с. 163]. Однако этот резерв ограничен и не всегда доступен. Имеется достаточно примеров, когда в условиях выживания человек способен осуществить невозможное, прилагая колоссальные усилия по решению насущных задач.

Точка Н кривой является точкой экстремума. Для значительной части людей дальнейший рост активации в результате мгновенного проявления экстремальных факторов внешней среды заканчивается потерей сознания с «перетеканием» в область А-Е. Отдельные же представители переходят в область кривой Н-І. Решения при этом принимаются на подсознательном уровне. В ситуациях, когда имеется высокая мотивация и фигурирует конечная цель, включается механизм реализации принятого решения. Причём человек начинает действовать, не осознавая того, что решение принято. В эти моменты мозг увеличивает скорость обработки информации и как бы замедляет течение времени, позволяя адекватно оценить обстановку и спастись.

Нахождение в области кривой Н-І может наблюдаться при использовании медикаментозных средств в условиях проведения спецопераций и чрезвычайных ситуаций, где в условиях высокой мотивации и за счёт преднамеренной активации организма, выброса адреналина решаются скоротечные задачи. Подобные проявления возможны и при использовании наркотических средств или иных способов вхождения в состояние транса.

Область кривой І-К – резкое замедление жизнедеятельности в результате истощения резервных возможностей обычно заканчивается потерей сознания, переходом в состояние комы, в отдельных случаях гибелью субъекта деятельности.

Границы области, где превалирует та или иная модель деятельности крайне условны и подвижны в зависимости от решаемых вопросов и адаптивных возможностей организма. При засыпании человек, функционируя в модели деятельности ХХХ, искусственно расширяет область сознательно-волевых действий от Е-Е до D-F. Закрывание глаз, уход от внешних раздражителей ведёт к понижению активации, тем самым совершается переход в область с моделью деятельности 000. Это позволяет нам предположить наличие возможности оказывать регулирующее воздействие на человека за счёт переходов между моделями деятельности.

Для подготовки персонала производственных объектов изначально необходимо определиться с моделью предполагаемой деятельности для обеспечения продуктивности и безопасных условий труда. Модель деятельности позволяет рассмотреть область кривой, характеризующей зависимость продуктивности деятельности от фигурирующей активации. Матрица моделей деятельности человека, составленная на основе трёх введённых компонентов – образа восприятия, образа действия и образа

цели, открывает возможность выявить методы подготовки персонала.

Например, рассмотрим деятельность персонала в аварийных ситуациях. В условиях повышенного эмоционального фона одна из возможных моделей деятельности молодых неопытных работников – эмоциональная деятельность (ХХ0). Если рассматривать модель с позиции деятельностного компонента, то ситуация складывается следующим образом:

- в наличии начальные условия – обрывистый, неполноценный образ восприятия, строящийся на отдельных стимулах;
- имеются пути решения производственных задач – образ действия импульсивный и не соответствует действительности, опережая события на производственной площадке;
- конечный результат по ликвидации причин аварий не реализуется – отсутствие адекватного образа цели в связи с высоким эмоциональным возбуждением.

Согласно положениям «Полного системного классификатора методов образования» В.В. Гузеева и А.А. Остапенко [14, с. 8] для подготовки персонала аварийно-спасательных отрядов в условиях предполагаемой модели деятельности (ХХ0) необходимо использовать репродуктивно-игровой и программированно-игровой методы образования. В педагогическом процессе необходимо учитывать и другие модели деятельности, представленные в аварийных ситуациях.

В результате исследования удалось методом математического перебора сформулировать несколько моделей деятельности, перекрывающих весь спектр поведения персонала в производственной среде. Логическим завершением рассуждений явилась матрица моделей деятельности человека.

Практическая значимость исследования – сформулированные модели деятельности человека позволяют решить одну из принципиальных проблем в педагогике, связанную с выбором методов образования. Это даёт возможность системе профессионального обучения вести целенаправленную подготовку персонала к различного рода производственным ситуациям, а в дальнейшем определиться с формами, средствами и содержанием образовательной деятельности.

Процедура выбора методов образования, исходя из предполагаемой модели деятельности персонала производственных объектов, прошла апробацию в педагогической системе профессионального обучения филиала Центра подготовки кадров ООО «Газпром трансгаз Краснодар».

Библиографический список

1. Ключев А.В. Релятивистская концепция психической деятельности человека. *Сознательная Эволюция Человека*. Available at: <http://old.kluev.ru/book/statia/statia.html>
2. Годфруа Ж. *Что такое психология*: сборник в 2 т. Перевод с французского. Москва: Мир, 1992; Т. 1.
3. Марютин Т.М., Кондаков И.М. Психопсихология. *ИМП и СОП РУДН*. Available at: <http://www.ido.rudn.ru/psychology/psychophysiology/4.html#4.2>.
4. Хегенхан Б., Олсон М. *Теории научения*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
5. Закон Йеркса-Додсона. *Pro-Psichology.ru. Сайт о психологии*. Available at: <https://pro-psichology.ru/yemocii-i-lichnost/trud-obshhenie-i-igra/295-zakon-jerksadodsona.html>.
6. Большая психологическая энциклопедия: мотивация. *АКАДЕМИК*. Available at: <http://psychology.academic.ru/1245/%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>
7. Большая психологическая энциклопедия: активация. *АКАДЕМИК*. Available at: <http://psychology.academic.ru/55/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>.
8. Еникеев М.И. *Общая и социальная психология*: учебник. Москва: Издательская группа НОРМА-ИНФРА • М, 1999.
9. *Психологические аспекты проблемы «Человеческого фактора» в авиационной аварийности. Анализ и стратегия профилактики*. Комиссия по расследованию авиационных происшествий на воздушном транспорте. Научно-технический центр. Межгосударственный авиационный комитет. Ключев А.В., Качалкин А.Н., Диденко Э.Б., Овчаров В.Е., Горбач Н.Г. Москва: Текст, 1996.
10. Шпорк П. *Почему мы спим и как нам это лучше всего удаётся*. Под редакцией В.М. Ковальсона. Перевод с немецкого. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.
11. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии*: учебное пособие. Под редакцией Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. Москва: Смысл, 2001.
12. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. *Психология внимания*. Москва: Тривола, 1995.
13. Величковский Б.М. *Современная когнитивная психология*. Москва: Издательство Московского университета, 1982.
14. Гузеев В.В., Остапенко А.А. Полный системный классификатор методов образования. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2011; 2 (33): 8 – 24.

References

1. Klyuev A.V. Relyativistskaya koncepciya psichicheskoy deyatel'nosti cheloveka. *Soznatel'naya `Evolyuciya Cheloveka*. Available at: <http://old.kluev.ru/book/statia/statia.html>
2. Godfrua Zh. *Chto takoe psihologiya*: sbornik v 2 t. Perevod s francuzskogo. Moskva: Mir, 1992; T. 1.
3. Maryutina T.M., Kondakov I.M. Psihofiziologiya. *IMP i SOP RUDN*. Available at: <http://www.ido.rudn.ru/psychology/psychophysiology/4.html#4.2>.
4. Hegenhan B., Olson M. *Teorii naucheniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
5. Zakon Jerksa-Dodsona. *Pro-Psichologiy.ru. Sajt o psihologii*. Available at: <https://pro-psichology.ru/yemocii-i-lichnost/trud-obshhenie-i-igra/295-zakon-jerksadodsona.html>.
6. Bol'shaya psihologicheskaya `enciklopediya: motivaciya. *AKADEMIK*. Available at: <http://psychology.academic.ru/1245/%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>

7. Bol'shaya psikhologicheskaya `enciklopediya: aktivaciya. *AKADEMIK*. Available at: <http://psychology.academic.ru/55/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>.
8. Enikeev M.I. *Obschaya i social'naya psihologiya: uchebnik*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa NORMA-INFRA • M., 1999.
9. *Psikhologicheskie aspekty problemy «Chelovecheskogo faktora» v aviacionnoj avarijnosti. Analiz i strategiya profilaktiki*. Komissiya po rassledovaniyu aviacionnyh proisshestvij na vozdušnom transporte. Nauchno-tehnicheskij centr. Mezhgosudarstvennyj aviacionnyj komitet. Klyuev A.V., Kachalkin A.N., Didenko E.B., Ovcharov V.E., Gorbach N.G. Moskva: Tekst, 1996.
10. Shpork P. *Pochemu my spim i kak nam `eto luchshe vsego udaetsya*. Pod redakciej V.M. Koval'zona. Perevod s nemeckogo. Moskva: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2010.
11. Leont'ev A.N. *Lekcii po obschej psihologii: uchebnoe posobie*. Pod redakciej D.A. Leont'eva, E.E. Sokolovoj. Moskva: Smysl, 2001.
12. Dormashev Yu.B., Romanov V.Ya. *Psihologiya vnimaniya*. Moskva: Trivola, 1995.
13. Velichkovskij B.M. *Sovremennaya kognitivnaya psihologiya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1982.
14. Guzeev V.V., Ostapenko A.A. Polnyj sistemnyj klassifikator metodov obrazovaniya. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2011; 2 (33): 8 – 24.

Статья поступила в редакцию 04.11.15

УДК 159.9.072.433

Ospennikov S.V., senior teacher, Novosibirsk Academy of Interior Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: Ospennikov@inbox.ru

COMPETENCE APPROACH AND PERSONAL GROWTH OF STUDENTS OF MILITARY-EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF INTERIOR TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article considers a psychological aspect of actualization of personal growth of cadets in military educational institutions of internal troops of the MIA of Russia in relation to the paradigm of the competence approach in modern higher vocational education. According to the author, the competence-based approach in its present form is a set of tools for maintenance and practice of education requires a harmonious combination of the achievements of the previous system of national education and standards of the new generation. The competence-based approach on an integrative basis must find its realization in the conceptual-methodological grounds of the system of higher professional education of Russia in relation to ontological and personal-genetic questions of the study of human phenomenon. The study is conducted in the context of studying the problem of actualization of personal growth of cadets of military educational institutions of internal troops of the MIA of Russia.

Key words: values, meaning, personal growth, military-educational institution, mission, officer, operation, competence.

С.В. Оспенников, ст. преп., Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: Ospennikov@inbox.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ КУРСАНТА ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье рассматривается психологический аспект актуализации личностного роста у курсантов военно-образовательного учреждения внутренних войск МВД России во взаимосвязи с парадигмой компетентностного подхода в условиях современного высшего профессионального образования. По мнению автора, компетентностный подход в современном виде представляет собой набор средств для обслуживания практики образования и требует гармоничного сочетания достижений прежней системы отечественного образования и стандартов нового поколения. Компетентностный подход на интегративной основе должен найти оформление в концептуально-методологических основах системы высшего профессионального образования России в соотношении с онтологическими и персоногенетическими вопросами изучения феномена человека. Данные положения рассматриваются в контексте исследования проблемы актуализации личностного роста у курсантов военно-образовательного учреждения внутренних войск МВД России.

Ключевые слова: ценности, смысл, личностный рост, военно-образовательное учреждение, направленность, офицер, деятельность, компетентность.

Отечественная система образования оставила много хорошего и «в отличие от западной модели, ориентированной на академические нормы оценки, всегда была компетентностной, т. е. ориентированной на сферу профессиональной деятельности» [1].

Проблема компетентности выпускника вуза включает психолого-педагогические условия, и в вопросах формирования компетентности нельзя обойти вниманием онтологические и персоногенетические проблемы личности.

Они становятся базовой основой проводимого нами исследование личностного роста у курсантов военно-образовательного учреждения ВВ МВД России, в котором мы выделяем комплекс психологических условий, необходимых для актуализации потребности личностного роста.

В нашем понимании личностный рост — это процесс продвижения к самому себе, к целостности и аутентичности в профессиональной деятельности, в социальной, духовной, личностной, психологической сферах жизни в контексте восхождения к социокультурным образцам, развития субъектности, переживаемый во внутреннем плане сознания как система отношений человека к себе и к внешнему миру в условиях требований профессиональной деятельности.

Распространяя данное определение на компетентностный подход, мы можем сказать, что в совокупности с личностным

ростом они взаимно дополняют друг друга в развитии личности. Как условие проектирования результата компетентностного подхода в образовании выступают личностные мотивы индивида. Было бы странно ожидать, что обучаемый, не имея мотива к овладению знаниями, только внешними средствами будет изменяться в направлении, определенном конкретной компетенцией. Дж. Равен подчеркивал, что «виды компетентности» — это «мотивированные способности» [2]. И эти мотивы должны быть актуализированы. При этом мотив должен быть личностного порядка и детерминировать выбор в пользу личностного и профессионального роста. По мнению В.В. Петухова, структурный подход к развитию личности исключает внешнее формирование мотивационной сферы. Мы считаем, что для актуализации мотива личностного роста необходимо создавать психологические условия вида деятельности человека. Проблема заключается в том, что потребность в актуализации себя это исключительно внутреннее стремление не каждому человеческому индивиду заданное в обязательном порядке, «это внутренняя тенденция, она не мотивируется извне, и научить этому невозможно» [3, с. 3].

Поэтому в контексте компетентностного подхода идти по этому пути следует не от человека в сторону внешне заданного критерия, а следует рассматривать требования к компетентности выпускника во взаимосвязи с процессами самодетерминации личности, учитывать её внутренние ресурсы и мотивы, которые

необходимо актуализировать и развивать в учебной деятельности, в том числе волевые качества индивида, жизнестойкость, способности к самопознанию. Категория компетенции должна быть содержательно наполнена личностными мотивами индивида.

Аналогичная диспозиция возникает у курсантов и в отношении мотивов к личностному росту. Сейчас повсеместно можно услышать предложение тренинга личностного роста любому, кто этого пожелает, как некоего товара. Но в тренинге не учитывается главное – внутренние тенденции личности. Концептуально психология личности невозможна без конкретного человека, каков он есть, и было бы странно отдавать на откуп тренера свою личность, дабы что-то убрать или наоборот добавить к ней, и получить «нужное» качество или психическое состояние человека, в то время когда личность не сводима к сумме частей. Да и тот факт, что личность индивида не подчиняется каким-либо закономерностям, отвергает возможность её конструирования и приводит к выводу, что развитие конкретного индивида требует личностно-ориентированного подхода. Концепция модернизации российского образования предполагает не только усвоение определённой суммы знаний, но и «развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей».

Достижение целей компетентностного подхода по гуманитарному направлению образовательных программ во многом обусловлено актуализацией личностного роста. Но в учебной программе заложены только дескрипторы результата компетентностного подхода, который обучающийся должен достигнуть в итоге обучения, направленного на быструю адаптацию выпускника в профессиональной деятельности.

В аспекте принципа дополнительности, как метафора стремления человека быть – личностный рост позволит обеспечить дальнейшее самодвижение личности и развитие системы отношений человека в условиях требований профессиональной деятельности.

Особое базовое значение, как для личностного роста, так и для компетентностного подхода представляют ценностно-смысловые и общекультурные компетенции.

Каждый педагогический работник должен понимать, что особенно важное значение приобретают личностные качества обучающегося, ценности, убеждения, самооценка, эмоциональное отношение к миру и самому себе. А значит, ценностно-смысловая компетенция будет заключаться в сфере мировоззрения курсанта, связанного с его ценностными представлениями, способностью понимать и ориентироваться во внешнем мире, сознавать свое предназначение, совершать выборы и поступки.

От сформированности этой компетенции зависит не только устойчивая направленность курсанта в обучении, но и вся стратегия его жизни. «Большинство людей колеблются между разными системами ценностей и потому никогда не развиваются полностью в том или ином направлении; у них нет ни особых добродетелей, ни особых пороков; они похожи на стершуюся монету, так как в них нет самости, нет тождественности себе» – говорил Э. Фромм [4, с. 289].

Общекультурная компетенция требует от курсанта стремления к овладению культурно-историческим достоянием, поступков, продиктованных духовно-нравственными основами жизни человечества. Средства личностного развития в XXI веке, ко-

торый станет веком человека, должны быть доступны каждому человеку, и в особенности тем, кто испытывает стремление становится лучше, не боится сделать свою жизнь более сложной и в тоже время более интересной.

В современных условиях проблема личностного роста, развития ресурсов личности, как и сама проблема субъекта должна рассматриваться не только в контексте индивидуального развития, а также в ценностно-смысловом контексте системы отношений личности.

Нами была проведено тестирование выборки курсантов 5 курса (в возрасте 21-22 года) Новосибирского военного института внутренних войск МВД России в количестве 80 человек с задачей выявить ценностные ориентиры данной выборки (исследовательская методика «Четыре вопроса» Н.Я. Большуновой [5]). Было предложено дать до 5 ответов на 1-3 вопрос и один ответ на 4-й вопрос.

Первый вопрос методики «Что Вы больше всего цените в жизни?» – апеллирует к сознанию и самосознанию человека, он требует достаточно хорошо отрефлексированных и вербально обозначенных ответов. По результатам мы видим, что самые значимые ценности – это семья и доверительные отношения, более всего респонденты эмоционально не приемлют ложь, обман, предательство и измену, более всего боятся потерять близких. Второй и третий вопросы «Что Вы больше всего ненавидите в жизни?» и «Чего Вы больше всего в жизни боитесь?» – обращены к области переживаний, чувств, эмоций. Четвертый вопрос – проективный, на него ответили не все респонденты, что может говорить о неготовности к открытому диалогу с самим собой. Среди ответивших испытуемых, более всего желали бы установить мир на земле (таблица 1).

Таким образом, ни на сознательном, ни на эмоциональном, ни в проективных вариантах ответов практически отсутствуют ценности, ожидаемые в отношении данной выборки будущих офицеров. Мы делаем выводы о наличии проблемы неразвитости «зон роста», которые можно соотнести как с проблемой личностного роста, так и с областью проектирования результатов компетентностного подхода.

Среди ценностей практически нет упоминаний о чести, достоинстве, родине и т. п., о том что, казалось бы, отличает аксиологическую структуру военного человека, которая включает ценности профессиональные, обусловленные принадлежностью к специфическому и приоритетному виду государственной службы: особые боевые традиции, ритуалы, особый статус, особая система правил и отношений, воинский долг, воинская честь, достоинство воина, взаимовыручка в жизни и в бою. В тоже время для офицера важным является возможности служить Родине, быть вовлеченным в профессию, гармонично развиваться и пользоваться уважением. Следовательно, во-первых, необходимо сосредоточить усилия на психолого-педагогическом формировании ценностно-смысловой сферы и развитии личностных качеств курсантов. Параллельно необходимо сочетать достигнутые результаты с практикой компетентностного подхода в формировании и развитии профессионально-важных качеств. В целом важно задать военно-профессиональный вектор формирования направленности компетентностных модулей.

В нашем представлении они могли бы интегрироваться так: (рисунок 1).

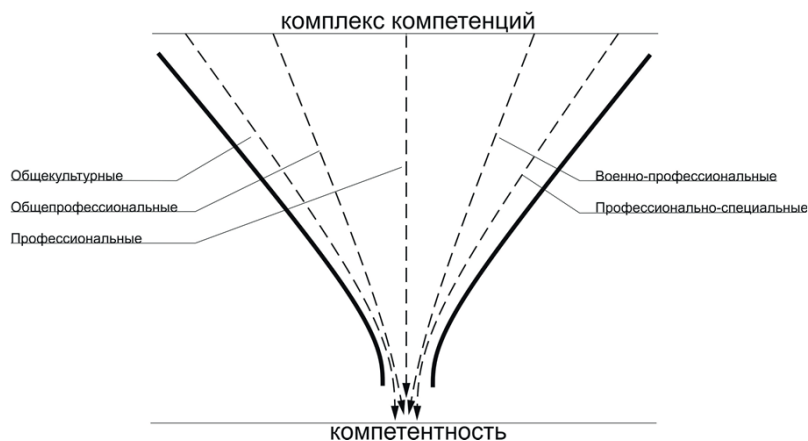


Рис. 1. Интеграция компетентностных модулей.

		подлость										
Добро	15	18,7	Грубость, наглость	3	3,7	Смерти	14	17,5	Уничтожил власть денег, рыночные отношения, платное обучение			
Правда			Высокомерие	2	2,5	Болезни, старости	9	11,2	Решил проблемы экологии			
Здоровье	10	12,5	Жадность	6	7,5	Потерять себя	2	2,5	Изменил мир, законы, сделал их справедливыми и достойными в России	2	2,5	
Деньги	9	11,2	Равнодушие			Лжи			Помог всем, бедным, нищим	1	1,25	
Карьера	10	12,5	Несвободу, ограничения			Экзаменов, отчисления			Уничтожил несвободу			
Вера в бога	1	1,25	Конкретные явления	4	5	Конкретные явления	2	2,5	Дал разум			
Саморазвитие	2	2,5							Дал сплоченность			
Свобода	5	6,2							Для себя: Удовлетворил свои желания	1	1,25	
Весну и т.п.	2	2,5							Здоровье	3	3,7	
Уважение	6	7,5							Учеба			
Также встречаются ответы												
Время, честь, счастье, удачу, справедливость, традиции, мечту, покой,	Лень, трусость, недоверие, страх, боязнь, ненависть, унижение, несправедливость, лесть,			Змей, замкнутого пространства, высоты			Удовольствия (музыка, путешествия и др.)					
Близкие были рядом	Деньги, благосостояние			Изменение себя (разум, уничтожить								

		слабости и.д.)		
	зависть, воровство, забывание друзей, расставание, эгоизм, ждать, глупость, отчаяние	Для родных и близких: Здоровье, бессмертие; Деньги, благосостояние и благополучие; Исполнил любые желания; Защитил от всех неприятностей; счастье.	6	7,5
		Ничего не стал бы делать	21	26,2
	Респондентов – 80	Другое	7	8,7

Результаты исследовательской методики «4 вопроса»

Всё это говорит о необходимости развивать у курсантов субъектность, жизнестойкость, навыки самопознания, основанные на профессионально значимых ценностях собственных профессии военного. Данные векторы развития способны

привести курсанта к интеграции личности через механизмы рефлексии, к развитию системы отношений и актуализации личностного роста. В этом заключается главная задача нашего исследования.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004; 8. 26 – 31.
2. White R. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*. 1959; 66.
3. Лэндрет Г. *Игровая терапия: искусство отношений*. Москва, 1994.
4. Фромм Э. *Психоанализ и этика*. Москва: Республика, 1993.
5. Большунова Н.Я. *Условия и средства развития субъектности*. Диссертация ... доктора психологических наук. Новосибирск, 2007.
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005.
7. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Караваяева Е.В. Практика модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2014; 8-9: 5 – 15.

References

1. Shadrikov V.D. Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostnyj podhod. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; 8. 26 – 31.
2. White R. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*. 1959; 66.
3. L'endret G. *Igrovaya terapiya: iskusstvo otnoshenij*. Moskva, 1994.
4. Fromm E. *Psihoanaliz i etika*. Moskva: Respublika, 1993.
5. Bol'shunova N.Ya. *Usloviya i sredstva razvitiya sub'ektnosti*. Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2007.
6. Zeer E.F., Pavlova A.M., Symanyuk E.E. *Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod: uchebnoe posobie*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2005.
7. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Avtorskaya versiya. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
8. Karavaeva E.V. Praktika modernizatsii obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014; 8-9: 5 – 15.

Статья поступила в редакцию 11.11.15

УДК 371

Abdurazakova M. D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru
Saieva Z.H., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

CLUB ASSOCIATIONS AS A FORM OF ORGANIZATION NEURONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN SCHOOL. In the work the authors consider a problem of the organization of extracurricular activities of pupils in school. It is emphasized that the most effective form for organization of activity of pupils of different ages is work of clubs after school lessons. The contents, structure and role of club activity in the educational system of the school are studied. The article shows that the contents, structure, place and role of club activity in the educational system of the school have their own individual features. The total is the fact that the scope of the club on a material of regional studies, art, sports and other activities provides kids all conceivable types and forms of contacts with adults, informal communication with peers and children of other ages and the special atmosphere of freedom, which is most favorable for the existence, growth and development of individual talents, inclinations, interests and needs.

Key words: extracurricular activities, objective, education, club, club activities.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

З.Х. Саиева, аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

КЛУБНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

В статье авторы рассматривают проблему организации внеурочной деятельности учащихся в школе. При этом подчёркивается, что наиболее эффективной формой для организации деятельности школьников разных возрастов во внеурочное время являются клубные объединения. Раскрывается содержание, структура и роль клубной деятельности в воспитательной системе школы. В статье показано, что содержание, структура, место и роль клубной деятельности в воспитательной системе школы имеет свои индивидуальные черты. Общим же представляется то, что сфера клуба на материале краеведческой, художественной, спортивной и другой деятельности обеспечивает детскому творческому коллективу различные виды и формы контактов со взрослыми, неформальное общение со сверстниками и ребятами других возрастов.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, цель, воспитание, клуб, клубная деятельность.

В Концепции модернизации образования подчёркивается особая роль внеурочной деятельности, как фактора развития склонностей, способностей, интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

В современных условиях в школе воспитываются, обучаются учащиеся с новым миропониманием. Обеспечить реализацию их жизненных способностей и устремлений в общеобразовательной школе проблематично. Поэтому для приобщения школьников к нормам и правилам общественной жизни используется потенциал внеурочной, внешкольной деятельности, в системе дополнительного образования, который осуществляется через

предметные кружки, факультативы, различные мероприятия (экскурсии, олимпиады, конкурсы, проекты, акции и др.), через освоение той среды, в которой они живут. В ФГОС общего образования отмечается, что внеурочная деятельность организуется по основным направлениям развития личности, что позволяет определить её главную цель: воспитание здоровой, духовно-нравственной, социально-активной, интеллектуально развитой культурной личности учащегося.

Исследователи отмечают: «Проблема целеполагания, одна из ключевых в теории и практике воспитания, весьма сложна и деликатна. Основная трудность здесь состоит в необходимости

соблюдения одновременно двух важных условий. С одной стороны, цели воспитания должны быть чёткими, реалистичными и содержательно раскрываемыми, а их достижение – диагностируемо. С другой стороны, постановка целей воспитания и процесс диагностирования их достижения должны отражать уважительное отношение к личности воспитанника» [1, с. 23].

Цель воспитания – это идеально представленный результат воспитательной деятельности, то, что хочет получить воспитатель в итоге приложенных усилий.

В современных условиях цель и результат воспитания определены как воспитанность, которая является оценочной категорией, её содержание варьируется в пространстве культуры и историческом времени. Можно сказать, что на практике – это ожидаемые результаты изменений, которые происходят в человеке в итоге целенаправленного влияния педагога.

Как отмечает Е.В. Бондаревская, воспитанность – это характеристика зрелости человека, т. е. такого уровня его личностного развития, которому свойственна способность к осознанному выбору и принятию жизненно важных решений, ответственность за свои поступки, самостоятельность и способность к нравственной саморегуляции. Зрелость проявляется в трех фундаментальных блоках воспитанности: духовно-нравственная, социально-гражданская, индивидуально-личностная [2].

Цель воспитания может определяться и как усовершенствование человека в соотношении с идеалом [3].

Целеполагание, как исходный момент воспитательной деятельности и начальный этап воспитательного процесса включает: анализ (исследование) воспитательной ситуации; диагностику актуальности уровня воспитанности; прогнозирование желаемого результата; планирование деятельности по достижению цели. В данном контексте при определении целей внеурочной деятельности важно учитывать личные интересы, способности учеников. В основу учебно-воспитательного процесса положить личностную деятельность учащегося в школе, вне её; в системе клубной деятельности.

Большими воспитательными возможностями в школе обладает клубная деятельность, как деятельность по интересам. Клубная деятельность синтетична, она включает в себя познавание, труд, общение, спорт, игру. Конкретное содержание, структура, место и роль клубной деятельности в воспитательной системе лицея или определенной школы имеет свои индивидуальные черты. Общим же представляется то, что сфера клуба на материале краеведческой, художественной, спортивной и другой деятельности обеспечивает детскому творческому коллективу все мыслимые виды и формы контактов со взрослыми, неформальное общение со сверстниками и ребятами других возрастов и ту особую атмосферу раскованности, которая наиболее благоприятна для проявления, роста и развития индивидуальных способностей, наклонностей, интересов и потребностей [4].

Клубная деятельность имеет самостоятельную ценность в плане представления реальных и достаточных возможностей для разностороннего развития творческих и интеллектуальных способностей детей, становления их гражданского самосознания, активизирует их познавательную деятельность [5].

Например, целью внеурочной деятельности в клубе «Поиск» в Президентском лицее г. Грозного педагоги определили, как воспитание патриотизма, гражданственности у учащегося, спо-

собного интегрироваться в российскую и мировую культуру, не теряя национальной самобытности. Для реализации этой цели разработали Программу воспитания патриотизма и гражданственности, где определено и описано содержание деятельности и условия по достижению поставленной цели в рамках образовательного учреждения. В Программе определены формы, порядок и сроки выполнения деятельности, нормы и условия включения в нее возможных участников. Обязательной составляющей Программы является пояснительная записка; структура программы представлена различными разделами, последовательно раскрывающие цели, задачи, принципы, компоненты содержания, результаты, условия и способы реализации, критерии успешности деятельности учащихся, родителей, педагогов.

В Программе работы клуба мы определили следующие целевые установки:

- развитие интересов и познавательной активности школьников, целеустремленности, способности к постановке важных целей и их достижению;
- исследование и проектирование социально – культурной предметно – насыщенной среды личности – гражданского становления учащихся для проявления их разносторонних интересов;
- включение учащихся в творческую деятельность, исследовательский поиск.

Программа воспитания патриотизма и гражданственности у членов клуба «Поиск» Президентского лицея построена на принципах межпредметных связей истории, краеведения и обществознания. Её реализация осуществляется в различных формах работы: творческая деятельность, туристско-краеведческие и поисковые мероприятия. Члены клуба «Поиск» собирают материал, изучая научную литературу, работая с историческими документами. Они осуществляют практическую помощь учителям в проведении тематических уроков, конкурсов, олимпиад. Деятельность членов клуба, носящая творческий характер, оптимизирует отношения педагогов и школьников, создает благоприятные условия для их взаимодействия. Разновозрастная детская среда клуба «Поиск» является тем многоплановым и многофакторным микросоциумом, который включает учащихся в реальные условия для проявления его субъективности. Опыт работы клуба показывает, что он активно способствует гражданскому и патриотическому воспитанию детей, формирует чувство ответственности за свою позицию, свою роль в жизнедеятельности коллектива.

Для оценки результатов деятельности и соответственно качества воспитания членов клуба «Поиск» мы использовали критерий воспитанности (критерий личностных компетенций), критерий личностного развития, понимаемый как разные уровни качества человека. Основным критерием результативности для учащихся в клубе «Поиск» выступает уровень патриотизма, как одна из важнейших характеристик личности, проявляющаяся в мировоззрении, установках и ценностях, общественно значимом поведении и деятельности. Результативность измеряется степенью готовности и стремлением школьников к выполнению своего гражданского и патриотического долга в разнообразных формах проявления, умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом в процветание Отечества.

Библиографический список

1. Григорьев Д.В., Кулешова И.В., Степанов П.В. *Воспитательная система школы: от А до Я*. Под редакцией Л.И. Виноградовой. Москва, 2006.
2. Бондаревская Е.В. Качество воспитания – качество человека. *Известия кафедры педагогики Педагогического института ЮФУ*. Ростов-на-Дону, 2008.
3. Абдуразакова Д.М., Саиева Л.Х., Шахбанова П.Г. Проектная деятельность как средство формирования правовой компетентности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 76 – 78.
4. Полукаров В.В. *Клубная деятельность в воспитательной системе школы*: сборник научных трудов. Под редакцией Л.И. Новиковой. Москва, 1992.
5. Абдуразакова Д.М., Бускаева Л.М. Возможности интерактивных методов в активизации познавательной деятельности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 101 – 103.

References

1. Grigor'ev D.V., Kuleshova I.V., Stepanov P.V. *Vospitatel'naya sistema shkoly: ot A do Ya*. Pod redakciej L.I. Vinogradovoj. Moskva, 2006.
2. Bondarevskaya E.V. Kachestvo vospitaniya – kachestvo cheloveka. *Izvestiya kafedry pedagogiki Pedagogicheskogo instituta YuFU*. Rostov-na-Donu, 2008.
3. Abdurazakova D.M., Saieva L.H., Shahbanova P.G. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya pravovoj kompetentnosti uchashchih'sya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 76 – 78.
4. Polukarov V.V. *Klubnaya deyatel'nost' v vospitatel'noj sisteme shkoly*: sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej L.I. Novikovoj. Moskva, 1992.
5. Abdurazakova D.M., Buskaeva L.M. Vozmozhnosti interaktivnyh metodov v aktivizacii poznatel'noj deyatel'nosti uchashchih'sya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 101 – 103.

Статья поступила в редакцию 08.11.05

УДК 371 (796.01)

Samsonova N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education and Sport Baltic Federal University n.a. I. Kanta (Kaliningrad, Russia), E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

Shvedova D.S., postgraduate, Department of General and Professional Pedagogy, Sochi State University; Deputy Director, MBU DOD SDYUSSHOR No.7 (Sochi, Russia), E-mail: notadiva@mail.ru

MANAGING CONFLICTS AS AN ASPECT OF QUALITY OF EDUCATION IN CHILDREN'S SPORTS SCHOOLS. The article deals with conflict management as an aspect of quality of education in junior sports school. The authors define the contents of the concept of "conflict management", lists the participants in an educational process, between which conflicts may occur: fans, athletes, coaches, sport organizations and parents. The necessity of proper management of conflicts in youth sports school, which not only reduces the risk of adverse effects, but also enhances the effectiveness of their activities. In the practical part of the article the authors present the results of their research. The subject of the study was the actual availability of disputes (conflicts) between the participants in the educational process. Data on a projective technique "Do you conflict, or you don't?" and the interpretation of the research results are given. The present results lead to the conclusion that in the educational process there were certain rules, standards of conflict management. The paper gives the basic directions of conflict resolution in junior sports schools.

Key words: conflicts in youth sports schools, conflict management in sports organizations, governance, quality of education in youth sports schools.

Н.В. Самсонова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики физической культуры и спорта Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

Д.С. Шведова, аспирант каф. общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», зам. дир. по УЧ МБУ ДО СДЮСШОР № 7, г. Сочи, E-mail: notadiva@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ КАК АСПЕКТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается управление конфликтами как аспект качества образования в детско-юношеской спортивной школе. Раскрыто содержание понятия «управление конфликтами», перечислены участники образовательного процесса, между которыми возникают конфликты: болельщики, спортсмены, тренеры, спортивные организации, родители. Обоснована необходимость правильного управления конфликтами в детско-юношеской спортивной школе, которое не только снижает вероятность возникновения негативных эффектов, но и способствует повышению эффективности их деятельности. В практической части статьи представлены результаты исследования. Предметом исследования являлось фактическое наличие споров (конфликтов) между участниками образовательного процесса. Приведены данные проективной методики «Конфликтуете Вы или нет?» и дана интерпретация результатов исследования. Представленные результаты позволили сделать вывод, что в образовательном процессе сложились определенные нормы, стандарты управления конфликтами. В заключении изложены основные направления урегулирования конфликтов в детско-юношеской спортивной школе.

Ключевые слова: конфликты в детско-юношеских спортивных школах, особенности управления конфликтами в спортивных организациях, управление, качество образования в детско-юношеских спортивных школах.

Сегодня спорт является важным социальным фактором в деле воспитания самостоятельной, гармонично-развитой личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям общества. Спортивная деятельность имеет важное значение, так как обеспечивает развитие физических, интеллектуальных способностей и нравственных качеств у ребёнка, формирует навыки спортивного стиля жизни, совершенствует культуру двигательной и спортивной активности, повышает физическую работоспособность, психофизическую подготовку к будущей профессиональной деятельности. Спорт относится к числу важных явлений современной культуры. В «Манифесте о спорте», подготовленном СИЕПС в сотрудничестве с ЮНЕСКО, отмечается, что «спорт всё более прочно утверждается как существенный элемент культуры, который воздействует на сферу этики, на образ жизни, на моральное поведение», «вносит новый вклад в самопознание человека» и т. д. [1].

Возрождается престижность и традиции физического совершенствования не только среди молодёжи, но и среди других возрастных групп. При классическом образовании по физической культуре и спорту показатели качества образования в первую очередь связаны были не только с качеством подготовки тренерско-преподавательского состава, состоянием материально-технической базы спортивного сооружения, количеством подготовленных олимпийских чемпионов за определённый период времени, но и с уровнем удовлетворённости участников образовательного процесса.

Модернизация системы физической культуры и спорта в стране, включённость Российской Федерации в глобальные международные спортивные мероприятия (Универсиада, Зимняя Олимпиада, чемпионаты мира по боевым искусствам и др.), увеличение эфирного времени на пропаганду спортивных достижений и социальную рекламу здорового образа жизни способствовали формированию позитивного отношения у взрослых к занятиям детей и подростков в детско-юношеских спортивных школах разной направленности. В данных учреждениях сложил-

ся образовательный процесс, характеризующийся часто возникающими конфликтами между участниками этого процесса.

Конфликты в образовательном процессе являются острым способом разрешения противоречий в процессе социального взаимодействия, заключающемся в межличностном общении, между участниками образовательного пространства непосредственно в социуме, становятся проблемой в сфере физической культуры и спорта. Они возникают среди участников различных соревнований, в среде болельщиков, спортсменов, тренеров, спортивных организаций, родителей. Иногда в них втягиваются целые государства и межгосударственные союзы.

Конфликты между тренерами-преподавателями, учащимися и родителями (законными представителями) свидетельствуют о проблемном состоянии учебно-тренировочного процесса в детско-юношеских спортивных школах. Возникающие в процессе спортивной подготовки конфликты нежелательны, однако, к сожалению, неизбежны.

В настоящее время спортивные конфликты заметно увеличились и обострились. Главной причиной этого является то, что сегодня занятия спортом – общественный, массовый феномен. Особенно массовый спорт, не может существовать без конфликтов, которые возникают между спортсменами, спортивными организациями, тренерами-преподавателями, родителями, болельщиками, поскольку постоянно между ними существует тесная связь. Это значительно отличается от общеобразовательной школы, где деятельность всех субъектов гибко регламентирована.

Однако можем допустить, что наличие умеренно выраженных конфликтов в детско-юношеских спортивных школах чаще всего свидетельствует о том, что большинство участников образовательного процесса ориентированы на задачу, на достижение общей цели, чем на межличностные отношения. Эти «здоровые» конфликты обычно характерны для выступающих на соревнованиях различного уровня. Задача тренера – преподавателя в данном случае не бояться таких конфликтов, а разобраться в его

сути, найти пути правильного управления для обеспечения качества взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

Правильное управление конфликтами в детско-юношеских спортивных школах не только снижает вероятность возникновения негативных эффектов, но и способствует повышению эффективности их деятельности. В современном спорте навык управления конфликтами рассматривается как один из важнейших для подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта.

Управление конфликтами – это целенаправленное воздействие по устранению (минимизации) причин, породивших конфликт, или на коррекцию поведения участников конфликта [2]; процесс контролирования конфликта самими участниками или внешними силами (общественными институтами, властью, предпринимателями, специальными лицами и т. д.) (Н.В. Гришина) [3]; это сознательная деятельность по отношению к нему, осуществляемая на всех этапах его возникновения, развития и завершения участниками конфликта или третьей стороной. Авторы сообщают, что управление конфликтами более эффективно, если оно осуществляется на ранних этапах возникновения социальных противоречий. Чем раньше обнаружена проблемная ситуация социального взаимодействия, тем меньшие усилия необходимо приложить для того, чтобы разрешить ее конструктивно (А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов) [4]; способность руководителя увидеть конфликтную ситуацию, осмыслить её и осуществить направляющие действия по ее разрешению (В.Е. Щербак) [5].

Таким образом, управление конфликтом – это процесс, в ходе которого осознается наличие конфликта, определяется его природа и применяется соответствующая методология для влияния на его динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данный конфликт.

Целью управления конфликтами является предупреждение их деструктивного (разрушительного) развития [3].

Для педагога-психолога и тренера-преподавателя, которые в своей работе имеют дело с долговременными отношениями людей, конструктивный выход из конфликта, в отличие от деструктивного, безусловно, означает не только и не столько разрешение проблем, разделяющих стороны, сколько восстановление, нормализацию и благополучное развитие отношений самих сторон.

Правильное регулирование конфликта ведёт к функциональным последствиям. Если не найти эффективного способа управления конфликтом, могут образоваться дисфункциональные последствия, т. е. условия, мешающие достижению общих целей. Чтобы найти способы управления необходимо выяснить причины и систематичность появления конфликтов.

Нами было проведено исследование в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования специализированной детско-юношеской спортивной школе олимпийского резерва № 7 города Сочи. Респондентами в данном исследовании выступали – родители (50 человек) (законные представители) несовершеннолетних, сопровождающие своих детей на тренировочные занятия. Предметом изучения являлось: фактическое наличие споров (конфликтов) между участниками образовательного процесса, предмет их конфликта и выбранные способы его решения.

Исследование предполагало определенный блок вопросов, направленных на систематизацию наличия ситуаций способствующих возникновению конфликтов и нормативных представлений о «правильных» способах их решения.

Первый вопрос был сформулирован следующим образом: «Происходили ли у Вас конфликты (споры) с сотрудниками спортивной школы?» варианты ответов: «Да» или «Нет», благодаря данному вопросу исследовался факт наличия или отсутствия конфликтов в спортивной школе, без уточнения предмета и инициаторов спора.

Следующий блок вопросов был сформирован по принципу «Проективной методики», т. е. респондентам предлагалось самостоятельно завершить каждое предложение одним или несколькими словами, вложив в ответ на вопрос содержание характерное только для них:

Возникали ли у Вас ситуации, когда Вы готовы были поспорить или вступить в конфликт?

С кем из сотрудников спортивной школы могли произойти конфликты?

Что является предметом Ваших (возможных) споров, о чем Вы спорите?

Кто инициатор споров?

Каким способом Вы решаете возникшие споры?

Обращаетесь ли Вы к третьим лицам для разрешения конфликтов?

Как Вы могли (по вашему мнению) предотвратить возникшие конфликты?

Вышеперечисленные вопросы позволяют: определить теоретическую базу для выявления ситуаций, когда участники образовательного процесса готовы были вступить в конфликт, но в отличие от первого вопроса его реализации не допустили; выделить «лидеров-инициаторов» конфликтов; определить его объективные и субъективные причины, способы решения, предотвращения и систематичность привлечения третьих лиц для разрешения конфликтов.

Варианты ответов, предлагаемые респондентами в большинстве случаев, совпадали.

Полученные ответы интерпретировались следующим образом: на вопрос «Происходили ли у Вас конфликты (споры) с сотрудниками спортивной школы?» 10 человек (20%) выбрали вариант «Да». Это свидетельствует о том, что конфликты, где участники образовательного процесса принимают активные действия, происходят редко и они не являются систематичными. На этот же вопрос 80% респондентов ответили «Нет», т. е. конфликты, где требовалась активная роль участников образовательного процесса, не происходили.

На вопрос «Возникали ли у Вас ситуации, когда Вы готовы были поспорить или вступить в конфликт?» 54% респондентов ответили «Да, бывали ситуации, когда готовы были поспорить или вступить в конфликт».

Систематизируя варианты ответов на вопрос: «Что является предметом Ваших (возможных) споров, о чем Вы спорите?» получили объективные и разнообразные результаты. Предметом конфликтов являлись отношения между спортсменами и тренерами; недостатки, связанные с организацией труда, неправильным стилем руководства; состояния нервно-психического напряжения у спортсменов, в результате соревновательной деятельности.

Инициаторами конфликтов были сами родители (законные представители), тренеры-преподаватели, административный состав детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва № 7 г. Сочи.

Как показали ответы на вопрос: «Каким способом Вы решаете возникшие споры?», то главным и основным способом решения конфликта выступают «переговоры» (87%), к третьим лицам для разрешения споров респонденты не обращались, поскольку возникающие конфликты старались урегулировать самостоятельно.

В данном исследовании участвовали респонденты, для которых ситуации, способствующие возникновению конфликтов вполне реальны и в некоторых случаях неизбежны, суждения о «правильных» способах решения и их готовность вступить в конфликты представляются достаточно показательными.

Анализ результатов исследования показывает, что в образовательном процессе сложились определенные нормы и стандарты управления конфликтами.

Возможно, выбор тех или иных ответов имеет временную специфику, и повторение опроса через определенный промежуток времени, позволит сделать другие выводы. Однако, результаты исследования показывают, что ситуации, способствующие возникновению конфликта возникают достаточно часто в детско-юношеской спортивной школе, поэтому для того, чтобы процесс регулирования был не деструктивным, а конструктивным, необходимо грамотно им управлять.

Следовательно, урегулирование конфликтов в детско-юношеских спортивных школах должно проводиться по следующим направлениям:

- создание благоприятной атмосферы труда, доброжелательных межличностных отношений между участниками образовательного процесса;

- выбор наиболее эффективных путей организации трудовой деятельности коллектива школы; умение отличать причины от поводов;

- введения мероприятий, позволяющих предупредить развитие конфликтов в стадии их зарождения и формирования;

- разработка и внедрение процедур правового разрешения конфликтов (посредством выработки соответствующих правовых актов, норм и регламентов).

Управление конфликтами в детско-юношеских спортивных школах существенно влияет на качество образования, способствует созданию благоприятного социально-психологического климата, обеспечивает решение социально значимых задач, гарантирует прочность межличностных отношений, позволяет

организовать образовательный процесс более эффективно и целесообразно.

Таким образом, уменьшение количества конфликтов в детско-юношеских спортивных школах – серьезная практическая проблема, определяющая качество образования в сфере физической культуры и спорта, стоящая как перед руководителями детских спортивных учреждений, так и перед тренерами-преподавателями спортивных коллективов, поэтому любой детско-юношеской спортивной школе необходимо стремиться к тому, чтобы минимизировать количество конфликтов, а также прийти к поиску оптимальных способов их управления.

Библиографический список

1. Цветков М.П. *Спортивно-оздоровительная деятельность как средство социального воспитания учащихся детско-юношеской спортивной школы*. Автореферат ... степени кандидата педагогических наук. Кострома, 2014.
2. *Социальное управление: словарь-справочник*. Москва, 1994.
3. Гришина Н.В. *Психология конфликта*. Издание 3. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
4. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология: учебник для вузов*. Москва: ЮНИТИ, 2000.
5. Щербак В.Е. *Конфликтные ситуации на предприятии*. ЭКО. 1999; 11: 157 – 168.

References

1. Cvetkov M.P. *Sportivno-ozdorovitel'naya deyatel'nost' kak sredstvo social'nogo vospitaniya uchashchihya detsko-yunosheskoj sportivnoj shkoly*. Avtoreferat ... stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2014.
2. *Social'noe upravlenie: slovar'-spravochnik*. Moskva, 1994.
3. Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta*. Izdanie 3. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
4. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: YuNITI, 2000.
5. Scherbak V.E. *Konfliktnye situacii na predpriyatii*. "EKO". 1999; 11: 157 – 168.

Статья поступила в редакцию 10.11.15

УДК 378

Talibov F.F., computer studies teacher, School №8 (Derbent, Republic of Dagestan, Russia), E-mail: farid1789@yandex.ru
Manafova M.K., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
 E-mail: manafova_marina@mail.ru

STIMULATION OF LEARNING ACTIVITY IN FUTURE TEACHERS WITH THE USE OF 4PORTFOLIO.RU SOCIAL NETWORK.

The article discusses the role and place of social networking 4portfolio.ru as a means of stimulation of informative activity of future teacher; Internet technology as a means of developing cognitive capacity of science teachers. The technology development of the cognitive work of teachers through Internet technologies are studied. The authors examine the experience of faculty of mathematics, physics and computer studies of the Dagestan State Pedagogical University in this direction. Graduate students and teachers of some schools of the Republic of Dagestan, registered in 4portfolio.ru social network and they participate in distance learning courses. The authors conclude that the study of 4portfolio.ru and understanding of the opportunities that it provides can boost self-development and become a key factor in stimulating cognitive activity of the teacher.

Key words: information competence, master, electronic learning resources, electronic learning methodical complex.

Ф.Ф. Талибов, учитель информатики, Средняя общеобразовательная школа №8, Республика Дагестан, г. Дербент,
 E-mail: farid1789@yandex.ru

М.К. Манафова, аспирантка каф. методики преподавания математики и информатики, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: manafova_marina@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ 4PORTFOLIO.RU

В статье рассматриваются роль и место социальной сети 4portfolio.ru как средства активизации познавательной деятельности будущего педагога; Интернет-технологий как средства развития познавательного потенциала учителя информатики. Рассмотрена технология развития познавательного потенциала учителя информатики с помощью Интернет-технологий. Авторы рассматривают опыт факультета математики, физики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета в этом направлении. Студенты магистратуры, и учителя некоторых школ Республики Дагестан зарегистрированы в социальной сети 4portfolio.ru, а так же они участвуют в дистанционных курсах веб-тьютора. Авторы приходят к выводу, что изучение социальной сети 4portfolio.ru и понимание возможностей, которые она предоставляет, может, послужит стимулом в вопросах саморазвития и стать ключевым фактором в активизации познавательной деятельности педагога.

Ключевые слова: активизация, познавательная деятельность, будущие педагоги, магистры, социальная сеть 4portfolio.ru.

Постоянно меняющиеся условия жизни современного общества формируют новые социальные заказы в сфере образования: востребованными становятся ответственные и инициативные кадры, способные принимать решения и адаптироваться в условиях постоянных изменений условий жизни общества.

Происходящие изменения задают новые стандарты развития системы образования, для соответствия которым педагогам необходимо так же идти в ногу со временем. Решающим фактором в подобной ситуации служит активизация познавательной деятельности педагогов с применением Интернет-технологий

и современных образовательных ресурсов. В нашей статье в качестве образовательного ресурса мы рассмотрим социальную сеть 4portfolio.ru.

Рассмотрим более подробно, что представляет собой активизация познавательной деятельности педагога и как при этом используется социальная сеть 4portfolio.ru.

Анализ исследований по проблеме активизации познавательной деятельности [1], позволил нам определить активизацию как постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодоление пассивной и стерео-

типной деятельности, спада и застоя в умственной работе, а так же, как процесс целенаправленного повышения интереса к образовательной деятельности с целью саморазвития, повышения уровня знаний и их применения в повседневной деятельности.

С точки зрения **психологии познавательная деятельность** – «сознательная деятельность субъекта, направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний» [2].

Познавательная деятельность – это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него. Человек не может существовать в мире и не познавать его. Познавательная деятельность начинается с ориентировочно-исследовательской деятельности, основное значение которой заключается в обследовании изучаемого предмета, в получении разнообразной информации, необходимой для существования человека в среде обитания и решения различных практических задач, которые он ставит перед собой. Можно сказать, что ориентировочно – исследовательская деятельность есть первое проявление любознательности, познавательного интереса индивида, его попытка взаимодействовать с окружающим миром.

Учитывая вышеизложенные определения можно сделать вывод, что **познавательная деятельность** – это активная деятельность педагога, направленная на изучение окружающей действительности и конкретных знаний для дальнейшего их применения.

Познавательная деятельность педагога в условиях внедрения стандартов второго поколения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), прежде всего, направлена на изучение нового образовательного материала, изучаемого в средней школе.

Соответственно активизация познавательной деятельности педагога предполагает повышение интереса к образовательной деятельности с целью повышения уровня знаний путем изучения окружающей действительности и конкретных знаний, с целью применить их в педагогической деятельности [3].

Одной из особенностей ФГОС является наличие у обучающихся портфолио, т. е. папки, в которой отражены все их достижения за время их обучения. Соответственно чтобы научить обучающихся грамотному ведению портфолио педагогу необходимо самому знать все правила и особенности его ведения.

С учётом развития технологий и информатизации системы образования, современному педагогу необходимо уметь работать с современными средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Одним из таких средств является социальная сеть 4portfolio.ru, разработанная С.В. Панюковой, которая представляет собой систематизированный, наглядно, красиво и грамотно оформленный в цифровом формате набор достижений деловой личности, занятой в любой профессиональной области [4].

С середины 90-х годов, термин электронное портфолио (e-portfolio) был использован для описания коллекции работ представленной в электронном виде. Следующим этапом развития электронного портфолио стало появление его новой формы, которая получила название веб-портфолио (web-portfolio) [5].

По мнению С.В. Панюковой [4], портфолио является не столько средством оценки знаний, умений и навыков, сколько средством оценки учебных творческих, коммуникативных способностей обучающегося, средством для диагностики динамики формирования этих способностей, успешности его учебной и научной деятельности, а также способностью дать информацию о себе, представить себя в интернет-пространстве в наилучшем свете. Всё это приводит к активизации познавательной деятельности педагога.

В настоящее время Веб-портфолио представляет собой ресурс, который располагается на динамическом веб-сайте, позволяющий реализовать при этом возможности социальной сети,

обладает интерактивностью, обеспечивающую возможность обмена сообщениями, комментариями между пользователями сети, ведением блогов и записей.

Педагог в учебном процессе может использовать социальную сеть 4portfolio.ru, для ведения веб-портфолио и дистанционного образовательного взаимодействия.

В сети предусмотрено ведение четырех видов портфолио:

- **личное портфолио**,

- **портфолио достижений** (учебные, научные, профессиональные, спортивные и пр.),

- **портфолио отзывов**,

- **портфолио документа**.

Информация, собранная на страницах сайта-портфолио, станет наглядным подтверждением личностного развития, образовательных, научных, творческих, спортивных и прочих достижений и успехов, основой создания карьерного портфолио. Доступ к просмотру страницы сайта-портфолио, заполненные информацией об их успехах и достижениях с комментариями и отзывами, является свободным для любого пользователя сети Интернет.

Учитывая особенности образовательной социальной сети 4portfolio.ru, мы посчитали возможным рассмотреть потенциал портала в вопросах активизации познавательной деятельности, как педагогов, с целью повышения квалификации и достижения результатов, так и студентов магистратуры-будущих педагогов, с целью повышения уровня образования и подготовки к профессиональной деятельности.

Студенты магистратуры факультета математики, физики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета и учителя некоторых школ Республики Дагестан зарегистрированы в социальной сети 4portfolio.ru, а также они участвуют в дистанционных курсах веб-тьютора, включающие следующие вебинары:

Вебинар № 1. Требования ФГОС к электронной информационно-образовательной среде организации. Социальные сети в образовании. Проблемы и решения. Изучение инструментов и сервисов социальной сети 4portfolio.ru.

Вебинар № 2. Портфолио, как компонент электронной информационно-образовательной среды организации. Состав и содержание портфолио обучающегося и педагога, класса, группы, школы, ДОУ, вуза. Создание страничек веб-портфолио.

Вебинар № 3. Психолого-педагогические аспекты использования технологии портфолио. Оценка образовательных достижений. Таксономия Блума. Построение индивидуальной траектории обучения. Зарубежный опыт.

Вебинар № 4. Требования ФГОС к организации взаимодействия между участниками образовательного процесса. Создание профессиональных и учебных сообществ, организация дистанционных мероприятий. Изучение работы в сообществах.

Вебинар № 5. Инновационные подходы к использованию дистанционных образовательных технологий в школе и вузе. Смешанное обучение, перевернутый класс. Методика использования социальной сети 4portfolio.ru в качестве образовательной платформы.

После прохождения курсов студенты магистратуры – будущие педагоги осваивают конкретные инструменты для наполнения информационно-образовательной среды, научатся использовать дистанционные образовательные технологии, создадут своё красочное интерактивное веб-портфолио, узнают, как использовать портал для организации дистанционных сетевых мероприятий (конкурсов, выставок, учебных проектов) и станут применять уникальные возможности образовательной платформы 4portfolio.ru в своей профессиональной деятельности.

С учётом вышеизложенного мы сделали вывод, что изучение социальной сети 4portfolio.ru и понимание возможностей, которые она предоставляет, может, послужит стимулом в вопросах саморазвития и стать ключевым фактором в активизации познавательной деятельности педагога.

Библиографический список

1. Лоновенко Ю.М. *Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках математики*. КГУ «Дашко-Николаевская ОШ». Available at: <http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98692936>
2. *Национальная энциклопедическая служба*. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/793/word/poznavatel'naja-deyatelnost>
3. *Осуществление активизации учебной деятельности школьника*. Available at: <http://cribs.me/pedagogika/osushchestvlenie-aktivizatsii-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnika>
4. Панюкова С.В. Создание и ведение электронного портфолио в социальной сети 4Portfolio. *Применение новых технологий в образовании*: материалы XXIII-ой Международной конференции. Троицк, 2012: 147 – 149.

5. Смолянинова О.Г. Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений студента. *Педагогика развития: образование и социализация личности в современном обществе*: материалы VI Международной научной конференции. Красноярск, 2009: 149 – 162.

References

1. Lonovenko Yu.M. *Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov na urokah matematiki*. KGU "Dashko-Nikolaevskaya OSh". Available at: <http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98692936>
2. *Nacional'naya `enciklopedicheskaya sluzhba*. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/793/word/poznavatel'naja-deyatelnost>
3. *Osuschestvlenie aktivizatsii uchebnoj deyatel'nosti shkol'nika*. Available at: <http://cribs.me/pedagogika/osushchestvlenie-aktivizatsii-uchebnoj-deyatelnosti-shkol'nika>
4. Panyukova S.V. Sozdanie i vedenie `elektronnoho portfolio v social'noj seti 4Portfolio. *Primenenie novyh tehnologij v obrazovanii: materialy XXIII-oj Mezhdunarodnoj konferencii*. Troick, 2012: 147 – 149.
5. Smolyaninova O.G. `Elektronnyj portfolio v sisteme ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij studenta. *Pedagogika razvitiya: obrazovanie i socializaciya lichnosti v sovremennom obschestve*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnoyarsk, 2009: 149 – 162.

Статья поступила в редакцию 29.10.15

УДК 373, 378

Kirilina K.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru
Fotieva I.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru

RETURN OF SCHOOL ESSAY: PROS AND CONS. The article analyzes the situation, associated with the introduction of the school essay in the Unified State Exam on the Russian language. The authors note that this innovation received different assessments of teachers and parents. At the same time, according to the authors, most of negative opinions are usually linked to the fact that educational reforms over the past years have formalized assessment tools. As a result, not enough schoolchildren develop the ability to think independently, and it affects the quality of school essays. Nevertheless, in the article authors emphasize that despite all the problems the returning of such traditional forms to teaching practice should be welcomed. They are particularly important for creative professions, such as journalism. The authors demonstrate the results on the example of works by school leavers, who applied for studies in a university (future journalists).

Key words: school essay, Russian language, journalism, creative potential.

К.А. Кирилин, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: kirilink@bk.ru
И.В. Фотиева, д-р филос. наук, проф. Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru

ВОЗВРАЩЕНИЕ СОЧИНЕНИЯ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

В статье анализируется ситуация, связанная с введением сочинения в экзамен ЕГЭ по русскому языку. Авторы отмечают, что данное нововведение вызывает различные оценки педагогов и родителей; при этом негативные мнения, как правило, связаны с тем, что образовательные реформы последних десятилетий чрезмерно формализовали как сами учебные программы, так и оценочные средства. В итоге у учащихся недостаточно формировалось умение самостоятельно мыслить, что сегодня сказывается на качестве школьных сочинений. Тем не менее, в статье подчёркивается, что, несмотря на все проблемы, возвращение в педагогическую практику подобных традиционных форм следует приветствовать. При этом они особенно важны для творческих профессий. Авторы демонстрируют наиболее показательные результаты на примере сочинений абитуриентов – будущих журналистов.

Ключевые слова: сочинение, русский язык, журналистика, творческий потенциал.

В последние годы в российском образовании отмечается позитивная тенденция: некоторый отход от формализации и «тестизации» оценочных средств; растущее понимание того факта, что набор заученных, «разложенных по полочкам» сведений отнюдь ещё не демонстрирует глубины знания учащегося. В этом русле находится возвращение в ЕГЭ сочинения по русскому языку. Как известно, сейчас экзамен по русскому языку можно сдавать только при условии получения учащимся допуска за написанное сочинение.

Данное нововведение (а точнее, возвращение к старой, давно проверенной форме) вызывает различные оценки педагогов и особенно родителей на многочисленных интернет-форумах. И это не случайно: оно, как уже сказано, затрагивает не только ту или иную конкретную форму контроля, но и косвенно подвергает анализу сами тенденции реформирования образования последних лет. Вот обзор ряда мнений педагогов, подготовленный Институтом оценки качества образования **Республики Тыва**: ««Темы в этом году будут для школьников не сложнее, чем в прошлом. Напомним, тогда в числе прочих предлагалась тема войны: «О войне всегда писать труднее. А в этом году предложены довольно абстрактные, философские направления»... «По данным педагогов, которые проверяли сочинения учеников в прошлом году, почти 50 процентов школьников не обращаются к русской классике. Широкие, размытые формулировки тем дают такую возможность».... «Я бы предложил школьникам не темы, а авторов, на творчество которых надо опираться – Достоевский, Пушкин, Лермонтов... Такой подход заставил бы школьников читать»... «Направления слишком общие. Детям неясно, как готовиться к сочинению. – И главное, до сих пор нет ответа на вопрос: чего мы хотим? Чтобы дети написали сочинения на

заданную тему, поделились своими свободными мыслями, получили допуск к ЕГЭ? Свободные мысли пишутся не по правилам, но для того, чтобы свободно писать, надо много читать. Это мы должны объяснять детям»» [1].

Легко видеть, что сомнения по данному поводу, как правило, связаны с тем, что все наши образовательные реформы последних десятилетий ставили целью формализовать и сами учебные программы, и оценочные средства, а также с рядом других факторов: сокращением часов на литературу, недостаточным объёмом русской литературы, преподаваемой в школе. В итоге у учащихся слабо формировались не только общая эрудиция, но и умение самостоятельно мыслить; сформировать же это за короткие сроки с помощью активно предлагаемых сегодня методических разработок, тренингов и консультаций довольно сложно. Мышление, как известно, развивается годами и непрерывными упражнениями.

Тем не менее, повторим, сам возврат к «корням» и истокам классического образования надо приветствовать, хотя общий «фон» его достаточно неоднозначен, о чем мы скажем ниже. Для нас, как для педагогов кафедры журналистики, сочинение особенно значимо, так как журналистика принадлежит к специальности, безусловно требующим умения мыслить, анализировать и связно свои мысли выражать. Поэтому при поступлении на специальность «журналистика» сочинение является традиционным жанром творческого экзамена. Его проведение дает достаточно интересный материал для анализа образовательных тенденций в стране.

Абитуриенту – будущему журналисту – предлагаются на выбор три темы из той категории, которая в школьной практике определяется как «свободная тема». Как правило, каждая

тема включает в себе актуальную проблему, касающуюся той или иной области современной действительности: от школьной жизни до реалий журналистики, экономики, политики и др. В творческом сочинении абитуриент должен продемонстрировать следующие качества: использовать имеющийся в распоряжении фактический материал: случаи из жизни, наблюдения, разговоры с людьми и др.; оформлять свои высказывания в соответствии с требованиями избранного жанра: расширенная информация, интервью, репортаж, аналитическая корреспонденция, зарисовка, «размышления вслух» и др.; стремиться заинтересовать потенциального читателя своим произведением; уметь связно и стилистически грамотно излагать свои мысли; продемонстрировать владение правилами орфографии, пунктуации, грамматики.

К критериям оценивания творческого сочинения относятся оригинальность подхода к теме и полнота её раскрытия; характер выражения и аргументации авторской позиции; индивидуальный стиль автора. Это достаточно очевидные критерии, и, конечно, не случайно они сегодня применяются и для оценки школьного сочинения в рамках ЕГЭ. При этом хотелось бы подчеркнуть достаточно знаковый момент: хотя выше мы писали о том, что формализация и оценочных средств, и самого содержания образования не позволяла учащимся развивать творческое, критическое мышление, – но тем ярче на фоне этой общей тенденции выделялись талантливые дети. Приведём показательные выдержки из сочинений, признанных лучшими: «Среднестатистический современный человек подключает свой компьютер или ноутбук к Интернету раньше, чем готовит чашку утреннего кофе. Кроме фэйсбука, твиттера и Вконтакте среди открытых вкладок – Лента, Amic, Rambler. Новости. Всё, что произошло за ночь, – уже на страницах всемирной паутины. Пока вышеназванный современный человек мирно спал, кто-то работал, чтобы ещё сотни и тысячи таких же людей были в курсе событий. Имя этим людям – журналисты. Вокруг каждого из нас формируется определённое информационное пространство: мы читаем газеты, смотрим новости на телевидении, слушаем радио. Мы можем быть в курсе любых событий, следить за их развитием фактически в режиме реального времени. СМИ предлагают нам огромный выбор новостных «блюд», как самый дорогой ресторан. В нашем XXI веке такая роскошь, казалось бы, уже стала привычной, но такими возможностями мы, безусловно, обязаны журналистам».

«Огромная территория... 145 миллионов населения. Множество часовых и климатических поясов. Задумывались ли когда-либо, что значит – жить в такой стране? И какова роль человека в огромном жизненном пространстве? Наверное. Многие бразильцы, австрийцы или голландцы нередко думают о своем значении для государства, но нигде этот вопрос не стоит так неоднозначно и сложно как в России. Ну, только если в Китае...

Жить в России непросто, это факт. И даже не из-за её огромных территорий, как многие считают. Дело не в этом. Кто-то из великих сказал: «Назначение России – быть предостережением всему миру». Очень точное высказывание. Ещё в XIX веке сла-

вянофилы, спорившие с западниками, твердили, что «у России свой путь». Скорее всего, это высказывание имеет много общего с истиной».

Как легко видеть, общий уровень содержания сочинений достаточно высок. И все же по-настоящему ярких и интересных работ становится меньше. Здесь мы возвращаемся к нашему тезису о неоднозначности ситуации, связанной с возвратом сочинения в систему ЕГЭ. Дело в том, что эти сочинения требуются писать по некоему общему и достаточно жёсткому шаблону. Собственно, против самой предлагаемой структуры что-то возразить сложно. Процитируем «Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2016 года по русскому языку»: «Сформулируйте одну из проблем, поставленных автором текста. Прокомментируйте сформулированную проблему. Включите в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, которые, по Вашему мнению, важны для понимания проблемы исходного текста (избегайте чрезмерного цитирования). Сформулируйте позицию автора (рассказчика). Напишите, согласны или не согласны Вы с точкой зрения автора прочитанного текста. Объясните почему. Своё мнение аргументируйте, опираясь в первую очередь на читательский опыт, а также на знания и жизненные наблюдения (учитываются первые два аргумента)» [2]. Это достаточно прозрачная и общепринятая логика размышления. Но, во-первых, как уже сказано, овладение этой логикой требует ряда лет, а не краткосрочного натаскивания. Во-вторых, многим учащимся свойствен собственный стиль и свой ход размышлений, не всегда укладывающийся в прокрустово ложе предложенного шаблона. В итоге нередко сегодняшние выпускники грешат обилием общих рассуждений, банальностей, отсутствием оригинального подхода к раскрытию темы.

Но, разумеется, дело не только в формате ЕГЭ, но и, повторим ещё раз, в нехватке часов, отводимых на русский язык и особенно на художественную литературу. Её изучение не только формирует эрудицию, но и, как показывают современные исследования, стимулирует мозговую активность, формирует как раз то нестандартное мышление, которое необходимо для творческой профессии: «Высокая поэзия – это не только усада для души, но и нейрофизиологическая тренировка для мозга. Исследователи из Ливерпульского университета (Великобритания) поставили довольно необычный (хотя и простой по выполнению) опыт: они наблюдали за активностью мозга людей, читавших сочинения Шекспира, Вордсворта, Томаса Стернза Элиота и других светил английской поэзии... Чтение поэзии, по словам учёных, активировало правое полушарие мозга, ту его зону, которая связана с автобиографической памятью... Любопытно, что такая стимуляция длилась дольше, чем сам текст» [3].

Таким образом, накапливаются аргументы в пользу пересмотра многих аспектов современного подхода к образованию, в первую очередь, принципов излишней прагматичности и сокращения часов на «ненужные» предметы. Тенденция излишней прагматизации и функционализации образования очевидно себя не оправдывает.

Библиографический список

1. *Школьное итоговое сочинение в 2015-2016 учебном году. Материал Института оценки качества образования Республики Тыва.* Available at: http://www.ioko.tuva.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=111:shkolnoe-itogovoe-sochinenie-v-2015-2016-uchebnom-godu&catid=23&Itemid=489
2. *Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2016 года по русскому языку.* Available at: http://www.examen.ru/assets/files/demo_ege_2016/rus_demo_2016.pdf
3. Стасевич К.А. Чтение поэзии стимулирует мозг. Available at: <http://science.compulenta.ru/730926/>

References

1. *Shkol'noe itogovoe sochinenie v 2015-2016 uchebnom godu. Material Instituta ocenki kachestva obrazovaniya Respubliki Tyva.* Available at: http://www.ioko.tuva.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=111:shkolnoe-itogovoe-sochinenie-v-2015-2016-uchebnom-godu&catid=23&Itemid=489
2. *Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo `ekzamina 2016 goda po russkomu yazyku.* Available at: http://www.examen.ru/assets/files/demo_ege_2016/rus_demo_2016.pdf
3. Stasevich K.A. *Chtenie po`ezii stimuliruet mozg.* Available at: <http://science.compulenta.ru/730926/>

Статья поступила в редакцию 08.11.15

УДК 378

Hagai V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Kulchitsky V.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Strelnikov R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Litvina G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

THE FORMATION OF PHYSICAL CULTURE IN A PERSON ON THE BASIS OF MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE OF STUDENTS TO PHYSICAL EXERCISES. In the article a problem of motivational-value attitude of the youth to physical education and sports activities in a higher educational institution. The main motivation of students to physical exercises is studied. The paper characterizes psychological and pedagogical conditions that influence positive motivation of students to sports. The authors' program of physical education in higher education, directed on formation of physical culture of an individual, healing the body, is based on non-traditional means and methods of physical education and psychology. The authors conclude that the motivational-value attitude to physical education gives students the inner strength that determines not only individual actions, and sometimes the whole point of social self-determination and social activity of the individual.

Key words: physical education students, motivation, psychosomatic organism, bio-energy exercises, breathing exercises, self-control.

В.С. Хагай, канд. пед. наук, проф. каф. физической культуры, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

В.Е. Кульчицкий, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Р.В. Стрельников, канд. пед. наук, ст. преп. каф. физической культуры, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Г.А. Литвина, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

В статье рассматривается проблема мотивационно-ценностного отношения молодежи к физкультурно-спортивной деятельности в высшем учебном заведении. Обозначены основные мотивы студентов для занятий физическими упражнениями. Представлены психолого-педагогические условия, воздействующие на положительную мотивацию студентов к занятиям. Предлагается авторская программа физического воспитания в вузе, направленная на формирование физической культуры личности, оздоровление организма, основанная на нетрадиционных средствах и методах физической культуры и психологии. Авторы приходят к выводу, что мотивационно-ценностное отношение к физической культуре придает студентам ту внутреннюю силу, которая определяет не только отдельные поступки, а порой и весь смысл социального самоопределения и социальной активности личности.

Ключевые слова: физическая культура студентов, мотивация, психосоматическое оздоровление организма, био-энергетические упражнения.

Физическая культура в вузе является неотъемлемой частью образовательного процесса, её главной задачей выступает формирование физической культуры личности студента, психосоматическую основу которой составляет общекультурное, нравственное и физическое развитие личности, сохранение здоровья, самосовершенствование, обеспечение готовности к будущей профессиональной деятельности. По завершении обучения в вузе у выпускников должна быть сформирована устойчивая мотивация и потребность в занятиях физическими упражнениями, здоровом образе жизни, приобретён опыт творческого использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных целей и успешного построения профессиональной карьеры.

Проведённые нами исследования показывают, что у многих студентов поступивших в высшее учебное заведение, особенно на гуманитарные специальности, не сформировано мотивационно-ценностное отношение к физкультурно-спортивной деятельности. Вызывают тревогу и статистические данные научных исследований санитарно-гигиенических учреждений, в которых отмечено, что число полностью здоровых студентов, обучающихся на младших курсах, составляет 11-13 %, различные морфологические отклонения наблюдаются у 68-75 %, хронические заболевания есть у 15-22 % обучающихся. К окончанию вуза около 47 % выпускников имеют хронические заболевания, 53% – функциональную патологию [1].

Студенческая молодежь – это будущий интеллектуальный, профессиональный и экономический ресурс страны. Положительное отношение к своему здоровью, физическая и психиче-

ская гармония личности способствуют ее успешной адаптации в социуме. Всё это еще раз говорит о пользе занятий физическими упражнениями и приоритете физического воспитания в образовательных организациях. В системе непрерывного физического воспитания в вузе необходимо применять оздоровительно-коррекционные методики, влиять на двигательную активность студентов, воспитывать интерес к физкультурно-спортивной деятельности.

Всем известно, что мотивы занятий физическими упражнениями могут быть разными, обусловленными потребностями быть сильным, здоровым, иметь красивое телосложение, нравиться противоположному полу и др.

Английский психолог В. Макдугалл подчёркивает физиологические потребности и мотивы, создавая теорию инстинктов социального поведения, причиной которых он признаёт врождённые инстинкты стремления к цели, которые свойственны людям, и животным [1].

Двигательная деятельность является врождённым инстинктом, и по мере формирования личности совершенствуются и мотивы, они воздействуют на притязания личности, регулируют механизм двигательной активности.

Мотивы для занятий физическими упражнениями могут быть личностно-значимыми, социально и профессионально значимыми, побуждающими студента к совершению определенного действия как положительного, так и отрицательного.

Вызывает тревогу тот факт, что от курса к курсу у студентов падает интерес к физкультурно-спортивной деятельности. Опрос студентов показал, что его снижение обусловлено рядом

причин: большими интеллектуальными нагрузками по профильным предметам и нехваткой свободного времени для занятий физическими упражнениями; ухудшением состояния здоровья; отсутствием индивидуального подхода на занятиях и выбора вида упражнений и др.

Условия проведения занятий для некоторых студентов, отрицательно относящихся к физической культуре и спорту, могут являться одним из главных моментов, меняющих отношение. В то же время мнение о плохом состоянии материально-технической базы является отнюдь не основным для негативного отношения к занятиям. Так, в числе ведущих мотивов их деятельности выделяют: недостаточную нагрузку, которая является одной из причин отрицательного отношения к занятиям, они так же усматривают в занятиях однообразие, применение несовременных средств обучения. По их мнению, в методике проведения занятий кроются значительные резервы для повышения интереса к учебному предмету студентов, пассивных и безразличных к двигательной деятельности.

Снижение интереса к занятиям также обусловлено трудной задачей контрольных нормативов по предмету «Физическая культура». На наш взгляд, выполнение контрольных показателей по физической культуре не должно являться самоцелью или конечной целью физического воспитания и создавать трудности студентам для сдачи зачета. Тесты и диагностики необходимы только для сравнения достигнутых результатов обучения, благодаря которым занимающиеся открывают для себя возможности дальнейшего физического самосовершенствования.

Среди причин снижения интереса к занятиям студенты выделяют отсутствие осознаваемой результативности занятий, хотя этот мотив не является ведущим. Согласно мнению преподавателей, на мотивацию студентов могут оказывать существенное влияние предположения и приоритеты студентов в выборе двигательных действий, индивидуальные особенности в выборе целей обучения, эмоционально благоприятная среда на занятиях, возможность осуществления творческой деятельности, разнообразные средства, формы физкультурно-спортивной и оздоровительной работы в вузе.

Е.В. Воробьева, Г.М. Соловьев, В.Е. Кульчицкий, Г.А. Литвина, Н.Ю. Шумакова и др. в своих исследованиях отмечают, что для целенаправленного воздействия на мотивационную сферу студентов, недостаточно сообщать им «готовые» знания, раскрывать перед ними объективную значимость тех или иных явлений и форм жизнедеятельности, а необходимо активизировать творческое мышление и создавать условия для осуществления творческой деятельности [1 – 6].

Опираясь на вышеизложенные факты, мы разработали авторскую программу занятий физическими упражнениями в вузе, которая включала в лекционные занятия вопросы полноценного питания, взаимосвязь питания с мышлением, ошибки в питании молодежи; разнородности дыхательной гимнастики; системы энергообеспечения организма. На практических занятиях изучались нетрадиционные системы оздоровления: при помощи

биоэнергетических и дыхательных упражнений; точечный самомассаж; оздоровление организма силой положительной мысли; специальные упражнения для укрепления опорно-двигательного аппарата; упражнения на растягивание и др.

Творческая деятельность в процессе занятий включала написание рефератов, создание презентаций, составление и проведение комплексов упражнений для утренней гимнастики; комплексов упражнений на осанку; полностью проведение занятий, соревнований и физкультурно-спортивных праздников; разработку комплексов упражнений релаксационной направленности с образной визуализацией и музыкальным сопровождением.

Для получения положительных сдвигов в мотивации на физкультурно-спортивную деятельность варьировались цели участия в ней студентов, что помогало формированию в дальнейшем относительно устойчивой потребности в занятиях физической культурой и спортом. В соревнованиях по видам спорта акцент был сделан на групповые формы участия. Подведение итогов осуществлялось с учётом количества членов учебной группы, участвовавших в мероприятии. Это позволило значительно переориентировать мотивы включенности в физкультурно-спортивную деятельность и существенно повысить число соревнующихся. В процессе занятий каждому студенту необходимо было вести дневник самоконтроля, где фиксировать своё функциональное состояние, переносимость нагрузок, результаты тестирования.

Помимо общепринятых тестов, студентам предлагались диагностики, оценивающие физическое состояние организма: задержка дыхания на вдохе и выдохе (с); кросс без учета времени (км); прыжки через скакалку (раз); наклон вперед из положения стоя (см); висы на перекладине (с); бег на месте с высоким подниманием бедра и хлопком под коленом (с) [2]. В опытно-экспериментальной работе подтверждена эффективность использования психолого-педагогических условий, необходимых для формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре.

Одним из показателей успешности внедрения нашей авторской программы в физическое воспитание могут служить ответы студентов: «Занимаясь физической культурой мое душевное и физическое состояние улучшается»; «Я познаю себя и радуюсь жизни»; «У меня улучшается настроение и появляется желание все больше и больше заниматься, я записался в спортивную секцию» и др.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что мотивационно-ценностное отношение к физической культуре придает студентам ту внутреннюю силу, которая определяет не только отдельные поступки, а порой и весь смысл социального самоопределения и социальной активности личности. Под влиянием мотивов у студентов формируются прикладные знания, двигательные умения, навыки, физические, психофизиологические, специальные качества, обеспечивающие физическую и профессиональную готовность к предстоящей трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Шумакова Н.Ю. *Артпедагогика: гуманизация образования в области физической культуры*. Москва, 2010.
2. Савко Э.А. *Приоритет здоровья в физическом воспитании студентов*. Минск, 2010.
3. Воробьева Е.В. *Формирование творчества и воображения в учебной деятельности*. Москва, 2008.
4. Соловьев Г.М., Соловьева Н.И. *Здоровьесберегающая система образования в обеспечении здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащихся*. Москва, 2007.
5. Кульчицкий В.Е. Профилактика сколиоза студентов педагогического вуза как средство реализации здоровьесберегающих технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 56 – 58.
6. Кульчицкий В.Е., Кульчицкая И.Ю., Литвина Г.А. *Реализация здоровьесберегающих технологий в современном вузе*. Вестник Московского института государственного управления и права. 2015; 10.

References

1. Shumakova N.Yu. *Artpedagogika: gumanizatsiya obrazovaniya v oblasti fizicheskoy kul'tury*. Moskva, 2010.
2. Savko E.A. *Prioritet zdorov'ya v fizicheskom vospitanii studentov*. Minsk, 2010.
3. Vorob'eva E.V. *Formirovanie tvorchestva i voobrazheniya v uchebnoj deyatel'nosti*. Moskva, 2008.
4. Solov'ev G.M., Solov'eva N.I. *Zdorov'esberegayushchaya sistema obrazovaniya v obespechenii zdorov'ya i formirovaniya kul'tury zdorovogo obraza zhizni uchashchisya*. Moskva, 2007.
5. Kul'chickij V.E. Profilaktika skolioza studentov pedagogicheskogo vuza kak sredstvo realizatsii zdorov'esberegayuschih tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 56 – 58.
6. Kul'chickij V.E., Kul'chickaya I.Yu., Litvina G.A. *Realizatsiya zdorov'esberegayuschih tehnologij v sovremennom vuze*. Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava. 2015; 10.

Статья поступила в редакцию 08.11.15

УДК 378

Hakimova L. Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: Leysan2014@list.ru*

THEORETIC AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF A PROBLEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL PUPILS IN CONDITIONS OF ORPHANAGE. In the article a problem of socialization of older school children in conditions of orphanage is revealed. Integration processes in Russia and the world make socialization of orphans very important. These process imply the particular schemes of their adaptation to social and economic conditions, functions, social norms of various levels of activity in the society, to social institutes as to the environment of activity and inclusion of social norms and values in an interior. The Russian boarding schools face a high need of search for the most optimizing solutions to fulfill the socialization of pupils within the atmosphere of an orphanage house. The author mentions the relevance, theoretical and practical importance of the problem of socialization in the modern conditions.

Key words: socialization, social orphanhood, orphans among high school students, pedagogical support.

Л.Я. Хакимова, канд. пед. наук, ст. преп., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: Leysan2014@list.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

В статье раскрывается проблема социализации старшеклассников в условиях детского дома. Интеграционные процессы в России и мире актуализируют социализацию воспитанников детского дома, что означает их приспособление к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам различных уровней жизнедеятельности общества, к социальным институтам как среде жизнедеятельности и включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека, его «Я», обуславливаемое структурой каждой конкретной личности. Перед российскими учреждениями интернатного типа сегодня остро встаёт необходимость поиска наиболее оптимальных путей решения социализации воспитанников в условиях детского дома. В этом заключается актуальность, теоретическая и практическая значимость проблемы социализации.

Ключевые слова: социализация, социальное сиротство, старшеклассники детского дома, педагогическое сопровождение.

Социально-экономические и политические преобразования в нашей стране существенно меняют условия социализации учащейся молодёжи, и в особенности – воспитанников детского дома. В свете реализации требований к личности школьника Федеральных государственных образовательных стандартов общего среднего образования второго поколения требуется переосмысление данного феномена в современных условиях. Этот процесс характеризуется существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанного с формированием ответственного, компетентностного, творческого выпускника, умеющего самостоятельно решать свои жизненные важные проблемы.

По мнению В.А. Доскина и других исследователей, активная разработка теоретических аспектов проблемы социализации личности развернулась в советской философии, социологии, социальной педагогике и социальной психологии в 70-е годы и получила своё продолжение в 80-е годы [1, с. 89].

Понятие «социализация» по-разному определяется в различных науках.

В социальной педагогике термин социализация – это явление, обеспечивающее социальную адаптацию и интеграцию личности, что означает адаптацию его к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам различных уровней жизнедеятельности общества, к социальным институтам как среде жизнедеятельности и включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека, его «Я», обуславливаемое структурой каждого конкретного индивида [2, с. 77].

Р.В. Овчарова это понятие сужает, подразумевая под социализацией двусторонний процесс, в котором человек воспринимает, усваивает социальный опыт (идеи, ценности, нормы отношений, стереотипы поведения и т. д.); с другой стороны воспроизводит определённым образом (просоциально, асоциально) в своем поведении, отношении к себе, другим людям [3, с. 23].

Если общепринятый термин в социальной педагогике подразумевает действие человека, его готовность к жизнедеятельности в обществе и его личностные качества, то Р.В. Овчарова видит социализацию в усвоении социального опыта и его воспроизводства в различных видах: либо асоциально, либо просоциально.

Анализируя толкование значения термина «социализация» в разных источниках, мы приходим к выводу о том, что все они идентичны, но отражают специфику своей науки. К сожалению,

все эти определения были даны в прошлом веке, поэтому не полностью отражают современное российское общество, требования к личности школьника и организационно-педагогические условия социализации воспитанников детского дома.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно утверждать, что социализация тесно связана с процессами развития и воспитания личности.

В процессе усвоения содержания деятельности и её разнообразных видов происходит ориентация ребёнка на эту деятельность, осуществляется выбор приоритетного направления, определяются личностные смыслы деятельности, отношения к ней. Одновременно происходит расширение контактов с другими людьми. Кроме того, в процессе социализации формируется идентичность человека и его индивидуальность.

Таким образом, социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путём вхождения в общество, в социум; с другой стороны, процесс активного формирования индивидом собственных ценностей, расширения социальных связей за счёт активной деятельности, активного включения в социальную среду.

Между тем, социализация ребёнка, воспитывающегося вне семьи, в детском доме, несмотря на все условия государства и общества, а также педагогического коллектива, отличается от социализации детей, живущих в семье.

По сравнению с детьми из семей, воспитанники из детского дома менее внимательны к действиям и состояниям партнёров по общению. Уровень чуткости воспитанников детского дома, как правило, значительно ниже возрастной нормы. В общении играет важную роль узко-прагматическая мотивация, связанная с получением от партнёра помощи и услуг. Воспитанники не дифференцируют основные виды общения, интимно-личностное общение раскрыто не полностью или вообще отсутствует.

Воспитанники детского дома ориентируются на признание в социальной среде сверстников чаще всего через физическую силу, агрессию, девиантные формы поведения (ложь, кражи). Неправильно формирующийся опыт общения приводит к негативной позиции по отношению к близким, а если к этому еще добавляется и негативное отношение к воспитаннику со стороны группы (то есть группа оценивает его ниже, чем он сам себя), то он испытывает разочарование, неудовлетворенность. Из-за подчинённости к группе и доверчивости у детей данной категории часто формируется асоциальное поведение, и они попадают

в группы социального риска. Главной из причин этого является низкое принятие себя и заниженная самооценка [4, с. 23].

Как показывает наше исследование, отличительной чертой воспитанников детского дома является присущее им состояние социально-психологической отчужденности от других людей, самих себя. Формальное дисциплинирование воспитанников приводит к отчуждению. Как известно, именно акцент на дисциплинарные моменты во многом провоцирует вышеперечисленные нарушения общения, характерные для воспитанников детского дома. В итоге у воспитанников формируется деформированное представление о жизни, что затрудняет их социализацию после выхода из детского дома в самостоятельную жизнь, в общество.

В рамках нашего исследования определение процесса адаптации является наиболее подходящим к нашему случаю. Такая адаптированность может выражаться в социальной ответственности и моральной зрелости старшеклассников. Старшеклассник осуществляет адаптацию на всех уровнях: индивидуальном, групповом и социальном. Итак, процесс социальной адаптации рассматривается в трёх структурных уровнях: а) общество (макросреда); б) социальная группа (микросреда); в) сам индивидум (внутриличностная адаптация). Основной акцент в процессе социальной адаптации старшеклассников мы делаем на два последних уровня, поскольку детский дом является закрытым учреждением интернатного типа и выход в макросреду крайне ограничен.

Таким образом, термином «адаптации» мы обозначаем с одной стороны свойства человека, характеризующие его устойчивость и приспособление к условиям окружающей действительности. С другой стороны – сам процесс приспособления чело-

века к меняющимся условиям, который является двусторонним: взаимодействие личности и среды.

Термин «активность» является общенаучным и применяется в разных науках самостоятельно, так и в сочетаниях с другими словами. Понятие «активность» (от латинского «aktivus») – действие, поступок, деяние, в русском языке – нечто деятельное, энергичное, развивающееся. Поскольку социальная активность составляет компонент социализации, мы особое внимание уделяем её трактовке. В работах теоретиков социальная активность определяется как уровень активности, степень проявления возможностей и способностей человека как члена социума, устойчивое активное отношение личности к отдельным общностям или обществу в целом и отражает превращение личности из объекта в субъект социального действия и общественных отношений.

Формирование социальной активности старшеклассников, на наш взгляд, требует: осознания общественных явлений, составляющих отношения, социальные и нравственные ценности общества; развития социальных качеств и способностей; включение в практическую деятельность, освоения новых социальных ролей.

Таким образом, проблема социализации старшеклассников в условиях детского дома является важной, актуальной, требующей дальнейшего исследования. Проведённое исследование открывает новые перспективы в изучении проблемы теории и практики социализации воспитанников детского дома; поиск новых условий эффективного проектирования социализации воспитанников детского дома; изучение инновационных педагогических технологий социализации воспитанников детского дома.

Библиографический список

1. Доскин В.А. *Развитие и воспитание детей в домах*. Москва: Владос, 2007.
2. Овчарова Р.В. *Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении педагогической запущенности детей*. Архангельск: Издательство Архангельского областного ИГЖРО, 2006.
3. Снежко Л.М. *Диалектика объективных условий и субъективного фактора в процессе социализации личности*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2003.
4. Юнг К.Г. *Аналитическая психология. Прошлое и настоящее*. Москва: Мартис, 1997.

References

1. Doskin V.A. *Razvitie i vospitanie detej v domah*. Moskva: Vlados, 2007.
2. Ovcharova R.V. *Vzaimodejstvie sem'i, detskogo sada i shkoly v preduprezhdenii pedagogicheskoi zapuschnosti detej*. Arhangel'sk: Izdatel'stvo Arhangel'skogo oblastnogo IGZhRO, 2006.
3. Snezhko L.M. *Dialektika ob'ektivnykh uslovij i sub'ektivnogo faktora v processe socializacii lichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2003.
4. Yung K.G. *Analiticheskaya psihologiya. Proshloe i nastoyashee*. Moskva: Martis, 1997.

Статья поступила редакцию 02.11.15

УДК 378

Chernyshova T.S., postgraduate, North-Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: Tsch78@mail.ru

MODERN PROBLEMS OF PROFESSIONAL RETRAINING, ADVANCED TRAINING OF MEDICAL WORKERS AND THEIR SOLUTIONS IN REGIONS. An effective mechanism to mitigate existing in the field of continuing medical education problems would be the establishment within the framework of mutually beneficial cooperation of educational, medical institutions, special clinics with financial support from investors, medical centers. Thanks to this cooperation there is a possible solution to the problem of lack of modern equipped clinical bases in medical educational institutions and the lack in the clinics of qualified personnel willing to work on modern high-tech equipment. The author comes to the conclusion that improving the quality of medical education is possible under condition of conformity of the leading strategic objectives of regional and federal policies, and factors that determine the functioning of the regional health systems politics of a region.

Key words: medical staff, health regions, medical educational institutions, medical institutions, clinics.

T.C. Чернышова, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: Tsch78@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ, ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В РЕГИОНАХ

Эффективным механизмом снижения остроты проблем, имеющих в сфере дополнительного медицинского образования, способно стать создание в рамках взаимовыгодного сотрудничества образовательных, лечебно-профилактических учреждений, специализированных клиник, при финансовой поддержке инвесторов, медицинских центров. Благодаря такому сотрудничеству появляется возможность решения проблемы отсутствия современных оборудованных клинических баз у медицинских образовательных учреждений и проблемы отсутствия в клиниках квалифицированного персонала, готового работать на современном высокотехнологичном оборудовании. Автор приходит к выводу, что повышение качества медицинского образования возможно при условии стратегического соответствия ведущих целей региональной и федеральной политики.

Ключевые слова: медицинские кадры, здравоохранение, регионы, медицинские образовательные учреждения, лечебно-профилактические учреждения.

Большое количество медико-демографических, экономических, кадровых, организационных проблем в системе здравоохранения Российской Федерации подлежат решению на региональном уровне. В ходе реализации Государственной программы РФ «Развитие здравоохранения» и Национального проекта «Здоровье», российская система здравоохранения оснащается высокотехнологичным медицинским оборудованием, порождая новую проблему – отсутствие квалифицированных кадров для работы на нем. Проведенная в 2010 году в более полутора тысяч лечебно-профилактических учреждений общероссийская проверка на предмет использования установленного по нацпроекту «Здоровье» диагностического оборудования выявила, что свыше 77 % из него не функционирует, наряду с отсутствием лицензий, возможности приобретения дорогих расходных материалов, в качестве обоснования простоя оборудования вскрылась проблема отсутствия медицинских специалистов, способных на нем работать. Зачастую, на современном этапе уровень подготовки специалистов системы здравоохранения, не соответствует требованиям этой сферы.

Выявленная проблема существует не только в государственных и муниципальных медицинских учреждениях, но и в частных медицинских центрах. Большинство сотрудников многочисленных частных клиник являются молодыми специалистами, не владеющими соответствующими компетенциями. Следовательно, одной из ведущих задач регионов является повышение квалификации и устранение дефицита квалифицированных медицинских кадров. В связи с чем, именно на региональном уровне следует находить возможные механизмы для её решения. В ходе поиска и реализации путей решения задач следует интегрировать глобальные тенденции развития образования в систему медицинского образования РФ, меняя структуру учебных планов и программ, создавать систему непрерывного профессионального образования, в которой практические навыки студентами должны осваиваться с первого курса обучения. При этом качественное обучение практическим навыкам и подготовка квалифицированного специалиста возможны на соответствующем современному этапу развития медицинской науки оборудовании, которого, как правило, нет, ни в медицинских вузах, ни в региональных медицинских учреждениях, являющихся их клиническими базами. В сложившейся ситуации одним из решений можно предложить эффективное сотрудничество государства и бизнеса, способного инвестировать дополнительные финансовые средства, взаимодействуя на обоюдных условиях с государственными образовательными и медицинскими учреждениями, с целью решения социально значимых проблем. То есть механизмом снижения остроты обозначенных проблем способно стать создание в рамках взаимовыгодного сотрудничества образовательных, лечебно-профилактических учреждений, специализированных клиник при финансовой поддержке инвесторов, медицинских центров. Благодаря такому сотрудничеству появляется возможность решения проблемы отсутствия современных оборудованных клинических баз у медицинских образовательных учреждений и проблемы отсутствия в клиниках квалифицированного персонала, готового работать на современном высокотехнологичном оборудовании [1; с. 2].

С целью внедрения указанных проектов в регионах наряду с формированием соответствующей нормативно-правовой базы, между властью и представителями деловой среды должны сложиться основанные на взаимном доверии отношения, что возможно при трансформации их отдельных задач в единую социально значимую цель совершенствования системы здравоохранения в регионах и в Российской Федерации в целом. Представителей деловой среды не заинтересует реализация подобных проектов при условии единоличного утверждения приоритетов, планов и направлений развития органами государственной власти. Следовательно, эффективным станет взаимодействие, при котором бизнес будет иметь достаточный инструментарий для фактического участия в решении общественно значимых проблем. В этой же связи, не менее важным является создание в регионах ассоциаций частных медицинских клиник.

Таким образом, взаимовыгодное сотрудничество представителей бизнеса, учреждений профессионального образования и органов власти в системе здравоохранения регионов может способствовать эффективному решению целого ряда проблем на уровне страны в целом. На современном этапе общественно-экономического развития страны, объединяясь в ассоциации, в некоммерческие общественные организации, профессиональное сообщество, представители деловой среды здравоохранения, квалифицированные медицинские специалисты, другие граждане Российской Федерации, взаимодействуя друг с другом и с органами государственного управления способны принимать участие в решении социальных проблем и оказывать положительное влияние на общественное развитие. Особое значение в этом сотрудничестве имеют учреждения профессионального образования в медицинской сфере. Являясь социально-экономическим институтом, при взаимодействии с региональными органами здравоохранения, учреждение высшего медицинского образования играет одну из ведущих ролей в решении проблем здравоохранения. Сотрудничество образовательного и практического сегментов системы для лечебно-профилактических учреждений не менее эффективно.

В свете вышесказанного, эффективные преобразования в системе практического здравоохранения и медицинского образования возможны при взаимодействии органов управления здравоохранением в регионах и медицинских образовательных учреждений. Зачастую трудности конструктивного взаимодействия связаны с нечётко сформулированными принципами, целями, задачами и структурой деятельности. Анализ материалов, находящихся в открытом доступе по взаимодействию вузов, медицинских учреждений и органов управления здравоохранением показывает, что существующая нормативно-правовая база всех уровней должным образом не способствует эффективному взаимодействию и не способствует эффективной профессиональной социализации студентов [3; 4].

Сегодня именно регионы и региональные образовательные системы способны уменьшить остроту проблем путём создания региональных отраслевых систем образования, предусматривающих передачу функций по решению региональных проблем в области медицинского образования региональному органу управления здравоохранением, организационную форму интеграции медицинских образовательных учреждений и клинических лечебно-профилактических учреждений, придание медицинскому учреждению высшего профессионального образования, обладающему высоким образовательным, научным и лечебным потенциалом, статуса системообразующего элемента [5].

Совершенствование медицинского профессионального образования предполагает разработку образовательных программ с учётом национально-региональных особенностей, особенностей медицинских образовательных, клинических лечебных учреждений, региональных органов управления, потребности региона в медицинских кадрах. Таким образом, продуктивным решением региональных проблем сферы здравоохранения может стать объединение территориальных профильных образовательных учреждений с практическим сектором сферы – клиниками, медицинскими центрами и др. Подобные объединения – консорциумы предполагают не просто заключение соглашений о сотрудничестве, но и возможность создания отдельного юридического лица. В качестве сотрудничающих сторон в консорциумах могут участвовать и государственные, и негосударственные образовательные и лечебно-профилактические учреждения.

Функции контроля над последипломным образованием и допуска врачей к самостоятельной медицинской деятельности должны осуществляться медицинским сообществом. При этом формированию саморегулирующихся объединений, медицинское сообщество которых несёт ответственность за качество профессиональной деятельности каждого специалиста, должно способствовать государственные предписания. Однако профессиональное развитие медицинских специалистов предполагает не менее значимые качества: внутренний самоконтроль и мотивацию к обучению и совершенствованию.

Библиографический список

1. Денисов И.Н. Основные направления совершенствования подготовки врачей-кадров. *Экономика здравоохранения*. 2013; 3.
2. Обамов С.Л. *Здравоохранение Российской Федерации. Подходы и проблемы*. Санкт-Петербург, 2014.
3. Саенко Л.А. Профессиональная социализация студентов средствами дистанционного обучения: проблемы, задачи, перспективы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 108 – 111.

4. Саенко Л.А., Затева Т.Г. Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации. *Дискуссия*. 2014; 5 (46): 123 – 127.
5. Светличная Т.Г. Актуальные проблемы кадрового обеспечения здравоохранения на региональном уровне. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2014; 1.

References

1. Denisov I.N. Osnovnye napravleniya sovershenstvovaniya podgotovki vrachebnykh kadrov. *Ekonomika zdoravoohraneniya*. 2013; 3.
2. Obramov S.L. *Zdoravoohranenie Rossijskoj Federacii. Podhody i problemy*. Sankt-Peterburg, 2014.
3. Saenko L.A. Professional'naya socializaciya studentov sredstvami distancionnogo obucheniya: problemy, zadachi, perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 108 – 111.
4. Saenko L.A., Zateeva T.G. Professional'noe obrazovanie kak bazovyj process professional'noj socializacii. *Diskussiya*. 2014; 5 (46): 123 – 127.
5. Svetlichnaya T.G. Aktual'nye problemy kadrovogo obespecheniya zdoravoohraneniya na regional'nom urovne. *Problemy social'noj gigieny, zdoravoohraneniya i istorii mediciny*. 2014; 1.

Статья поступила в редакцию 04.11.15

УДК 378.2

Musayeva R.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: timur.60@mail.ru

Shamsiyeva A.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: timur.60@mail.ru

FORMING OF READINESS OF BACHELOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION TO USE INTERACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES. In the work the authors study a process of making bachelor students of pedagogical education be prepared for the use of interactive teaching technologies. The authors' model of this process with its main components is presented; the paper has short characteristics to every of the components. The authors identify the following component structure in the professional training of bachelors of pedagogical education with the use of interactive methods of training: motivational, cognitive, activity – and evaluation-based. The general characteristics of the condition of being prepared for to use interactive learning tools the authors present on the following levels: elementary, basic (reproductive) and creative search. The developed model and software and methodological support contributes to the effectiveness of the educational process of any educational institution.

Key words: interactive teaching technologies, bachelor students, pedagogical education, readiness formation, model.

Р.А. Мусаева, канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»,
г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

А.А. Шамсиева, канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»,
г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

В работе описан процесс формирования готовности будущих бакалавров педагогического образования к использованию интерактивных средств обучения. Представлена авторская модель данного процесса с её основными составляющими и дана их краткая характеристика. Авторы выделяют следующую компонентную структуру в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования с использованием интерактивных средств обучения: мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочный. При этом обобщённую характеристику готовности будущих бакалавров педагогического образования к использованию интерактивных средств обучения авторы представляют по следующим уровням: начальному, базовому (репродуктивному), поисковому и творческому.

Ключевые слова: интерактивные средства обучения, будущий бакалавр, педагогическое образование, формирование готовности, модель.

Понятие «готовность» трактуется как состояние готовности, подготовка к чему-нибудь, решение на что-то [1]. По нашему мнению, термин «готовность» следует понимать, как состояние, установка на что-либо, результат.

В данной статье нами рассматривается процесс формирования готовности будущих бакалавров к использованию интерактивных средств обучения, которые дают возможность обеспечить самостоятельность при изучении учебного материала, а также оценить свой уровень подготовки. Анализ литературы [2 – 5] позволяет считать, что интерактивные средства обучения призваны обеспечить создание информационно-образовательной среды, содействующей:

- 1) достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы будущими бакалаврами;
- 2) использованию в образовательном процессе современных образовательных технологий;
- 3) организации эффективной самостоятельной работы студентов бакалавриата по поиску и усвоению знаний, умений и навыков, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики;
- 4) выявлению и развитию будущих бакалавров, в том числе за счёт формирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

В нашем исследовании моделирование выступило как метод представления функциональных характеристик готовности к использованию интерактивных средств обучения в подготовке бакалавров педагогического образования. Не отвергая всех разнообразных способов использования интерактивных средств обучения, мы считаем целесообразным предложить модель использования интерактивных средств обучения в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования, которую можно было бы реализовать в каждом вузе.

Цель проектирования модели использования интерактивных средств обучения в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования определяется социальным заказом, сформулированным в документах, посвященных модернизации педагогического образования, в частности, в системе подготовки профессионально компетентных педагогов в области интерактивных средств обучения.

В модели одной из составляющих являются методологические основы, состоящие из: **подходов** (системный, компетентностный, личностно-деятельностный, практико-ориентированный), **принципов** (целостности, оптимальности, преемственности) и **методов** (частично-поисковый, поисковый, исследовательский, метод проектов).

Важную роль при использовании интерактивных средств обучения в подготовке бакалавров играет такой интерактивный метод как дискуссия – форма познавательной деятельности, в которой субъекты образовательного процесса целенаправленно обмениваются своими мнениями, идеями, суждениями по обсуждаемой учебной проблеме.

Дискуссию целесообразно использовать в обсуждении проблем, имеющих комплексный междисциплинарный характер.

Содержание докладов, сообщений может быть связано с изучаемым материалом, но может и выходить за рамки программы. Как правило, они имеют профессиональную направленность.

На основе рассматриваемых элементов сформулируем следующую компетентную структуру в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования с использованием интерактивных средств обучения: мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочный.

Мотивационный компонент определяет готовность и интерес к работе с интерактивными средствами обучения, постановку и осознание целей информационной деятельности будущих бакалавров.

Когнитивный компонент определяет наличие информационных знаний, умений и навыков и способность применять их в профессиональной деятельности, умение анализировать, классифицировать и систематизировать программные и аппаратные средства интерактивных технологий;

Деятельностный компонент определяет эффективность и продуктивность информационной деятельности, применение интерактивных средств обучения на практике, постоянное совершенствование способов их применения.

Оценочный компонент обеспечивает готовность к поиску решения возникающих проблем, к их творческому преобразованию на основе анализа своей деятельности.

Обобщённо характеристику готовности будущих бакалавров педагогического образования к использованию интерактивных средств обучения представляем по следующим уровням: начальный, базовый (репродуктивный), поисковый и творческий.

По всем уровням представлены показатели, показывающие роль и место интерактивных средств обучения в подготовке будущих бакалавров педагогического образования.

Последней составляющей нашей модели является результат – сформированность готовности будущих бакалавров педагогического образования к использованию интерактивных средств обучения.

В ходе экспериментального исследования мы проанализировали изменения по отдельным критериям, характеризующим уровень использования интерактивных средств обучения: знания в области информатики (практические навыки, содержание и объём интерактивных знаний), опыт в решении информационных задач, соотношение творческого подхода к использованию интерактивных средств обучения.

Полученные теоретические и практические результаты могут быть использованы в практике организации учебного процесса с использованием интерактивных средств обучения в вузе при преподавании дисциплин «Физиология человека» и «Лечебная физическая культура и массаж» на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности при Дагестанском государственном педагогическом университете. Подобные исследования могут способствовать формированию базы знаний, которая позволит разработать и улучшить программу и учебный процесс с использованием интерактивных средств обучения.

Разработанная нами модель и программное методическое обеспечение способствует эффективности учебного процесса любого образовательного учреждения.

Библиографический список

1. *Малый энциклопедический словарь*: в 4-х т. Москва, 1997.
2. Везилов Т.Г. Некоторые аспекты профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Музыка и мировая художественная культура» с использованием интерактивных средств обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 102 – 104.
3. Везилов Т.Г. Электронные образовательные ресурсы в развитии ИКТ-компетентности будущих бакалавров педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 112 – 114.
4. Худовердова С.А. Модель информационного обеспечения инноваций в образовании. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2014; Т. 2; № 3: 55 – 58.
5. Худовердова С.А., Агибова И.М. Информационно-образовательная среда вуза как средство формирования информационной культуры будущего педагога. *Информатика и образование*. 2012; 9: 107 – 109.

References

1. *Malyj 'enciklopedicheskij slovar'*: v 4-h t. Moskva, 1997.
2. Vezirov T.G. Nekotoryye aspekty professional'noj podgotovki bakalavrov po profilu «Muzyka i mirovaya hudozhestvennaya kul'tura» s ispol'zovaniem interaktivnyh sredstv obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 102 – 104.
3. Vezirov T.G. 'Elektronnye obrazovatel'nye resursy v razvitii IKT-kompetentnosti buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 112 – 114.
4. Hudoverdova S.A. Model' informacionnogo obespecheniya innovacij v obrazovanii. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2014; T. 2; № 3: 55 – 58.
5. Hudoverdova S.A., Agibova I.M. Informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kul'tury budushego pedagoga. *Informatika i obrazovanie*. 2012; 9: 107 – 109.

Статья поступила в редакцию 04.11.15

УДК 378

Shapieva A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management, Dagestan State Institute of National Economy (Russia), E-mail: aschap76@mail.ru

Magomedova P.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Training, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: papanesh@mail.ru

Alieva R.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Training, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: rukisha@bk.ru

PROFESSIONAL TRAINING REQUIREMENTS FOR MANAGEMENT EDUCATION. The paper identifies a number of professional requirements for the individual management of educational institutions, such as communication, tact and ability to maintain the necessary contacts and communication, leadership, possession of bases and command methods, free maneuvering style, competence, knowledge and understanding of professional problems and their solutions, possession competently put tactical and strategic objectives, etc. In the modern conditions a manager should know his or her own business, have an ability to effectively achieve goals at lower costs, should possess a high educational level and high professional qualifications. An education Manager must be prepared to find compromises that will ensure the least losses.

Key words: training requirements, manager of education, professional quality.

А.С. Шапиева, канд. пед. наук, доц. каф. Менеджмента, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный институт народного хозяйства», E-mail: aschap76@mail.ru

П.К. Магомедова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: parapnesh@mail.ru

Р.Р. Алиева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: rukisha@bk.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье выявлен ряд профессиональных требований к личности менеджера образовательного учреждения, таких как: коммуникативность, деликатность, умение поддерживать нужные контакты и связи, лидерство, владение основами и командными методами, свободное лавирование стилем, компетентность, знание и понимание профессиональных задач и пути их решения, владение компетентно ставить тактические и стратегические цели и др. В современных условиях к руководителю предъявляется требование к знанию собственного дела, умению эффективно добиваться поставленных целей, но с наименьшими затратами, владению высоким образовательным уровнем и высокой профессиональной квалификации. Менеджер образования должен быть готов идти на компромиссы, которые обеспечивают наименьшие потери.

Ключевые слова: требования к профессиональной подготовке, менеджер образования, профессиональные качества.

Внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс ставит новые задачи перед менеджерами образовательных учреждений: умение видеть перспективу развития образовательного учреждения, его структур и образовательного процесса, прогнозировать внедрение инноваций в рамках собственного развития, строить взаимовыгодные отношения с другими социальными институтами и т. д. Эффективное решение поставленных задач возможно при условии целенаправленной профессиональной подготовки менеджеров образования, внедрения технологий инновационного типа, тесного взаимодействия управленца учреждения с педагогами, способных к самостоятельной проектной деятельности, реализации инноваций в общеобразовательном процессе.

Современные требования к менеджеру образования необходимо рассматривать через призму семи классических компонентов управленческой деятельности, к которым относятся: диагностический, прогностический, проектировочный, организаторский, коммуникативный, мотивационно-стимулирующий и гностический. Поскольку менеджер образования – это руководитель, способный выполнять функции директора, управляющего, поэтому главные признаки, характеризующие его работу, будут следующие: менеджер образования должен иметь среди своих помощников одного или двух заместителей, в зависимости от масштаба и коллектива сотрудников; он наделён определёнными полномочиями; менеджер берет на себя ответственность за все результаты деятельности организации и результаты принятых решений; менеджер – это сотрудник, занимающий руководящую должность в образовательном учреждении. Вместе с тем, он может быть как владельцем либо совладельцем учреждения, частного вуза, либо наемным работником. Известно, что среди требований к менеджеру образовательными учреждениями ВПО различают требования к его личностным качествам и функциональным требованиям.

В управленческой науке достаточно исследований, посвящённых набору и моделям качеств менеджера образования, отвечающим задачам, характеру образовательного учреждения. Достаточно распространённой является квалификационную модель руководителя образовательного учреждения, созданная Я.В. Михайловым [1; с. 72]. Суть его модели качеств заключается в трёхуровневом наборе требований к менеджеру. Первый уровень – требования, характеризующие функциональное содержание менеджмента. Следующий уровень содержит важные требования, характеризующие обслуживающий характер по отношению к функциональным требованиям. Третий уровень включает требования меньшей значимости по отношению к основным требованиям.

К функциональным требованиям менеджера образования можно отнести: коммуникативность – умение понять психические свойства и состояние окружающих людей, своих сотрудников; такт и деликатность – умение найти необходимую у форму коммуникации, умение поддерживать нужные контакты и связи, способность организовывать личные и трудовые взаимодействия, налаживать контроль; лидерство – умение понять желание и чаяния сотрудников, отстаивать их интересы перед вышестоящим начальством; способность отвечать за свои решения и брать от-

ветственность на себя, уметь влиять на окружающих и входить в доверие; владение основами и командными методами современного образовательного менеджмента, способность применять их в практике образовательного учреждения, квалифицированный и компетентный выбор стиля руководства подчиненными, свободное лавирование стилем, способность оперативно организовывать образовательный процесс учреждения и самостоятельное принятие решений; компетентность – знание и понимание профессиональных задач и пути их решения, владение нормативно-правовой базой образовательного учреждения и трудового законодательства; умение прогнозировать развитие событий, компетентно ставить тактические и стратегические цели.

На эффективность и оптимальное управление менеджера образования влияют его способность управлять собой, чётко сформулированные личные ценности; целеустремленность и систематический профессиональный рост, способность и умение решать проблемы в нестандартных ситуациях; креативность и изобретательность, способность к владению инновационными технологиями, владение современными командными методами и управленческими подходами в менеджменте; умение работать в команде и формировать эффективные рабочие и педагогические команды; способность к обучению и умение обучать собственных сотрудников.

По мнению В.М. Шепеля, к органичным задаткам менеджера можно отнести: уравновешенность, активность, общительность, умение адаптации. К нравственным задаткам автор отнёс демонстрацию справедливости в отношениях с членами коллектива, скромность, чувство ответственности, принципиальность. Среди волевых качеств менеджера им были отмечены: напористость, решительность в действиях, энергичность, сдержанность, дисциплинированность. К профессиональным качествам были отнесены: цельность и целеустремленность, оптимальная работоспособность, инициативность и активность, организованность, самостоятельность. К организаторским умениям менеджера учёный отнес умение понимать и оценивать людей, устанавливать деловые добрые отношения, постоянно находясь в поиске инновационных форм и методов управления, качественно организовывать работу коллектива и принимать грамотные компетентные решения [2, с. 40-44].

Современный менеджер образования – это руководитель людьми и образовательным учреждением, который выполняет поставленные задачи наиболее гуманным и экономичным путем. Поскольку главная задача менеджмента – это достижение поставленной цели, то важно квалифицированно и компетентно её определить. Сложно грамотно управлять людьми, если и менеджеру и подчинённым цели не понятны. После нахождения и постановки цели идет этап планирования и определения пути достижения цели. По мнению Э.А. Уткина, которое он выразил в книге «История менеджмента», «на этом этапе важная задача менеджера – это так организовать работу, чтобы появились побудительные стимулы для сотрудников, при которых возникает желание работать слаженно, эффективно, содействовать достижению конечным целям учреждения». [3; с. 89].

Поэтому среди требований к подготовке менеджера важным является умение мотивировать подчинённых, стараться

затронуть их личные интересы, дать им шанс реализоваться в процессе профессиональных задач. Важный приём менеджмента – умение во взаимодействии с подчинёнными сочетать свободу и строгую дисциплину, что означает, с одной стороны, жёсткое управление организацией, с другой – самостоятельность и автономия индивида. Другое важное требование к профессиональной подготовке менеджера – это знания, которые должны быть не только теоретическими, но и практическими, полученными в процессе педагогической практики. Причём, чем больше организация, тем большим общим запасом знаний современный менеджер должен владеть. Менеджеру важно владеть и организаторскими способностями, поскольку менеджмент учреждением заключается в руководстве коллективом и его подразделений. Оперативный менеджмент включает умение менеджера быстро найти и принять правильное решение ситуативных нестандартных задач, которые постоянно возникают в процессе работы организации. Вялое, медлительное решение возникающих вопросов может привести к нарушению нормального ритма и хода учреждения. Сформированные организаторские способности позволяют менеджеру образовывать создавать и поддерживать в коллективе сознательную дисциплину, без которой никакое учреждение нормально работать не способно. Сознательная дисциплина формируется в коллективе справедливой требовательностью, умением убеждать сотрудников, мотивированием их к деятельности, добрым отношением к окружающим, а также личным примером администрации, которая базируется на взаимном уважении подчиненных и менеджера. Важным в профессиональной подготовке менеджера является сформированная эмпатия, знание и понимание своих сотрудников, умение правильно оценивать

способности работников, желание прислушиваться к мнению и рекомендациям сотрудников, поддерживать их инициативу и креативность. Эффективный менеджмент во многом обусловлен аналитическими способностями менеджера, лояльностью в отношениях с людьми, высокой ответственностью к работе, креативностью и инициативностью. Различают такие черты характера менеджера как его «внешние данные», к которым относят – тактичность, сдержанность, уравновешенность, стрессоустойчивость, самообладание и т. д. Данные личные качества менеджера образования позволяют ему завоевывать авторитет среди сотрудников, что является первым условием для эффективного менеджмента организацией. Для подготовки современного менеджера необходимо использовать современные образовательные технологии, основанные на компетентностном подходе [4; 5]

Таким образом, в современных условиях к руководителю предъявляется требование к знанию им собственного дела, умению эффективно добиваться поставленных целей, но с наименьшими затратами, к владению высоким образовательным уровнем и высокой профессиональной квалификацией. Наряду этим, современный менеджер образования должен хорошо знать русский язык и владеть английским языком, понимать обстановку в мире образования, хорошо владеть современными компьютерными технологиями и уметь использовать современные поисковые программы. Нельзя пренебрегать такими требованиями как обязательная опрятность и обходительность современного менеджера с сотрудниками учреждения, проявление благожелательности к ним, доверия, открытости и отзывчивости. Менеджер образования должен быть готов идти на компромиссы, которые обеспечивают наименьшие потери.

Библиографический список

1. Михайлов Я.В. *Эффективный менеджмент*: учебно-практическое пособие Москва, 2011.
2. Шепель В.М. *Коммуникационный менеджмент*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2004.
3. Уткин Э.А. История менеджмента. Концепция централизма и демократии в российской истории хозяйствования 20-30-х годов. *Кадровый менеджмент*. 2005; 8: 44 – 48.
4. Шибаев В.П., Шибаева Л.М. Методические и этические аспекты подготовки преподавателя к проведению занятия на интерактивной основе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 102 – 104.
5. Музаев А.И., Музаева Л.В. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущего учителя безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 75 – 77.

References

1. Mihajlov Ya.V. *Effektivnyj menedzhment*: uchebno-prakticheskoe posobie Moskva, 2011.
2. Shepel' V.M. *Kommunikacionnyj menedzhment*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2004.
3. Utkin E.A. Istoriya menedzhmenta. Konceptiya centralizma i demokratii v rossijskoj istorii hozyajstvovaniya 20-30-h godov. *Kadrovyy menedzhment*. 2005; 8: 44 – 48.
4. Shibaev V.P., Shibaeva L.M. Metodicheskie i eticheskie aspekty podgotovki prepodavatela k provedeniyu zanyatiya na interaktivnoj osnove. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 102 – 104.
5. Muzaev A.I., Muzaeva L.V. Kompetentnostnyj podhod k professional'noj podgotovke buduschego uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 75 – 77.

Статья поступила в редакцию 07.11.15

УДК 378

Shatalova N.P., Cand. of Sciences (Physics and Mathematics), Professor, Department of Mathematics, Computer Studies and Methods of Teaching, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: giahp@mail.ru

CONSTRUCTIVE ENVIRONMENT OF SELF-EDUCATION IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article reveals a problem of designing and organization of constructive environment of self-education among students in a university. The research is based on the analysis of different approaches to the organization of independent work of students. The work identifies the main forms of independent work and key aspects of the approaches. The author presents her conception of what a model of the environment for the organization of independent work of students should be. The model is implemented in the educational process of a pedagogical university. The author sees her concept of the self-teaching environment through the prism of a theory of constructive learning. The article formulates the regularities and the basic concepts of constructive training, aimed at the development of a constructive-minded person in the process of training future teachers. In this aspect the author has formulated a number of criteria that reflect the specifics of the basics of constructiveness in students, and provides some recommendations for modeling the process of extracurricular activities of students in the organized and constructive environment. The researcher states that properly organized extracurricular activities of students in the constructive learning in a university let students to be engaged in educational research activities and contribute to the formation of professional competencies.

Key words: constructive training, constructive skills, constructive thinking, constructiveness, constructive approach to education.

Н.П. Шаталова, канд. физ.-мат. наук, проф. каф. математики, информатики, методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, E-mail: giahp@mail.ru

КОНСТРУКТИВНАЯ СРЕДА САМООБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье раскрывается проблема проектирования и организации в вузе конструктивной среды для самообразования студентов. На основе анализа различных подходов к самообразованию студентов педагогического вуза выявлены основные формы самостоятельной работы и обоснованы ключевые аспекты каждой из них. В статье представлен конструкт одной из моделей среды для самообразования студентов, реализованный в учебно-воспитательном процессе конкретного педагогического университета. Автор предлагает концепцию построения образовательной среды, рассматривая её через призму теории конструктивного обучения. В статье сформулированы закономерности и основные понятия конструктивного обучения, направленные на развитие конструктивной личности в становлении будущего учителя. В этом аспекте сформулирован ряд критериев, отражающих специфику формирования основ конструктивности у студентов педагогического вуза, и даны рекомендации по моделированию процесса внеучебной деятельности студентов в организованной конструктивной среде.

На основании представленного материала можно утверждать, что корректно организованная внеучебная деятельность студентов в рамках конструктивного обучения в вузе, позволяет студентам заниматься педагогической исследовательской деятельностью и способствует формированию профессиональных компетентностей.

Ключевые слова: конструктивное обучение, конструктивные навыки, конструктивное мышление, конструктивность, конструктивный подход к образованию.

По мнению Е.С. Полата, с которым сегодня можно согласиться, «отбор педагогических технологий в системе обучения всегда обусловлен используемой концепцией обучения. В настоящее время в мировой практике приоритет отдаётся гуманистической педагогике, личностно ориентированному подходу, конструктивизму, поскольку педагогика, как и отражающие основные её принципы, подходы и теории наиболее адекватно отвечают требованиям, предъявляемым к системам образования современным обществом, понимаемым в обществе качеству образования, соответственно и качеству обучения» [1].

Конструктивное обучение в настоящее время – время стремительного развития информационного пространства и интернет-технологий – занимает основные ниши в системе образования. Об этом свидетельствуют высказывания ряда учёных и результаты их исследований (Ф.Д. Бунятова [2], Е.Н. Князева [3], Т. Рукмор [4], А.Е. Марон [5], А.Н. Томилин [6], Т.И. Шамова [7]). В монографиях [8; 9] даются определения новым понятиям в образовании: (1) конструктивное обучение – это особая интеграция различных подходов к обучению, направленная на развитие и формирование конструктивной личности; (2) конструктивная личность – творческая личность, способная к постоянному приобретению компетентности посредством сформированных основ конструктивности (самотивация; конструктивные навыки; конструктивное мышление); (3) конструктивное мышление – это мышление направлено на решение конкретной проблемы и определение параметров устойчивости её решения, оно не может быть лишено творчества и интуиции, атеоретическое, практическое и образно-технологическое мышление здесь неразрывно взаимосвязаны.

Развитие основ конструктивности, отмечают А.Н. Томилин и В.А. Худик [10], зависит от мотивов конкретного поля проблемы (знания законов; свойств и способов работы с различными материалами поля; умения решать разнообразные технологические задачи; пользоваться различными средствами поля проблемы; создавать и исследовать модели; определять её свойства, учитывать параметры, закономерности и законы поля проблемы и т. п.), и компетентностей, порождающихся этим полем.

Конструктивное мышление проявляется в приобретенной компетентности решать теоретические и практические задачи. Человек с развитым конструктивным мышлением способен предпринимать конкретные конструктивные действия, рассчитанные либо изменить ситуацию нужным образом, чтобы решить возникшую проблему, либо в имеющейся ситуации найти положительное применение для нейтрализации проблемы. То есть конструктивное мышление проявляется в интеграции компетентностей и способностей:

- ставить цели;
- моделировать исполняющую программу;
- выполнять управляющую программу;
- оценивать результаты.

Теория конструктивизма бережно относится к поступательному насыщению знаниями в строгом взаимно-однозначном соответствии с самоорганизованной деятельностью в процессе осознанного приобретения компетенций через организацию **конструктивной образовательной среды** [11]. Построение конструктивной образовательной среды происходит только в рамках системы конструктивного обучения. Система конструктивного обучения состоит из двух подсистем: системы конструктивного самообучения и системы интерактивного обучения в рамках традиционных и инновационных форм обучения.

Процесс образования всегда строится на поиске, получении, переработке и применении информации. В процессе исследования вопросов компетентности и компетенций в сфере образования (и не только) важным будет заметить одну из общепризнанных, в настоящее время, закономерностей: повышение профессиональной компетентности невозможно без постоянного *доступа* к информации, причем пути к поиску информации должны быть свободными и открытыми. Победа демократии, сменявшая тоталитаризм, изменяет взаимоотношения людей. *Эгоцентризм властелина* информации растворяется и *трансформируется* в толерантность. Попытка субъекта перекрыть информацию, вызывает недоумение у окружающих, замыкает сферу его коммуникативности, рождает в нем самую агрессию и включает функцию разрушения. Задержка информации в субъекте останавливает его развитие.

Конструктивная переработка информации, и её корректное предъявление – становится обязательным условием качественной динамики развития всех субъектов и процессов в современной сфере образования. Итак, перерождение образовательной среды в конструктивную среду **самообразования** связано с изменением многих приоритетов. Для решения проблем (глобальных и ситуационных) при достижении целей, в том числе и профессиональных, человек должен формировать и непрерывно развивать целый ряд компетенций. Приобретению и непрерывному развитию профессиональных компетенций способствует конструктивная (в смысле конструктивистической) среда самообразования, «жизнедеятельность» которой ставит человека в определённые условия, вынуждающие последнего к активным осознанным действиям на пользу себе и обществу.

Конструктивная образовательная среда, формирующая профессиональные компетентности студентов (в том числе и педагогических вузов), которые, в свою очередь, обеспечиваются наличием развитых основ конструктивности, способна функционировать на факультете только в случае налаженной работы:

- системы ситуаций (кейсы) организации конструктивной деятельности, моделирующей комплексное применение знаний;
- системы ситуаций (кейсы) междисциплинарной интеграции, в частности систематическое использование учебно-познавательных задач, конструирующих среду междисциплинарного применения знаний;
- системы ситуаций (кейсы), предоставляющих возможности для саморазвития и самореализации личности студента, развития необходимых способностей, связанных с индивидуальными особенностями его конструктивного мышления;
- по созданию дополнительных организационно-педагогических условий (кейсов), направленных на усиление мотивации студентов к изучению дисциплин, повышению их познавательной и академической активности [11].

Формирование профессиональных компетенций студентов возможно только при постоянном совершенствовании конструктивной образовательной среды факультета (вуза), живущей в рамках **законов системы конструктивного обучения**:

- человек обучается тогда, когда испытывает в этом потребность – закон осознанной потребности;
- обучение человека соответствует конструктивной (самооценки и внешней оценки) оценки его потенциальных возможностей и поставленным им целям – закон потенциальных возможностей и целеполагания;

целенаправленное планомерно-поступательное обучение человека в его мотивационном поле учебно-познавательной сре-

ды – закон мотивационного программно-целевого управления обучением (самообучением);

– в процессе образования человек всегда имеет право на выбор: среды обучения, темпа обучения, формы, метода, приёма, средств информации, содержания, контроля, вида учебной деятельности и пр. – закон демократичности (элективности);

– развитие, формирование и воспитание отвечает здоровьесберегающим и социальным нормам общества – закон сохранности;

– система конструктивного обучения обеспечивает целесообразную координацию инновационных образовательных процессов; поток пришедшей к человеку информации становится знанием только в процессе его конструктивной деятельности (конструктивная деятельность успешна в случае достаточно сформированного уровня основ конструктивности) – закон «перехода количественных явлений в качественные»;

– система конструктивного обучения обеспечивает синхронность и определяет параметры совместимости дискретно действующих противоположных методов обучения (система обучения является деструктивной при нарушении хотя бы одного из перечисленных законов) – закон «единства и борьбы противоположностей» [12].

Сама структура конструктивной образовательной среды состоит из интеграции и синхронной работы:

- кабинета конструктивного самообучения,
- кабинета презентации,
- методического кабинета по основному предмету,
- кабинета научно-исследовательской лаборатории конструктивного обучения.

Кабинеты конструктивной образовательной среды – это, прежде всего, учебные аудитории, которые оборудованы интерактивной доской, компьютерами, стендами, стеллажами, мультимедийной аппаратурой. Однако, каждый кабинет, предназначен не только для аудиторных занятий, но и выполняет функции, соответствующие своей концепции, предоставляя студентам и преподавателям возможности **для сотворчества, саморазвития, самодиагностики и непрерывного открытого самообразования**.

Представим работу конструктивной среды самообразования в одном из её направлений. Полагаем, что активирование конструктивной среды самообразования в педагогическом вузе начинается с расширения «географии» научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей. Вполне очевидно, что студенты, помимо освоения основной учебной программы, имеют возможность активно участвовать в научной жизни вуза в соответствии с темами научно-исследовательской работы университета. Именно поэтому один из важных аспектов в научной деятельности студентов должен быть направлен на широкое привлечение их к практической научно-педагогической и исследовательской работе в образовательной **сфере «школа-вуз»**.

Научно-исследовательская работа студентов, например, в период педагогической практики должна быть организована с участием научно-педагогических коллективов ведущей кафедры, кафедры педагогики и учителей школ (ОУ) региона. По окончании педагогической практики, работа требует **функционального продолжения на базе конструктивной среды самообразования в вузе – организация инновационных форм конференций, олимпиад по педагогике, круглых столов, встреч с ведущими учёными и учителями, конкурсов творческих проектов, издание сборников научно-методических студенческих работ**.

Выпускники педагогического вуза должны владеть искусством проектирования преподаваемых учебных дисциплин, как средств развития своих будущих учащихся. Поэтому еще на студенческой скамье им важно участвовать в экспериментально-исследовательской деятельности школьных учителей разных уровней продуктивности. Важной **проблемой** является соотношение **проектируемого курса в целом и отдельного занятия**, подчиненного общим искомым результатам. Главная цель участия студентов в таких исследованиях – обучение принятию самостоятельных решений: какие выводы необходимо сделать для **собственного проекта будущей деятельности, чтобы она была положительной**.

Выделим основные виды **экспериментально-исследовательской педагогической деятельности** студентов-практикантов:

- пассивные (реферативно-поисковые) исследования;
- интерактивные исследования;
- практико-ориентированные исследования;

– авторские исследования;

– экспериментальные исследования (возможны и комбинированные виды экспериментально-исследовательской деятельности практикантов).

Перечисленные виды исследования имеют по **три траектории**. Каждая траектория определяет этапы исследовательской деятельности. Выбор траектории указывает на уровень сформированности конструктивных профессиональных компетенций практикантов. Учитель – это не только артист, и урок – это не только спектакль. За 45 минут интенсивного труда всех участников урока происходят несколько иные процессы, чем в театре. До «спектакля» и после него учитель именно при помощи корректно спланированного педагогического исследования конкретных ситуаций ежеминутно «пишет сценарий» и своей образовательной деятельности, и образовательной деятельности конкретных учащихся.

Студент должен разработать проект своей будущей деятельности, которая должна включать, по меньшей мере (ввиду ограниченного времени подпрактики), один из видов эксперимента и исследования заблаговременно, до начала педагогической практики. Во время подпрактики студенту предстоит ответственная работа не актера, а учителя. Учителя способного быть полезным каждому ученику (доверенного класса) в его становлении. Компетенции, позволяющие проводить педагогическое исследование необходимо для:

- проектирования;
- конструирования;
- проведения урока;
- оценки результатов урочной и внеурочной образовательной деятельности как учащихся, так и учителя. При этом урок рассматривается только лишь как одна из единиц авторской технологической системы работы учителя и как одна из образовательных учебных сред.

Урок, в настоящее время, не единственная форма организации образовательной деятельности учащихся направленная на раскрытие потенциальных возможностей и удовлетворение образовательных потребностей. Урок – это форма организации и конструирования **учебной образовательной среды**. Учитель не имеет права на ошибку при организации, проведении и оценки учебной деятельности ученика, именно поэтому студенту необходимо сформировать навыки педагогической исследовательской работы всех видов еще при обучении в вузе.

Пассивные (реферативно-поисковые) исследования предполагают прохождение студентов по следующим траекториям:

– **траектория первая** – изучение, обобщение, систематизация научно-методической литературы и изучение историко-педагогического наследия;

– **траектория вторая** – сравнение и проведение аналогий современных исследований ученых с работами ученых-методистов, учителей, педагогов и психологов прошедшего исторического времени;

– **траектория третья** – сравнительный анализ педагогического творчества отечественных и зарубежных ученых, методистов, учителей.

Интерактивные исследования:

– **траектория первая** – поиск, изучение, анализ и синтез информации научно-педагогического характера в сети ИНТЕРНЕТ, СМИ, ИНТРАНЕТ, научных сборниках материалов конференций;

– **траектория вторая** – постановка, исследование педагогической (методической) проблемы и определение параметров её устойчивости, проектирование пути и прогнозирование результатов по решению проблемы;

– **траектория третья** – оформление отчетов по результатам проведенного исследования и обсуждение результатов теоретического исследования в виртуальном или натуральном режиме работы: ИНТЕРНЕТ, ИНТРАНЕТ, конференции, семинары, круглые столы, на страницах журналов, газет, в СМИ, личных беседах.

Практико-ориентированные исследования:

– **траектория первая** – разработка дидактических средств, технологий, методик, контрольно-измерительных материалов оценки ЗУН и пр.;

– **траектория вторая** – апробация результатов исследования на практике;

– **траектория третья** – мониторинг результатов апробации проведенного исследования и менеджмент разработанных материалов.

Авторские исследования:

- *траектория первая* – видение и постановка методико-педагогической проблемы;
- *траектория вторая* – проектирование разрешения проблемы;
- *траектория третья* – внедрение результатов исследования в процесс разрешения проблемы и ее устранения.

Экспериментальные исследования:

- *траектория первая* – определение цели методико-педагогического эксперимента и его функциональности (конструктивности);
- *траектория вторая* – подбор материала, места и участников для проведения эксперимента;
- *траектория третья* – проведение контрольно-измерительных и корреляционных работ, оформление отчета по результатам эксперимента.

Экспериментально-исследовательская работа должна проводится студентом:

- в начале педпрактики,
- во время педпрактики,
- в конце педпрактики;
- после окончания педпрактики [13].

Формирование компетенций построения стратегического плана педагогической деятельности строится на основе четкого планирования всей его учебно-воспитательной деятельности. Поэтому, прежде чем приступить к работе с учащимися, студенту необходимо провести определенную экспериментальную и исследовательскую работу еще в начале педагогической практики. Например, следует:

- познакомиться:
 - а) с годовыми, тематическими планами учителя математики или информатики,
 - б) с планами конспектов его уроков.
 - с) с учебными и методическими пособиями,
 - д) с дополнительной литературой,
 - е) с программным обеспечением, используемым учителем.
- провести *исследование кабинета* по основному предмету и описание его работы;
- исследовать *особенности учащихся* класса;
- определить основные элементы *технологии учителя*, работающего в доверенном студенту классе;
- сделать попытку обобщить *опыт работы учителя и классного руководителя* с целью выработать свою стратегию.

Не менее важную роль в овладении педагогического мастерства играет *посещение уроков учителя и других студентов* с последующим их анализом. При этом студенты наблюдают как за деятельностью учителя, так и за деятельностью учеников. Наблюдение на уроках за деятельностью учащихся может вестись как прямыми, так и косвенными методами. С этой целью может быть составлен план и разработана программа наблюдений. При этом:

- восприятие общего фона занятости учащихся сочетается с одновременным контролем над их групповыми и индивидуальными действиями;
- ведутся наблюдения за степенью активности учащихся;
- прослеживается доля индивидуального участия на фоне общей активности группы;
- наблюдается отношение учащихся к совместной работе, отношение учащихся к заданиям.

Наблюдения за индивидуальной занятостью учащихся фиксируют на специальном бланке. Анализ и самоанализ уроков проводится с различными целями и намерениями, согласно разработанным методистами схемам.

Самое главное для студента суметь правильно оценить и провести рефлексию собственной педагогической деятельности. Контроль знаний и педагогическая диагностика – не только завершающий элемент структуры процесса обучения, но и завершающий элемент структуры процесса педагогической деятельности студента за период проведения педпрактики. Они позволяют делать выводы об *эффективности выбранной стратегии*

и сформированности его педагогических компетенций.

Именно поэтому практикант разрабатывает проект-отчет о педагогической деятельности.

Его *примерный план* состоит из следующих пунктов:

- концепция выбранной стратегии (отчет проведенных установочных исследований);
- проблема исследования (тема исследования);
- цель исследования;
- задачи исследования (план проведения исследований);
- гипотеза исследования;
- реализация поставленных задач;
- подтверждение гипотезы:
 - а) мониторинг (в динамике) качества ЗУН учащихся по теме (учебному разделу);
 - б) мониторинг решения поставленных задач;
 - с) выводы о достижении поставленной цели.

В конце педагогической практики студент должен суметь провести педагогические исследования и эксперименты, позволяющие ему выполнить все работы по мониторингу. Проект-отчет о педагогической деятельности, конечно, содержит видеоматериалы, фоторепортажи, презентацию.

Обобщая опыт работы факультета МИИ Куйбышевского филиала ФГБОУ ВПО НГПУ, отмечу основные формы мероприятий, ставшие традиционными при создании и активировании конструктивной среды самообразования:

- организация конкурсов НИЛ КО, кафедральных, факультетских, вузовских конкурсов на лучшую научную работу студентов;
- организация участия студентов в региональной научно-практической конференции в образовательной системе «школа-вуз», проводимых НИЛ КО ФГБОУ ВПО НГПУ совместно с УНО Барабинского и Куйбышевского районов;
- организация участия студентов в работе научных кружков;
- организация участия студентов в ежегодных научно-практических конференциях Куйбышевского филиала ФГБОУ ВПО НГПУ и ФГБОУ ВПО НГПУ;
- публикации статей студентов в различных сборниках, журналах и т.д.;
- участие в научно-педагогических мероприятиях, проводимых во время педагогической практики студентами организаторами педпрактики;
- участие в научно-педагогических мероприятиях, проводимых кабинетом презентаций, научно-исследовательской лабораторией конструктивного обучения, методических кабинетов математики, информатики, педагогики;
- участие в научно-педагогических проектах НИЛ КО.

Под руководством ведущих учёных нашего вуза и учителей высшей квалификации нашего региона ежегодно студентами факультета выполняются фундаментальные и прикладные исследования по разным направлениям естественных, гуманитарных и педагогических наук. Результаты научных изысканий студентов находят отражение в последующих курсовых и квалификационных исследованиях, научных статьях, докладах на конференциях конкурсах, турнирах различного статуса. Результаты некоторых работ используются в практике преподавания математики в школе и вузе. С 1999 года факультет математики и информатики является базовой образовательной средой для проведения студентами факультета регионального математического турнира «На пирамиду!» для учащихся школ.

Научно-исследовательская работа студентов не только повышает их интерес к приобретению компетенций к исследовательской деятельности, формирует будущих ученых-исследователей, но и способствует более глубокому изучению прикладных проблем педагогики и теории преподавания математики и информатики, связанных с их профессиональным самоопределением и педагогической компетентностью. Одно из самых перспективных направлений развития студенческой науки – участие в конкурсах научных работ и проектов, проводимых в конструктивной среде самообразования, где студенты и преподаватели становятся равноправными участниками, коллегами.

Библиографический список

1. *Педагогические технологии дистанционного обучения*. Под редакцией Е.С. Полата. Москва: Академия, 2006.
2. Бунятова Ф.Д. Педагогическая технология конструктивного обучения. *Эйдос. Интернет-журнал*. 2007; 1 марта. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-5.htm>
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее*. Москва: КомКнига, 2006.

4. Rockmore T. *On Constructivist Epistemology*. Lanham, 2008.
5. Марон А.Е. Формирование и актуальные проблемы исследования Института образования взрослых РАО: исторические вехи. *Человек и образование*. 2013; 3: 11 – 14.
6. Томилин А. Н., Фомичева О.В. *Технология формирования готовности к лидерской деятельности у курсантов факультета военного обучения: учебно-методическое пособие*. Новороссийск: ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова, 2012.
7. Шамова Т.И. *Управление образовательными системами*: монография. Москва: Владос, 2001.
8. Шаталова Н.П. *Конструктивное обучение: Теория и практика*: монография. Барнаул: БГПУ, 2007.
9. Шаталова Н.П. *Азбука конструктивного обучения*: монография. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2011.
10. Томилин А.Н., Худик В.А. *Развитие военно-психологической теории и практики профессиональной мотивации офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова, 2010.
11. Шаталова Н.П. *Учимся работать в школе конструктивного обучения: учебное пособие*. Барнаул: БГПУ, 2006.
12. Шаталова Н.П. К концепции о конструктивном обучении. *Народное образование*. 2006; 4.
13. Шаталова Н.П. Применение информационных технологий с точки зрения конструктивного обучения и его нано-технологий. *Актуальные проблемы обучения информатике в высшей и средней школы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Дудковской И.А., Ижденева И.В., Шахматовой А.Б. Новосибирск: Немо-Пресс, 2011.

References

1. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya*. Pod redakciej E.S. Polata. Moskva: Akademiya, 2006.
2. Bunyatova F.D. Pedagogicheskaya tehnologiya konstruktivnogo obucheniya. *Ejdos. Internet-zhurnal*. 2007; 1 marta. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-5.htm>
3. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Osnovaniya sinergetiki. Chelovek, konstruiyushchij sebya i svoe budushee*. Moskva: KomKniga, 2006
4. Rockmore T. *On Constructivist Epistemology*. Lanham, 2008.
5. Maron A.E. Formirovanie i aktual'nye problemy issledovaniya Instituta obrazovaniya vzroslykh RAO: istoricheskie vехi. *Chelovek i obrazovanie*. 2013; 3: 11 – 14.
6. Tomilin A. N., Fomicheva O.V. *Tehnologiya formirovaniya gotovnosti k liderskoj deyatel'nosti u kursantov fakul'teta voennogo obucheniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Novorossiysk: GMU im. F.F. Ushakova, 2012.
7. Shamova T.I. *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami*: monografiya. Moskva: Vlados, 2001.
8. Shatalova N.P. *Konstruktivnoe obuchenie: Teoriya i praktika*: monografiya. Barnaul: BGPU, 2007.
9. Shatalova N.P. *Azbuka konstruktivnogo obucheniya*: monografiya. Krasnoyarsk: ООО «Nauchno-innovacionnyj centr», 2011.
10. Tomilin A.N., Hudik V.A. *Razvitie voenno-psihologicheskoy teorii i praktiki professional'noj motivacii oficera-vospitatel'ya*: monografiya. Novorossiysk: GMU im. F.F. Ushakova, 2010.
11. Shatalova N.P. *Uchimsya rabotat' v shkole konstruktivnogo obucheniya: uchebnoe posobie*. Barnaul: BGPU, 2006.
12. Shatalova N.P. K koncepcii o konstruktivnom obuchenii. *Narodnoe obrazovanie*. 2006; 4.
13. Shatalova N.P. *Primenenie informacionnykh tehnologij s točki zreniya konstruktivnogo obucheniya i ego nano-tehnologij. Aktual'nye problemy obucheniya informatike v vysshej i srednej shkoly*: materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej Dudkovskoj I.A., Izhdenevoj I.V., Shahmatovoj A.B. Novosibirsk: Nemo-Press, 2011.

Статья поступила в редакцию 08.11.15

УДК 37

Yudina A.M., postgraduate, Department of Personality Psychology and Special Education, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: anna-yudina@mail.ru

DIAGNOSIS OF CORRELATIONS OF COMMUNICATION COMPONENTS IN LIBERAL ARTS EDUCATION IN THE PROCESS OF FORMING SOCIAL AND CULTURAL TOLERANCE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS. The article describes a diagnostic experiment to determine factors that affect a level of differentiation of social and cultural tolerance among high school students. The structure of the socio-cultural tolerance is not uniform, as correlated with different socio-cultural institutions on the general and individual levels. The author carries out an analysis of experimental results and correlations, through which the perception of a more integrated socio-cultural tolerance in the worldview level in a specific regional and cultural environment. The article reveals the special characteristics of communication in the education of social and cultural tolerance among high school students; the work presents some recommendations for the formation and education of the principles of social and cultural tolerance among high school students.

Key words: socio-cultural tolerance, high school students, pedagogical conditions, principles of tolerance, modern society, social stereotypes, communication, social integration, modernization of education.

А.М. Юдина, аспирант каф. психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: anna-yudina@mail.ru

ДИАГНОСТИКА КОРРЕЛЯЦИЙ КОММУНИКАТИВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье описан диагностический эксперимент по выявлению факторов, влияющих на развитие дифференциацию уровня социокультурной толерантности у старшеклассников. Структура социокультурной толерантности неоднородна, так как коррелирует с разными социально-культурными институтами на общем и индивидуальном уровнях. В статье приведён анализ результатов эксперимента и показаны корреляции, посредством которых происходит более интегрированное восприятие социокультурной толерантности на мировоззренческом уровне в условиях конкретной регионально-культурной среды. Выявлены особенные свойства коммуникации при воспитании социокультурной толерантности у старшеклассников. Разработаны рекомендации по формированию и воспитанию принципов социокультурной толерантности у старшеклассников.

Ключевые слова: социокультурная толерантность, старшеклассники, педагогические условия, принципы толерантности, современное общество, социальные стереотипы, коммуникация, социальная интеграция, модернизация образования

Исследование проблем формирования социокультурной толерантности (далее СКТ) у старшеклассников требует разработки новых и уточнения имеющихся диагностических методик для комплексного изучения степени её сформированности. Для выявления факторов влияния на уровень сформированности СКТ у старшеклассников было проведено в несколько этапов

анкетирование. В анкету были включены вопросы, связанные с этнической, национальной, мировоззренческой толерантностью к сложности и неопределённости окружающего мира. В исследовании приняли 230 старших школьников 10 – 11 классов г. Владимира: МАОУ СОШ № 39, МОУ СОШ № 34, МОУ СОШ № 5, МОУ СОШ № 2.

В ходе эксперимента выявилось, что старшеклассники не обладают высоким уровнем сформированности СКТ. Крайне остро воспринимается «Другой», под которым может пониматься представитель другой национальной, культурной, мировоззренческой, социальной принадлежности. Не просто воспринимаются общепринятые нормы и взгляды, принятые в обществе. Нигилизм старшеклассников в такой форме достаточно интересен: эксперимент показывает, что происходящее отрицание – это отрицание отрицания старшеклассником. Данный процесс не привносит в мировоззрение порядка, не повышает индивидуальные социальные роли в социально-культурной среде. Нигилизм такого рода переполнен стереотипами и крайне настороженно воспринимает СКТ как неопределённость к сложности мира вокруг. Анализ результатов анкетирования подтверждает, что 80% старшеклассников обладают крайне низким уровнем СКТ, 15% – обладают пониженным уровнем СКТ, тогда как только 5% – обладают средним уровнем СКТ.

Подавляющее число респондентов всех опросов отмечают, что толерантность важная для цивилизационного развития категория, но толерантность воспринимается только как пустая форма без содержания. Так если в вопросе присутствует слово толерантность, то старшеклассники отвечают в пределах социальных и правовых норм, но если вопрос анкеты описывает конкретную ситуацию, направленную на проявление СКТ как личностного качества, то происходит обратный эффект – старшеклассник выбирает достаточно категоричные варианты ответа. Значимость личного пространства (неготовность впустить в него «Другого»), подсознательный страх перед «Другим», открытая неготовность к диалогу формируют формализм в поведении старшеклассника и оценке себя и «Другого».

В качестве наиболее значимых личностных ценностей старшеклассники в 80% ответов выбирают закрытость в противовес открытости, сохранение стереотипа, стремление к самоутверждению в противовес состраданию, риску, подразумевающему личную ответственность. Такой индивидуализм, опирающийся на достаточно сумбурные представления о социальном счастье берёт за основу низкий уровень духовности, низкое значение духовных ценностей вообще при хорошем интеллектуальном развитии старшеклассника. Большинство учащихся старших классов не обладает должным уровнем СКТ. Диагностическая карта ясно иллюстрирует, что 40% не принимает ценностей «Другого», не вступает в процесс социокультурной коммуникации, 50% в недостаточной степени обладает сформированной этнической, национальной толерантностью, но все это сходит на нет, когда касается взаимодействия с «Другим» в социокультурном контексте. Во многом это объясняется низкой информационной культурой старшеклассников, крайне отрывочными знаниями о множественности социокультурных демократических процессов, происходящих в мировой глобальной системе. Такая ситуация формирует и дифференцирует проблемы в межличностном общении, особенно, если оно проходит в нестандартных социальных ролевых схемах.

Информация, полученная в процессе изучения показателя социализированности старшеклассников, показывает интересную взаимосвязь между такими категориями как СКТ, самовоспитание и искусство. Дети, которые показали хороший уровень СКТ (50%) и пониженный уровень СКТ (20%) отвечали на эти два блока вопросов по-разному. Старшеклассники, вовлечённые в творческую деятельность, интересующиеся искусством, обладающие пониманием прекрасного, читающие качественную литературу более склонны проявлять интерес по отношению к «Другому», так как высокий уровень духовной культуры, расширяет кругозор, способствует более качественному эмоциональному развитию. Ребёнок, интересующийся иррациональными формами познания, более склонен безболезненно заменить местоимение «Я» местоимением «Мы», более заинтересован в рассмотрении разных сторон одного явления. То есть, отношение к искусству выступает индикатором СКТ. Рассмотрение шкал: Самовоспитание, отношение к здоровью, природе, адаптированность и автономность позволяют заключить, что старшеклассники набрали достаточно большие суммы баллов по этим категориям (87%), что актуализирует проблему индивидуализации и коммуникации. С одной стороны, такая взаимообусловленность выглядит весьма необычно. Ребёнок, стремящийся к индивидуализации, должен бы быть более коммуникационно и социально активен, но происходит обратное. Получается пассивная нравственность, индифферентная социальная активность формируют некий дуализм. С одной стороны, понятные социальные нормы, с другой

стороны – не связываемое с ними содержание. Всё это создаёт определённые трудности в формировании СКТ посредством личностного начала, а не социально-нормативного шаблона у старшеклассника. В ходе исследования было установлено, что воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения развития социокультурной интолерантности у детей. В связи с этим, необходимо реализовывать системный подход для формирования СКТ у старшеклассников, а не применять точечные меры от ситуации к ситуации. Важно учитывать, что формирование СКТ у старшеклассников неразрывно связано с саморазвитием и является процессуальным видом деятельности, включающим элементы иррационального восприятия, эвристического мышления, восприятия социокультурной среды. Исходя из этого, содержательный компонент выстраивается посредством применения: принципов самоактуализации (старшеклассник самостоятельно выбирает степень индивидуального участия в социокультурной среде, но это стремление участвовать необходимо развивать и поддерживать); принципов индивидуализации (старшеклассник в рамках своей мировоззренческой парадигмы уникален, но для установления диалога с «Другим» необходимо педагогическое обеспечение процесса осознания индивидуальности и уникальности «Другого»); субъектности и креативности (творчества) (здесь старшеклассник посредством активного вовлечения в творческую деятельность на эмоционально-рациональном уровне проходит процесс инкультурации на микро и макроуровнях).

Политика и программы в области формирования СКТ у старшеклассников должны способствовать улучшению взаимопонимания между детьми, развитию готовности к диалогу с «Другим» и становлению положительной самооценки. Актуализация воспитательного потенциала учебных предметов и такие формы внеучебной деятельности, как классные часы и коллективные дела, взаимно дополняя и обогащая, друг друга, значительно повышают возможности воспитания СКТ у старшеклассников. Таким образом, построение процесса формирования СКТ у старшеклассников соответствует сложившимся в отечественной педагогике этапам формирования интегративных нравственных качеств личности и включает в себя: во-первых, эмпатичность, доходчивость и эмоциональность материала, актуализирующего социокультурные ценности в учебной и внеучебной деятельности; во-вторых, обсуждение, сравнение точек зрения школьников в рамках процесса диалога [1], аргументация своей позиции, обоснование собственных оценок, поступков, отношений, явлений социокультурной действительности в связи с ситуацией расширения миграционных процессов в обществе; в-третьих, организация различных интересных для коллектива дел.

Приобретение старшеклассниками знаний о явлениях социокультурной действительности и их сущности, исторических событиях, нормах и ценностях гражданского общества, музыки, искусства представителей различных культур, а также активное мысленное проектирование разных ситуаций школьниками крайне важно [2]. В разработанной нами программе «Социокультурное развитие Владимирской области: макрокультурный уровень» было рассмотрено своеобразие владимирской социокультурной среды. Особенный интерес у старшеклассников вызвала возможность аналитического сопоставления историко-культурного материала и выявление посредством этого особенностей своего региона. Сравнивая процессы образования во Франции, Англии, Германии, старшеклассники заинтересованно обсуждали, что, и мужская Владимирская гимназия так же была знаменательна тем, что из её стен вышло целое созвездие крупных учёных, государственных и политических деятелей с мировым именем. Ряд выпускников Владимирской гимназии стали впоследствии известными деятелями русской науки и культуры. Среди них были братья Столетовы, П.И. Лебедев-Полянский, Т.Ф. Осиповский и др.

Констатирующий эксперимент выявил, что дезорганизация индивидуального времени приводит к излишней агрессии и понижению самооценки ребенка. Это определяет важность пересмотра индивидуального режима, а также варианты планирования досугового времени старшеклассников (в рамках концепций тайм менеджмента). Так, для достижения личных целей необходимо умение их грамотно ставить и целенаправленно достигать, так как это будет постепенно способствовать восходящей горизонтальной мобильности. Социокультурная толерантность как педагогическая категория предполагает плюрализм дефиниций: с одной стороны, она – добродетель, присущая человеку, с

другой – социальная привычка, облегчающая адаптацию старшеклассника в общество. Но и в первом и во втором случае социокультурная толерантность важна для социума как конкретная сфера деятельности, социальная норма, поскольку за пределами диалога мировая система подвержена небывалым рискам, исключающим как цивилизационное развитие, так и индивиду-

альное. Привлечение регионального материала на макро- и микроуровнях способствует более антропоцентрическому восприятию смысла без свойственного современности релятивизма в категориях. Воспитание социокультурной толерантности в таких условиях поднимает уровень индивидуального образования и коммуникационные навыки ребёнка.

Библиографический список

1. Ахьян Т.К. *Исследования аксиологических проблем воспитания учащихся (научная школа – материал к спецкурсу)*. Санкт-Петербург: Издательство ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1996.
2. *Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: научно-методические материалы*. О.В. Хухлаева, М.Ю. Чибисова Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2008.

References

1. Ahayan T.K. *Issledovaniya aksiologicheskikh problem vospitaniya uchashchih-sya (nauchnaya shkola – material k speckursu)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo LGPI im. A.I. Gercena, 1996.
2. *Mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: nauchno-metodicheskie materialy*. O.V. Huhlaeva, M.Yu. Chibisova Sankt-Peterburg: ООО «Knizhnyj dom», 2008.

Статья поступила в редакцию 27.10.15

УДК 028.02

Yakovleva N.S., *postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: yakovns1980@yandex.ru*

MODELING OF A BIBLIOTHERAPEUTIC PROCESS IN LIBERAL ARTS COLLEGES. The article is dedicated to modeling of a bibliotherapeutic process in secondary vocational institutions. The author mentions that bibliotherapy enables students to develop creative thinking and to form skills of a literary text analysis, it also forms creative understanding of works of art expression. The research work describes bibliotherapeutic approach to socio-cultural rehabilitation of disabled students, enrolled in a liberal arts college, promoting their harmonious personal and professional development. An algorithm of bibliotherapeutic classes with students is described. The author analyzes some selected works of world literature that have signs of the therapeutic potential.

Key words: bibliotherapy, reading, reader, book, literature, words, college, school, bibliotherapist, psychology.

Н.С. Яковлева, аспирант МГИК, г. Москва, E-mail: yakovns1980@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ГУМАНИТАРНОМ КОЛЛЕДЖЕ

Статья посвящена моделированию библиотерапевтического процесса в среднем профессиональном учреждении. Библиотерапия позволяет студентам развить образное мышление и сформировать навыки анализа художественного текста сформировать творческое понимание произведений искусства слова. В статье описан библиотерапевтический подход к социокультурной реабилитации студентов-инвалидов, обучающихся в гуманитарном колледже, способствующий их гармоничному личному и профессиональному развитию. Показан алгоритм проведения библиотерапевтического занятия с обучающимися, отобраны и проанализированы произведения мировой художественной литературы, обладающие библиотерапевтическим потенциалом.

Ключевые слова: библиотерапия, чтение, читатель, книга, литература, слово, колледж, учебное заведение, библиотерапевт, психология.

Проблемы библиотерапии как эффективного метода социокультурной реабилитации раскрываются в работах отечественных учёных А.И. Шапошникова, Е.О. Матвеевой, И.В. Казариновой, Ю.Н. Дрешер, О.Л. Кабачек, И.А. Тушевской [1; 2; 3; 4; 5; 6].

В задачи учебного заведения входит не только обучение, но и воспитание подрастающего поколения. Проблемы юношеского возраста обрушиваются на неокрепшую психику ещё недавнего ребёнка, вызывая изменения в его поведении и недоумение, раздражение у родителей. Эмоциональная возбудимость в юношеском возрасте повышена, что связано с гормональной и физиологической перестройкой организма, бурными психическими процессами. Психическая неуравновешенность, смена настроения, раздражительность, тревожность, замкнутость, застенчивость – эти черты характера, проявляются в подростковом возрасте, что осложняет отношения с окружающими, ведёт к конфликтам со сверстниками и родителями.

Сегодня в среднем профессиональном учебном заведении обучается большое количество студентов со статусом «инвалид детства». Осознание своей ненужности, неполноценности, ущербности, желание решить свои проблемы приводит обучающихся колледжа в кабинет библиотерапии.

Литературное произведение может вызвать самые различные эмоции: горе и печаль, счастье и радость. Наблюдая за читающим человеком, по его мимике, по выражению лица можно почти безошибочно определить, что именно он читает: радостное, веселое или грустное, печальное. Библиотерапия позволяет через призму сложных судеб героев литературных произведений

найти и понять суть проблем студентов. Правильно подобранное литературное произведение позволит раскрыться студенту и начать говорить о своей проблеме.

Вмешательство библиотерапевта в педагогический процесс обусловлено многими причинами. Библиотерапия была использована для того:

- чтобы проявить индивидуальное самосознание;
- чтобы улучшить понимание студентом своего поведения или мотиваций;
- чтобы способствовать формированию адекватной самооценки;
- чтобы помочь определить студенту свои интересы и склонности;
- чтобы облегчить последствия стресса;
- чтобы показать личности, что он или она – не первый человек, столкнувшийся с такой проблемой;
- чтобы показать студенту, что есть более чем одно решение данной проблемы;
- чтобы помочь студенту обсудить проблему более свободно;
- чтобы помочь студенту спланировать правильный путь действий в решении проблемы;
- чтобы выйти на путь самопознания, самореализации и, в конечном итоге, самоактуализации, достичь психологической зрелости.

Реализация библиотерапевтического подхода к социокультурной реабилитации студентов – инвалидов помогает добиться

ся формирования позитивной «Я – концепции» обучающихся, способствует их гармоничному личному и профессиональному развитию.

Для библиотерапевтической работы были отобраны следующие произведения мировой художественной литературы:

- Н. Думбадзе «Я вижу солнце». Книга учит преодолевать трудности, стойко переносить удары судьбы, а самое главное в любой ситуации оставаться оптимистом, любить людей и весь окружающий человека мир.

- В.И. Амлинский «Жизнь Эрнста Шаталова» помогает понять: даже в самых сложных и, казалось бы, в самых сложных, безысходных ситуациях необходимо стараться прийти на помощь тому, кто нуждается в тебе, в твоём сочувствии и дружеском совете.

- А. Алексин «Раздел имущества» учит благодарности, пониманию того, что мы не одиноки в этом мире, где не может быть чужой боли и проблем.

- Э. Асадов. Произведения поэта-фронтовика потерявшего зрение в раннем возрасте помогает понять, что, только преодолевая собственные болезни, проблемы и комплексы, человек, возвышаясь над трудностями бытия, может прожить яркую и творческую жизнь.

- С. Моэм «Время страстей человеческих». Роман, посвященный не простой судьбе врача, с детства страдающего физическим недостатком, помогает понять: в конечном счете, люди оценивают нас не по нашему внешнему виду, а по внутреннему содержанию, по поступкам, позволяющим понять какие мы на самом деле.

- Августо Куро «Продавец грез». Роман бразильского психотерапевта способствует психологическому принятию себя таким, какой ты есть и освобождению от психологической зависимости от чужого мнения.

- Поэзия А. Малиновского гармонизирует отношение человека к окружающему миру и к самому себе, учит радоваться каждому прожитому дню.

- И. Ясина «История болезни». Повесть учит бороться и даже в самых тяжелых и психологически дискомфортных ситуациях не опускать руки, не сдаваться, верить, что на помощь тебе могут прийти друзья.

- Л. Улицкая «Зеленый шатер». Роман учит до конца жизни стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию.

- А. Чехов «Веселые рассказы» помогают критически посмотреть на собственные недостатки, учит более широко и оптимистическому взгляду на мир и происходящие в нем события. Юмор позволяет человеку более свободно вести себя в трудных ситуациях, учит общению, укрепляет уверенность в себе, создает позитивный душевный настрой.

- Мемуарная литература (воспоминания известных писателей, актеров, учёных: А.Н. Рыбакова, Л. Смирновой, Э. Рязанова, Л. Гурченко) помогает человеку быстрее и лучше понять себя, поскольку позволяет отождествить себя с яркими личностями, их выдающимися достижениями.

- Л.С. Петрушевская «Рассказы о любви» помогают понять, что цель человеческого существования – бесконечная любовь ко всему сущему, являющаяся высшей точкой нашей самореализации.

- А. Маршал «Я умею прыгать через лужи». Повесть воспитывает оптимистический взгляд на мир, умение любить, сострадать и прощать окружающим, даже если они не справедливы по отношению к вам.

- А. Маринина «Дорога», «Шестикрылый Серафим», «Благие намерения». Произведения детективного жанра занимают особое место в библиотерапевтическом процессе благодаря доходчивости, обобщению обыденных жизненных ситуаций, таинственности, интересному сюжету.

- Произведения басенного жанра (Ж. Лафонтен, И.А. Крылов, В.В. Капнист, Я.Б. Княжнин, С.В. Михалков) создают хорошее настроение, помогают без излишнего дидактизма и чрезмерной назидательности разобраться в сути своих недостатков.

- Л. Думцева «Сказки о любви», органично сочетающие сатирическое и нравственное, воспитательное начало, помогают понять, что жестокость, жадность, тщеславие – это пороки, мешающие человеку жить и общаться с окружающими, это недостатки, мешающие его личностной самореализации.

- И. Дружаева «Лунное озеро». Повесть-сказка о необходимости сочувствия и взаимовыручки, помощи человеку, который оказался в тяжелой жизненной ситуации.

- Е. Карева «Влада в стране мыльных пузырей» – сказки о преодолении человеческого эгоизма, тщеславия и самовлюбленности. Они учат замечать чужую боль и чужие проблемы.

- И.В. Лангуева-Репьева, автор философской сказки «Настя травяная кукла», которая учит заботе и внимательному отношению к близким людям, показывает насколько отвратительно и жалко выглядят человеческие пороки.

- Л. Дунаева «Дождь» – повесть-сказка о трагизме человеческого одиночества и о необходимости делиться своей добротой с окружающими людьми.

Кроме собственно художественной и мемуарной литературы мы использовали на занятиях научно-популярные книги психологов, посвященные возможности расширения поля сознания и поведения человека.

Для достижения целей библиотерапии была создана педагогическая модель взаимодействия со студентами, включающая следующие элементы:

- отбор литературы для библиотерапии;
- индивидуальное анкетирование, что позволит с наименьшими затратами получить сведения о чтении юношества;
- опрос, предполагает обращение к непосредственно к участнику;
- творческая интерпретация текста, помогает развить эстетические способности читателей и выяснить на какой момент в произведении читатель делает акцент, что затронул его чувства (иллюстрирование, написание эссе);
- индивидуальная беседа о прочитанном, которая развивает коммуникативные способности студентов. Беседа о прочитанном должна вызывать у студентов желание вновь и вновь заглянуть в книгу, чтобы посоветоваться с писателем, подкрепить своё мнение;
- обсуждение прочитанной книги.

В процессе экспериментальной работы нами были обсуждены со студентами следующие произведения:

- А. Алексин «Раздел имущества»;
 - Поэзия А. Малиновского;
 - А. Чехов «Веселые рассказы».
- Занятие проводилось с небольшой группой студентов и длилось 40 минут. Цели занятия:
- оценка проблем и их решение;
 - расширение кругозора знаний;
 - развитие познавательного интереса и творческой активности.

К библиотечному занятию предъявлялись требования:

- непосредственная связь художественного произведения с жизненным опытом читающего и жизнью окружающего мира;
- эмоциональность занятия, вызванная содержанием книги;
- осмысление прочитанного, обсуждение для развития связной, выразительной, образной речи.

Как вид деятельности было использовано обсуждение; форма деятельности – групповая; реабилитационная направленность – выработка позитивной установки с помощью примера; преобладающие методы – диалог; уровень применения – предметный, локальный; характер деятельности – стимуляторный, но в то же время пассивный, подключение внимания, образно-эмоциональное восприятие, анализ, умозаключение, познавательный.

Библиотерапия даёт возможность развить образное мышление и сформировать навыки анализа эстетического и художественного явления, которые помогут истинному пониманию произведений искусства, что позволит расширить границы восприятия окружающего мира, помогая глубокому осознанию смысла своего существования и неповторимости.

Библиографический список

1. Шапошников А.Е. *Библиотерапия: история, теория, методика*: сборник статей. Москва: РГБ, 1996: 7 – 11.
2. Матвеева Е.О. *Социокультурная реабилитация в библиотеке*: учебное пособие. Москва: МГУКИ, 2010.
3. Казаринова И.Н., Смагин Е.Л. *Возможности библиотерапии. Научные и технические библиотеки*. 1999; 8: 34–37.
4. Дрешер Ю.Н. *Библиотерапия: Полный курс*: учебное пособие. Москва: «Издательство ФАИР», 2007.

5. Кабачек О.Л. Направление и этапы психолого-педагогической работы массовой детской библиотеки по интеграции детей с ограниченными возможностями в социокультурную среду. *Коррекционно-развивающая работа с детьми и подростками в условиях массовой библиотеки*. Москва: РГДБ, 1996: 1 – 14.
6. Тушевская И.А. Введение категорий ограничений игровой деятельности в коррекционную практику. *Детская инвалидная среда: технологии социокультурной реабилитации*. Москва: МГУКИ, 2001: 45.

References

1. Shaposhnikov A.E. *Biblioterapiya: istoriya, teoriya, metodiki: sbornik statej*. Moskva: RGB, 1996: 7 – 11.
2. Matveeva E.O. *Sociokul'turnaya reabilitaciya v biblioteke: uchebnoe posobie*. Moskva: MGUKI, 2010.
3. Kazarinova I.N., Smagin E.L. *Vozможности biblioterapii. Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki*. 1999; 8: 34-37.
4. Dresher Yu.N. *Biblioterapiya: Polnyj kurs: uchebnoe posobie*. Moskva: "Izdatel'stvo FAIR", 2007.
5. Kabachek O.L. *Napravlenie i etapy psihologo-pedagogicheskoy raboty massovoy detskoj biblioteki po integracii detej s ogranichennymi vozможnostyami v sociokul'turnuyu sredu. Korrekcionno-razvivayushchaya rabota s det'mi i podrostkami v usloviyah massovoj biblioteki*. Moskva: RGDB, 1996: 1 – 14.
6. Tushevskaya I.A. *Vvedenie kategorij ogranichenij igrovoj deyatel'nosti v korrekcionnyu praktiku. Detskaya invalidnaya sreda: tehnologii sociokul'turnoy reabilitacii*. Moskva: MGUKI, 2001: 45.

Статья поступила в редакцию 30.10.15

УДК 37.032

Krainik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: krainikvikt@mail.ru

Andrianov A.S., teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vyzemsky@bk.ru

THE RELATIONSHIP OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS OF THE RUSSIAN FEDERATION. In connection with the adoption of the Federal Law "On Police" the requirements for the level of training of police officers have changed. Taking into account the needs and characteristics of the population of police, interaction with citizens has become more socially oriented and professional. At the same time professional employee depends not only on the level of training in high school, but also on the initial set of personal qualities, their respective characteristics of law enforcement. In this regard, the article reveals the basics of personal and professional skills of police officers, the hypothesis of their interrelationship and interdependence. The research is based on a correlation analysis that has confirmed the assumption put forward and set the degree of correlation between the personal and professional qualities. It emphasizes the need for support on the individual characteristics of the person in the process of training future employees of bodies of Interior Affairs.

Key words: personal qualities, professional qualities, relationship, professional training, authority of bodies of Interior Affairs, law enforcement.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: krainikvikt@mail.ru

А.С. Андрианов, преп. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: vyzemsky@bk.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В связи с принятием Федерального закона «О полиции» изменились требования к уровню профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. С учётом потребностей и особенностей населения взаимодействие сотрудников полиции с гражданами стало более социально ориентированным и профессиональным. При этом профессионализм сотрудника зависит не только от уровня подготовки в вузе, но и от исходной совокупности личностных качеств, их соответствия особенностям правоохранительной деятельности. В этой связи, в статье раскрывается сущность личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел, выдвигается гипотеза об их взаимосвязи и взаимообусловленности. На основе проведённого корреляционного анализа подтверждается выдвинутое предположение и устанавливается степень корреляционной зависимости между личностными и профессиональными качествами. Подчёркивается необходимость опоры на индивидуальные особенности личности в процессе профессиональной подготовки будущих сотрудников внутренних дел.

Ключевые слова: личные качества, профессиональные качества, взаимосвязь, профессиональная подготовка, органы внутренних дел, правоохранительная деятельность.

С принятием Федерального закона «О полиции» и последовавшим за этим реформированием правоохранительных структур существенно изменились требования к уровню профессиональной подготовленности сотрудников органов внутренних дел. С учётом потребностей и особенностей населения взаимодействие сотрудников полиции с гражданами становится более гуманитарным и социально направленным [1]. В этой связи существенно возрастает роль педагогической составляющей процесса профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции. Соответственно, значительно усложняется и расширяется круг воспитательных задач, уточняется и конкретизируется содержание профессиональных компетенций.

Важнейшим показателем готовности сотрудников органов внутренних дел к работе по профессии выступают личностно-профессиональные качества, от уровня развития которых напрямую зависит эффективность и продуктивность всей правоохранительной деятельности (Л.И. Анциферова, С.Е. Борисова, В.В. Ворчук, В.В. Данилов, Э.Ф. Зеер, А.И. Китов, Е.С. Романова и др.). Резко возросла «психологическая цена» решений, принима-

емых людьми данной профессиональной группы, т. к. допущенные ошибки и промахи могут привести к авариям, к человеческим жертвам, к невосполнимому урону для личности и общества.

Труд сотрудников полиции относится к тем видам деятельности, отличительной особенностью которых является постоянная работа в экстремальных условиях, подвергаящих опасности жизнь и здоровье. Стрессовые ситуации, являющиеся неотъемлемой частью профессионального опыта полицейских, создают экстремальные условия их деятельности в связи с угрозой для жизни, физического и психического здоровья сотрудников, а также с угрозой жизни, здоровью, благополучию окружающих, с массовыми человеческими жертвами и значительными материальными потерями.

Говоря о сущности личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел, можно сказать, что психологические различия между людьми могут быть настолько значительны, что некоторые сотрудники, несмотря на достаточное здоровье и активное стремление овладеть определенной деятельностью, фактически не могут достигнуть необходимого ми-

нимума профессионального мастерства. Опыт показывает, что сотрудники полиции, не обладающие достаточными исходными способностями к работе в органах внутренних дел, не только значительно дольше других овладевают этим видом деятельности, но и работают хуже других, чаще допускают ошибки, обладают меньшей надежностью в работе.

Принимая во внимание личностные особенности сотрудников органов внутренних дел, востребованные данной профессией, можно сказать, что по степени важности она занимает одну из лидирующих позиций в общественной морально-нравственной иерархии. Для её представителей характерна, прежде всего, готовность прийти на помощь человеку, попавшему в сложную и опасную жизненную ситуацию. Спастись и защитить – вот основной смысл их работы, а лучшая награда для них – уважение и доверие граждан.

Сотрудник полиции, овладев необходимыми знаниями, навыками и умениями, может превратить их в достоинства собственной личности, если займёт в процессе своего профессионального становления активную позицию. При этом ему должны быть созданы необходимые условия и оказана соответствующая психолого-педагогическая поддержка в развитии профессиональных качеств на различных этапах освоения профессии. Процесс рассмотрения психологических требований к личности и профессиональной деятельности сотрудника полиции сложный, многомерный и многофакторный, он происходит в рамках жесткой регламентации и строгого уставного порядка, что объясняется необходимостью уже в процессе вхождения в должность реально и активно противодействовать криминальным проявлениям [1]. Учёт личностных особенностей сотрудников полиции для современных условий определяет актуальность данной темы.

Профессиональный (квалификационный) стандарт Министерства внутренних дел Российской Федерации [2] предполагает наличие у сотрудников органов внутренних дел следующих личностных качеств:

- дисциплинированность;
- организованность;
- ответственность;
- порядочность;
- пунктуальность, педантичность;
- требовательность к себе и к людям;
- способность работать в команде;
- способность быстро организовывать себя и других на выполнение дела;
- смелость, решительность;
- инициативность, энергичность;
- способность к волевому саморегулированию;
- способность рационально действовать в экстремальных ситуациях;
- способность слушать, убеждать людей;
- чувство долга;
- умение работать в условиях ненормированного графика;
- умение хранить тайну.

Каждый сотрудник органов внутренних дел для осуществления своей деятельности наделяется определенными полномочиями. Все его действия достаточно четко определены законом, которым он должен руководствоваться и за рамки которого ни в коем случае не должен выходить, так как это может нарушить законные права и интересы граждан. Личность сотрудника органов внутренних дел обладает индивидуальными, социальными, психофизиологическими и другими качествами, проявляющимися в её ценностных ориентациях и поступках [3]. Являясь субъектом правоохранительной деятельности, представителем власти, сотрудник органов внутренних дел имеет возможность влиять на многие процессы в обществе, и, прежде всего, на законодательную и правоохранительную власть, что предъявляет к нему повышенные требования. Он должен осознавать служебные обязанности как составную часть общенациональной задачи, соблюдать законность и отличаться высокой личной ответственностью и зрелостью, обладать высокими профессиональными знаниями, умениями, навыками, профессионально значимыми качествами, постоянно повышать свое профессиональное мастерство. Профессионально значимые качества сотрудников органов внутренних дел определяются как совокупность ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять необходимые правоохранительные функции [1].

Проведенный анализ нормативной документации и результатов анкетирования руководящего состава правоохранитель-

ных органов позволяет выделить наиболее важные профессиональные качества полицейских:

1. Интеллектуальные (познавательные) способности:
 - оперативность (скорость мыслительных процессов, интеллектуальная лабильность) мышления;
 - хорошо развитое логическое мышление;
 - умение грамотно выражать свои мысли;
 - способность к распределению внимания между несколькими объектами и видами деятельности;
 - умение сосредотачивать внимание на необходимом объекте нужное количество времени (устойчивость внимания);
 - умение быстро переключать внимание с одного объекта на другой;
 - избирательность внимания;
 - хорошее развитие образной, словесно-логической памяти;
 - способность к образному представлению предметов, процессов и явлений;
 - наблюдательность (способность подмечать изменения в окружающей обстановке).
2. Психофизиологические и физические особенности:
 - физическая подготовленность к воздействию неблагоприятных факторов профессиональной среды;
 - хорошее общее физическое развитие – выносливость, координированность, сила, быстрота;
 - способность переносить физическое и психическое напряжение;
 - способность быстро принимать решения в зависимости от ситуации;
 - самообладание, эмоциональная уравновешенность, выдержка.

Проведенное сопоставление перечня личностных и профессиональных качеств, которыми, согласно требованиям, выделяемым как нормативными документами, так и практическими работниками, должны обладать сотрудники органов внутренних дел, даёт основание для выдвижения гипотезы о наличии их взаимосвязи и взаимообусловленности. Для проверки данной гипотезы было проведено исследование, основывающееся на качественных и количественных оценках личных и профессиональных качеств. Были задействованы две категории сотрудников: первую представлял профессорско-преподавательский состав, вторую – курсанты и слушатели Барнаульского юридического института МВД России.

Указанные категории сотрудников составили две группы респондентов, которым предлагалось оценить каждое из выделенных качеств по степени его значимости для сотрудника органов внутренних дел, используя при этом прогрессивную шкалу [4]. При этом важнейшим условием объективности получаемых результатов выступало обеспечение анонимности проводимого опроса, что достигалось использованием специальных анкет и независимостью процесса собственно анкетирования.

Определённых усилий и такта потребовало формирование экспертной группы, к которой мы относим профессорско-преподавательский состав. Суть заключалась в использовании квалификации, опыта и интуиции наиболее компетентных в своей профессиональной области сотрудников органов внутренних дел. Поэтому основными требованиями к эксперту являлись личностная и оперативно-служебная деятельность, нравственность, глубокие знания и признанное умение решать специальные задачи в соответствии с определенными функциями. Кроме того, эксперт должен был хорошо разбираться в деловых и личностных качествах сотрудников органов внутренних дел.

Главная опасность при подборе респондентов состояла в завышении доли какой-либо подгруппы, заведомо близкой в своем мнении. Это могло привести не только к односторонности выставляемой оценки, но и к тому, что при обработке ответов ряд из них потерял бы свою значимость [5]. Во избежание подобных искажений была проведена стратификация респондентов, что позволило обеспечить необходимую репрезентативность опрашиваемой выборки.

Проведенное исследование показало, что в общей оценке значимости как личностные, так и профессиональные качества всегда имели различный удельный вес и составляли определённую иерархию. Обработка полученных ответов позволяет представить здесь соответствующие результаты, расположив оцениваемые респондентами качества в последовательности от более важного к менее важному.

1. Исполнительность – 91%.
2. Дисциплинированность – 90%.
3. Чувство долга – 89%.
4. Коммуникабельность – 88%.
5. Ответственность – 87%.
6. Пунктуальность – 85%.
7. Стрессоустойчивость – 84%.
8. Решительность – 83%.
9. Настойчивость – 82%.
10. Умение принимать верные решения – 82%.
11. Уравновешенность – 82%.
12. Дисциплинированность – 80%.
13. Настойчивость – 80%.
14. Аккуратность – 80%.
15. Целеустремленность – 79%.
16. Выдержка – 79%.
17. Уважение к людям – 76%.
18. Вежливость – 76%.
19. Упорство – 75%.
20. Отзывчивость – 75%.
21. Инициативность – 75%.
22. Работоспособность – 75%.
23. Внимательность – 72%.
24. Энтузиазм – 70%.
25. Гуманность – 70%.
26. Искренность – 70%.
27. Энергичность – 69%.
28. Справедливость – 69%.
29. Толерантность – 69%.
30. Надежность – 68%.
31. Развитое аналитическое мышление – 67%.
32. Неконфликтность – 65%.
33. Чувство сострадания – 65%.
34. Самообладание – 65%.
35. Стрессоустойчивость – 64%.
36. Организованность – 64%.
37. Аккуратность – 60%.

Следующим этапом исследования выступала проверка предварительно выдвинутой гипотезы о взаимозависимости личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел. Для этого был проведен корреляционный анализ и определена соответствующая мера связи. Получены следующие результаты:

- интеллектуальность → развитое аналитическое мышление, внимательность (0,85);
- рассудительность, сдержанность, стойкость → дисциплинированность, гуманность, толерантность, уравновешенность, искренность, справедливость, аккуратность, ответственность, надежность, неконфликтность, вежливость (0,82);
- спокойствие → самообладание, уравновешенность, аккуратность, неконфликтность, стрессоустойчивость (0,81);
- доброта, терпимость, ненавязчивость → толерантность, отзывчивость, гуманность, уважение к людям, чувство сострадания, уравновешенность, искренность, внимательность, неконфликтность (0,80);
- дружелюбие, покладистость, гибкость → гуманность, толерантность, уважение к людям, уравновешенность, искренность, внимательность, неконфликтность (0,78);

Библиографический список

1. Простяков В.В. Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел. *Юридическая психология*. 2012; 1: 3 – 15.
2. *Профессиональный (квалификационный) стандарт Министерства внутренних дел Российской Федерации для сотрудника полиции, прошедшего обучение, подготовку (переподготовку) в высшем профессиональном образовательном учреждении МВД России*. Москва, 2013.
3. *Управление персоналом организации*. Под редакцией А.Я. Кибанова. Москва: ИНФРА-М, 2005: 638.
4. Крайник В.Л., Кузнецова Е.Д. *Подготовка и защита студенческих научно-исследовательских работ*. Барнаул: БГПУ, 2004: 170.
5. Шкатулла В.И. *Настольная книга менеджера по кадрам*. Москва: ИНФРА-М, 1998: 527.

Reference

1. Prostyakov V.V. Psihologicheskie trebovaniya k lichnosti i professional'noj deyatel'nosti sotrudnika organov vnutrennih del. *Yuridicheskaya psihologiya*. 2012; 1: 3 – 15.
2. *Professional'nyy (kvalifikatsionnyy) standart Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii dlya sotrudnika policii, proshedshego obuchenie, podgotovku (perepodgotovku) v vysshem professional'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii MVD Rossii*. Moskva, 2013.
3. *Upravlenie personalom organizacii*. Pod redakciey A.Ya. Kibanova. Moskva: INFRA-M, 2005: 638.
4. Krajinik V.L., Kuznecova E.D. *Podgotovka i zaschita studencheskih nauchno-issledovatel'skih rabot*. Barnaul: BGPU, 2004: 170.
5. Shkatulla V.I. *Nastol'naya kniga menedzhera po kadram*. Moskva: INFRA-M, 1998: 527.

Статья поступила в редакцию 27.11.15

УДК 781.1

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, senior researcher at educational laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Berger N.A., Doctor of Art Criticism, senior lecturer, St. Petersburg State Conservatoire n.a. Rimsky-Korsakov (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Yatsenkovskaya N.A., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

GENERAL MUSIC EDUCATION AT SCHOOL OF 21 CENTURY. The high-tech educational information environment requires new approaches and fundamentally new systems of education that constitute a school of the Digital Age. At present, the innovative systems in music pedagogy are closely connected with using music computer technologies (MCT) – an effective contemporary means of improving the quality of teaching music at all levels of the educational process. The MCT are an indispensable tool of educational process in propagating music masterpieces among the different social groups, as well as a unique technology for implementation of inclusive pedagogical process in training people with disabilities. The article notes that in conjunction with developing electronic, distance and open forms of education there is a real opportunity to move to a new educational paradigm, based on student-oriented learning music, which is based on the best old traditions of musical pedagogy and the best examples of classical and modern music. This suggests a possibility of formation of uniform principles of musical education in general and vocational schools, and developed educational technology using modern MCT that enable learning music online regardless of age, social status, including people with disabilities.

Key words: music education, high-tech educational information environment, pedagogy, music computer technologies, information technologies in music.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., главн. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Н.А. Бергер, д-р искусств., доц., Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Н.А. Яценковская, аспирант, Российский государственный педагогический университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

ОБЩЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ XXI ВЕКА

Высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения в Школе XXI века. Инновационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) — современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. МКТ являются незаменимым инструментом образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, а также уникальной технологией для реализации инклюзивного музыкального образования. В статье отмечается, что в совокупности с развивающимися электронными, дистанционными и открытыми формами образования возникает реальная возможность перейти к новой образовательной парадигме, основанной на личностно-ориентированном направлении в обучении музыке, опирающейся на лучшие многовековые традиции музыкальной педагогики и лучшие образцы классической и современной музыки. Это позволяет сделать вывод о возможности формирования единых принципов музыкального воспитания в общеобразовательной и профессиональной школе, а разработанная образовательная технология с использованием современных МКТ делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для любого контингента учащихся, независимо от возраста, социального положения, включая людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: музыкальное образование, высокотехнологичная информационная образовательная среда, педагогика, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке.

Информационные технологии в музыке, достигшие к настоящему времени высокого уровня, существенно влияют на способы возникновения, хранения и передачи музыкальной информации [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Внимание современно мыслящих музыкантов привлекает изучение физических характеристик музыкальных звуков, способов их записи и воспроизведения, объяснение психоакустических особенностей слухового восприятия звука человеком, принципы компьютерной генерации музыкального звука и др. [7; 8; 9; 10]. Иначе говоря, в музыкальном искусстве значимое место занимают технологические аспекты представлений о новом музыкальном инструментарии (в том числе — *электронных музыкальных инструментах (ЭМИ)*, клавишных синтезаторах) [11; 12].

Звучание музыкальных инструментов, содержательно воплощенное в выразительных музыкальных звуках, иллюстрирует основополагающие идеи, связанные с изучением *комплексной модели семантического пространства музыки* [13; 14], существенно дополненное возможностями *музыкально-компьютерных технологий (МКТ)* [15; 16; 17; 18]. Без знания этих аспектов невозможна грамотная интерпретация музыкальных произведений исполнителем, работающим с новыми музыкальными инструментами.

Параллельно с этим отмечается неуклонное повышение интереса молодежи к музыке в системе общего музыкального образования, к групповым формам музицирования, к *ЭМИ* и *МКТ*-программам [19]. Создаётся множество вокальных и ин-

струментальных «групп», в которых рядом с профессиональными музыкантами участвуют одаренные люди, не знающие нот, но безошибочно играющие «по слуху».

В таких и подобных случаях образование детей и молодежи, поиск возможности изучить нотную грамоту и научиться играть на инструменте даже во взрослом возрасте свидетельствует о явно утвердившейся *потребности* членов современного общества в активных формах приобщения к музыкальному искусству [20].

Обозначившаяся проблема имеет прямое отношение к общему школьному образованию, в которое на длительный возрастной период вовлекается каждый человек. Именно в это время должен осуществляться переход от стихийности к системности. В современном обществе школьное образование приобщает человека к началам математики и литературы, физики и химии, астрономии и географии, истории и психологии и др., которые направлены на получение знаний и развитие мышления. Однако, как правило, выпускник средней школы не владеет азбукой языка музыки — той области, в которой в особом контексте соединены эстетические и интеллектуальные компоненты мышления, особая форма познания мира и человека, напрямую связанная с духовной сущностью осваиваемого материала и чисто физической координацией при активной форме взаимодействия с ним.

Изменение направления в той иной научной, промышленной или образовательной области обычно продиктовано спросом. Как известно, *спрос* на те, или иные области знания, деятель-

ности, продукты, услуги и т. д. возникает только при наличии соответствия потребностей человека имеющимся возможностям. Прежде чем ставить вопрос об изменении образовательной парадигмы в области музыки, необходимо провести *экспертизу* на наличие спроса.

Проблема содержит множество аспектов, как-то: исторический опыт, имеющиеся материальные ресурсы, психологические и педагогические установки (создающие условия для удовлетворения обозначенной потребности), новейшие исследования в области теории музыки (позволяющие применить природосообразные и здоровьесберегающие подходы в практике музицирования, в частности, в освоении музыкальной грамоты и музыкального инструмента) и др. [21].

Обратимся к некоторым из них. Как известно, в средневековой системе образования музыка принадлежала квадривиуму – системе точных наук – наряду с арифметикой (математикой), математикой и геометрией. После «распада» квадривиума пути музыки и точных наук расходятся. Математика, геометрия и астрономия в относительно адаптированной форме становятся обязательными дисциплинами широко распространяющегося общего образования. Музыка со временем завоевывает статус *высокого искусства*, приобщение к которому возможно только для избранных, наделенных особой одаренностью. Элитарность музыки как высокого искусства требует многолетнего образования в совокупности с обязательным ежедневным многочасовым тренингом.

В качестве школьной дисциплины для широких масс «Музыка» теряет свой образовательный статус: на протяжении нескольких веков урок музыки ограничивается исключительно пением по слуху, без изучения музыкальной письменности и освоения инструмента. Иначе говоря, в системе образования содержание «урока» фактически дублирует досуговое времяпровождение. Анкетирование выпускников школ разных лет выявляет, что ни один человек, ограничившийся изучением музыки в обычной школе, ни в какой степени не считает себя музыкально образованным. Обычный ответ – «образования не имею».

Отчуждение большинства от активных форм общения с музыкой в системе общего школьного образования обуславливается педагогическими соображениями (представления о сложности нотной системы) и психологическими предпосылками (наличие/отсутствие музыкальных способностей). Причём, мнения по этому поводу у людей, живших несколько столетий назад, и у представителей современного общества совпадают. Высказывание Ж.-Ж. Руссо: «Сложна не музыка, а *способ её записи* и методика изучения последней» [22, с. 226] в XX веке дополняется мнением А. Онеггера: «Наипростейшая музыка уже трудна для чтения» [23, с. 23]. Характерно, что оба автора этих высказываний были поборниками массового музыкального образования и приложили немало усилий в этом направлении (в частности, не без влияния реформы Ж.-Ж. Руссо буквенный способ названий и обозначений аккордов бытует как в профессиональном музыкальном образовании, так и в музицировании современного гитариста-любителя и даже в технологиях цифрового автооранжировщика). Дискуссии на эту тему не прекращаются до настоящего времени.

Высокий уровень техники звукозаписи в середине XX века создаёт новые возможности в общении с музыкой на школьных уроках: новые исполнители искусства школьного учителя и детского певческого коллектива звучанием художественных музыкальных шедевров, максимально приближенным к подлиннику. Понимая, какое сильное позитивное влияние на личность ребёнка может оказать музыкальная культура, Д. Кабалевский считал, что общее музыкальное воспитание должно распространяться абсолютно на всех детей. В 70-х гг. XX века он становится вдохновителем изменения музыкально-образовательной парадигмы с соответствующей разработкой новых школьных программ. *Слушание* музыки вошло в школьные программы, охватывая в настоящее время также Детские музыкальные школы (ДМШ) и Детские школы искусств (ДШИ).

Но в то время условия, необходимые для реализации музыкально-образовательного процесса в школе, где ученик соприкасается с музыкой не только с позиции *наблюдателя*, но и с позиции полноправного участника, ещё окончательно не сложились. Навыки игры на музыкальном инструменте, требующие дорогостоящих индивидуальных занятий, равно как и музыкальная грамотность в силу трудоёмкости её освоения по традиционной системе, в нашей стране оставались прерогативой только музыкально-образовательных учреждений.

Поэтому относительно предмета «Музыка» в школе сам Кабалевский не ставил вопрос о музыкальном образовании, ограничивая цель школьных занятий областью музыкального *воспитания*. Однако, как провидец будущего, ещё в 1980-е годы он предсказывал появление такой педагогической концепции, «которая исходила бы из музыки и на музыку опиралась, которая естественно и органично связала бы музыку как искусство с музыкой как *школьным предметом*, а школьные занятия музыкой так же естественно связала бы с реальной жизнью» [24, с. 24].

Характерно, что в то же время известный отечественный учёный в области теории музыки А. Островский ставит аналогичную проблему. Он считает, что «всеобщая музыкальная грамотность ... перерастает в задачу общегосударственного значения. Эту задачу нельзя решить без участия всех профессиональных сил педагогов музыкальной школы, училища, консерваторий и ее решение не может быть предоставлено только органам просвещения». Приоритет А. Островский отдаёт «... единым принципам музыкального воспитания в общеобразовательной и профессиональной школе» [25, с. 145].

Современные *МКТ* выводят каждого на возможность интерактивного общения с музыкой, что *не имеет аналога в прошлом* [26]. Они открывают широкую перспективу *школьной системы музыкального образования*, включающую освоение музыкального инструмента с сохранением *групповых* форм обучения, что входит в резонанс с обозначенным выше стихийным возникновением молодежных музыкальных «групп». Это сказывается и на новом государственном образовательном стандарте по музыке с его ориентацией на *деятельностное* освоение искусства.

Одним из ключевых компонентов предлагаемой новой образовательной технологии [21] является *инструментальное музицирование* (прежде всего клавишное: исторически в отечественной системе музыкального образования обязательным для всех музыкальных специальностей является курс фортепиано), в процессе которого за звукоизвлечение отвечает рука – второй после головы интеллектуальный орган человека. Действия руки, детерминированные временем (ритм) и пространством (звуковысотность), в совокупности с автономной работой 10-ти пальцев позволяют сформировать то, что не может быть развито через голос: упорядочить природную способность человека к *многоплановости мышления в условиях скоростного режима* [20, с. 27 – 30].

Преимуществами новой технологии также являются усовершенствованная система *музыкального языка* и *музыкальной письменности* (по сравнению с традиционной, требующей большой трудоёмкости для освоения). Отдельные элементы музыкального языка выводятся путём интертекстуального анализа [там же, с. 82, 89], но непосредственно в процессе музицирования, вписываясь в контекст произведения (при интерпретации) или подвергаясь креативному воздействию (при импровизации).

В разработанной технологии обновлены теоретические принципы изучения главных категорий музыки (ритма, лада, мелодии, гармонии), на основе обращения к традициям квадривиума. К логическим характеристикам (на которые реагирует в основном левое полушарие) подсоединены наглядные (еще А. Онеггер высказывался о музыке, как о геометрии, движущейся во времени) геометрические образы (на которые реагирует в основном правое полушарие). Базой для изучения этих категорий в совокупности с музыкальной письменностью становится природное стремление человека к играм (настольным, спортивным, аналоговым и цифровым), требующим геометрической структурированности игрового поля [там же, с. 79]. Сама структурированность, в свою очередь, опирается на ряд эстетических признаков (тождества, симметрии, пропорции), в широком плане характеризующих проявление Гармонии как символа прекрасного. У человека, осваивающего музыкальный язык, должно возникнуть ощущение сопричастности к созданию художественно-эстетического шедевра, которым фактически является каждый изучаемый элемент музыки, что в конечном итоге должно являться целью этой учебной дисциплины.

Важным компонентом описываемой технологии является игра в ансамбле, отвечающая возможностям применять на занятиях музыкой групповые формы обучения. Ансамблевое музицирование имеет высокий развивающий потенциал. Оно воздействует на все стороны психики посредством развития эмоциональной сферы. Совместное творчество в ансамбле благоприятно способствует формированию продуктивных стилей общения, в частности демократическому и интегративному, смягчению кризисных состояний. Оно создаёт условия для развития

таких социально-психологических качеств человека, как умение работать в группе, согласовывать свои действия с партнёрами на основе невербального контакта, нести ответственность за эстетическую характеристику каждого момента процесса и конечного результата.

Разработанная технология делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для любого контингента учащихся, независимо от возраста, социального положения и степени музыкальной одаренности.

Данные преимущества позволяют ввести в общеобразовательную школу музыкальное образование с использованием *МКТ*, специализированного программного обеспечения и специально организованного класса, а также на реализации инновационной по форме и методике групповой творческой форме занятия, что обуславливает проведение занятий на высоком профессиональном уровне [27; 28; 29].

В совокупности с развивающимися электронными, дистанционными и открытыми формами образования возникает реальная возможность перейти к *новой образовательной парадигме*, основанной на личностно-ориентированном направлении в обучении музыке, опирающейся на лучшие многовековые традиции музыкальной педагогики и лучшие образцы классической и современной музыки. Содержание системы обучения, ориентированное на *деятельностное освоение искусства*, предполагает установку на самовыражение ребёнка как слушателя, исполнителя и композитора; на формирование практических умений и навыков владения музыкальным языком и музыкальной письменностью.

Общее (базовое) музыкальное образование признается единым для музыкантов и адресатов музыки по аналогии с образованием в области других дисциплин. С помощью общего музыкального образования возникают возможности расширения образовательной сферы в целом и формирования позитивных качеств личности. К ним относятся следующие:

- *объёмность мышления, сочетающаяся с гармоничным развитием обоих полушарий* – задействованы сильные стороны каждого полушария, что позволяет достичь максимальной скорости и точности мышления, а его возникающая на этой основе его системность способствует процессу *синкретизации* знаний;

- *креативность* – элементы музыкального языка трактуются как самостоятельно значимые художественно-эстетические ценности и осваиваются в креативных действиях на структурированном игровом поле клавиатуры – своеобразном аналоге уже освоенного человеком пространства настольных и спортивных игр. Тем самым когнитивный путь к знаниям в системе образования на основе конвергентности мышления дополняется деятельностью преимущественно продуктивного и *креативного* характера, развивая в т. ч. и дивергентность мышления (способность к преобразованиям);

- *умение работать в команде* – обучение музыке через совместную коллективную деятельность в ансамбле благоприятно способствует развитию продуктивных стилей общения, формируя чувство ответственности за ситуацию с позиций *участника* процесса, а также смягчению кризисных состояний;

- *интеграция* – разработаны принципы двухсторонней связи музыкальной деятельности и близких к ней по психологическим параметрам немusических видов деятельности (Н.А. Бергер), что обеспечивает возможность использования как врождённых, так и приобретённых способностей в обоих направлениях. Благодаря именно музыке более эффективно (и интенсивно) начинает развиваться интеллект и способности человека в других областях деятельности. Намечается корреляция в направлении *интердисциплинарной* перспективы познания, апеллирующей к разным векторам: с одной стороны, к музыкальной (и общей) психологии и педагогике, музыкальному и общему образованию, с другой – к точным наукам и истории культуры в целом. Так вырисовывается новая парадигма музыкальной образовательной вертикали и горизонтали, позволяющая упорядочить и гармонизовать включенность музыки в жизненный и социальный контекст через *общую систему гуманитарных и естественных знаний*, расширяя сферу коммуникативности самого музыкального искусства.

Многое в этом направлении уже основательно наработано отечественными учёными. Выделим, в частности, вопрос о необходимости разработки адекватных методик и способов формиро-

вания информационной компетентности будущего педагога-музыканта, которая сегодня, при активном внедрении современных информационных технологий и *МКТ*, получила действенное и качественно новое развитие, определила многое в процессе развития музыкальной науки в целом. Подготовлен ряд учебных дисциплин, направленных на формирование представлений современного музыканта об *МКТ* и в целом об *информационных технологиях в музыке* [30; 31; 32; 33].

Сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена создана комплексная инновационная образовательная система «Музыкально-компьютерные технологии в образовании». Опираясь на лучшие традиции отечественного классического музыкального образования, инновационный зарубежный опыт и современные *МКТ*, она не только развивает музыкальное и информационно-технологическое образование, но и затрагивает социальные аспекты процесса информатизации музыкального образования в целом. Принципы, положенные в основу создания методической системы, являются базовыми для формирования новой предметной области в музыкальном образовании, возможность появления которой обусловлена возникновением и развитием *МКТ*. Кроме того, их существование – это фундамент для сформировавшихся на современном этапе видов профессиональной деятельности как музыкантов, работающих с *МКТ* (звукорежиссура, цифровая звукозапись, саунд-дизайн, саунд-продюсирование, исполнение на *ЭМИ* и др.), так и разработчиков компьютерных музыкальных систем [34; 35; 36].

По проведённым нами исследованиям дети, которые обучались по разработанным программам в общеобразовательной школе, имеют более высокие результаты обучения по математике, русскому языку и другим дисциплинам («Школа радости» в г. Апатиты и др.) [2].

МКТ для системы инклюзивного образования [37], являющегося частью комплексной инновационной образовательной системы «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», были апробированы в Санкт-Петербурге в Интернате № 1 для слабовидящих детей, ГБУ «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов», Санкт-Петербургской музыкальной школе для слепых и слабовидящих детей (филиале Охтинского Центра Эстетического Воспитания в школе им. К.К. Грота). Для музыкального образования и реабилитации обучаемых с ограниченными возможностями с использованием *МКТ* были созданы все необходимые условия, позволившие и ученикам школы № 33 (для слабослышащих детей) также получать музыкальное образование. В настоящее время музыкально-ритмические занятия с использованием *МКТ* введены в учебный план занятий учреждения.

Разработанные комплексы основываются на новых методах преподавания музыкальной культуры и учитывают новые формы бытования музыки. В то же время, их использование предполагает активное использование информационных технологий: Интернет-ресурсы в силу доступности являются в настоящее время самым мощным фактором, с помощью которого можно формировать сознание общества и воздействовать тем или иным образом на личностные качества отдельного члена этого общества.

За прошедшие 10 лет была организована и проведена широкомасштабная апробация *различных составляемых этой системы*, в том числе с участием НФПК. Комплексная инновационная образовательная система апробирована в пилотных регионах России. Элементы системы были продемонстрированы на церемонии открытия Года Учителя (январь 2010 г.) в РГПУ им. А.И. Герцена: <http://www.kremlin.ru/news/6681>; <http://www.vesti.ru/videos?vid=256176>

Обучение по разработанным программам может быть как основным, так и дополнительным. В УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» разработаны программы подготовки бакалавров по профилю «Музыкально-компьютерные технологии» и магистров образования по магистерской программе «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», а также программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» для преподавателей ДМШ / ДШИ и учителей музыки общеобразовательных школ.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве. *Региональная информатика: материалы XII Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 2010: 232 – 233.
2. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
3. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011: материалы международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Под редакцией С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014: материалы конференции 29-31 октября 2014, Санкт-Петербург: СПОИСУ*, 2014: 320 – 322.
6. Горбунова И.Б. Эстетика: информационный подход Ю. Парса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 2: 86 – 90.
7. Горбунова И.Б. *Музыкальный звук: монография*. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2006.
8. Горбунова И.Б., С.В. Чибирёв. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
9. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирёв С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013, 4 (75): 16 – 24.
10. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2014, 168: 84 – 93.
11. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015, 12: 411 – 415.
12. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015, 22: 125 – 131.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; 8: 238 – 249.
14. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
15. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
16. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2007; 1: 47 – 51.
17. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования: материалы VII Международной научно-практической конференции*. 2013: 7 – 12.
18. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта. *Проблемы музыкальной науки*. 2014; 3 (16): 5 – 10.
19. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Индивидуальный образовательный маршрут школьника и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015, 21: 132 – 136.
20. Бергер Н.А. *Человек и музыка в XXI веке. Предпосылки обновления образовательной парадигмы*: монография. Санкт-Петербург, 2010.
21. Бергер Н.А. *Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот)*. Санкт-Петербург: Каро, 2004.
22. Грубер Р. *Всеобщая история музыки*. Издание 3-е. Москва, 1965.
23. Онеггер А. *О музыкальном искусстве*. Ленинград, 1985.
24. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в Школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10 (2): 22 – 34.
25. Островский А.Л. *Методика теории музыки и сольфеджио*. Ленинград, 1970.
26. Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Не имея аналога в прошлом. *Музыка в провинции: традиции бытования и перспективы художественного образования: материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции*. Главный редактор М.Л. Космовская. Ответственные редакторы В.А. Лаптева, Л.А. Ходыревская, Курск, 2013: 15 – 18.
27. Горбунова И.Б. *Музыкальный компьютер*: монография. Санкт-Петербург: «СМИО Пресс», 2007.
28. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
29. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., А.В. Горельченко. *Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)*: учебное пособие для 10-11 классов общеобразовательных учреждений. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования. Санкт-Петербург: «СМИО Пресс», 2006.
30. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Архитектоника музыкального звука*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009; Т. 1.
31. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Музыкальные синтезаторы*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010; Т. 2.
32. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Музыкальный компьютер*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011; Т. 3.
33. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке. Музыка, математика, информатика*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013; Т. 4.
34. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; 1 (12): 272 – 276.
35. Горбунова И.Б., Панкова А.А. *Компьютерная музыка: Компьютерное музыкальное творчество*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013; Т. 1.
36. Горбунова И.Б., Панкова А.А. *Компьютерное музыкальное творчество: теория и практика*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
37. Воронов, А.М. Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко М.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013, 5 (76): 240 – 246.

References

1. Gorbunova I.B. `Era informacionnyh tehnologij v muzykal'no-tvorcheskomo prostranstve. *Regional'naya informatika: materialy III Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2010: 232 – 233.
2. Gorbunova I.B. Novye khudozhestvennye miry. Interv'y u professora im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
3. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v khudozhestvennom obrazovanii. *Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Pod redakciej S.V. Klyagina, O.D. Shipunovoj. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.
5. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014: materialy konferencii 29-31 oktyabrya 2014, Sankt-Peterburg: SPOISU*, 2014: 320 – 322.

6. Gorbunova I.B. 'Estetika: informacionnyj podhod Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86 – 90.
7. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj zvuk*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SOYUZ», 2006.
8. Gorbunova I.B., S.V. Chibirev. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
9. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013, 4 (75): 16 – 24.
10. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2014, 168: 84 – 93.
11. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015, 12: 411 – 415.
12. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015, 22: 125 – 131.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodeystviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 8: 238 – 249.
14. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
15. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
16. Gorbunova I.B. 'Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; 1: 47 – 51.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psikhologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo humanitarnogo obrazovaniya*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2013: 7 – 12.
18. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke pedagoga-muzykanta. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2014; 3 (16): 5 – 10.
19. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut shkol'nika i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015, 21: 132 – 136.
20. Berger N.A. *Chelovek i muzyka v XXI veke. Predposylki obnovleniya obrazovatel'noj paradigmy*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2010.
21. Berger N.A. *Sovremennaya koncepciya i metodika obucheniya muzyke (Golos not)*. Sankt-Peterburg: Karo, 2004.
22. Gruber R. *Vseobshchaya istoriya muzyki*. Izdanie 3-e. Moskva, 1965.
23. Onegger A. *O muzykal'nom iskusstve*. Leningrad, 1985.
24. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10 (2): 22 – 34.
25. Ostrovskij A.L. *Metodika teorii muzyki i sol'fedzhio*. Leningrad, 1970.
26. Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Ne imeya analoga v proshlom. *Muzyka v provincii: tradicii bytovaniya i perspektivy hudozhestvennogo obrazovaniya*: materialy vserossiyskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii. Glavnyj redaktor M.L. Kosmovskaya. Otvetstvennyj redaktor V.A. Lapteva, L.A. Hodyrevskaya, Kursk, 2013: 15 – 18.
27. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj komp'yuter*: monografiya. Sankt-Peterburg: «SMIO Press», 2007.
28. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter v detskoj muzykal'noj shkole*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2003.
29. Belov G.G., Gorbunova I.B., A.V. Gorel'chenko. *Muzykal'nyj komp'yuter (novyj instrument muzykanta)*: uchebnoe posobie dlya 10-11 klassov obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij. Pobeditel' konkursa po sozdaniyu uchebnoj literatury novogo pokoleniya dlya srednej shkoly, provodimogo NFPK – Nacional'nyim fondom podgotovki kadrov i Ministerstvom obrazovaniya. Sankt-Peterburg: «SMIO Press», 2006.
30. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Arhitektonika muzykal'nogo zvuka*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2009; T. 1.
31. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Muzykal'nye sintezatory*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2010; T. 2.
32. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Muzykal'nyj komp'yuter*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011; T. 3.
33. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Muzyka, matematika, informatika*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013; T. 4.
34. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskikh metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; 1 (12): 272 – 276.
35. Gorbunova I.B., Pankova A.A. *Komp'yuternaya muzyka: Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013; T. 1.
36. Gorbunova I.B., Pankova A.A. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo: teoriya i praktika*. Saarbrucken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
37. Voronov, A.M. Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013, 5 (76): 240 – 246.

Статья поступила в редакцию 25.11.15

УДК 371.4

Desyatov K.A., postgraduate, Saint Tikhon's Orthodox Humanities University (Moscow, Russia), E-mail: elgringoloco@mail.ru

THE SYSTEM OF EDUCATION IN ITALIAN CATHOLIC SCHOOLS. The work studies pedagogy, based on reasoning of the observation made on the system of education of a number of modern Catholics schools in Italy. The author focuses on the belonging of private Italian catholic schools to social and religious currents. This feature means that in these Italian schools the educational methods are based on views of their founders. Characteristics of the educational potential of Catholic schools have been analyzed on the grounds of concrete examples, while the correlation of components of educational systems was visualized. The author makes a conclusion about similarities and differences of forming the education system in schools, which belong to variety currents. As the result of the analysis, the author believes that education in the modern schools in Italy corresponds with that principle of cultural conformity, which is inherent in Orthodox pedagogical culture.

Key words: Catholic schools, education, system of education, educational potential.

К.А. Десятов, аспирант каф. педагогики и методики начального образования Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, г. Москва, E-mail: elgringoloco@mail.ru

СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ В КАТОЛИЧЕСКИХ ШКОЛАХ ИТАЛИИ

Статья посвящена педагогическому осмыслению проведенного наблюдения над системой воспитания ряда современных католических школ Италии. Внимание автора обращено на принадлежность частных католических школ Италии к различного рода общественно-конфессиональным течениям. Эта особенность школ Италии предполагает, что в своих воспитательных

построениях они следуют идеям и методологическим принципам основателей данных движений. В статье на конкретных примерах проанализированы характеристики воспитательного потенциала католических школ, показана взаимосвязь компонентов их воспитательных систем, сделаны выводы об общем и особенном в выстраивании системы воспитания в школах, принадлежащих разного рода движениям. Результатом анализа стал вывод автора о соответствии воспитания в современных школах Италии тому пониманию принципа культуросообразности, который свойственен и православной педагогической культуре.

Ключевые слова: католические школы, воспитание, система воспитания, воспитательный потенциал.

Как и в современной России, в Италии значительная часть населения причисляет себя к христианству, продолжает оставаться активными прихожанами, участвующими в церковных служениях. У этой части населения, как и в России [1], есть свои запросы на нравственное развитие подрастающего поколения, а также есть и продолжает оставаться желание дать детям религиозное (католическое) воспитание.

Католические школы в Италии имеют, как и в России, многовековую историю становления и развития. Однако, в отличие от российских школ, они не прерывали своего существования, и в современной системе образования Италии школам, имеющим религиозную (католическую) ориентацию, отводится значительное место. Религиозные дисциплины преподавались во всех итальянских школах, начиная с окончательной христианизации Италии и заканчивая реформой 1907 года, когда религиозные предметы были упразднены в государственных учебных заведениях. Однако в католических семьях остается потребность в специальных католических школах, где дети могли бы получить должное религиозное образование. В настоящее время итальянские католические школы имеют статус негосударственных, частных школ, где, как и в России, учащиеся обучаются за определенную плату.

В рамках нашего исследования, посвященного сравнительному анализу систем воспитания в конфессионально-ориентированных школах России и Италии (православных и католических соответственно), была организована педагогическая экспедиция. В ходе её проведения для накопления и фиксирования материала были проведены наблюдения и исследовательские беседы с руководством и учителями четырех католических школ Италии.

Необходимо отметить, что различные католические школы Италии принадлежат к различного рода церковным движениям внутри Католической церкви. Одним из наиболее известных в Италии является движение «Общение и Освобождение» (Comunione e Liberazione), основанное в 1950-х годах католическим священником, теологом, отцом Луиджи Джуссани, профессором Католического Миланского университета Святого Сердца. Отец Луиджи Джуссани, получив духовное образование, несколько лет сам преподавал в семинарии, был и обычным учителем в средней школе. Его педагогическая деятельность, внимание к проблемам подростков и молодежи, которые в 50-80-е годы начали активно отдаляться от религии, равнодушно и отстраненно относиться к ней, побуждали его заняться, в том числе и миссионерской деятельностью, привели к размышлениям о путях религиозного воспитания в современной действительности, что нашло отражение в его проповедях и книгах.

Ведущим «теологическим посылом» выстроенной Л. Джуссани концепции воспитания стала мысль о том, что вера не противоречит разуму, она – разумное признание бытия как Тайны. Исходя из этого, с позиций разума, то есть критически, Л. Джуссани призывал молодежь подходить ко всем вопросам, в том числе и к вере, и к традиции. Но при этом критика не должна быть тотальной, приводящей к нигилизму, а выявляющей основы существования человека, что, по мнению Джуссани, ведёт к пониманию изначальной зависимости человека от другого, к познанию Бога. И именно этот опыт живого человека, направленный на постижение реальности, составляет суть христианской жизни. Джуссани уверен, что, вопрошая, молодой человек непременно придет ко Христу, потому что именно Он есть ответ на все вопросы. Любое дело с осознанием своей зависимости от Христа приобретает, таким образом, сакральное значение и способствует духовному развитию личности, ведёт к внутренней свободе, освобождая от зависимости от окружающего мира. С этой точки зрения общение во Христе (в церковной среде) есть, по мнению отца Луиджи, одновременно и освобождающий фактор, и основной метод воспитания.

Выстраивая свою воспитательную концепцию, отец Луиджи Джуссани сформулировал четыре основных методологических принципа воспитания современных подростков в католической среде: предложение традиции жизни как гипотезы, объясняю-

щей смысл реальности; присутствие реального и определенно-го авторитета, который последовательно осуществляет процесс воспитания в традиции; побуждение подростка к проверке гипотезы (традиции жизни) своим опытом с целью формирования у них подлинных убеждений; «принятие все нарастающего, но взвешенного риска самостоятельного сопоставления гипотезы с реальностью в сознании подростка, что является единственным условием для созревания его свободы» [2, с. 112 – 113].

Именно такому подходу к воспитанию следует одна из самых известных католических школ в Италии «La Traccia». Заметим, что воспитательный потенциал любого воспитательного субъекта может быть описан с помощью модели, включающей такие компоненты, как: аксиологический, телеологический, концептуальный, методический, интерактивный (Д.В. Григорьев) [3]. Аксиологический компонент – это ценности, которые лежат в основе воспитательных действий педагогов и транслируемые подрастающему поколению. Поскольку школа «La traccia» изначально создавалась как католическая, исходя из запросов родителей, нуждающихся в хорошей школе, которая могла бы объединить детей из разных городов и дать им образование в контексте католической культуры, то, соответственно в основе ее воспитательной системы и потенциала заложены ценности христианского вероучения.

Телеологический компонент воспитательной модели школы отвечает на вопрос о том, какие цели и задачи ставятся в школе в области воспитания подрастающего поколения. С этим вопросом мы обратились к директору школы «La traccia» Франко Нембрини. Он уверен, что воспитание – это управляемый процесс, его основная цель в школе – научить ребёнка правильно с христианской точки зрения воспринимать действительность. В то же время в основе системы воспитания, отмечает Франко, лежит идея «прощения», согласно которой педагог должен принять ребенка таким, каков он есть, прощая все его недостатки и направляя воспитуемого к Богу путем рассуждений и познания окружающего мира. В современной религиозной (католической) школе, считает Франко, не должно быть какого-либо принуждения к выполнению или к участию в составляющих религиозной деятельности, таких как молитва, участие в мессе и т. п. Школа не берет на себя, отмечает Ф. Нембрини, задачу катехизации учащихся, но создает условия для активизации мотивов религиозной деятельности. Таким образом, при соответствующей работе педагогов ребенок должен сам прийти к пониманию присутствия Бога в мире и в конечном итоге полностью воцерковиться.

Концептуальный компонент воспитательной модели школы – это ключевые идеи, теории и концепции, в том числе имплицитные (в скрытом виде), обеспечивающие её воспитательную деятельность. Поскольку школа «La Traccia» входит в движение «Общение и Освобождение», то естественно полагать, что в своих воспитательных построениях она следует идеям и методологическим принципам воспитания отца Луиджи Джуссани (см. выше).

Выявляя методический компонент воспитательной модели школы «La Traccia», мы пытались понять, какие методы, методики, технологии воспитания детей, подростков, юношей используются в ней. Любая деятельность, считает Франко Нембрини, носит в школе воспитательный характер. Главная особенность воспитания в рамках образовательного процесса – это использование метода рассуждения о жизни во Христе. Таким образом, считает и директор, и его коллеги, ребенок должен сам прийти к пониманию необходимых истин.

Интерактивный компонент воспитательной модели школы – это способность и готовность её коллектива к взаимодействию с другими субъектами и институтами воспитания (семья, другие образовательные учреждения, лица и институты иной конфессиональной ориентации и т. п.). Здесь необходимо отметить, что в школе «La Traccia» в настоящее время обучается около тысячи детей, принадлежащих различным социальным слоям общества и приезжающих из окрестных поселений. Очень важно, что при школе существует поддержка малоимущих семей, не способных платить за обучение. Учащиеся школы и их родители материаль-

но помогают другим школам в развивающихся странах Африки. Также они осуществляют сотрудничество и с иными конфессионально-ориентированными школами, например, православной гимназией в г. Кемерово.

Таким образом, можно утверждать, что в исследуемой школе «La Traccia» сложилась и успешно развивается воспитательная система, имеющая сложную структуру и представляющая собой комплекс взаимосвязанных блоков-компонентов. Цель деятельности данной школы обозначена нами выше. Вокруг этой цели продуктивно налажена системообразующая деятельность – рассуждение в процессе образования о Христе. Субъектами этой деятельности являются как учащиеся, так и педагоги школы. Учащиеся, в основном, – дети из католических семей, родители которых считают необходимым дать своим детям соответствующее их убеждения образование. Немаловажным является вопрос о педагогах школы. Учителя, пришедшие работать в школу, проходят испытательный срок, в процессе которого устанавливается, готов ли учитель работать в рамках данной системы или нет. Приоритетными качествами педагога, по словам директора школы Ф. Нембрини, являются: способность прощать, любовь к жизни, ученикам и предмету. На первых порах отношения между педагогами и учениками могут быть, считает Франко, деловыми. Но они развиваются в процессе воспитания и, как правило, перерастают в дружеские, предполагающие неформальное общение, например, на праздниках школы, организуемых ассоциацией родителей. Такая же модель отношений присутствует в отношениях между педагогами и директором, который считает недопустимым авторитарный способ управления как не имеющий отношения к воспитанию. Директор, убежден Франко Нембрини, должен воспитывать своих подчиненных, в том числе стараться прощать и исправлять.

В школе, таким образом, существуют отношения, интегрирующие субъектов в некую общность, делающие коллектив школы сплоченным коллективом единомышленников. В этой школе существует внутреннее управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы, нацеленное на сохранение целостности системы воспитания. Каждый ребенок и педагог, а также в обязательном порядке родители, включены в систему коллективных дел и отношений: за учебный год проходит ряд воспитательных мероприятий, объединяющих всю школу. Так, учебный год открывается праздничная месса, для чего в школу приглашается священник из близлежащего прихода, а также ряд иных мероприятий, направленных на сплочение коллектива. На Рождество организуется книжная ярмарка (книги отправляются в Африку), проводится ряд спектаклей, а перед каникулами проводится праздничная месса в приходе неподалеку от школы. В конце февраля, перед началом поста, проводится Карнавал, во время поста традиционно проводятся беседы священника с учащимися. Перед Пасхой проходит мероприятие «Крестный ход», когда дети вспоминают крестный путь Спасителя на Голгофу, инсценируя некоторые сцены. Завершает учебный год праздник школы с 28 мая по 10 июня. В этот период проводятся детские спектакли, концерты учителей, выставка творческих работ учащихся, осуществляется сбор средств для малообеспеченных семей, не способных платить за обучение.

Несомненно, воспитательная системы школы «La Traccia» – это развивающаяся структура, в ней нет застывших форм и методов работы, все время появляются новые, но в тоже время есть механизм сохранения – это традиции христианской жизни, образцы поведения, данные в Евангелии.

Ещё одной школой, которую мы посетили, и которая следует в своей воспитательной деятельности идеям отца Луиджи Джуссани, является школа «Angela MERICI» в городе Дезенцано. Ставя аналогичные цели работы перед собой и выстраивая аналогичную систему воспитания, она, конечно же, имеет много особенного, специфического в своей деятельности. Прежде чем воспитывать и обучать, считают педагоги этой школы, учитель должен ответить на вопрос о необходимости этой деятельности. Главная задача школы для них – научить жить и любить жизнь: если учитель научит ребенка жить, то он станет счастливее. Школа не стремится навязать какую-либо идеологию, но направляет ребенка к постижению таких фундаментальных ценностей как правда, красота, добро, человеческое общение.

Первой важнейшей задачей педагога здесь считается необходимость найти личный подход к каждому ученику, создать комфортные условия для обучения и заинтересовать ребенка, чтобы он начал задавать вопросы. Они очень важны для того, чтобы состоялось воспитание как общение, как отношение меж-

ду людьми, интерес к которым необходимо постоянно поддерживать. Как и в любой школе, одной из воспитательных проблем является проблема, обозначающаяся позицией «ученик-учитель». Учитель, считают в этой школе, – это тот человек, который может подтвердить, показать, почувствовать насколько предлагаемые ценности являются истинными. Сначала учитель даёт гипотезу, а затем направляет ребенка таким путем, который приведёт его к подтверждению гипотезы.

Отношения между сотрудниками в этой школе основываются на признании ценности и важности каждого, как необходимой составляющей воспитательной характеристики школы. Воспитание, таким образом, происходит в результате слаженной работы команды педагогов.

Воспитательная система данной школы предполагает активное взаимодействие детей, родителей и педагогов. Не может быть, считают педагоги, разобщенности между семьей и школой, поскольку школа и семья должны сотрудничать. Так, например, в школе проводятся родительские дни, когда родители рассказывают о своей профессии, а затем проводят экскурсии по месту своей работы.

Школа «Angela MERICI» активно взаимодействует как с ближайшим приходом, так и с государственными структурами, предлагая, например, различные проекты муниципалитету, который старается реализовать данные идеи. Школа активно занимается благотворительной деятельностью, например, собирая продукты для бедных, сотрудничая с парагвайской католической школой и т.п.

Как и в школе «La Traccia», в школе «Angela MERICI» дети, педагоги и родители включены в системы коллективных дел и отношений: совместное проживание христианских праздников, участие в крестных ходах, организация выставок художественных работ, например, посвященных итальянским святым и т. п.

Таким образом, несмотря на некоторые особенности, общим для вышеупомянутых католических школ Италии, педагогические коллективы которых следуют идеям отца Луиджи Джуссани, является воспитание в традиции, но воспитание не как принуждение, а как общение и введение ребенка в реальность, открытие мира.

В то же время в Италии существуют католические школы, подчиняющиеся орденам. Общим в построении воспитательных систем для них и школ, входящих в движение «Общение и Освобождение», несомненно, является опора на христианские ценности. Но подходы к воспитательной деятельности могут быть иными. Мы посетили одну из таких школ, принадлежащую католическому ордену Магдалины Канносская в г. Бреши. Школа имеет сложившуюся воспитательную систему, разработанную основательницей ордена. Отличительной ее особенностью является то, что в процессе обучения и воспитания детей задействованы монахи. Например, они занимаются катехизацией детей, подготовкой их к причастию, а также организацией их досуга.

По мнению директора Daria Mariangela Aimo и педагогов школы, воспитание – это процесс персонализированный, поскольку это процесс изменения человека к лучшему. Для его успешного осуществления необходимо, во-первых, учитывать возрастные особенности детей, а, во-вторых, уметь развивать индивидуальные способности ребенка, учитывая уникальность каждого. Важным, конечно же, является соединение религиозных ценностей с заботой о личности ребенка.

Обязательным для данной школы является включение детей в различного рода деятельность через взаимодействие школы с семьей, церковью и муниципальными учреждениями: тематические встречи, беседы, праздники, сбор денег в общий фонд для помощи неимущим и семьям, не способным платить за обучение. Отношения между школьным коллективом здесь также скорее можно назвать неформальными, но, прежде всего, нацеленными на сотрудничество.

Ещё одной школой, которую нам удалось посетить, является школа Санта Мария ди Назарет. Школа относит себя к обществу Назаретанцев, основанном блаженным Джованни Пьямарты в 1900 г. в г. Бреши. Директор школы Adriano Giorgio считает своей главной задачей продолжение воспитательной традиции Джованни Пьямарты, поэтому девиз школы – «Милосердие и труд».

В основе воспитательной деятельности педагогического коллектива данной школы также лежит индивидуальный подход. По словам директора школы, ребенок – это главный герой образовательного процесса, он уникален. Поэтому в основе воспитательной системы данной школы – ценности христианского миропонимания, такие, как дружба и уважение к личности. В про-

цессе обучения и воспитания детей учат принимать друг друга такими, какие они есть, подводят их к осознанию замысла Божия о каждом из них.

Воспитание здесь склонны понимать как сложный управляемый процесс, в процессе которого осуществляется передача молодому поколению духовных и культурных ценностей. Оно должно быть таким, считает директор школы, чтобы в конечном итоге позволять человеку, пройдя через опыт деятельности, правильно использовать свою свободу. Это значит важно привести ребенка к осознанному выбору ценности в своей жизнедеятельности.

В основе системы воспитания здесь лежит творческая и трудовая деятельность учащихся, а также благотворительность. По мнению директора школы, духовно-нравственное развитие – это есть самовыражение личности через определённую деятельность. Несомненно, важнейшим фактором воспитания, как и в других рассмотренных выше школах, является религия. В данной школе приобщение к католическому вероучению и культуре осуществляется не только посредством изучения специальных предметов, но и путем включения «религиозной составляющей» в другие школьные курсы. Таким образом, по мнению коллектива школы, процесс религиозного образования происходит непрерывно. Кроме того, в данной школе функционирует храм, в котором, например, служатся мессы четыре раза в год для всей школы.

Таким образом, подводя итог, следует отметить, что исследуемые нами католические школы Италии имеют сложившуюся систему воспитания. Имея общим основанием своей деятельности ценности христианской (католической) культуры, они обладают тем особенным, что связано с их принадлежностью к тому или иному католическому церковному движению или ордену и их педагогическим концепциям соответственно, что выражается, например, в способах получения религиозного образования (отдельные религиозные предметы или рассуждения о Христе в ходе получения общего образования), в степени участия священнослужителей или монашествующих в образовательном процессе и т. п., а также единичные отличия, связанные с применением в процессе воспитания тех или иных форм и методов работы. Несомненно и то, что католическое воспитание, осуществляемое в данных школах, отвечает принципу культуросообразности и тому его пониманию, которое свойственно и православной педагогической культуре, а именно: духовная жизнь, понимаемая как связанная с жизнью во Христе, нуждается для своего развития в эмпирическом материале, то есть организации жизнедеятельности в контексте той или иной религиозной культуры [4, с. 32]. Освоение духовно-нравственных ценностей и ориентиров происходит в них в контексте исторических традиций конкретной (католической) культуры, а не абстрактного культурно-исторического опыта.

Библиографический список

1. *Психолого-педагогические основы формирования нравственности современной молодёжи*: материалы Международной научно-практической конференции (1 ноября 2013 г.). Московский психолого-социальный университет в г. Барнауле Алтайского края, Московский гос. Гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. Редколлегия Ю.И. Щербakov, Л.В. Кузнецова, Б.А. Сосновский. Барнаул; Москва: Перо, 2013.
2. Джуссани Л. *Рискованное дело воспитания*. Москва: Христианская Россия, 2014.
3. *Воспитательная система школы: проблемы управления*: Очерки прагматической теории. Б.З. Вульф и др. Москва: Издательская фирма «Сентябрь», 1997.
4. Дивногогорцева С.Ю. Культуросообразность православного воспитания. *Педагогика*. 2009; 1: 30–37.

References

1. *Psichologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya npravstvennosti sovremennoj molodezhi*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (1 noyabrya 2013 g.). Moskovskij psichologo-social'nyj universitet v g. Barnaule Altajskogo kraya, Moskovskij gos. Gumanitarnyj universitet im. M.A. Sholohova. Redkollegiya Yu.I. Scherbakov, L.V. Kuznecova, B.A. Sosnovskij. Barnaul; Moskva: Pero, 2013.
2. Dzhussani L. *Riskovannoe delo vospitaniya*. Moskva: Hristianskaya Rossiya, 2014.
3. *Vospitatel'naya sistema shkoly: problemy upravleniya*: Ocherki pragmaticheskoy teorii. B.Z. Vul'fov i dr. Moskva: Izdatel'skaya firma «Sentyabr», 1997.
4. Divnogorceva S.Yu. Kul'turosoobraznost' pravoslavnogo vospitaniya. *Pedagogika*. 2009; 1: 30–37.

Статья поступила в редакцию 26.11.15

УДК 372.881.1

Dongak V.S., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: dongak@mail.ru
Ochur T.K., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: taigana82@mail.ru

METHODICAL TYPOLOGY OF ENGLISH AND TUVAN PHONETIC SYSTEM. The article examines the typology of English and Tuvan consonantism and vocalism, analyzes its articulatory-acoustic and positional-combinatorial characteristics. Comparison of sounds, their methodical typology helps teachers to eliminate common errors in the articulation of the sounds of the English language under the interfering influence of phonetic features of the Tuvan language. The authors propose a methodical typology for training of the English phonetic system by Tuvan students and recommend the procedure for work on phonetic exercises.

Key words: phonetics, consonants, phoneme, methodical typology, distribution, interference, articulation, intervocalic position.

В.С. Донгак, доц. каф. иностранных языков Тувинского государственного университета, Республика Тува, г. Кызыл, E-mail: dongak@mail.ru

Т.Х. Очур, ст. преп. каф. иностранных языков Тувинского государственного университета, Республика Тува, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОГО И ТУВИНСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья изучает типологию системы английских и тувинских консонантизмов и вокализов, анализирует их артикуляционно-акустические и позиционно-комбинаторные характеристики. Сопоставление звуков, их методическая типология помогает учителю устранить типичные ошибки в артикуляции звуков английского языка под интерферирующим влиянием фонетических особенностей тувинского языка. Авторы предлагают методическую типологию при обучении английской фонетической системы тувинскими учащимися, рекомендуют порядок работы над фонетическими упражнениями.

Ключевые слова: фонетика, согласные, фонема, методическая типология, дистрибуция, интерференция, артикуляция, интервокальное положение.

Методологические основы преподавания иностранных языков в России заложены Л.В. Щербой, Е.Д. Поливановым, С.И. Бернштейном, А.А. Реформатским, И.М. Берманом, Е.И. Пассовым, И.Ю. Шехтер, Г.А. Китайгородской и другими известными учеными. Лингвистическая интерференция, как механизм влияния фонетических, грамматических и лексических элементов доминирующего (чаще всего родного) языка на изучаемый язык, описывается в трудах У. Вайнраха, Л.В. Щерба, Э. Хаугена, В.А. Виноградова, Л.И. Баранниковой, Е.А. Будник и И.М. Логиновой и др.

По Е.А. Будник и И.М. Логиновой, под фонетической интерференцией понимается нарушение (искажение) вторичной языковой системы и её нормы в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через интерференцию произносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем» [1, с. 23]. А.А. Реформатский уделял большое внимание системности и фонологизации обучения путём «сопоставления фонологических систем для того, чтобы знать, как преодолеть «свое» при усвоении «чужого» [2, с. 75].

В условиях полилингвизма проблема фонетической интерференции приобретает чрезвычайную актуальность. Изучение английского языка тувинскими школьниками происходит в условиях триязычия. Родным языком для обучающихся является тувинский язык – агглютинативный язык тюркской семьи языков. А посредством русского языка ведётся преподавание всех учебных предметов кроме тувинского языка и литературы.

В усвоении английского фонетики допускаются типичные ошибки под интерферирующим влиянием звукового строя родного языка. Знание особенностей артикуляционно-акустических и позиционно-комбинаторных характеристик звуков английского и тувинского языков даёт возможность целенаправленно анализировать, сравнивать звуковой строй родного и иностранного языков, помогает достичь положительных результатов в усвоении фонетики изучаемого языка.

Произносительные особенности обусловили появление методической типологии фонетического материала, под которой понимается группировка фонем в соответствии с возможными трудностями их усвоения в речи. Основываясь на исследованиях фонетического строя иностранного языка и особенностях его усвоения учащимися, некоторые учёные условно делят все звуки иностранного языка на три группы:

- фонемы, близкие к фонемам родного языка по артикуляции и акустическим свойствам;
- фонемы, которые кажутся в силу наличия общих свойств одинаковыми с фонемами русского языка, но отличающиеся от них существенными признаками;
- фонемы, не имеющие артикуляционных и акустических аналогов в родном языке [3; 4; 5; 6].

Согласно типологии звуков по О.Х. Цахеру существуют 4 группы фонем [7, с. 46-52]. Мы попытаемся распределить фонетический материал английского и тувинского языков по этой методической типологии.

В первую группу входят звуки, схожие с родным языком. Группа согласных, которые в английской фонетической терминологии принято называть сонорными и группа сверхслабых согласных тувинского языка имеют схожие характеристики в обоих языках. Также по артикуляции английский [l] и тувинский [l'] имеют одинаковые настройки. Сильные губно-губные смычные взрывные согласные [p'] и [p'] в артикуляционном плане идентичны, поэтому трудностей в артикуляции английского [p'] для тувинских учеников практически не возникает.

Согласно К.Н. Бурнаковой, английские гласные [i], [e], [ɔ], [u] имеют свои артикуляционные соответствия в тувинском языке [8, с. 57]. Артикуляция английского [ə:] для носителя тувинского языка не представляет собой сложности в связи с наличием в тувинском языке его прямого соответствия [8, с. 66-67]. В артикуляционном плане гласный [ɔ:] английского языка и [ɔ:] тувинского языка не вызывает затруднений у обучающихся [8, с. 68].

Самыми лёгкими считаются фонемы первой группы, при овладении которыми действует перенос из родного языка и никакой специальной работы с ними не предусматривается.

Вторая группа – звуки, отличающиеся от звуков родной речи местом артикуляции. Рассматривая соответствия, следует помнить, что то или иное конкретное соответствие двух согласных не всегда отражает полное тождество артикуляционной характеристики этих звуков, например: английский звук [h] – по месту образования глоточный согласный; тувинский [h] – по месту образо-

вания заднеязычно-увулярный согласный. При этом необходимо помнить, что любая попытка сопоставлять английский сильный согласный с тувинским слабым согласным или наоборот – некорректно, тем более некорректно сопоставление сильного или слабого согласного с английскими сонантами или тувинскими сверхслабыми. Исключение составляют согласные, отсутствующие в том или другом языке: при их анализе можно подбирать близкий по артикуляции согласный, не считаясь с жестким делением на три группы соответствий (сильные, слабые, сонанты или сверхслабые) [8, с. 25]. Например, англ. w можно соотнести с одним из оттенков реализаций слабого [p], встречающегося в словах howu 'степь' (орфограмма «хову»), но необходимо четко осознавать пределы сходства артикуляции этих согласных и знать принципиальную разницу в их произношении.

Если при произнесении английского [t] кончик языка касается альвеол, образуя полную преграду, тувинский [t] характеризуется как дорсальный дентально-альвеолярный звук.

К этой группе также относятся следующие долгие английские гласные [i:], [a:], [u:]. Бурнакова К.Н. отмечает, что главным и существенным отличием артикуляции долгих гласных звуков [i:] в обоих языках является «однородность артикуляции тувинского гласного [i:] и неоднородность артикуляции английского [i:], характеризующегося как дифтонгоид с начальным отодвинутым назад и сравнительно широким элементом и конечным продвинутым вперед и более узким элементом» [8, 59]. Английский звук [a:] более заднего образования, чем его тувинское соответствие [8, 61]. Тувинский звук [u:] является твердоязычным узким лабиализованным долгим монофтоном в отличие от английского [u:], который характеризуется как долгий лабиализованный дифтонгоид заднего ряда высокого подъема узкой разновидности. При артикуляции английского [u:] надо следить, чтобы обязательно артикулировали начальный продвинутый вперед элемент артикуляции и в конце фонации губы напряжены больше к концу произношения (сравни: new [nju:] – суур [su:r]) [8, с.63].

Третья группа – звуки, похожие на звуки родного языка; их разница трудноуловима, артикуляция сложна из-за мнимой схожести звуков. Например, группа фонем [p], [b], [t], [d], [k], [g] представляет наиболее сложную группу для обучения английской фонетики тувинскими школьниками. Здесь может возникнуть интерференция (отклонение от системы иностранного языка под воздействием родного – негативный перенос с родного языка на иностранный). Данные звуки в потоке речи тувинского языка подвержены к смягчению, т.е. звуки [ɛ] [и] [ə] могут влиять на качественное изменение произношения этих фонем.

Отличается также дистрибуция английского [p] и тувинского [p']. Если английский звук [p] употребляется в любой позиции слова, сочетаясь и с согласными, а сильный согласный [p'] тувинского языка употребляется только в начале слов, где в тувинском языке сочетания согласных исключены. Поэтому, определенную трудность для тувинских обучающихся при изучении английского языка представляет употребление английского [p] в инициальных сочетаниях, медиальных интервокальных позициях; медиальных и финальных сочетаниях, которые не характерны для тувинского языка.

В зависимости от ближайшего вокального оформления могут появляться эпентетические вставочные звуки в инициальных сочетаниях с согласным [p].

В потоке речи английские гласные звуки [ʌ] и [æ] могут быть заменены тувинскими [a] и [ɛ], но, в целом, артикуляция звуков [ʌ] и [æ] сложна для тувинских учащихся из-за их мнимой схожести. Поэтому, рекомендуется, просто и доходчиво разъяснить артикуляцию этих гласных звуков и добиваться его беглого произнесения путем многократного повторения, чтобы избежать отуинизирования не только произношения отдельных звуков, но и целых словоформ [8, с.57 – 58].

В связи с тем, что при обучении в школе сложно достичь безупречного фонетического оформления устной иноязычной речи, в практике преподавания придерживались идеи аппроксимативного обучения произношению, которая заключается в формировании слухопроизносительных навыков на уровне коммуникативно-достаточного приближения к норме. Без ущерба для общения в обучении допускаются фонетические погрешности, не изучаются некоторые фонетические трудности. Вместе с тем, в последнее время психологи и методики обращают внимание на тот факт, что аппроксимативное произношение учащихся затрудняет восприятие и понимание ими аутентичной речи.

Четвертая группа – звуки, отсутствующие в родном языке. Группа фонем [w] [ð] [θ] и др. создает ряд трудностей. В тувин-

ском языке нет губно-губных, губно-зубных и зубно-зубных согласных звуков, поэтому эти звуки представляют особую сложность в произношении английских слов у тувинских школьников. Все допустимые соотношения английских согласных, не имеющих аналогов в тувинском языке, будут даны при рассмотрении артикуляции отдельных согласных. Соответственно к каждой группе необходим свой арсенал методических средств для того, чтобы поставить правильное произношение.

Английский гласный монофтонг [ə] и дифтонги [ɜɪ], [eɪ], [aɪ], [aʊ], [ɔɪ], [iə], [ɛə], [uə] «не имеют аналогов в тувинском языке, представляя собой сложное артикуляционно-акустическое единство двух гласных разной настройки и тембра» [8, с. 69]. Бурнакова К.Н. называет следующие причины трудности усвоения тувинскими слушателями дифтонгов: «1) дифтонги представляют собой контактные сочетания гласных в пределах простого слова, что недопустимо по законам тувинской фонетики; 2) большинство дифтонгов (5 из 8) представляют сочетание гласных, не сочетающихся в пределах простого слова по требованиям закона гармонии гласных в тувинском языке, к ним относятся дифтонги [ɜɪ], [aɪ], [aʊ], [ɔɪ], [uə]» [8, с.70].

Таким образом, фонетический материал первой группы является самым легким и специальной работы для усвоения артикуляционных навыков не требуется. Вторая группа английских звуков отличается от звуков тувинского языка в ос-

новном месте артикуляции. Поэтому следует добиваться у учащихся правильной артикуляции, объясняя им место и положение органов речи при произношении и обращая особое внимание на дистрибутивные особенности английских и тувинских гласных. Звуки четвертой группы это звуки, отсутствующие в родном языке, считались наиболее трудными для усвоения фонетической системы иностранного языка. Создание новой артикуляционной базы у учащихся считалось наиболее сложным до недавнего времени. Вместе с тем следует подчеркнуть, что фонемы последней группы неодинаковы по сложности усвоения, трудными являются звуки, артикуляцию которых невозможно показать. Но, несмотря на сложившуюся точку зрения, практика преподавания иностранного языка показала, что наиболее сложной для усвоения иноязычной речи является третья группа, звуки которой более подвержены интерференции. При обучении фонетического материала третьей и четвертой групп нужно четко объяснить характер и настройку органов речи при произнесении этих звуков и путем многократного повторения изолированной артикуляции и в сочетаниях с гласными и согласными в потоке речи добиться автоматизма правильной артикуляции.

Наличие методической типологии фонетического материала облегчает работу учителя по организации ознакомления и тренировки фонетического материала иностранного языка.

Библиографический список:

1. Будник Е.А., Логинова М.М. *Аспекты исследования звуковой интерференции (на материале русско-португальского двуязычия)*: монография. Москва: МЭСИ, 2012.
2. Реформатский А.А. *Фонология на службе обучения произношению неродного языка. Из истории отечественной фонологии*. Москва: Наука, 1970.
3. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков*: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1989.
4. Гуревич В.В. *Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2003.
5. *Методическая типология фонетического материала*. Available at: <http://www.studopedia.ru>
6. Медведева О.Л. *Основные проблемы обучения произносительной стороне речи в обучении иностранному языку*. Available at: <http://www.nsportal.ru/vuz/filologicheskie-nauki/library>
7. Цахер О.Х. *Фонетика немецкого языка*. Ленинград: Просвещение, 1969.
8. Бурнакова К.Н. *Сопоставление английских и тувинских звуков*: учебное пособие. Москва: ЗАО «ФОН», 2013.

References

1. Budnik E.A., Loginova M.M. *Aspekty issledovaniya zvukovoj interferencii (na materiale rusko-portugal'skogo dvuyazychiya)*: monografiya. Moskva: M'ESI, 2012.
2. Reformatskij A.A. *Fonologiya na sluzhbe obucheniya proiznosheniyu nerodnogo yazyka. Iz istorii otechestvennoj fonologii*. Moskva: Nauka, 1970.
3. Arakin V.D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Moskva: Prosveschenie, 1989.
4. Gurevich V.V. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka. Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
5. *Metodicheskaya tipologiya foneticheskogo materiala*. Available at: <http://www.studopedia.ru>
6. Medvedeva O.L. *Osnovnye problemy obucheniya proiznositel'noj storone rechi v obuchenii inostrannomu yazyku*. Available at: <http://www.nsportal.ru/vuz/filologicheskie-nauki/library>
7. Caher O.H. *Fonetika nemeckogo yazyka*. Leningrad: Prosveschenie, 1969.
8. Burnakova K.N. *Sopostavlenie anglijskikh i tuvinskih zvukov*: uchebnoe posobie. Moskva: ZAO «FON», 2013.

Статья поступила в редакцию 24.11.15

УДК 378

Aliyeva F.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: Al.f.r@list.ru

FOLK ARTS AND CULTURE AS A CARRIER OF ETHNIC SPIRITUAL VALUES. The article discusses a structure and functions of national artistic culture. The author demonstrates that folk art as a spiritual process of reflection, search and processing of people information from micro- and macrocosm allows people fulfilling their potential and makes creative art activities emotionally-shaped impressions in accordance with a person's picture of the world. The article concludes that popular culture is created throughout human history ethnic spiritual values, accumulated during the evolution and development of ethnos, as well as storage and distribution of various types of folk art. Folk arts and culture has developed in the ethnic groups and passed down from generation to generation, forms and methods of creation, preservation and dissemination of artistic values, as well as various forms of folk art work.

Key words: folk artistic culture, folk art, ethnic spiritual values.

Ф.Р. Алиева, канд. филол. наук, доц. каф. государственного муниципального управления и политологии Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: Al.f.r@list.ru

НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК НОСИТЕЛЬ ЭТНИЧЕСКИХ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В статье рассматриваются структура, функции народной художественной культуры. Автор показывает, что народное художественное творчество как духовный процесс размышления, поиска и переработки народом информации из микро- и макрокосмоса позволяет народу самореализоваться и воплотить в созидательной художественной деятельности эмоционально-образные впечатления в соответствии со своей картиной мира. В статье делается вывод, что народная художественная культура – это созданные на протяжении всей человеческой истории этнические духовные ценности, накопленные в процессе эволюции и развития этноса, а так же хранение и распространение различных видов народного художественного творчества. Народная художественная культура включает сложившиеся в этносах и передающиеся от поколения к поколению формы и способы создания, сохранения и распространения художественных ценностей, а также различные формы народного творчества

Ключевые слова: народная художественная культура, виды народного художественного творчества, этнические духовные ценности.

Современный этап цивилизации достиг своей наивысшей точки развития, характеризующейся, с одной стороны, компьютеризацией и роботизацией многих процессов и естественным вытеснением человека из многих технологических процессов, а с другой – формированием новой идеологии человеческого бытия, в основе которой – доминирование материального благополучия и подчинение этому благополучию всех духовных потребностей человека. Однако следует помнить, что тенденции к постепенному забвению народом своей этнической самобытности и традиций приводят к его деэтнизации, а в конечном итоге к исчезновению самого этноса. Для исторически многонациональной России, а также Северного Кавказа, особую социокультурную значимость приобретают проблемы сохранения и возрождения традиционной культуры как средства возрождения традиционных ценностей для народов России [1; 2]. Народное художественное творчество как духовный процесс поиска и переработки народом информации из микро- и макрокосмоса позволяет народу самореализоваться и воплотить в созидательной художественной деятельности эмоционально-образные впечатления.

Народная художественная культура представляет сложное и многогранное явление, не ограниченное фольклором. Помимо традиционных для того или иного народа видов и форм художественной деятельности и её результатов (сказок, песен, танцев

и т. д.), народная художественная культура включает систему воплощённых в художественных образах базовых духовно-нравственных ценностей и идеалов того или иного народа, отражает его мировоззрение и миропонимание.

Таким образом, структуру народной художественной культуры можно представить следующим образом (рис. 1):

В народной художественной культуре субъектом создания искусства и освоения является народ. Художественное сознание народа, специфика его мировосприятия и миропонимания реализуются в процессе создания и сохранения народного художественного творчества. Эти процессы в народной художественной культуре неотделимы друг от друга. Главная специфика народного художественного творчества состоит в том, что в нём нет отдельного автора-художника и нет публики. В народном художественном творчестве творцом и потребителем, хранителем и распространителем является сам народ. При анализе народной художественной культуры необходимо учитывать, что сам процесс народного художественного творчества как процесс создания и творения даёт возможность реализовать народу свои сущностные черты, выражающие его отношение к окружающему миру бытия, мировосприятия, отражающие уровень культуры народа как творца. Народная художественная культура многофункциональна. Выделим её основные функции (табл. 1).

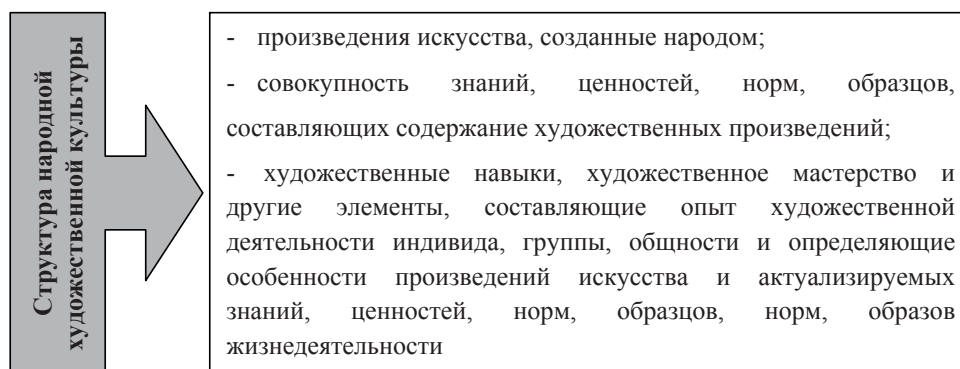


Рис. 1. Структура народной художественной культуры

Таблица 1

Основные функции народной художественной культуры

1	Функция	Её содержание
2	Адаптивная (защитная)	обеспечивает приспособление человека и общества к окружающей среде
3	Гносеологическая (познавательная)	содержит все накопившиеся человеческие знания о мире и способах их использования на практике
4	Коммуникативная	обеспечивает общение людей друг с другом
5	Информативная (трансляционная)	является способом хранения и передачи социального опыта
6	Нормативная (регулятивная)	регулирует поведение как социальных групп, так и отдельных индивидов
7	Интегративная	способствует объединению людей в государства, нации, общественные группы и т. п.
8	Социализирующая	осуществляет включение индивидов в общественную жизнь, способствует усвоению ими социального опыта, роли и т. д.
9	Гуманистическая (человекотворческая)	посредством усвоения культурных стандартов происходит формирование человека как существа сверхбиологического

Народная художественная культура реализуется в трёх основных элементах: опредмеченных продуктах материальной и духовной деятельности человека и общества; субъектах – носителях и творцах культуры; социальных институтах, посредством которых субъективная деятельность индивидов переводится в объективный план. В строении народной культуры можно выделить два взаимосвязанных блока: *субстанциональный*, включающий в себя всю сумму смыслов и зна-

менталитета, творческого опыта и накопленных впечатлений является всегда этнически самобытным и специфичным, независимо от видов и жанров народного художественного творчества. Собственно народное художественное творчество делится на две сферы: материальную и духовную, которые условно разделяют виды народного художественного творчества на то, что связано с материальной сферой производства и духовной.

Таблица 2

Виды народного художественного творчества

Народное художественное творчество	
Относящееся к материальной сфере	Относящееся к духовной сфере
<ul style="list-style-type: none"> – различные техники резьбы (по кости, по дереву); – предметы домашнего быта: гончарное ремесло, посуда, домашний внутренний интерьер, вышивка, пошив одежды и праздничных национальных костюмов, роспись посуды и т. д. – живопись, – ювелирное искусство и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – устное народное творчество: мифотворчество, сказки, былины, сказания, прибаутки, песенный фольклор, загадки, поговорки, пословицы, небылицы, заговоры и т. д., – музыкально-инструментальное творчество, – народный танец, – ритуально-обрядовая практика, – народные игры, праздники.

чений, которые определяют содержание норм, ценностей и образов поведения в культуре; *функциональный*, обеспечивающий процесс функционирования, развёртывания и движения культуры посредством традиций, обрядов, обычаев, ритуалов и пр. [3]. Тем самым, основным «продуктом» или, как можно сказать, «ядром» народной художественной культуры является народное художественное творчество, которое необходимо рассматривать как деятельности процесс коллективного творчества людей, объединённых в определённое этническое сообщество по целому ряду признаков. В процессе своей жизнедеятельности этническое сообщество испытывает потребность в коллективном творческом самовыражении, которое в свою очередь в силу сложившегося их этнического сознания,

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что народная художественная культура – это созданные на протяжении всей человеческой истории этнические духовные ценности, накопленные в процессе эволюции и развития этноса, а так же хранение и распространение различных видов народного художественного творчества. При этом центральным звеном здесь является искусство, представляющее собой, с одной стороны, продукт творчества – конкретное произведение, с другой – совокупность накопленных этносом ценностей. Народная художественная культура включает сложившиеся в этносах и передающиеся от поколения к поколению формы и способы создания, сохранения и распространения художественных ценностей, а также различные формы произведений народного творчества.

Библиографический список

1. Григорьев А.Ф. *Теория и практика народного художественного творчества*: учебное пособие. Москва, 2015.
2. Алиева А.Р. Психолого-педагогическая подготовка художников-педагогов к работе с детьми в дополнительных образовательных учреждениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 151 – 152.
3. Глазкова Т.В. Декодирование культурных смыслов в межкультурной коммуникации как центральная проблема культурологической модели образования. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 2: 80 – 85.
4. Богатырева Ж.В. От мифа к сказке (сравнительный анализ). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 510 – 512.
5. Богатырева Ж.В., Зимина Н.Ю. Сказка как феномен культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 293 – 295.

References

1. Grigor'ev A.F. *Teoriya i praktika narodnogo hudozhestvennogo tvorchestva*: uchebnoe posobie. Moskva, 2015.
2. Alieva A.R. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka hudozhnikov-pedagogov k rabote s det'mi v dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 151 – 152.
3. Glazkova T.V. Dekodirovanie kul'turnykh smyslov v mezhkul'turnoj kommunikacii kak central'naya problema kul'turologicheskoy modeli obrazovaniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 2: 80 – 85.
4. Bogatyreva Zh.V. Ot mifa k skazke (sravnitel'nyy analiz). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 510 – 512.
5. Bogatyreva Zh.V., Zimina N.Yu. Skazka kak fenomen kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 293 – 295.

Статья поступила в редакцию 15.11.15

УДК 378

Yergazina A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Philology and Translation Studies, Aktobe University
n.a. S. Baishev (Aktobe, Kazakhstan), E-mail: Yergazina@mail.ru

CULTURAL AND SELF-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS AN EFFECTIVE FACTOR OF FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL ACTIVITY. The interest to a phenomenon of cultural and self-educational environment increases in periods of basic changes in social-economic life of the society. Such environment lets to satisfy a constantly increasing requirement of people in the intercultural activity, emotionally filled communication and enrichment their experience of intercultural activity. These requirements answer the needs of cultural and self-educational environment of higher professional educational institutions, providing the complex of conditions for developing their subjects. In the cultural and self-educational environment work of all participants of the educational process on mastering the basis of culture and intercultural activity is developed. The intercultural activity allows a person to carry out the cultural and creative activity, to treat the growth of cultural consciousness with tolerance, to understand the tongue, values, traditions of other culture.

Key words: cultural and self-educational environment, intercultural activity, experience, sociocultural space.

A.A. Ергазина, канд. пед. наук, зав. каф. филологии и перевода Актобинского университета им. С. Баишева, Казахстан, г. Актобе, E-mail: Yergazina@mail.ru

КУЛЬТУРОСАМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Интерес к феномену культуросамообразовательной среды возрастает в периоды коренных изменений в социально-экономической жизни общества. Такая среда позволяет удовлетворить постоянно возрастающую потребность людей в интеркультурной деятельности, эмоционально-наполненном общении, обогащении их опыта интеркультурной деятельности. Этим требованиям отвечает культуросамообразовательная среда высшего учебного заведения, предоставляющая комплекс условий для развития своих субъектов. В культуросамообразовательной среде разворачивается деятельность всех участников образовательного процесса по усвоению основ культуры и интеркультурной деятельности. Интеркультурная деятельность позволяет человеку осуществлять культуросозидательную деятельность, толерантно относиться к проявлениям роста культурного самосознания, «вслушиваться» в язык, ценности, традиции другой культуры, преодолевать установки на национальную исключительность.

Ключевые слова: культуросамообразовательная среда, интеркультурная деятельность, опыт, социокультурное пространство.

Обновление образовательных систем, адекватное кардинальным изменениям, происходящим в социокультурной реальности, предполагает обогащение существующего содержания образования интеркультурным компонентом, который наряду с обозначенными образовательными тенденциями: фундаментализацией, информатизацией, аксиологизацией, дифференциацией, интеграцией мирового сообщества может выступать в качестве одного из ведущих принципов.

Культура и образование – два взаимосвязанных процесса. Людями, которые были способны освоить и перенести ценности культуры в образование, во все времена были переводчики, которые могли глубоко проникнуть в культуру другого народа. Люди, не знающие языка, не могли освоить ценности культуры другой страны, поэтому от богатства личности зависит качество переноса ценностей из одной культуры в другую.

Понятие «среда» (environment) обозначает «физическое и биологическое окружение организма»; «воздействие природных, географических, социальных факторов на сознание и поведение человека» [1]. Это – так называемая «макросреда», охватывающая общественно-экономическую систему в целом. Однако различают и «микросреду», то есть непосредственное окружение человека [2]. Применительно к его социальному бытию среда предстает как совокупность «окружающих человека общественных, материальных и духовных условий его существования, формирования и деятельности» [2; 3].

Анализ научной литературы показал, что в 20-30 гг. XX века в педагогике среда рассматривалась сквозь призму воспитательного потенциала. Н.Н. Иорданский, Н.В. Шульгин делали акцент на возможности воспитания человека через его взаимодействие с окружающим миром [4]. В научной литературе на этой основе был определен средовой подход в воспитании, который был достаточно убедительно представлен в работах Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого.

В 30-40 гг., обоснованный Л.С. Выготским и С.Т. Шацким, психологический подход, позволил подойти к изучаемому понятию, с позиций «развития человека», которое понималось как «реакция на раздражения окружающей среды» [5; 6]. Важным шагом в теории среды мы считаем фундаментальное исследование Ю.С. Бродского, в котором указывается, что характер влияния среды на развитие индивида зависит от качественной природы среды, соответствия совокупности её внешних факторов внутренним мотивам развития человека, его восприятия среды в соответствии с системой нравственных ценностей.

Взаимоотношения человека и среды носят сложный, диалектический, обоюдно значимый характер: среда как непосредственное окружение человека (семья, трудовой коллектив, учебная группа) оказывает решающее влияние на становление его личности, индивидуальных способностей, ценностных ориентаций, ускоряя или замедляя процессы самореализации личности. С другой стороны, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, В.В. Сериков отмечают, что человек не является пассивным объектом среды. Под воздействием его творческой активности среда преобразуется, трансформируется, что снова приводит к новому витку в социальном развитии человека [7; 8; 9].

Рассмотрим, существует ли влияние образовательных сред на процесс формирования интеркультурной деятельности студента. Выделим, при этом, что научное изучение проблем высших учебных заведений с позиции культуры XXI века находится сегодня в стадии становления. Внимание зарубежных исследователей в основном сосредоточено на использовании междисциплинарного подхода к изучению природы среды (со-

циологический, экологический, педагогический, региональный, психологический, исторический аспекты). Ключевым становится антропологический аспект [10]. Специфика предмета нашего исследования требует рассмотрения культуросамообразовательной среды вуза. В самом общем виде – это среда жизнедеятельности, отношений студента и преподавателя, детерминированных рефлексивной, образовательной и самообразовательной их сферами, интегрирующимися в процессе становления компетенционного профессионала под действием субъектно-определяемых условий, факторов, механизмов (самосознание, самоопределение, самоактуализация), ценностей (человек, образование, труд, отечество) [11].

Исследованиями Л.Б. Соколовой доказано, что образовательный процесс вуза выступает культуросамообразовательной средой формирования интеркультурной деятельности студента под воздействием следующих условий: обеспечения положительной мотивации студента к интеркультурной деятельности; осмыслением студентом педагогической действительности; принятии студентом субъектной позиции в образовательном процессе вуза. Это совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которой возникает возможность выбора содержания и методов самообразования, самосовершенствования [12].

Культуросамообразовательная среда как система обладает тремя обязательными признаками системности: целостности, подчиненностью всей организации определенной цели – «ввести» студента в культуру, в которой он сможет осмысливать культурные нормы и образцы, создавать на основе их переработки новые; структурированностью (наличием содержания, форм, методов, средств); взаимосвязанностью и взаимодействием элементов (самоорганизованностью, управляемостью в процессе развития).

Учитывая идею П.А. Флоренского о том, что культура является средой, растящей и питающей личность [13], мы считаем правомерным обратиться к детальному рассмотрению понятия «культуросамообразовательная среда», являющегося, по мнению ряда исследователей [14; 15; 16], наиболее мощным фактором формирования опыта интеркультурной деятельности, культурологического пространства для творческого развития каждого включенного в нее индивида.

Возникает возможность рассматривать культуросамообразовательную среду в совокупности следующих компонентов: информационно-смыслового, социального, материального, технологического, деятельностного и эмоционально-регулятивного. Объективно это ориентирует преподавателя на необходимость создания условий для самообразования и саморазвития студента, поэтому в культуросамообразовательной среде разворачивается деятельность обоих участников образовательного процесса (студента и преподавателя) по усвоению основ культуры и интеркультурной деятельности. Поисковая работа позволила сделать вывод: культуросамообразовательная среда создаёт продуктивное межличностное взаимодействие и ценности, свойственные лишь данному взаимодействию.

Возникающие отношения между учебным заведением и его субъектами в процессе актуализации их нравственно-этических, интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных и творческих возможностей, используемых в самостоятельном изучении, поиске, переработке информации и создании на ее основе новых элементов интеркультурной деятельности, обеспечивают психологически комфортное вхождение личности в социокультурное пространство.

Н.М. Миняева определяет культуросообразовательную среду как совокупность общественных, материальных и духовных условий его существования, организационно-управленческих, педагогических и личностных отношений, возникающих между субъектами образовательного процесса и представляющих систему формирующих влияний на формирование опыта интеркультурной деятельности [11].

Основная черта культуросообразовательной среды проявляется в том, что она представляет собой неисчерпаемый источник знаний, информации и творческой энергии, которые она пополняет благодаря своему взаимодействию с более широкой средой свободной жизнедеятельности человека в дискурсе мировой культуры. «Среда образовательного учреждения – это соотносённость профессионально-педагогического образования с культурой как множеством социальных пространств, различных сред» [17]. Это становится особенно значимым в период перехода к информационному обществу.

Ограничивая область нашего исследования выявлением особенностей высшего учебного заведения как культуросообразовательной среды, отметим следующие положения:

- культуросообразовательная среда вуза формируется на основе широкой социальной среды, но не является её повторением, а представляет особое организованное социокультурное пространство, основанное на взаимодействии и общении всех участников образовательного процесса, в ходе которого возникают смысловые, мобилизационные, диспозиционные, позиционные и межличностные отношения;

- культуросообразовательная среда вуза, соприкасаясь с другими средовыми полями, имеет возможность предоставить своим субъектам комфортные условия адаптации к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, выработать психологический и эмоциональный опыт рефлексивного осмысления различных средовых отношений, тем самым активизируя развитие личности субъектов;

- вуз является уровневой системой, каждый из компонентов которой оказывает обучающее, развивающее и воспитывающее воздействие на субъектов интеркультурной деятельности;

- взаимодействие вуза и субъектов обучения разнообразно, характеризуется системностью, комплексностью, взаимонаправленностью, продолжительностью во времени и определенностью в пространстве;

- высшее профессиональное образование развивается в рамках определенной культуры и специфика его эволюции, роль и место в системе культуры зависит от опыта интеркультурной деятельности конкретного человека, его ценностей и идеалов;

- культуросообразовательный характер вуза как среды не ограничивается прямыми функциями обучения, воспитания, организации трудовой и учебной деятельности, а определяется направленностью на самопознание личности, развития интеркультурной компетентности студента.

Структура культуросообразовательной среды вуза характеризуется разнообразием, разноплановостью и многофакторностью компонентного состава. К тому же интенсивность контактов человека с каждым из компонентов различается в зависимости от этапа образовательного процесса, активности жизненной позиции самого человека, его отношений к среде, а также системы принципов, нравственных ценностей и механизмов управления его деятельностью, действующих в данной среде.

Мы рассматриваем структуру культуросообразовательной среды вуза, основываясь на деятельностно-компетентном подходе, при котором внимание акцентируется на деятельности, направленной на формирование интеркультурной компетентности студента. Деятельностно-компетентный подход к культуросообразовательной среде вуза выделяет те отношения, в которые вступает преподаватель и студент в ходе конструирования себя как профессионалов, совершенствования профессиональных компетенций, приобретения опыта творческого решения задач. Деятельностно-компетентный подход представляет среду как целостную систему, развивающуюся по универсальным законам общества.

Интерес к феномену культуросообразовательной среды возрастает в периоды коренных изменений в социально-экономической жизни общества. Становление культурно-информационного общества предполагает создание такой среды образовательных учреждений, которая могла бы удовлетворить постоянно возрастающую потребность людей в интеркультурной деятельности, эмоционально-наполненном общении, обогащении их опыта интеркультурной деятельности. Этим требованиям

отвечает культуросообразовательная среда высшего учебного заведения, предоставляющая комплекс условий для развития своих субъектов. Учитывая многосторонность ее функционирования, изучение её структуры и характера связи между компонентами возможно лишь через применение комплекса подходов. Особую роль в процессах повышения целостности и эффективности функционирования среды играет преподаватель, так как между ним и средой возникают особые отношения, обуславливающие взаимное совершенствование.

Важным для нашей работы является рассмотрение феномена интеркультурной деятельности в культуросообразовательной среде вуза. Интеркультурная деятельность – это взаимодействие «человек – человек». Специфика интеркультурного компонента состоит в том, что это действие, инструментальный для развития личности. Человек обнаруживает себя «связанным с миром тысячами нитей», видит мир, проникающим в себя и себя, выходящим в мир [18, с. 38].

Одним из главных факторов интеркультурной деятельности являются лингвострановедческие знания и как фактор передачи ценностей, и как фактор развития аксиологического потенциала личности. Сущность интеркультурной деятельности заключается в доминировании (когнитивного) деятельностного характера. В педагогике и психологии ведущим средством формирования человека считается деятельность. Если к числу ее видов отнести, например, выделенные М.С. Каганом – преобразовательную, коммуникативную, познавательную, ценностно-ориентированную, художественную, – то овладение всеми этими видами является условием для разностороннего развития личности.

Ценностное отношение выступает необходимым компонентом в формировании опыта интеркультурной деятельности, деятельности и отношений, которые выражаются в ценностной установке. А ценностная установка является своеобразной предвещающей программой деятельности и общения, связанной с возможностью выбора вариантов деятельности и общения. Ценностные установки вырабатываются обществом в процессе общественно-исторической деятельности, передаются индивидам и последующим поколениям в процессе социализации: обучения и воспитания.

Проблема интеркультурной деятельности естественно тесно связана с проблемой языка, так как человек рождается в определенном языковом пространстве какой-либо культуры, а владение языком – это умение пользоваться ценностями культуры. Язык есть не только средство общения и выражения мысли, но и аккумуляция знаний культуры. В языке отражаются опыт народа, его история, материальная и духовная культура. Язык способствует приобщению к достижениям национальной и общечеловеческой культуры, осмыслению себя членами мирового сообщества.

Для интеркультурной деятельности важна лингвокультурная информация, лингвистические знания, которые в университетском образовании получили особую роль. Изучение иностранного языка рассматривается как образовательный культурный маршрут, как путь к ценностям цивилизованного мира. Расширение границ социального функционирования языков диктует настоятельную необходимость формирования у обучаемых более полной и объективной картины мира. Лингвокультурное образование основано на интенсивном использовании языка как инструмента познания:

- мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни людей;

- духовного наследия стран и народов;

- их историко-культурной памяти;

- способа достижения интеркультурного взаимопонимания.

К последнему мы относим:

- диалоговый – коммуникативная, лингвистическая и культурологическая компетенция, основанная на языковых и страноведческих знаниях, умения по включению в речевое общение, обмен мнениями, обогащение собственно языковой информации как результат познавательной деятельности человека, основанной на взаимопонимании, толерантности, соблюдении речевого этикета.

- обменно-ценностный – формирование языкового сознания, свойственного носителям иной лингвокультурной общности, репрезентирующей информацию об окружающем мире или фрагменте действительности, приобщение к культуре страны изучаемого языка, обогащение своей собственной культуры, степень проницаемости и устойчивости некоторой культуры в отношении интеркультурных влияний.

В процессе интеркультурной деятельности происходит ориентация на формирование личности с глобальным мышлением во всей многогранной полноте интеллектуального, культурного, психологического и социального развития. Повышение уровня сформированности опыта интеркультурной деятельности должно основываться на формировании иного типа интеллекта, мышления, отношения к быстро меняющимся информационным реалиям.

Таким образом, в условиях культуросамобразовательной среды вуза в процессе интеркультурной деятельности студентов

происходит взаимовлияние и взаимопроникновение культур. Такая аккультурация членов социумов соединяет и осмысливает в своем сознании разные культуры, ориентированные на другого и предрасположенные к диалогу с ним. Культурные и социальные ценности здесь служат мощным средством критического осмысления, рефлексии интеркультурной деятельности. Языковая и лингвострановедческая компетенции представляют ценность в обогащении опыта интеркультурной деятельности, своей собственной культуры в целом: культуры общения, речи, умственного труда.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: АЗЪ, 1994.
2. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании. *Педагогика*. 2000; 7: 36 – 41.
3. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред. *Психологический журнал*. 2000; 4: 79 – 88.
4. Иорданский Н.Н. *Организмы, виды и эволюция*. Москва: Либриком, 2011.
5. Выготский Л.С. *Психология*. Москва: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000.
6. Шацкий С.Т. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 томах. Москва: Педагогика, 1980.
7. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно-ориентированного образования*: монография. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000.
8. Краевский В.В. Моделирование в педагогических исследованиях. *Введение в научные исследования по педагогике*: учебное пособие. Под редакцией В.И. Журавлева. Москва: Просвещение, 1988: 107 – 122.
9. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: Логос, 1999.
10. Skinner B.F. *The Technology of Teaching*. New York, Appleton. Century Crofts. 1968.
11. Миняева Н.М. *Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2011.
12. Соколова Л.Б. *Научно-педагогическое исследование: инновационные процессы*. Научно-методологические материалы для подготовки аспирантов, магистров, соискателей. Москва: Издательский центр «Эксмо», 2011.
13. Швырев, В.С. О деятельностном подходе к истолкованию «феномена человека». *Вопросы философии*. 2001; 2. Москва: Институт философии РАН, «Наука»: 31 – 36.
14. Анисимов О.С. *Методологическая культура педагогической деятельности и мышления*. Москва: Экономика, 1991.
15. Слободчиков В.И. *Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Москва: Школа-пресс, 1995.
16. Соколова Л.Б. *Культурологическое содержание педагогической деятельности*: монография. Саратов, 2007.
17. Миняева Н.М. *Концепция актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента*: монография. Москва: «Дом педагогики», 2010.
18. Кулагина С.Г. Поликультурное образование личности и интеркультурная коммуникация. *Вестник ОГУ*. 1999; 3: 38 – 41.

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AZ", 1994.
2. Manujlov Yu.S. Sredovyy podhod v vospitanii. *Pedagogika*. 2000; 7: 36 – 41.
3. Yasvin V.A. Psihologicheskoe modelirovanie obrazovatel'nyh sred. *Psihologicheskij zhurnal*. 2000; 4: 79 – 88.
4. Iordanskij N.N. *Organizmy, vidy i 'evolyuciya*. Moskva: Librikom, 2011.
5. Vygotskij L.S. *Psihologiya*. Moskva: Aprel' press: 'EKSMO-press, 2000.
6. Shackij S.T. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 tomah. Moskva: Pedagogika, 1980.
7. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*: monografiya. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta, 2000.
8. Kraevskij V.V. Modelirovanie v pedagogicheskikh issledovaniyah. *Vvedenie v nauchnye issledovaniya po pedagogike*: uchebnoe posobie. Pod redakciej V.I. Zhuravleva. Moskva: Prosveshenie, 1988: 107 – 122.
9. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. Moskva: Logos, 1999.
10. Skinner B.F. *The Technology of Teaching*. New York, Appleton. Century Crofts. 1968.
11. Minyaeva N.M. *Aktualizaciya resursa samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studenta*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2011.
12. Sokolova L.B. *Nauchno-pedagogicheskoe issledovanie: innovacionnye processy*. Nauchno-metodologicheskie materialy dlya podgotovki aspirantov, magistrrov, soiskatelej. Moskva: Izdatel'skij centr «'Eksmo», 2011.
13. Shvyrev, V.S. O deyatel'nostnom podhode k istolkovaniyu «fenomena cheloveka». *Voprosy filosofii*. 2001; 2. Moskva: Institut filosofii RAN, «Nauka»: 31 – 36.
14. Anisimov O.S. *Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoy deyatel'nosti i myshleniya*. Moskva: 'Ekonomika, 1991.
15. Slobodchikov V.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. Moskva: Shkola-press, 1995.
16. Sokolova L.B. *Kul'turologicheskoe sodержanie pedagogicheskoy deyatel'nosti*: monografiya. Saratov, 2007.
17. Minyaeva N.M. *Koncepciya aktualizacii resursa samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studenta*: monografiya. Moskva: «Dom pedagogiki», 2010.
18. Kulagina S.G. Polikul'turnoe obrazovanie lichnosti i interkul'turnaya kommunikaciya. *Vestnik OGU*. 1999; 3: 38 – 41.

Статья поступила в редакцию 20.11.15

УДК 37.013.42

Kolesnikova L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir State University n.a.N.G. and A.G. Stoletovs (Vladimir City, Russia), E-mail: lara1961@inbox.ru

ON THE QUESTION OF A NEGATIVE IMPACT ON ADOLESCENTS INVOLVED IN MODERN INTERNET GAMBLING. The author carries out her own study, based on research of Britain and Canadian scientists, and analyzes the prevalence, availability of online gambling in the Internet for adolescents, the changing social attitude towards gambling, and the technological advances in the sphere of gambling enterprise, which causes harm to teens in Russia. The author emphasizes that many Internet sites are attractive for youngsters because of their visual aspects. The pursuit for hedonism and existential vacuum of virtual reality are the most common reasons for gambling of teens. The emergence of such websites, which serve the young people, is shown to be a big social problem. The author calls for researchers, health professionals, and parents to be informed about emerging media risk factors for gambling of adolescents and consider preventive methods to the problem of gambling.

Key words: gambling, adolescents, online gambling, Internet gambling, risk factors, gambling simulation, online video games, in-game currency.

Л.И. Колесникова, канд. пед. наук, доц. Владимирского государственного университета им. Н.Г. и А.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: lara1961@inbox.ru

К ВОПРОСУ О НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЯХ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫЕ АЗАРТНЫЕ ИГРЫ В СЕТИ ИНТЕРНЕТА

Автор, опираясь на исследования учёных Великобритании и Канады, анализирует распространённость, доступность азартных игр в сети Интернета для подростков, меняющееся отношение социума к гемблингу, к технологическим достижениям в области азартно-игрового предприятия и нанесении ими вреда несовершеннолетним в России.

В работе подчёркивается, что многие Интернет-сайты имеют привлекательные для молодёжи визуальные аспекты. Стремление к гедонизму, экзистенциальному вакууму виртуальной реальности – наиболее частые причины азартно игрового поведения подростков. Настораживает тот факт, что новые гемблинговые сайты целенаправленно обслуживают подростков и молодёжь. Автор призывает учёных-педагогов, психологов, врачей и родителей быть информированными о появлении в СМИ фактора риска, связанного с азартно игровым поведением молодых игроков, и продумать превентивные подходы к гемблингу подростков.

Ключевые слова: азартные игры, подростки, игры в сети, Интернет-гемблинг, факторы риска, имитационные азартные игры, сетевые видео игры, внутриигровая валюта.

Азартные игры, которые раньше считались преимущественно развлечением для взрослых, стали весьма популярным времяпрепровождением среди подростков во всём мире, и в России – не исключение.

Всемирное распространение гемблинга (азартные игры на деньги) [1], его доступность, разнообразие и изменение отношения к нему социума сделало его чрезвычайно популярным в подростковой среде. Международные исследования наглядно указывают на распространённость азартных игр среди подростков, которые являются уязвимой социальной группой, сталкиваясь с проблемами, возникающими в процессе азартных игр.

Раньше гемблинг ассоциировался с грехом и пороком, теперь он принимается обществом как одна из общепринятых форм развлечения. Интернет доставил гемблинг непосредственно каждому домой, в школу или в офис на рабочее место. Возможность азартных игр существует в изобилии и является легкодоступной как для взрослых, так и для детей, молодёжи.

В последнее время довольно тревожной проблемой, связанной с гемблингом среди молодёжи, стало увеличение числа игроков во всему миру. В связи с быстрым ростом гемблинговых технологий и экспансией гемблинговой индустрии, азартные игры становятся на сегодняшний день более доступными, чем ранее. Так как Интернет-гемблинг является довольно новым явлением, он остаётся потенциалом для будущих проблем среди молодёжи, особенно среди подрастающего поколения, которое воспитывалось на видеоиграх, компьютерах и Интернете.

В гемблинговой индустрии постоянно появляются новые технологические достижения, такие включения, как сетевой гемблинг, самые современные терминалы, электронные игровые автоматы, видео лотереи, интерактивные тематические игры, телефонные пари [2]. Интернет-гемблинг, в частности, позволяет игрокам участвовать в играх типа «Казино» конфиденциально у себя дома. Интернет-гемблинг оказался очень выгодным рынком на сегодняшний день. Распространение гемблинга в соцсетях провоцирует появление новых проблем для молодых людей. В то время как другие источники гемблинга строго регулируются законом и запрещены для подростков, Интернет предоставляет широкий доступ к нелегальной деятельности. Исследователи подчёркивают, что многие Интернет-сайты имеют привлекательные для молодёжи визуальные аспекты. Причины, которые вовлекают молодёжь в гемблинговую активность, это – развлечение, уход от скуки, возбуждение и возможность выиграть деньги [3]. Поэтому Интернет стал популярной формой развлечения и проведения досуга молодых людей. Многие вебсайты, предназначенные для взрослых, предлагают бесплатные игры и открыты любому, кто имеет доступ к компьютеру. Также появляются сайты, целенаправленно обслуживающие непосредственно подростков и молодёжь, которые проводят в эпоху электронных видеоигр и компьютеров на подобных сайтах значительную часть своей жизни. Такие сайты предлагают массу игр, включая ставки на спорт, Блек Джек, рулетку, игровые автоматы, покер и другие игры виртуального казино, идентичные играм в казино в реальной жизни. Исследователи предполагают, что с появлением таких сайтов различия между играми и азартными играми становятся более размытыми. Для того чтобы увеличить свои будущие доходы, сетевая гемблинговая индустрия предлагает на игровых сайтах вознаграждения в форме жетонов-подарков, определённое количество которых игроки могут обменять на приз. Каждый

игрок начинает с определённого количества бесплатных жетонов, и каждая игра предполагает начальную ставку и выплаты, если игрок успешен. Принимая во внимание эти факты, можно сделать вывод: молодые люди, регулярно играющие на бесплатных сайтах-тренажёрах, являются потенциальными клиентами игорного бизнеса, т. е. возвращаются будущие игроки-гемблеры. Интернет-казино имеет программы вознаграждения за преданность, которые также могут привлекать молодёжь. Например, одни сайты предлагают бонусы с высоким первоначальным взносом, другие гарантируют бонусы до 20 долларов в месяц возвращающимся к ним игрокам. Часто игрок, который приводит друга, награждается бонусами до 50 долларов. Некоторые сайты имеют программу «страховки держащего пари», предусматривающую возврат 10% от потерь в сетевой игре [4].

Казино-игры перемежаются с другими более безобидными играми, часто используется яркая графика и реальные звуки, узнаваемые образы из знаменитых фильмов, мультфильмов, что способствует красочному восприятию азартной игры. Например, реклама он-лайн казино «Вулкан» гласит: «Скучаете по старым и добрым автоматам? Любите лёгкие деньги?». Казино предлагает: «Лицензионные автоматы от мартишки до лягушки! Бонусы выпадают каждую минуту, и выигрышам нет предела!». «Вы найдёте денежные бонусы, баллы в подарок, ежедневные выплаты, VIP-лотереи, VIP-турниры, ценные подарки, вывод средств без комиссии» [5].

Многие игры вовлекают большое количество игроков с тем, чтобы они могли соревноваться друг с другом в сети. Даже играющий на таких сайтах без денег находит Интернет-гемблинг привлекательным, волнующим и захватывающим.

Офшорные игровые сайты остаются господствующими и нерегулируемыми законом в пространстве Интернета. Практически все несовершеннолетние, которые заняты постоянной навигацией в Интернете, сталкиваются с всплывающей рекламой, подстрекающей игроков зайти на азартно-игровые сайты для взрослых. На сегодняшний день недостаточно известно о количестве молодых людей, которые пользуются этими сайтами не только в России, но и за рубежом.

Новые международные эмпирические исследования показывают, что современные подростки имеют доступ к азартным играм благодаря цифровым устройствам, таким как персональные компьютеры, ноутбуки, смартфоны и другие портативные приборы [6].

Результаты трёх исследований, выполненных для национальной комиссии по лотереям в Великобритании, показали, что дети и подростки делают ставки в сети. Последнее исследование в 2011 г. показало, что 2% подростков 11 – 16 лет играют в лотереи в сети и 2% детей делают ставки на спортивные игры, в казино, играют в покер, в бинго в сети. Эти данные означают, что первый азартно-игровой опыт у некоторых детей и подростков может быть приобретён виртуально через Интернет, мобильный телефон или интерактивное телевидение ранее, чем в реальной действительности в казино, развлекательных галереях или букмекерских офисах [7].

По мере распространения гемблинга в Интернете возникает широкий диапазон подобию азартных игр на смартфонах, в соцсетях и видеоиграх. Появилась возможность делать ставки, не затрачивая реальных денег, как на коммерческих сайтах, так и в соцсетях. Эти бесплатные игры – симуляторы азартных игр

дают возможность молодым людям получать практический навык, становиться более осведомлёнными в азартных играх без затрат реальных денег [8]. Несмотря на распространение немонетарных имитаторов азартных игр, существует очень мало исследований, и им уделяется недостаточно внимания со стороны политиков [9].

Современные имитационные видеоигры имеют характерные признаки азартно-игровой активности и могут быть классифицированы по трём категориям.

Первая категория – стандартная азартно-игровая симуляция. Цифровая имитационная интерактивная гемблинговая активность – это структура, идентичная стандартному формату гемблинговой активности, таким как Блэк Джек или рулетка. Например, Texas Hold'em (TikGames) – видеоигра 2002 г. является стандартной гемблинговой симуляцией покера. В такой покер играют с компьютерным (виртуальным) игроком он-лайн с использованием виртуальных кредитов. Видеоигра Red Dead Redemption, наоборот, представляет собой казино в виртуальном мире, что позволяет игрокам делать ставки, используя игровые кредиты.

Вторая категория – нестандартная азартно-игровая симуляция. Интерактивная азартно-игровая активность включает в себя намеренное пари на неопределённый результат, содержащее внутриигровую валюту. Например, видеоигра Fable II Pub Games состоит из трёх игр в стиле казино, рулетки и игровых автоматов заведомо с низкими ставками. Игроки зарабатывают очки и опыт. Игрокам предоставляются турниры, даётся возможность выигрывать «золотые монеты», конкурируя с оппонентом, которым управляет компьютер. Игроки могут делать ставки виртуальными золотыми монетами на случайный результат, т. е. выбирать рисунки на картах, делать выбросы кубиков (костей), вращать колесо и т. д., для того, чтобы выиграть наибольшее количество виртуального золота, а также других вещей и призов. Внешне такие игры не являются азартно-игровыми, но внутри контекста такие видеоигры имеют материал, относящийся в полной мере к гемблингу.

Третья категория – сетевые видеоигры с косвенным внедрением элементов гемблинга. Сетевые видеоигры могут также демонстрировать возможности гемблинга. Например, такие сетевые игры, как EVE Online и World of Warcraft, содержат управляемую игроком азартную игровую деятельность с использованием внутри игровой валюты. Такие игры обычно поддерживаются сетевыми сайтами, которые сопровождают подобные игры. Например, ставки помещаются вне игры, но выигрыши и проигрыши имеют место быть в игровом пространстве. Азартная игровая активность включает спортивные ставки, т. е. ставки на результат дуэли или сражения по сети

игроков, продажу лотерейных билетов как шанс на получение выигрыша в виде внутри игровой валюты и призов, что делает их ценными для игрового сообщества. Игрокам предоставляется возможность обменять реальные деньги на внутриигровую валюту для быстрого продвижения в игре. Возможность обмена валюты внутри игры или других компонентов (виртуальных вещей, имущества) с другими игроками на реальные деньги делает эту активность косвенно относящейся к азартно игровой [10].

Современные видеоигры обеспечивают реальные возможности имитации гемблинга. Опираясь на последние аналитические данные, проведенные в 2010 г., британские учёные пришли к выводу, что молодые люди, вовлеченные в видеоигры, имитирующие гемблинг, находятся в зоне риска, так как эти симуляторы включают в себя:

- большую осведомлённость и принятие гемблинга как обычного нормального развлечения;
- развитие гемблинговых стратегий и возможность практиковать эти стратегии без реальных денег;
- развитие позитивной мысли о гемблинге, веру в большой по сумме выигрыш;
- демонстрацию побед и большой суммы выигрыша, включая, бонусы и Джек-пот;
- формирование ложных ожиданий и чувство долговременной прибыльности от гемблинга.

Несмотря на то, что реальные деньги не задействованы в имитационном гемблинге, игроки мотивируются не финансовыми причинами их вовлеченности в азарт, а тем, что такого рода игры обеспечивают им возбуждение, освобождение от скуки. Для них это возможность справиться с проблемами, такие игры являются средством социального взаимодействия. Имитационные гемблинговые видеоигры нужны им не только для финансовых, но и для психологических, физиологических и социальных наград [11].

Имитационные азартные видеоигры несут в себе риск для молодых тем, что в них соединяется навык и быстрота реакции действия, что присуще настоящему гемблингу. Сочетание навыка и веры в выигрыш формируют ложную установку игрока на то, что он контролирует игру. Например, молодые игроки могут полагать, что имея определённую практику, они смогут преодолеть сложные задачи игры [12].

На сегодняшний день молодёжный гемблинг представляет серьёзную социальную проблему, следовательно, эта тема остаётся важной для исследователей, медицинских работников и родителей, которые должны быть информированы о появлении в СМИ факторов риска и о том, какие негативные последствия оказывают проблемные азартные видеоигры.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. *Новый большой англо-русский словарь*: в 3 томах. Москва: Русский язык, 2001.
2. Griffiths M.D. & Parke J. Adolescent gambling on the Internet: A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2010; 22: 59 – 75.
3. Volberg R., Gupta R., Griffiths M.D., et.al. An international perspective on youth gambling prevalence studies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2010; 22: 3 – 38.
4. Castronova E. *Synthetic world: the business and culture of online games*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.
5. Available at: <https://vulcan-club-online.com/>
6. Griffiths M.D. Gaming in social networking sites: A growing concern? *World Online Gaming Law Report*. 2010; 9(5): 12 – 13.
7. Ipsos MORI. Underage Gambling in England and Wales: A research study among 11-16 year olds on behalf of the National Lottery Commission. London: National Lottery Commission, 2010.
8. King D.L., Delfabbro P.H., & Griffiths M.D. The convergence of gambling and digital media: Implications for gambling in young people. *Journal of Gambling Studies*. 2010; 26: 175 – 187.
9. Volberg R., Gupta R., Griffiths M.D., et.al. An international perspective on youth gambling prevalence studies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2010; 22: 3 – 38.
10. King D.L., Delfabbro P.H., & Griffiths M.D. The convergence of gambling and digital media: Implications for gambling in young people. *Journal of Gambling Studies*. 2010; 26: 175 – 187.
11. Griffiths M.D. The psychology of the near miss (revisited): A comment on Delfabbro and Winefield. *British Journal of Psychology*. 1999; 90: 441 – 445.
12. Volberg R., Gupta R., Griffiths M.D., et.al. An international perspective on youth gambling prevalence studies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2010; 22: 3 – 38.

References

1. Apresyan Yu.D., Mednikova E.M., Petrova A.V. *Novyy bol'shoj anglo-russkij slovar'*: v 3 tomah. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
2. Griffiths M.D. & Parke J. Adolescent gambling on the Internet: A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2010; 22: 59 – 75.
3. Volberg R., Gupta R., Griffiths M.D., et.al. An international perspective on youth gambling prevalence studies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2010; 22: 3 – 38.
4. Castronova E. *Synthetic world: the business and culture of online games*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.
5. Available at: <https://vulcan-club-online.com/>
6. Griffiths M.D. Gaming in social networking sites: A growing concern? *World Online Gaming Law Report*. 2010; 9(5): 12 – 13.

7. Ipsos MORI. Underage Gambling in England and Wales: A research study among 11-16 year olds on behalf of the National Lottery Commission. London: National Lottery Commission, 2010.
8. King D.L., Delfabbro P.H., & Griffiths M.D. The convergence of gambling and digital media: Implications for gambling in young people. *Journal of gambling Studies*. 2010; 26: 175 – 187.
9. Volberg R., Gupta R., Griffiths M.D., et.al. An international perspective on youth gambling prevalence studies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2010; 22: 3 – 38.
10. King D.L., Delfabbro P.H., & Griffiths M.D. The convergence of gambling and digital media: Implications for gambling in young people. *Journal of gambling Studies*. 2010; 26: 175 – 187.
11. Griffiths M.D. The psychology of the near miss (revisited): A comment on Delfabbro and Winefield. *British Journal of Psychology*. 1999; 90: 441 – 445.
12. Volberg R., Gupta R., Griffiths M.D., et.al. An international perspective on youth gambling prevalence studies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2010; 22: 3 – 38.

Статья поступила в редакцию 17.11.15

УДК 372.881.1

Baikalova Ye.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tyrtu-ool@inbox.ru

Dongak V.S., Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: dongak@mail.ru

Mongush D.Sh., senior teacher, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: dana_ksd@mail.ru

COMPARATIVE TYPOLOGY OF PARTS OF SPEECH IN THE ENGLISH AND TUVAN LANGUAGES AND THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS. The article discusses the comparative typology of grammatical categories of the main parts of speech in the English and Tuvan languages in a methodical aspect. Despite the relative closeness of the composition of parts of speech in the two languages, a better look shows significant differences between them. The identification of typological features of grammatical categories of parts of speech in English and Tuvan makes it possible to analyze similar and distinctive features of the grammatical system of the two languages and to help in achieving positive results in learning grammar and morphology of the language being studied.

Key words: comparative typology of grammatical category, parts of speech, teaching methodology, similar and distinctive features, typological features.

Е.Д. Байкалова, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет (Кызыл, Республика Тува), E-mail: tyrtu-ool@inbox.ru

В.С. Донгак, канд. соц. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, (Кызыл, Республика Тува), E-mail: dongak@mail.ru

Д.Ш. Монгуш, преп. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет (Кызыл, Республика Тува), E-mail: dana_ksd@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В АНГЛИЙСКОМ И ТУВИНСКОМ ЯЗЫКАХ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается сравнительная типология грамматических категорий основных частей речи английского и тувинского языков в методическом аспекте. Несмотря на относительную близость частей речи по составу в обоих языках, более глубокое знакомство с ними свидетельствует о значительном различии между ними. Выявление типологических особенностей грамматических категорий частей речи английского и тувинского языков дает возможность анализировать сходные и отличительные черты грамматической системы двух языков, помогает достичь положительных результатов в усвоении грамматики и морфологии изучаемого языка.

Ключевые слова и фразы: сравнительная типология, грамматическая категория, части речи, методика обучения, сходные и отличительные черты, типологические особенности.

В условиях полилингвизма сравнительная типология приобретает чрезвычайную актуальность в методике преподавания иностранных языков, особенно в национальных школах. Методика обучения тувинских учащихся грамматической стороне речи должна учитывать специфические особенности двуязычия, в условиях которого происходит формирование тувинско-русско-английского триязычия; особенности тувинского языка; степень владения русским языком; характер взаимодействия английского, тувинского и русского языков; а также особенности обучения английскому языку в заданных условиях [1, с. 7].

Одной из важных задач типологических исследований является методическая задача. В.Д. Аракин отмечает, что сравнительная типология «даёт возможность разрешить многие общие методические проблемы: 1) проблему диагностирования трудностей фонологического, слогового, морфемного, морфологического и синтаксического уровней, трудностей, трудностей, с которыми учащийся неизбежно столкнется и которые ему придется преодолевать в процессе овладения иностранным языком; 2) проблему отбора необходимого языкового и речевого материала с учетом особенностей структуры обоих языков ...; 3) проблему методического прогнозирования и последующей

разработки эффективной системы методических приемов для более доходчивого объяснения учебного материала; 4) проблему создания научно обоснованной системы учебников практических курсов по иностранному языкам» [2, с. 236].

Проблемы, связанные с методическим применением типологических исследований рассматривают в своих трудах такие учёные, как А.А. Реформатский, И.А. Бодуэн де Кутене, Е.Д. Поливанов, В.Д. Аракин, В.Г. Гак, Б.А. Серебрянникова, Л.С. Анохина, Н.Г. Баженова, Э.Ш. Исаев и другие.

Настоящая статья посвящена типологическому изучению основных частей речи английского и тувинского языков для практического применения при изучении английского языка тувинскими учащимися.

В.Г. Гак отмечает, что составление перечня частей речи осложняется тем, что они различаются на основании пересекающихся признаков: способа отображения и характера элементов, которые отражаются в значении слов. По способу отображения элементов действительности различаются основные части речи (существительные, прилагательные, глаголы, наречия) и дополнительные (междометия, местоимения, служебные слова). Основные части речи обозначают элементы действительности

непосредственно, самостоятельно и расчленено. Дополнительные части речи такими свойствами не обладают. Эти общие разновидности частей речи обнаруживаются во всех языках. Основные части речи, местоимения и междометия объединяются в группу знаменательных частей речи, противостоящую служебным словам [3, с. 91].

В.Д. Аракин выделяет следующие критерии выделения частей речи в типологическом плане: 1) семантический критерий – отнесение данного слова к широкой понятийной категории; 2) морфологический критерий – наличие материально выраженных морфологических категорий; 3) синтаксический критерий – функция данного слова в речевой цепи; 4) критерий сочетаемости – способность слов данной части речи сочетаться со словами других частей речи; 5) словообразовательный критерий – способность слов данной части речи к образованию новых слов по определенному типу [2, с. 101].

Следует отметить, что, несмотря на значительные морфологические и синтаксические расхождения в структуре английского и тувинского языков, состав частей речи в них оказывается в значительной степени сходным, что можно видеть из прилагаемой ниже таблицы:

Части речи	Английский язык	Тувинский язык
Имя существительное	+	+
Имя прилагательное	+	+
Имя числительное	+	+
Местоимение	+	+
Глагол	+	+
Наречие	+	+
Предлог	+	-
Послелог	-	+
Союз	+	+
Частицы	+	+
Междометия	+	+
Артикль	+	-

Однако, несмотря на относительную близость частей речи по составу в обоих языках, более глубокое знакомство с ними свидетельствует о значительном различии между ними. Это различие, прежде всего, заключается в расхождении в составе грамматических категорий и средств их выражения в обоих языках. Рассмотрим это на примере основных частей речи.

Имя существительное

По В.Д. Аракину, имя существительное в английском языке характеризуется наличием трёх категорий: 1) категории определенности и неопределенности, выраженной артиклями в позиции; 2) категории падежа, которая ограничена лишь двумя падежами: общим (Common Case) и притяжательным (Possessive Case); 3) категории числа, состоящей из двух чисел – единственного и множественного [2, с. 105; 4].

В отличие от английского, имя существительное в тувинском языке характеризуется наличием двух грамматических категорий: 1) категории падежа, выраженной парадигмой склонения, состоящей из семи падежей; 2) категории числа, состоящей из двух чисел – единственного и множественного [5, с. 114]. Категория определенности – неопределенности в тувинском языке не имеет морфологического выражения и выражается следующими лексическими средствами: 1) указательные местоимения *бо*, *доо*, *ол*, у которых в этом случае значение указательности гасится и выдвигается значение индивидуализации: *Мен ол кижини көрдүм, дуун сзэн чугаалап турганың. I saw the man about whom you told me yesterday. Бо Аястың тудуп каан бажың-дыр. This is the house that Ayas built.* 2) числительное *бир*, соответствующее по своей функции неопределенному артиклю *a (an)*: *Сенде бир кижини келди. A man came to you.*

Общим местом в обоих языках является то, что и в английском, и в тувинском языках отсутствует категория грамматического рода, характерная для большинства индоевропейских языков.

Имя прилагательное

Основным средством выражения категории степени качества являются имена прилагательные. Прилагательные английского языка имеют лишь один четко представленный лексикой разряд – качественные прилагательные, обозначающие признак предмета непосредственно: *white, large, strong, m. n.* Прилага-

тельные относительные, обозначающие признак предмета через отношение его к другому предмету или действию (обычно они не имеют степеней сравнения), представлены ограниченным числом лексических единиц, из числа которых значительная часть относится к области науки: *biological, chemical*, т.п. [6, р. 199].

Прилагательные в тувинском языке также делятся на две категории: качественные (*улуз «большой», ак «белый», күштүг «сильный»* и т. д.) и относительные (*чайгы «летний», аъттыг «имеющий лошадей»* и т. д.) [5, с. 180]. Притяжательные прилагательные как особый разряд отсутствуют в обоих языках. Это отсутствие восполняется в английском языке существительным, оформленным притяжательной частицей *'s*, в тувинском языке существительным в родительном падеже с окончанием – *ның* (*my father's house, ачамның бажыңы*). Степени сравнения имеются налицо у качественных прилагательных в обоих языках, но морфологические способы выражения у них структурно различны. В английском языке существуют два ряда форм образования степеней сравнения: 1) синтетические формы с морфемами *-er* для сравнительной степени и *-est* для форм превосходной степени. Синтетический способ образования степеней сравнения используется для односложных и некоторых двусложных прилагательных: *strong – strongest – the strongest, easy – easier – the easiest*; 2) аналитические формы, образуемые словами *more* и *most*, прибавляемые к неизменяемым формам положительной степени: *intelligent – more intelligent – the most intelligent*.

Ф.Г. Исхаков, А.А. Пальмбах, придерживаясь схемы Н.К. Дмитриева, выделяют следующие формы степеней сравнения прилагательных:

1) основная форма, от которой аналитическим или синтетическим путем образуются все остальные формы;

2) формы, выражающие ослабления качества. Синтетически они образуются при помощи фонетических вариантов аффиксов *-сымаар // -симээр, -сумээр // сумаар, -ыл // -ил, -ылдыр // илдыр*: *сарыг «желтый» – сарыгсымаар, саргыл, саргылдыр «желтоватый»*. Аналитически – при помощи препозитивной частицы *арай* и постпозитивной частицы *аарак* со значениями «чуть-чуть»: *арай сарыг, сарыг аарак «желтоватый», «чуть-чуть желтый»*. В английском языке существует форма ослабления качества, которая выражается аффиксом *-ish*: *redish «чуть-чуть красный»*;

3) формы усиления качества образуются тремя способами: а) синтетически при помощи фонетических вариантов аффиксов *-кыр // -кыр, -ыңгыр // иңгыр*: *аккыр «очень белый», кызылгыр «очень красный»*; б) аналитически при помощи наречия и препозитивных частиц *дыка, кончуг, аажок, элзэн «очень»* и др.: *дыка сарыг, кончуг сарыг, аажок сарыг «очень желтый»*; в) аналитически при помощи частичной редупликации: *сал-сарыг «желтый-прежелтый», ап-ак «белый-пребелый»*;

4) формы превосходной степени образуются только аналитически при помощи препозитивной частицы *эң, эң-не «очень»*: *эң эки, эң-не эки «очень хороший»* [4, с. 185].

И в тувинском, и в английском языках имя прилагательное не имеет согласования с существительным ни в роде, ни в числе, ни в падеже.

Глагол

В системе английского глагола представлены следующие грамматические категории: 1) категория времени, выраженная тремя формами времени – настоящим, прошедшим, будущим; 2) категория наклонения, представленная шестью морфологически выраженными формами наклонений – изъявительного, повелительного, сослагательного I, сослагательного предположительного и условного; 3) категория залога, имеющая морфологическое выражение в виде форм действительного и страдательного залога; 4) категория вида, представленная формами двух видов – общего вида и длительного вида [1]; 5) категория лица, выраженная настоящим временем морфемой *-(e)s* и нулевыми морфемами в других лицах; 6) категория числа; 7) категория временной отнесенности, представленная формами перфекта [2, с. 105; 3; 6, с. 119 – 197].

Глагол в тувинском языке характеризуется наличием шести грамматических категорий: 1) категория времени – формы настоящего времени: настоящее конкретное время, настоящее заглазное время; формы прошедшего времени: прошедшее категорическое время, прошедшее неопределенное время, прошедшее повествовательное время, прошедшее риторическое время; будущее-настоящее время, будущее ожидаемое время; 2) категория наклонения – изъявительное повелительное, согласительное, условное, предельное; 3) категория залога, имеющая

морфологическое выражение в виде форм пяти залогов: основной, пассивный (побудительный), возвратный, страдательный, совместно-взаимный; 4) категория вида, представленная формами двух видов, в свою очередь, эти два вида имеют подвиды – простые неопределенные виды (однократный, многократный, прекратительный ритмический и законченный) и сложно-составные виды (незаконченный, законченный начинательный, окончательный, мгновенный); 5) категория лица; 6) категория числа [5, с. 254].

Необходимо отметить, что в обоих языках существуют вспомогательные глаголы, которые в одних случаях сохраняют свое основное лексическое значение, а в других теряют его и выражают лишь грамматические (иногда и дополнительные лексические) значения другого основного глагола. В английском языке функции вспомогательного глагола выполняют глаголы *to be*, *to have*, *to do*, *should*, *would*. В тувинском языке выделяются основные четыре вспомогательных глагола (*тур-*, *чор-*, *чым-*, *олур-*) в силу чрезвычайной широты абстрактности их лексического значения и особой важности выполняемой ими грамматической функции: без них невозможно в тувинском языке образование времен изъявительного наклонения.

Таким образом, сравнивая грамматические категории некоторых частей речи английского и тувинского языков, мы выявили, что, несмотря на относительную близость частей речи по составу в обоих языках, более глубокое знакомство с ними свидетельствует о значительном различии между ними. Так, оба языка характеризуются наличием категории падежа, числа, определенности / неопределенности, которая выражается лексическими средствами в тувинском языке и отсутствием грамматической категории рода в обоих языках. Степени сравнения имеются налицо у качественных прилагательных в обоих языках, но морфологические способы выражения у них структурно различны. В глаголе у обоих языков есть вспомогательные глаголы и категории времени, наклонения, залога, лица, числа. В отличие от английского языка в тувинском языке отсутствует категория временной отнесенности, представленная формами перфекта.

Выявление типологических особенностей грамматических категорий частей речи английского и тувинского языков дает возможность анализировать сходные и отличительные черты грамматической системы двух языков, помогает достичь положительных результатов в усвоении грамматики и морфологии изучаемого языка.

Библиографический список

1. Байкалова Е.Д. *Обучение студентов-тувинцев грамматической стороне устной иноязычной речи на начальном этапе (английский язык, неязыковой вуз)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
2. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков*. Москва: Просвещение, 1989.
3. Гак В.Г. *Сравнительная типология французского и русского языков*. Москва: Просвещение, 1989.
4. *Основные типологические различия морфологической системы двух языков*. Available at: <http://pandia.ru/text/78/099/183027.php>
5. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
6. Блох М.Я. *Теоретическая грамматика английского языка: учебник*. Москва: Высшая школа, 2000.

References

1. Bajkalova E.D. *Obuchenie studentov-tuvincev grammaticheskoy storone ustnoy inoyazychnoy rechi na nachal'nom `etape (anglijskij yazyk, neyazykovoj vuz)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
2. Arakin V.D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
3. Gak V.G. *Sravnitel'naya tipologiya francuzskogo i russkogo yazykov*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
4. *Osnovnye tipologicheskie razlichiya morfologicheskoy sistemy dvuh yazykov*. Available at: <http://pandia.ru/text/78/099/183027.php>
5. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
6. Bloh M.Ya. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka: uchebnik*. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.11.15

УДК 378

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Law Studies, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: timor2012@mail.ru

WORK WITH LEGAL DOCUMENTS AS AN INNOVATIVE METHOD IN LEGAL EDUCATION. In the article, on the basis of the analysis of psycho-pedagogical and methodological literature, the author considers a topical issue of updating the contents of legal training of students in the modern educational institutions. The paper is based on practical experience and the materials, obtained during the study of activities of law teachers. The paper also describes the technique of using legal documents in law-related disciplines. The study contains teaching recommendations on how to use legal documents in law education. The author concludes that the work with legal documents suggests that students should be able to explain legal terms document, to be able to retell the contents, practicing such skills of interpretation, and correspondence of legal norms life situations.

Key words: legal education, innovative law teaching, legal document, working with documents.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

РАБОТА С ЮРИДИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В ПРАВОВОМ ОБУЧЕНИИ

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы рассмотрена актуальная проблема обновления содержания правового обучения учащихся в условиях современной общеобразовательной организации; в статье, опираясь на практический опыт и материалы, полученные в ходе наблюдения за деятельностью учителей-правоведов, автор описывает методику использования юридических документов на уроках по правовым дисциплинам. В статье даны методические рекомендации педагогам по применению юридических документов в правовом обучении. Автор делает вывод, что работа с юридическими документами предполагает, что учащиеся должны научиться объяснять юридические термины документа, уметь пересказывать его содержание, соотносить нормы источника с анализируемой жизненной ситуацией.

Ключевые слова: правовое обучение, инновационное правовое обучение, юридический документ, работа с документами.

На современном этапе становления и развития демократического общества и правового государства становится очевидным тот факт, что в общеобразовательных организациях необходимо усилить роль правового образования подрастающего поколения, в частности, оказать существенное влияние на форми-

рование правового сознания, правовой культуры и правовых знаний об учащихся.

Ретроспективный анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы определяет правовое обучение как процесс целенаправленной передачи знаний, умений и форми-

рование устойчивых навыков в области правовой действительности, которые позволяют иметь не только теоретические представления об определенных юридических нормах жизни, законах страны, но и применять эти знания в практической деятельности. Инновационное правовое обучение представляет собой совокупность нововведений, выраженных в системе действий и операций учебной деятельности, которые позволяют быстро и эффективно достичь прогнозируемого и диагностируемого результата правовой обученности. Они становятся весьма результативными в школах и образовательных учреждениях нового типа, где проводятся многочисленные эксперименты, осваиваются незнакомые для массового обучения педагогические технологии. Новизна в правовом образовании носит относительный характер. Зачастую те методические приемы, которые предлагают специалисты современному учителю права вовсе не являются новыми.

На сегодняшний день учителя-правоведы стремительно ищут инновационные приемы, способы и методы преподавания права в школе. Как показывают наблюдения за деятельностью педагогов, наиболее эффективным приемом на уроках права является работа с юридическими документами.

Термин «документ» происходит от латинского слова «documentum» и означает «материальный носитель какой-либо информации», предназначенной для передачи. В области юриспруденции мы очень часто сталкиваемся с различными документами, имеющими весьма важное значение. В методике преподавания права существуют различные подходы к вопросу об использовании в правовом обучении юридических документов. Сторонники практико-ориентированного подхода считают, что изучение права должно основываться именно на практической работе школьников с различными документами, в том числе источниками права. В процессе реализации данного подхода с особенностями юридической техники, так как в реальной жизни они будут сталкиваться с юридическими документами и должны уметь свободно в них ориентироваться. Другие же считают, что работа с документами не должна подменять все многообразие методов и приемов обучения праву, ведь мы не готовим профессиональных юристов в системе общего образования, а даем лишь основы представлений о праве вообще.

Опираясь на анализ методической литературы, можем положить, что при работе с юридическими документами у учащихся закрепляются правовые знания теоретического характера, формируется интерес к праву, значимость которого они ощущают предметно.

Практика показывает, что на учебных занятиях по праву целесообразно обратить внимание на следующие виды юридических документов: источники права, нормативно – правовые акты (закон, указ Президента, постановление правительства, локальные правовые акты); правоприменительные акты (приговор суда по конкретному делу, обвинительное заключение и проч.); индивидуальные договоры (брачный контракт, договор подряда и проч.); заявления (исковые, о приеме на работу и проч.) [1].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что изучение права может осуществляться исключительно на основе первоисточников (например, законов). Однако юридические документы не могут служить основным источником формирования правовых знаний учеников, и причин этому много. Юридически документ не адаптирован и может быть непонятен ученикам, в нем встречается юридическая речь и т. д. Использование документов может осуществляться в процессе изучения темы для подтверждения мысли, показа того, как действует юридическая норма. У учеников активизируется интерес к теме, если они учатся читать документ, оценивать его значение. Учитель может цитировать документ. Работа с источниками права должна постепенно усложняться.

Обучение работе с документами осуществляется поэтапно. Если школьники ещё ни разу не сталкивались с ними, учитель

должен подробно объяснять, как можно организовать работу, на что обращать внимание в первую очередь, затем учащиеся под руководством педагога работают с документом самостоятельно, и, наконец, они приучаются к самостоятельной творческой работе с документами, выполняя задания.

В практике работы учителей правоведов выделяются следующие этапы работы с документом: учитель даёт образец разбора документа; ученики анализируют документ под руководством учителя; ученики работают под руководством учителя и самостоятельно; учащиеся самостоятельно изучают документ в классе и дома.

Остановимся подробнее на методических анализах использования юридических документов на уроках права. Документ, который используется на уроке, должен быть доступен учащимся по содержанию и объёму. Он должен быть интересным с позиции познания права, информативным, а также типичным, распространённым в практике.

На уроках юридический документ может использоваться и учителем права, и учащимися. Предположим, рассматривая тему о способах и правилах защиты своих прав, учитель может показать, как составляется исковое заявление в суд, зачитать отдельные реквизиты этого документа. В другом случае ученикам раздаются отдельные исковые заявления, работая с которыми они должны выделить: реквизиты такого документа, показать, что необходимо указывать в нем, и прочее.

Изучая отдельные нормы права отраслевого законодательства, целесообразно использовать в обучающем процессе извлечения из законов или подзаконных нормативно – правовых актов. Прочитывать весь закон нет смысла. Необходимо отобрать ту его часть, которая соотносится с темой разговора, и предложить школьникам выполнить на основе её анализа задания. Например, учащимся предлагается проанализировать извлечение из Закона «О занятости населения в РФ» и ответить на такие вопросы:

1. Как конкретизируется право гражданина России на труд в действующем законе? 2. Что такое «занятость граждан»? 3. Всегда ли запрещается принуждение к труду? Это императивное или диспозитивное правило?

Принуждение к труду в какой-либо форме не допускается, если иное не предусмотрено законом.

Незанятость граждан не может служить основанием для привлечения их к административной и иной ответственности.

В практике работы со старшеклассниками учителя – правоведы используют систему анализа нормы права по такой схеме: прочти норму права и определи её структуру; поясни способ изложения нормы права в статье закона; объясни сущность правовой нормы, её вид [2; 3].

В других случаях, после изучения в старших классах вопросов семейного права, ученикам можно предложить работу по сравнению норм различных законов. С этой целью школьники, например, работают над анализом отрывка из Кодекса обычного права народности Камерун, который был принят в 1969 г. Ученикам предлагается сопоставить эти правила с нормами Семейного кодекса РФ, например ст. 3. Не существует установленного возраста вступления в брак; ст. 14. Муж имеет право вступить в несколько браков, женщина такого права не имеет; ст. 15. До вступления в брак женщина находится под опекой своих родителей [4; 5].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно делать некоторые выводы: работа с юридическими документами предполагает, что учащиеся должны научиться объяснять юридические термины документа, уметь пересказывать его содержание, отрабатывая навыки толкования, предположим, закона, соотносить нормы источника с анализируемой жизненной ситуацией.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Современные тенденции развития образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 152.
2. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*: учебник. Москва, 2003.
3. Кораблева С.Т. Работа с понятиями и документами на уроках права. *Право в школе*. Москва, 2011.
4. Абдуразакова Д.М., Исмаилова С.А. Содержание и структура готовности педагогов к обеспечению прав ребёнка. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2: 218 – 220.
5. Абдуразакова Д.М., Саиева Л.Х., Шихбанова П.Г. Проектная деятельность как средство формирования правовой компетентности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 76 – 78.

References

1. Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 152.
2. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu: uchebnik*. Moskva, 2003.
3. Korableva S.T. Rabota s ponyatiymi i dokumentami na urokh prava. *Pravo v shkole*. Moskva, 2011.
4. Abdurazakova D.M., Ismailova S.A. Soderzhanie i struktura gotovnosti pedagogov k obespecheniyu prav rebenka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2: 218 – 220.
5. Abdurazakova D.M., Saieva L.H., Shahbanova P.G. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya pravovoj kompetentnosti uchastshisya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 76 – 78.

Статья поступила в редакцию 18.11.15

УДК 378.2

Isaeva L.M., teacher, Grozny State College of Economy and Information Technologies (Grozny, Russia), E-mail: lz_256@mail.ru

DEVELOPMENT OF TEACHING METHODS COMPETENCE OF A COLLEGE TEACHER IN THE USE OF NETWORK TECHNOLOGIES. The article describes a role and place of development of teaching methods competence of a teacher at a college, where an important role is played by open education in the use of networking among educational institutions. The author proposes a scientific-pedagogical seminar of "Professional and methodical activity of college teachers in conditions of the open education". The conception of the seminar is tested in Grozny State College of Economy and Information Technology. The author singles out professional educational activities in conditions of work of the seminar, which takes place very educational and methodological support, including a web-portfolio. A web-portfolio is a combination of portfolio technology and a social network. The web-portfolio in a social network is a modern tool of interaction in an online community that provides an access to personal information of a teacher and a student regardless of their place of work or study.

Key words: information and communication technologies, e-learning resources, open education, formation of methodical competence, web-portfolio.

Л.М. Исаева, преподаватель Грозненского государственного колледжа экономики и информационных технологий, г. Грозный, E-mail: lz_256@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрена роль и место формирования методической компетентности преподавателя колледжа, где важную роль играет открытое образование в области использования сетевых технологий среды образовательных учреждений. Предлагается научно-методический семинар «Профессионально-методическая деятельность преподавателей колледжа в условиях открытого образования». Концепция семинара апробируется в Грозненском государственном колледже экономики и информационных технологий. Выделена профессиональная педагогическая деятельность в условиях реализации семинара, где особо место занимает учебно-методическое обеспечение, включающее веб-портфолио. Веб-портфолио – это комбинация возможностей технологии портфолио и социальной сети. Веб-портфолио в социальной сети представляет собой современный инструмент взаимодействия в сетевом сообществе, который обеспечивает доступ к персональной информации педагога и студента вне зависимости от места работы.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, электронно-образовательные ресурсы, открытое образование, веб-портфолио.

Современные тенденции развития образования предполагают использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности педагогов образовательных организаций различных типов, что нашло отражение в Профессиональном стандарте педагога. В частности, одной из важных характеристик педагога названа профессиональная ИКТ-компетентность, под которой понимается квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо [1]. В этом же документе отмечают, что профессиональная педагогическая ИКТ-компетентность включает следующие компоненты: общепользовательский; общепедагогический; предметно-педагогический.

Общепользовательский компонент предполагает наличие у педагога умений использовать аппаратное и программное обеспечение компьютерной техники, аудио и видео аппаратуры, интерактивного оборудования для подготовки и проведения занятий, использование ресурсов сети Интернет, работу с базами данных.

Общепедагогический компонент включает в себя умение осуществлять педагогическую деятельность в информационно-образовательной среде среднего профессионального образования (СПО), использовать автоматизированные системы планирования, организации и реализации образовательного процесса, использования социальных образовательных сетей (например, электронно-образовательные ресурсы) для обеспечения прозрачности и понятности образовательного процесса окружающему миру (и соответствующих ограничений доступа), выдача заданий учащимся, проверка заданий перед следующим занятием, рецензирование и фиксация промежуточных и итоговых результатов.

Предметно-педагогический компонент ориентирован на использование средств ИКТ в конкретной предметной сфере, так, например, предполагает наличие умений в области постановки и проведение эксперимента в виртуальных лабораториях, получение массива числовых данных с помощью автоматического считывания с цифровых измерительных устройств (датчиков), разметки видеоизображений, последующих замеров и накопления экспериментальных данных и т. д.

Т.А. Лавина в диссертационном исследовании [2] отмечает, что в условиях информатизации предметно-профессиональной компетентности образования профессиональная деятельность педагога направлена на модернизацию методических систем обучения на базе реализации возможностей ИКТ; обучение обучающихся навыкам их применения в той или иной предметной области; использование электронных образовательных ресурсов и экспертной оценки их качества; реализацию потенциала распределенного информационного ресурса; использование средств автоматизации информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления образовательной организацией; осуществление психолого-педагогической диагностики и тестирования, оценки знаний и умений учащихся с использованием средств автоматизации; самостоятельного освоения методик применения в образовательном процессе.

Таким образом, на сегодняшний день актуальным является как формирование методической компетентности преподавателя колледжа в области использования сетевых технологий, так и её непрерывное развитие, связанное с появлением сетевых технологий и сетевых образовательных сервисов.

Под компетентностью педагога в области использования сетевых технологий будем понимать владение преподавателем знаниями, умениями и личностными качествами для осуществ-

вления эффективной деятельности в области использования информационных сетевых образовательных ресурсов в профессионально-педагогической деятельности, включающее организационные, предметно-педагогические, методические и коммуникационные компоненты, реализуемые в условиях сетевого взаимодействия. Важное место в формировании методической компетентности преподавателей СПО, в частности колледжа, в области сетевых технологий занимает электронные образовательные ресурсы (ЭОР) понимают образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме (ГОСТ 52653-2006), для использования которого необходимы средства вычислительной техники. В общем случае образовательный ресурс включает в себя структуру, предметное содержание и метаданные о нем (информация об образовательном контенте, характеризующая его структуру и содержимое). В настоящее время существует ряд подходов и методов создания и использования ЭОР. Так, при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации были созданы коллекции цифровых образовательных ресурсов и электронных образовательных ресурсов на модульной основе (<http://fcior.edu.ru/>, <http://school-collection.edu.ru/>), которые используются для размещения сервисов, образовательных учреждений.

Одной из форм такой подготовленности являются профессиональные сетевые сообщества. В диссертационном исследовании А.Н. Сергеев [3] под них понимает формальную или неформальную группу профессионалов, работающих в одной предметной или проблемной профессиональной деятельности в сети, Интернет, способных к проявлению совместных форм активности и само рефлексии.

Анализ литературы по данной проблеме, позволил нам выделить следующие цели сетевых сообществ: создание единого информационного пространства, доступного для каждого члена сообщества; организация формального и неформального общения на профессиональные темы; инициация виртуального взаимодействия для последующего взаимодействия вне Интернета; обмен опытом учения – обучения; распространение успешных педагогических практик; поддержка новых инициатив.

Участие преподавателей в сетевых сообществах позволяет у них развивать познавательную, творческую и учебно-методическую деятельность. Выделим ряд факторов, способствующих успешности социально-педагогической сети:

1. Наличие удобных и разнообразных инструментов для организации личного пространства и самовыражения в рамках сообщества.
 2. Постоянные обновления контента, формирующий интерес к активному общению в сети.
 3. Использование удобных сервисов, способствующих обмену различной информацией (текстовой, графической, мультимедийной и т. д.).
 4. Использование интересов участников сообщества для определения проблем и постановки профессионально-ориентированных задач.
 5. Поощрения, стимулирование, публичное признание достижений наиболее активных участников.
 6. Толерантное, креативное моделирование и руководство сообществами.
- Все эти факторы необходимы для формирования методической компетентности.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт педагога*. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>
2. Лавина Т.А. Формирование компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий в условиях введения прикладного педагогического бакалавриата. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 6. Available at: www.science-education.ru/120-16433
3. Сергеев А.Н. *Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах интернета*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
4. Никитин П.В. *Формирование предметных компетенций в области информационных технологий будущих учителей информатики на основе междисциплинарного подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
5. Панюкова С.В., Гостин А.М., Кулиева Г.А., Самохина Н.В. *Создание и ведение веб-портфолио преподавателя: учебное пособие*. Рязань, 2014.

References

1. *Professional'nyj standart pedagoga*. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071>
2. Lavina T.A. Formirovanie kompetentnosti uchitelya v oblasti informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v usloviyah vvedeniya prikladnogo pedagogicheskogo bakalavriata. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 6. Available at: www.science-education.ru/120-16433
3. Sergeev A.N. *Podgotovka buduschih uchitelej informatiki k professional'noj deyatel'nosti v setevykh soobschestvakh interneta*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.

В настоящее время интенсивно развивается сетевое педагогическое сообщество, предполагающее взаимодействие педагогов в процессе решения конкретных вопросов профессионально-педагогической деятельности, которое представляет собой открытую организационную форму, объединяющую постоянно пополняющийся комплекс звеньев, способную к практически к неограниченному расширению.

Педагогическое сообщество может корректироваться под воздействием мнения членов сообщества и решать профессионально-ориентированных задач.

По мнению многих исследователей, педагогические сообщества классифицируются по видам: монопредметные; надпредметные; мультипредметные; федеральные, региональные, муниципальные, школьные; дискуссионные.

А так же, реализуются следующие формы деятельности: обучающие семинары (или вебинары); виртуальные конференции; конкурсы; проекты; акции; «мастерские» или мастер-классы; опросы; обсуждения в чатах; проектировочные семинары.

В сетевых педагогических сообществах, возможно, поддерживать активность, используя набор инструментов, позволяющих управлять контентом сообщества, например, инструменты для создания Вики-страниц, блогов, форумов, фотогалерей, досок объявлений и сообщений, новостных лент, которые являются образовательными сервисами открытого образования. Несмотря на перспективность использования сетевых технологий в образовательном процессе колледжа, на сегодняшний день существует ряд проблем, связанных с недостаточной подготовленностью педагогов к их использованию, малой разработанностью методических подходов к использованию сетевых ресурсов в профессионально-педагогической деятельности, недостаточно высоким уровнем компетентности педагогов в области использования сетевых технологий. Для решения этих проблем нами в Грозненском государственном колледже экономики и информационных технологий Чеченской республики разработан и апробируется научно-методический семинар «Профессионально-методическая деятельность преподавателей колледжа в условиях открытого образования», включающий следующие модули:

1. Открытое образование: состояние и перспектива в профессиональной деятельности преподавателя СПО.
 2. Основные образовательные сервисы: форумы, блоги, новостные ленты.
 3. Разработка и использование веб-портфолио преподавателя колледжа.
- Важное место в процессе формирования методической компетентности преподавателя колледжа занимает разработка и использование его веб-портфолио. Как отмечают авторы работы [5], веб-портфолио – это комбинация возможностей технологии портфолио и социальной сети. Веб-портфолио в социальной сети представляет собой современный инструмент взаимодействия в сетевом сообществе, который обеспечивает доступ к персональной информации педагога и студента вне зависимости от места работы или учебы, который позволит избежать ненужных трат времени и усилий для неоднократно сбора и представления одной и той же информации на индивидуальном сайте, на сайте колледжа и пр.

Для создания веб-портфолио преподавателя колледжа используется социальная сеть 4portfolio.ru.

4. Nikitin P.V. *Formirovanie predmetnykh kompetency v oblasti informacionnykh tekhnologij buduschih uchitelej informatiki na osnove mezhdisciplinarnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
5. Panyukova S.V., Gostin A.M., Kulieva G.A., Samohina N.V. *Sozdanie i vedenie veb-portfolio prepodavatelya: uchebnoe posobie*. Ryazan', 2014.

Статья поступила в редакцию 15.11.15

УДК 373.1

Kuprina L.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary and Pre-School Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: kyprinaL@mail.ru

FORMING ECOLOGICAL CULTURE IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN IN SOCIAL AND ENVIRONMENTAL CONDITIONS.

The author explains the importance of the use of game teaching technologies by teachers in an environmental education of younger students. The work shows experience of educational and extracurricular eco-regional studies, organized in a social and natural environment. The researcher shows the specifics of methods, techniques and organizational forms that help the development of environmental competencies in children. The author analyzes the results of pedagogical experiment on the formation of environmental competencies and capabilities, shaping children's scientific knowledge about the world and skills of ecologically-oriented recreational activities. The author pays attention to the specifying the contents of environmental competencies, provides guidelines of how to form and develop them in younger students and how to teach to use the acquired knowledge and skills for the study and protection of the social and natural environment.

Key words: ecological culture, primary school children, educational technology, social and natural environment.

Л.Е. Куприна, канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики и методики начального и дошкольного образования, институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: kyprinaL@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИОПРИРОДНОЙ СРЕДЫ

В статье даётся обоснование необходимости использования игровых педагогических технологий в экологическом образовании младших школьников. Приводится опыт учебной и внеучебной эколого-краеведческой деятельности, организованной в условиях социоприродной среды. Раскрывается специфика методов и приёмов, организационных форм, способствующих развитию у детей экологических компетенций. Анализируются результаты педагогического эксперимента по формированию экологических компетенций и раскрываются возможности пришкольной территории в формировании у детей научных знаний об окружающем мире, умений и навыков экологически ориентированной рекреационной деятельности.

Автор уделяет внимание раскрытию содержания экологических компетенций, даёт методические рекомендации по формированию у младших школьников способности применять знания, умения по изучению и охране социоприродной среды.

Ключевые слова: экологическая культура, младшие школьники, педагогические технологии, социоприродная среда.

Большую роль в экологическом образовании учащихся начальных классов оказывает эколого-туристская деятельность. В силу особенности их физической подготовленности, этот вид деятельности «привязан» к ближайшему социоприродному окружению и основан на краеведческом принципе, позволяющем использовать знания о крае таких дисциплин, как окружающий мир, литературное чтение, история. Она также обусловлена психологическими особенностями детей данного возраста (7-11 лет): активной познавательной деятельностью, тягой к романтике, путешествиям [1, с. 11].

Туристско-краеведческая деятельность детей и младших подростков территориально распространена в пределах 10-50 км от населенного пункта, то есть это примерный радиус охвата рекреационной зоны. В пределах этой зоны ребята совершают походы выходного дня, поездки, просто загородные прогулки и экскурсии. Или вместе со своими родителями в воскресные дни выезжают на отдых, сбор «даров» природы в окрестности города, посёлка.

В пределах же рекреационной зоны (зоны отдыха) происходит знакомство учащихся на учебных экскурсиях по природоведению с природными комплексами (природными сообществами, биогеоценозами), типичными для своей местности. На примере антропогенных ландшафтов изучается вопрос взаимодействия природных компонентов и хозяйственной деятельности человека [1, с. 12].

Л.П. Симонова в работе «Как учить экологии в начальной школе» (1999) отмечала, что «важной особенностью психологического развития младшего школьника является его обостренная чувствительность к активному присвоению общечеловеческих ценностей и нормативов, которые определяют развитие его самосознания и позволяют ориентироваться в мире людей, людских отношений и мире природы. Социальное назначение детства – адаптация ребёнка к природе и обществу, способность брать ответственность за свое поведение, поступки перед собой, своими сверстниками, родителями и другими людьми, животными и растениями» [2, с. 21]. Л.П. Салеевой-Симоновой предла-

гаются учебные задания, имеющие интегрированный и игровой характер [3].

При организации экологического образования младших школьников, педагогу следует учитывать природные особенности детей возраста «почемучек»:

- новизна, первичность систематического и планомерного введения ребёнка в мир научных знаний о человеке – обществе – природе;

- целостность мировоспитания;

- сущностное освоение языка в терминах-понятиях;

- приоритет наглядно-образного мышления в сочетании с теоретическим;

- потребности в игровой деятельности;

- повышенная эмоциональность младших школьников, первичное зарождение экоотношений к людям и природным обитателям в сфере эмоций и чувств [4].

Обновления содержания образования в начальной школе затронули и педагогические технологии экологического образования. Что же вкладывают педагоги в понятие «педагогическая технология»? Педагогическая технология – наука о педагогическом мастерстве, которым владеет мастер-педагог и которое является его личностным достоянием, будучи уникальным сплавом опыта и личностных особенностей.

Вот перечень направлений развития современных педагогических технологий экологического образования в начальной школе:

- комплексные экскурсии и экспедиции,

- этические беседы,

- экологические сказки,

- проекты и модели [4],

- дидактические и ролевые игры,

- творческая и практическая деятельность,

- задания и задачи по организации многообразной деятельности учащихся.

Названные формы обучения и воспитания достаточно традиционны в практике начальной школы, однако эти формы в

Таблица 1

Пространственно-временные модели рекреационных систем (ПВМРС) и экологически ориентированная рекреационная деятельность (ЭОРД) младших школьников [5, с. 208]

ПВМРС	Продолжительность отдыха. Тип рекреационной деятельности	ЭОРД: экологические компетенции, состав
МИКРО	<u>Школьная перемена, учебная экскурсия:</u> - пассивные занятия в помещении, - подвижные игры в помещении, на улице, - прогулки на воздухе,	<i>Обращения с животными:</i> подкормка птиц зимой; <i>хождения в социоприродном окружении</i>
	<u>Отдых после занятий:</u> - пассивные занятия, - прогулка, - игры на воздухе.	<i>Обращения с животными:</i> подкормка птиц зимой.
МЕЗО	<u>Выходные дни:</u> - пассивные занятия в помещении, - развлечения, - водные процедуры (посещение бани); - любительские занятия на открытом воздухе (огородничество), - прогулки (сбор грибов и ягод, пикник), - спортивный туризм (поход выходного дня)	<i>Побочного природопользования:</i> сбор дикоросов, любительская охота и рыбалка; сельский туризм: отдых в деревне с работой на огороде, в саду. <i>Жизнеобеспечивающие:</i> выбор места для костра, туристского бивака. <i>Рекультивационные:</i> утилизация отходов.
МАКРО	<u>Школьные каникулы:</u> - охота, рыбалка, - спортивный туризм (поход выходного дня), - экскурсии (пешеходные, автобусные), - собирательство, - водные процедуры (отдых на море), - бальнеолечение,	<i>Побочного природопользования:</i> сбор дикоросов, отдых в деревне. <i>Жизнеобеспечивающие:</i> выбор места для костра, туристского бивака. <i>Рекультивационные:</i> утилизация бытовых отходов.

современной школе претерпели значительные изменения, как в целевой направленности, так и в содержании и методике их проведения.

Как показал опыт, наиболее популярными типами рекреационной деятельности среди младших школьников являются экскурсии и прогулки. Во время экскурсий в рамках программ «Окружающий мир» имеются возможности для формирования экологических компетенций при организации экологически ориентированной рекреационной деятельности (табл. 1).

Проанализировав таблицу, можно заключить, что, прилегающая к школе территория и зелёные насаждения около школы имеют немаловажное значение в формировании у младших школьников экологических компетенций. Особенно таких, как обращения с животными, рекультивационные действия. Возможности ближайшей социоприродной среды как образовательной среды не ограничены. В связи со спецификой учебного предмета «Окружающий мир» пришкольная территория и близлежащий сквер (парк) могут стать и прекрасным средством обучения. Младшим школьникам недостаточно теоретических знаний об окружающей среде, полученных на уроках и на занятиях кружка. Им необходимо почувствовать себя включенными в окружающую социоприродную среду, быть активными исследователями

компонентов этой среды. Этому способствуют имитационные игры, в частности, игры-путешествия, проводимые как закрепление после экскурсии.

Остановимся на опыте проведения учащимися МАОУ СОШ-70 г. Тюмени орнитологических экскурсий 4 в классе, студенты также провели экскурсию «Этот удивительный окружающий нас мир» в сквер Берёзовая роща, что расположен совсем рядом со школой.

Для определения усвоенности материала в классах (4 в, 12.03.2009; 4 в, 11.03.2012 – организованы орнитологические экскурсии) были проведены срезовые проверочные работы. Как видно из таблицы 2, при анализе ответов по правилам организации подкормки зимующих птиц, данные учащимися, что есть несоответствие ответов 1-го среза, когда они сообщают те виды корма, которые используются ими при подкормке птиц и выбора корма из предложенных вариантов (2-й срез). Особенно это прослеживается в 4-в классе (2012 г.) (табл. 2).

Экскурсия, проводимая в условиях городского парка (сквера) помогает в формировании знаний о природных объектах: внешнем виде, образе и среде обитания. Для формирования же навыков природоохранной деятельности, в нашем случае – подкормка птиц: выбор правильного корма; заготовка корма для

Таблица 2

Овладение основами экологической грамотности (элементарными правилами подкормки зимующих птиц).
Учащиеся 4-х классов МАОУ СОШ-70 г. Тюмени; 2009, 2012 гг. (кол-во чел./%)

Класс, дата проведения работы, количество чел.	Ответы		
	Правильный выбор	Неправильный выбор	Нет ответа
1 срез («кормили» – со слов), к-во чел./ %			
4-в, 12.03. 2009, 22 чел	21/95	-	1/5
4-в, 13.03.2012, 27 чел	25/93	-	2/7
2 срез (выбор из предложенных вариантов), кол-во чел./ %			
4-в, 13.03. 2009, 22 чел	18/82	4/18	-
4-в, 14.03.2012, 27 чел	5/19	22/81	

зимующих птиц; изготовление кормушек и выбор места для их установки и т. д. — необходима система занятий, дополняющих и углубляющих содержание курса «Окружающий мир». В этом «звене» ведущее место должно отводиться систематическим формам внеклассной деятельности, проводимой на пришкольной территории и близлежащих скверах, и парках, что подтвердила работа туристско-краеведческого кружка «Рюкзачок-здоровячок» (руководитель: Л.Е. Куприна, учитель: Н.Г. Плесовских, 4 в класс, 2008-2009 учебный год).

Проведенный анализ показал, что при формировании экологической культуры детей можно и нужно использовать возможности социоприродного окружения школы. При этом наиболее эффективными, на взгляд автора, являются экскурсии, проводимые в игровой форме — игре-путешествии.

Библиографический список

1. Куприна Л.Е. *Формирование экологической культуры младших школьников в процессе туристско-краеведческой деятельности*: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011.
2. Симонова Л.П. *Как учить экологии в начальной школе*. Пособие для учителя. Москва: «Тобол», 1999.
3. Салеева Л. П. Учебные задания по изучению и охране природы в начальных классах. *Начальная школа*. 1998; 3: 43 – 46.
4. Цветкова И.В. *Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы*. Москва: Педагогическое общество РФ, 2000.
5. Куприна Л.Е. Моделирование экологически ориентированной рекреационной деятельности детей и подростков. *Вестник ТюмГУ. Науки о Земле*. 2011; 4: 207 – 212.

References

1. Kuprina L.E. *Formirovanie `ekologicheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov v processe turistsko-kraevedcheskoj deyatel'nosti*: monografiya. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011.
2. Simonova L.P. *Kak učit' `ekologii v nachal'noj shkole*. Posobie dlya uchitelya. Moskva: «Tobol», 1999.
3. Saleeva L. P. Uchebnye zadaniya po izucheniyu i ohrane prirody v nachal'nyh klassah. *Nachal'naya shkola*. 1998; 3: 43 – 46.
4. Cvetkova I.V. *Ekologicheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov: Teoriya i metodika vneurochnoj raboty*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo RF, 2000.
5. Kuprina L.E. Modelirovanie `ekologicheski orientirovannoj rekreacionnoj deyatel'nosti detej i podrostkov. *Vestnik TyumGU. Nauki o Zemle*. 2011; 4: 207 – 212.

Статья поступила в редакцию 28.11.15

УДК 37.017.92

Razgonov V.L., colonel, Head of Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia),
E-mail: vlrazgonov@yandex.ru

VALUES OF OFFICERSHIP AND CONDITIONS OF FORMING THEM IN CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The paper describes goals of professional education of cadets in a military university from a standpoint of an axiological approach. The author considers the role of values in regulation of military-professional work of an officer. The research characterizes pedagogical conditions that would facilitate forming of the value-based attitude of students to key ideas and ideals of the military service. Due to the analysis, conducted on professional education of students, the author makes a conclusion about the priority of the axiological approach in the education of future officers of the Russian army. The paper formulates the basic pedagogical conditions and ways of formation of the value attitude of students to the ideals of military-professional activity of officers. The significance of the development of values of the officer corps of the cadets of military higher education institutions is determined by the fact that they act as a regulator for the military profession, motivate behavior and making best professional decisions.

Key words: values, ideas, ideals, officer, cadets of military higher education institutions, professional education.

В.Л. Разгонов, полковник, начальник Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск,
E-mail: vlrazgonov@yandex.ru

ЦЕННОСТИ ОФИЦЕРСКОГО КОРПУСА И УСЛОВИЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье раскрываются цели профессионального воспитания курсантов военного вуза с позиции аксиологического подхода, рассматривается роль ценностей в регулировании военно-профессиональной деятельности офицера, характеризуются педагогические условия формирования ценностного отношения курсантов к ключевым идеям и идеалам военной службы. В основе анализа, проведенных по проблемам профессионального воспитания курсантов, исследование автор делает вывод о приоритетности аксиологического подхода в воспитании будущих офицеров российской армии. Сформулированы основные педагогические условия и пути формирования ценностного отношения курсантов к идеалам военно-профессиональной деятельности офицеров. Значимость формирования ценностей офицерского корпуса у курсантов военных вузов определяется тем, что они выступают регулятором военно-профессиональной деятельности, мотивируют поведение и принятие оптимальных профессиональных решений.

Ключевые слова: ценности, идеи, идеалы, офицер, курсанты военного вуза, профессиональное воспитание.

Современная военная наука ведёт активный поиск путей и способов развития личности офицера не просто в соответствии с постоянно возрастающими требованиями профессии, но и с учетом перспективы, при которой личность прогрессивного офицера сама становится фактором развития военного дела. Важными при такой постановке вопроса становятся ценностно-смысловые основания военно-профессиональной деятельности офицера, формируемые в профессиональном воспитании курсантов.

Военные исследователи проблемы профессионального воспитания очень часто касаются его аксиологических задач. Э.Х. Карсанов [1], например, раскрывает профессиональное воспитание как инновационную деятельность командования и профессорско-преподавательского состава военного вуза, по

наращиванию интеллектуального и нравственного потенциала курсантов, которые по своей сути представляют скрытые, не актуализированные возможности личности в развитии профессионально важных качеств. Автор особо подчеркивает, что профессиональное воспитание будущего офицера следует сосредоточить на формирование нравственных ценностей и готовности к нравственно-ценностному поведению. О.Г. Заец [2], в свою очередь, рассматривает профессиональное воспитание курсантов как целенаправленный и системный процесс, в ходе которого курсанты овладевают социальными, культурными и профессиональными компетенциями, а также побуждаются к самовоспитанию личностных качеств. Проводя исторические параллели, автор показывает, что инвариантной задачей профессионального

воспитания еще в Российской Империи являлось формирование у будущего офицера идеологии защитника Отечества. По мнению автора, эта задача не потеряла своей актуальности и сегодня. А.Ю. Асриев [3], А.В. Евстифеев [4], В.В. Емельянов [5], В.Т. Татаренко [6] и пр. авторы уверены, что само понятие «профессиональное воспитание» возникает там, где есть решение человека посвятить свою жизнь военной службе. Здесь особенно важным становится то, что в основе такого решения – стремление к материальной выгоде, желание власти или непреложные ценности военной службы.

Воспитание будущих офицеров – целенаправленный процесс, поэтому актуальной задачей нам представляется исследование идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров, позволяющее формировать представление о целях, содержании и организации воспитательных процессов военного вуза. Идейно обоснованное профессиональное воспитание будущего офицера не только поддержит присвоение им ценностей офицерского корпуса, профессиональную социализацию в целом, но и обеспечит постоянно возрастающие требования к его личностным качествам со стороны военно-профессиональной деятельности.

В работе С.С. Соловьева ценности, общие для российских офицеров, определяются как основа группового профессионального менталитета. Под «менталитетом офицерского корпуса Российской Федерации» автор понимает «...системообразующий фактор образа мыслей, душевного склада российских офицеров, выступающий в основе их группового сознания, поведения, деятельности, общения» [7, с. 51]. Менталитет, по мнению С.С. Соловьева, опосредуя личностные особенности, качества, развивающиеся в конкретной социальной ситуации развития, образует индивидуальную ментальность каждого офицера, при этом, он обеспечивает то общее в «... действиях, поступках, ценностных ориентациях, установках, устойчивых образах мира, эмоциональных предпочтениях, высказываниях отдельных личностей» [7], что объединяет представителей офицерского корпуса. Согласно с авторами в том, что сохранение менталитета офицерского корпуса Российской Федерации, который выгодно отличает его от потенциального противника, связано с воспитанием общности людей, органично принимающих идеи и идеалы военной службы как ценности.

Построение профессионального воспитания будущих офицеров на определенных идейно-ценностных основах имеет целью обеспечить формирование такого отношения к ведущим идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности, при котором они воспринимаются как ценность. Для этого не достаточно простой констатации воспитательных ориентиров, необходимы четкие представления об условиях и путях формирования ценностного отношения курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Педагогические условия формирования ценностного отношения к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности офицера могут быть определены как компоненты системы профессионального воспитания курсантов, отражающие совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды военного вуза активизировать механизмы интериоризации и идентификации.

Думается, что для процесса формирования ценностного отношения к идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности офицера важны педагогические условия, которые можно отнести к двум группам. Частные педагогические условия образуются потребностями активизации каждого из механизмов формирования ценностного отношения, тогда как общие условия обеспечивают принципиальную возможность построения профессионального воспитания курсантов в военном вузе с позиций аксиологического подхода.

К числу общих условий мы отнесли:

- ценностное наполнение военно-профессиональной среды военного вуза и военно-профессиональной деятельности курсантов;
- организацию рефлексивной деятельности.

Частные условия были выявлены в процессе изучения механизмов интериоризации и идентификации, результаты которого приведены выше. Для механизма интериоризации – это:

- многократное переживание актов отношения к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности офицера;
- их эмоциональное насыщение.

Условиями механизма идентификации установлены:

- взаимоотношения, характерные для офицерского корпуса в курсантских коллективах;
- личный пример офицеров.

Далее попытаемся охарактеризовать пути реализации условий в образовательном процессе военного вуза. Пути реализации понимаются как совокупность организационных, управленческих, педагогических действий, которые потенциально могут быть направлены на совершенствование образовательного процесса военного вуза или его отдельных системных компонентов для обеспечения формирования ценностного отношения курсантов к определенным ценностям военной службы.

Первый такой путь – организация управления процессом формирования ценностного отношения курсантов к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности офицера, который, обеспечит целенаправленность, вместо стихийного характера процесса. Несмотря на то, что в педагогических исследованиях, основанных на аксиологическом подходе, вопросы управления являются самыми спорными, существует объективная необходимость обеспечивать педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса, контроль и учет результатов, мотивацию и стимулирование, а также реализацию других управленческих функций в отношении процесса формирования ценностного отношения.

Управление процессом формирования ценностного отношения курсантов к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности, как один из путей реализации его механизмов и условий, раскрывается в четырех направлениях деятельности, которые, что важно, не подменяют действующую систему управления образовательным процессом военного вуза, а только дополняют их. В этом качестве мы видим:

- целеполагание и оценку результатов с учётом необходимости формировать ценностное отношение курсантов к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности офицера;
- индивидуализацию и психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования ценностного отношения;
- управление развитием курсантских коллективов.

Вторым перспективным путем реализации механизмов и условий формирования ценностных отношений курсантов к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности можно, как нам кажется, определить расширение содержания, форм и методов профессионального воспитания, которое, естественно, должно реагировать на появление новой цели. Образовательный процесс военного вуза, с позиций ведущего для нашего исследования аксиологического подхода, обеспечивает не только формирование компетенций, предусмотренных стандартом. Структура передаваемого социального опыта здесь весьма обширна, его стержнем выступают ценности офицерского корпуса, нормы и установки, адаптирующие курсанта в социально-профессиональной среде. Реализация второго пути, как мы считаем, возможна в следующих направлениях:

- аксиологический контекст учебной и внеучебной деятельности курсантов;
- применение специального организационно-содержательного модуля;
- обучение рефлексии профессиональной деятельности и профессионального развития.

Третий путь реализации условий формирования ценностного отношения курсантов к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности офицера связан, как мы считаем, с развитием военно-профессиональной среды военного вуза. Несмотря на то, что средовой подход не является ведущим для нашего исследования, мы уверены, что использование воспитательных возможностей среды в решении задачи нашего исследования нельзя игнорировать, т. к. они обеспечивают необходимое нам опосредованное управление процессом развития личности курсанта в профессиональном воспитании, организацию опосредованного, объёмного и недискретного воздействия на личность [8]. В процессе формирования ценностного отношения курсантов к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности офицера педагогически целесообразная среда выступает средством диагностики, проектирования и достижения требуемого результата [9]. Использование воспитательной среды, как считают авторы, позволяют использовать некоторые особенности военно-педагогических процессов как преимущества, а именно:

- постоянный, круглосуточный характер воспитательного воздействия;

- относительная защищенность от воздействия деструктурирующих факторов, закрытость и потенциальная возможность формирования;

- высокую динамичность развития и, одновременно, управляемость и стабильность.

Применение третьего пути, на наш взгляд, связано с:

- совершенствованием предметно-пространственного, бытийного, информационного окружения курсанта;

- вниманием к личной примерности и опора на авторитет офицеров;

- расширением контактов с представителями офицерского корпуса вне военного вуза.

Четвёртый путь заключается в более глубоком обращении курсанта к опыту военно-профессиональной деятельности, который имеет ценностное наполнение. Его содержание, как мы считаем, не требует дополнительных пояснений и может заключаться:

- в углубленном изучении общей и военной истории России, наследия полководцев и исторических деятелей. Реализация данного направления предусматривает дополнительное содержание учебных дисциплин гуманитарного и профессионального блока, факультативов и элективных курсов, разделов организационно-содержательного модуля профессионального воспитания, о котором речь шла выше, выбора тем научно-исследовательской работы курсантов и др.;

- культивировании военного подвига. Подвиг, как его определила А.В. Трофимова – «... сложный культурно-антропологический, многообразный в своих проявлениях феномен, обладающий значительным потенциалом воздействия на окружающих» [10]. Это явление, связанное с высокой ценностной и нравственной мотивацией, поэтому оно является средством формирования ценностного отношения;

- изучение опыта ценностного отношения профессионалов военно-профессиональной деятельности, государственной службы в целом.

Совокупность базовых идей и идеалов военно-профессиональной деятельности, динамично меняющаяся в социокультурных условиях, будучи воспринята офицером как лично значимые ценности, регулирует его отношение окружающему миру, явлениям и процессам военно-профессиональной деятельности, мотивируют поведение, принятие и исполнение профессиональных решений. Очевидно, что в каждой военно-профессиональной задаче, для офицера они будут выступать таким же фактором принятия решения, как обстановка, приказ, имеющиеся ресурсы, степень угрозы жизни и здоровью, а в особых случаях и принимать приоритетное значение. Ценностное профессиональное воспитание способно сделать более эффективным весь воспитательный процесс, конечным результатом которого станет личность офицера, востребованная военно-профессиональной деятельностью.

Библиографический список

1. Карсанов Э.Х. *Военно-профессиональное воспитание будущих офицеров внутренних войск МВД России*. Санкт-Петербург: Астерион, 2013.
2. Заец О.Г. *Повышение эффективности профессионального воспитания курсантов военно-инженерных вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
3. Асриев А.Ю. Некоторые проблемы и тенденции развития кадетского образования в России. *Армия и общество*. 2015; 1 (44): 67 – 71.
4. Евстифеев А.В. *Профессиональное воспитание военнослужащих по контракту в социокультурной среде частей внутренних войск МВД России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
5. Емельянов В.В. *Личность российского офицера: традиции и современность: Социально-философский анализ*. Диссертация ... кандидата философских наук. Архангельск, 2002.
6. Татаренко В.Т. *Педагогические основы профессионального воспитания военнослужащих по контракту*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2000.
7. Соловьев С.С. Менталитет российского офицера: вызовы XXI века. *Социологические исследования*. 2003; 12: 50 – 61.
8. Сулима И.И. Средовый подход как методология научно-педагогического исследования. *Центр научных инвестиций*. Available: http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/?tpwf_mode=main
9. Мануйлов Ю.С. *Средовый подход в воспитании*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1997.
10. Трофимова А.В. *Подвиг как явление русской культуры*. Диссертация ... кандидата философских наук. Нижний Новгород, 2008.

References

1. Kuprina L.E. *Formirovanie `ekologicheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov v processe turistsko-kraevedcheskoj deyatel'nosti*: monografiya. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011.
2. Simonova L.P. *Kak učit' `ekologii v nachal'noj shkole*. Posobie dlya uchitelya. Moskva: «Tobol», 1999.
3. Saleeva L. P. Uchebnye zadaniya po izucheniyu i ohrane prirody v nachal'nyh klassah. *Nachal'naya shkola*. 1998; 3: 43 – 46.
4. Cvetkova I.V. *Ekologicheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov: Teoriya i metodika vneurochnoj raboty*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo RF, 2000.
5. Kuprina L.E. Modelirovanie `ekologicheskoi orientirovannoi rekreacionnoy deyatel'nosti detej i podrostkov. *Vestnik TyumGU. Nauki o Zemle*. 2011; 4: 207 – 212.1. Karsanov `E.H. *Voенно-professional'noe vospitanie buduschih oficerov vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Sankt-Peterburg: Asterion, 2013.
2. Zaec O.G. *Povyshenie `effektivnosti professional'nogo vospitaniya kursantov voenno-inzhenernykh vuzov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
3. Asriev A.Yu. Nekotorye problemy i tendencii razvitiya kadetskogo obrazovaniya v Rossii. *Armiiya i obshchestvo*. 2015; 1 (44): 67 – 71.
4. Evstifeev A.V. *Professional'noe vospitanie voennosluzhaschih po kontraktu v sociokul'turnoj srede chastej vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
5. Emel'yanov V.V. *Lichnost' rossijskogo oficera: tradicii i sovremennost'*: Social'no-filosofskij analiz. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Arhangel'sk, 2002.
6. Tatarenko V.T. *Pedagogicheskie osnovy professional'nogo vospitaniya voennosluzhaschih po kontraktu*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Karachaevesk, 2000.
7. Solov'ev S.S. Mentalitet rossijskogo oficera: vyzovy XXI veka. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2003; 12: 50 – 61.
8. Sulima I.I. Sredovyy podhod kak metodologiya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya. *Centr nauchnykh investitsij*. Available: http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/?tpwf_mode=main
9. Manujlov Yu.S. *Sredovyy podhod v vospitanii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
10. Trofimova A.V. *Podvig kak yavlenie russkoj kul'tury*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2008.

Статья поступила в редакцию 24.10.15

УДК: 372.851:004(075.8)

Skryabina A.G., senior teacher, Institute of Mathematics and Computer Studies, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: skralyona@mail.ru

THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING MATHEMATICS TO PUPILS OF HUMANITARIAN CLASSES IN CONDITIONS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD. In the article the author describes possibilities of use of electronic means in education in the conditions of realization of the main educational program of FSES. Features of

pupils of humanitarian classes, the analysis of research of psychologists and teachers are presented. The paper studies the main requirements to pedagogical teaching in conditions of new standards. The author presents an electronic manual on a topic of "Tasks in the probability theory and mathematical statistics" for pupils of humanitarian classes. The author gives some conclusions on the use of electronic manual in the educational process. The paper shows theoretical and methodical opportunities of the development of independent cognitive activity of pupils of humanitarian and social education by means of electronic educational resources. The research singles out such features of humanities students, which need to be considered during the process of teaching mathematics to them. The contents of electronic manuals that would help in this process are described. The author pays particular attention to roles of math teachers in making favorable pedagogical conditions for successful, comfortable training at school. The conclusions on the use of electronic teaching materials in the educational process stimulated by the need to realize FSES for the development of independent cognitive activity of pupils of humanitarian classes are given.

Key words: federal state educational standard, information technologies, electronic educational resources, electronic manual, pedagogical teaching staffs, independent cognitive activity.

А.Г. Скрябина, ст. преп. Института математики и информатики ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: skralyona@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

В статье описываются возможности использования электронных средств в сфере образования в условиях реализации основной образовательной программы ФГОС основного общего образования; представлены особенности учащихся гуманитарных классов, анализ исследования психологов и педагогов. Автор приводит основные требования к педагогическим кадрам по ФГОС и описывает электронное пособие по теме «Решение задач по теории вероятностей и математической статистике» для учащихся гуманитарных классов. В работе приведены выводы по использованию электронного пособия в учебном процессе. Статья показывает теоретические и методические возможности формирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся классов гуманитарно-социального направления посредством электронных образовательных ресурсов. Выделены особенности мышления учащихся «гуманитариев», которые нужно учитывать при обучении математике, составлении электронного пособия. Описываются роли учителя математики, который должен создавать благоприятные педагогические условия для успешного, комфортного обучения учащимися в школе. Приведены выводы по использованию электронного пособия в учебном процессе, отвечающего условиям реализации ФГОС для формирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся гуманитарных классов.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, информационные технологии, электронные образовательные ресурсы, электронное пособие, педагогические кадры, самостоятельная познавательная деятельность.

Одной из главных задач модернизации образования является применения системы электронных образовательных ресурсов в сфере образования. Поэтому учителями школ для повышения эффективности уроков и получения более высоких результатов, в последнее время широко применяются электронные средства, которые направлены на повышение качества образования и развитие образовательной мотивации школьников. Электронные образовательные средства имеют своеобразные формы подачи материала, выполнения упражнения и контроля знаний в образовании. Электронные образовательные средства – это один из способов подачи материала совместно с традиционными учебниками.

Применение компьютерных программных средств на уроках математики позволяет учителю не только разнообразить традиционные формы обучения, но и решать самые разные задачи: повышать мотивацию и наглядность в обучении, дифференцировать работу учащихся при выполнении ими тренировочных упражнений, совершенствовать мониторинг знаний и умений учащихся. Использование электронных средств позволяет сделать преподавание математики содержательнее, интереснее, эмоциональнее, нагляднее, эффективнее, а также привлекательнее для ребят.

Согласно ГОСТ Р 53620-2009 электронный образовательный ресурс (ЭОР) понимается как образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них.

Электронные образовательные средства являются основополагающим компонентом информационной образовательной среды, ориентированной на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий и на применение новых методов и форм обучения: электронное обучение, мобильное обучение, сетевое обучение, автономное обучение, смешанное обучение, совместное обучение.

Применение ЭОР в образовательном процессе в сочетании с системами управления обучением и управления образовательным контентом позволяет эффективно реализовать: организацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся;

организацию индивидуальной образовательной поддержки учебной деятельности каждого учащегося преподавателями; организацию групповой учебной деятельности с применением средств информационно-коммуникационных технологий [1].

И.Г. Захарова утверждает, что информатизация образовательного процесса представляется как комплекс мероприятий, связанных с насыщением образовательной системы информационными средствами, информационными технологиями и информационной продукцией [2].

А так считает Г.А. Бордовский: «Электронные средства обучения, используемые в образовательном процессе, должны соответствовать общеобразовательным требованиям: научности, доступности, проблемности, наглядности, системности и последовательности предъявления материала, сознательности обучения, самостоятельности и активности деятельности, прочности усвоения знаний, единства образовательных, развивающих и воспитательных функций» [3].

Л.Л. Босова в своей статье в категории педагогических ЭОР выделяет электронные учебные издания; все прочие педагогические ЭОР относит к категории электронных учебных материалов. К электронным учебным изданиям она относит: электронный учебник; электронное учебное издание, дополняющее учебник; электронное учебное издание, заменяющее учебник; электронное справочное издание; электронные учебно-методические материалы [4].

По Федеральному базисному учебному плану для среднего (полного) общего образования по математике для 10 – 11 классов отведено 8 недельных учебных часов за два года обучения, т. е. в неделю по 4 часа.

К базовому уровню по стандарту образования относится и социально-гуманитарный профиль. А базовый уровень стандарта учебного предмета ориентирован на формировании общей культуры и, в большей степени, связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Опираясь на исследования психологов и педагогов (Е.А. Дьякова, С.А. Изюмова, Л.В. Климашина, А.Н. Конев, Я.А. Понома-

рев и др.) выделим особенности учащихся гуманитарных классов, в частности, более активированным оказывается правое полушарие, с выраженностью полюса активности в зрительных областях; имеют менее развитые способности к обобщению. Они чаще предпочитают запоминать путём целостного схватывания материала, а в смысловых видах памяти воспроизводят больше элементов материала, который запоминали непосредственно и плохо запоминают при слуховом предъявлении информации. Такие учащиеся обладают лучшими природными возможностями запечатления зрительной информации. У таких детей преобладает образная память, они лучше запоминают какие-то характерные детали и, опираясь на них, воссоздают целостную картину изученного объекта, поэтому очень важно для них пользоваться на уроках выразительными средствами обучения. Учебная деятельность «гуманитариев» побуждается в большей степени социальными мотивами учения: более выражена отрицательная мотивация к учебе, мотив долга, престижная мотивация и мотивы самосовершенствования. В то же время учебная деятельность в малой степени побуждается познавательным мотивом. Им не присуща высокая потребность в постоянной умственной деятельности, желание изучать школьные предметы, в большей степени, связано со становлением личности, со стремлением к самовыражению, самосовершенствованию, с желанием разобщаться во взаимоотношениях людей, понять принципы и убеждения других людей. Также познавательная активность связана с потребностями к новым впечатлениям. У них выражена потребность в яркой, насыщенной событиями жизни, их привлекают различные виды художественно-прикладной деятельности.

По своим личностным качествам такие школьники являются мечтателями, с более яркими фантазиями и воображением, они артистичны, эмоциональны, менее практичны и реалистичны [5].

На основании изучения работ по рассматриваемой проблеме, таких как И.М. Смирновой, Г.Л. Луканкина, Е.Е. Хвостенко, Е.Я. Аршанского, М.Н. Дмитриевой и др., пришли к тому, что учащиеся гуманитарных классов предпочитают в обучении коллективные формы работы, свободное общение, дискуссии, теоретическое обучение должно сопровождаться наглядными средствами, т. к. у них преобладает наглядно-образное мышление; у них слабо развито логическое мышление, они испытывают затруднения при вычлениении частного из общего, из предпосылок делать общий вывод, при установлении родовидовых соотношений, классификаций и т. д.

По требованиям ФГОС наличие в информационной среды является одним из важных условий для реализации основной образовательной программы. А также, к основным требованиям к условиям реализации основной образовательной программы ФГОС среднего (полного) общего образования чётко указаны требования к кадрам: «Образовательное учреждение, реализующее основную образовательную программу, должно быть укомплектовано квалифицированными кадрами. Уровень квалификации работников образовательного учреждения (...) для занимаемой должности должен соответствовать квалификационным характеристикам по соответствующей должности».

Квалификация педагогических работников образовательных учреждений должна отражать:

- компетентность в соответствующих предметных областях знания и метода обучения;
- сформированность гуманистической позиции, позитивной направленности на педагогическую деятельность;
- общую культуру, определяющую характер и стиль педагогической деятельности, влияющую на успешность педагогического общения и позицию педагога;

– самоорганизованность, эмоциональную устойчивость.

У педагогического работника, реализующего основную образовательную программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для обеспечения реализации требований Стандарта и успешного достижения обучающимися планируемых результатов основной образовательной программы, в том числе умения (приведем одно из умений): разрабатывать программы учебных предметов, курсов, методические и дидактические материалы, выбирать учебники и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации, в том числе интернет-ресурсы» [6].

Как показывает практика, из курса школьной математики больше всего прикладную направленность имеет раздел «Элементы теории вероятностей и статистики». В этой связи, нами составлено электронное образовательное пособие «Решение задач по теории вероятностей и математической статистике» для учащихся гуманитарных классов.

Электронное пособие содержит следующие разделы: введение; общие правила комбинаторики; теория вероятностей; математическая статистика; литература и приложение.

При составлении электронного пособия мы придерживались следующих требований: теоретическая, практическая, самостоятельная, контролирующая материалы. Пособие состоит из 3 разделов. Каждый раздел состоит из краткого теоретического материала, где приводятся примеры с решениями, вопросов для самопроверки, практических задач и задачи для самостоятельного разбора. Задачный материал подбирался с учетом интересов учащихся гуманитарных классов. Пособие ориентировано для работы как самостоятельно, так и на уроках.

Считаем, что такая организация работы позволяет учителю уделять больше внимания трудно усваиваемым темам учебного материала, на развитие самостоятельной познавательной деятельности учащихся и более качественному проведению индивидуальной дифференцированной работы с ними.

Итак, приняв во внимание основные требования к условиям реализации ФГОС, использования электронного пособия в учебном процессе пришли к следующим выводам:

- использовать электронное пособие на занятиях как средство улучшения усвоения учебного материала учащимися, экономии учебного времени, развития познавательной деятельности, самостоятельности;
 - уделять особое внимание квалификации учителя математики, который должен быть готовым к реализации основной образовательной программы ФГОС среднего (полного) общего образования, который должен при обучении математике:
 - придерживаться гуманитаризации математики, чтобы показать, что математика является мощным средством решения прикладных задач и универсальным языком науки, но и элементом общей культуры;
 - учитывать психологические особенности учащихся;
 - владеть современными информационными технологиями, с помощью которых можно формировать познавательную деятельность, вовлечь в учебный процесс и привить интерес.
 - уметь грамотно использовать краеведческий материал, благодаря которому учащимися будет легко восприниматься тот или иной материал.
- Итак, достижения в области психолого-педагогических исследований ориентируют на использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения математике учащихся гуманитарных классов в условиях ФГОС в целях формирования самостоятельной познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. ГОСТ Р 53620-2009. Общие положения.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
3. Бородовский Г.А. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
4. Босова Л.Л. Типология электронных образовательных ресурсов как основополагающего компонента информационно-образовательной среды. Available at: <http://msk.ito.edu.ru/2012/section/188/95548/>
5. Митрохина С.В. Самостоятельная работа по решению математических задач как средство развития творческой активности учащихся 5 – 6 классов школ гуманитарного направления. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты. Об утверждении федерального государственного стандарта среднего (полного) общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413, зарегистрирован в Минюсте России 07.06.2012 № 24480). Вестник образования России. 2012; 16.
7. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.

References

1. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. 'Elektronnye obrazovatel'nye resursy.* GOST R 53620-2009. Obschie polozheniya.
2. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.
3. Bordovskij G.A. *Ispol'zovanie 'elektronnyh obrazovatel'nyh resursov novogo pokoleniya v uchebnom processe: uchebnoe posobie.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2007.
4. Bosova L.L. *Tipologiya 'elektronnyh obrazovatel'nyh resursov kak osnovopolagayushchego komponenta informacionno-obrazovatel'noj sredy.* Available at: <http://msk.ito.edu.ru/2012/section/188/95548/>
5. Mitrohina S.V. *Samostoyatel'naya rabota po resheniyu matematicheskikh zadach kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj aktivnosti uchaschihsya 5 – 6 klassov shkol gumanitarnogo napravleniya.* Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
6. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya (prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 № 413, zaregistrirovann v Minyuste Rossii 07.06.2012 № 24480). *Vestnik obrazovaniya Rossii.* 2012; 16.
7. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ.

Статья поступила в редакцию 18.11.15

УДК 378.14

Shevchenko G.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: shgaiv@yandex.ru

Kovalyova Yu.V., postgraduate, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: tyv23@mail.ru

FUNCTIONAL CONCEPTUAL CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL REFLECTION. The article describes functions and intension of pedagogical reflection, special attention is given to its types. The main attention of the article is dedicated to aspects, which form the pedagogical reflection and matters of pedagogical personality development as a competent pedagogue, the correlation of pedagogical reflection and its types are dealt with. The work studies the influence of computer science on the development of pedagogical reflection. The paper gives a detail description of levels, which show integral organizations of pedagogical reflection from the beginning to complete maturity. The authors conclude that pedagogical reflection is a layered, constantly evolving system. The features of pedagogical reflection are direct parameters for the success of the individual, which should be formed starting from the first stages of professional education and professional formation of a person as a subject of activity.

Key words: reflection, pedagogical reflection, functions of pedagogical reflection, types and kinds of pedagogical reflection, levels of reflection, computer science in education.

Г.И. Шевченко, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: shgaiv@yandex.ru

Ю.В. Ковалёва, аспирант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: tyv23@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

В статье рассмотрены функционально-содержательные характеристики педагогической рефлексии, особое внимание уделено их видам. Основное внимание акцентировано на аспектах, необходимых для формирования педагогической рефлексии, вопросах развития компетентной педагогической личности, рассмотрено соотношение типологии педагогической рефлексии с её видами и влияние информационных технологий на формирование педагогической рефлексии, описаны уровни педагогической рефлексии, являющиеся неотъемлемой частью её формирования от зарождения до становления. Авторы делают вывод о том, что педагогическая рефлексия является многоуровневой, постоянно развивающейся системой. Перечисленные в статье функции педагогической рефлексии являются непосредственными параметрами успешности личности, которая должна формироваться, начиная с первых ступеней профессионального образования.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, функции педагогической рефлексии, типы и виды педагогической рефлексии, уровни рефлексии.

Развитие личности педагога и обучаемого является одной из стратегий современного образования. Как известно, требования к личности современного преподавателя таковы, что ему приходится нередко выходить за рамки нормативных требований, проявляя творчество и инициативу в работе. Только обладая рефлексивными способностями, он сможет достичь поставленной цели. Умению осуществлять рефлекссию необходимо учиться. Оно не приходит с получением знаний, не появляется в процессе работы, а целенаправленно должно вырабатываться определенными дидактическими приемами. Процесс обучения рефлексивной практике должен производиться на всех образовательных ступенях, бакалавриат – магистратура – аспирантура.

Для того чтобы понять, каковы функции педагогической рефлексии, необходимо определить круг понятий. Само понятие «рефлексия» имеет разнообразные точки соприкосновения – с различными науками, средой, способом формирования. В энциклопедическом словаре понятие рефлексии определяется как способность человеческого мышления к критическому самоанализу. Приводится два вида рефлексии: элементарная, направленная на анализ индивида собственных знаний и поступков и научная, направленная на научные исследования, получение научных результатов, процедуры обоснования научных теорий и законов [1].

В современном образовании понятие рефлексии используется очень широко, а понятие педагогической рефлексии является неперенным атрибутом педагогического мастерства. Под понятием педагогической рефлексии понимается способность педагога давать объективную оценку себе и своим поступкам. В центре рефлексии педагога – осознание того, как обучаемый воспринимает и понимает преподавателя и в отношениях с ним, как он может настроиться на действия преподавателя. Эти определения, на наш взгляд, наиболее точно описывают понятие рефлексии в педагогическом аспекте. Из понятий, приведенных выше, выделим следующие аспекты, функционально-содержательные характеристики которых, будут необходимы в формировании педагогической рефлексии на этапе обучения студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование». Будем рассматривать педагогическую рефлексию как:

- элемент педагогической техники (умения, навыки, методы и приёмы, которые использует педагог в собственной деятельности);
- знания педагога, анализ его собственного состояния, размышлений и противоречий в отношении произведенных действий;
- процесс осознания и познания собственного «Я»;

– выход из поглощенности жизнедеятельностью за пределы любого текущего процесса или состояния, раздвоение, разрыв, благодаря которому происходит «запуск» непосредственно рефлексивного сознания и т.п.;

– систему умений педагога (комплекс умений и навыков, влияющих на качество образовательного процесса и его результативность) [2].

Педагогический процесс включает в себя обмен разного рода деятельностями педагога и обучаемых. Поэтому функции рефлексии педагогического процесса являются тем первостепенным условием развития и саморазвития данных субъектов. Рефлексия делает процесс обучения неразрывным с повседневной жизнедеятельностью, неотъемлемой частью существования. На этапе обучения студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», данный аспект является наиболее успешным, так как способствует развитию осознанности, самостоятельности, творческой деятельности, обеспечивает осознание индивидуальных возможностей. Именно рефлексия формирует установку на уверенность, веру в собственные силы. На наш взгляд, чтобы обозначить сферу педагогической рефлексии необходимо провести дифференциацию понятий, непосредственно влияющих на формирование понятия.

Следует помнить о таких понятиях, как навык и умение. Так как навык представляет лишь действие на пути к освоению, а вот умение отличает уже определённая степень освоения и указывает, что для выполнения последующего действия необходим навык самоконтроля. Таким образом, прохождение пути от первоначального умения до мастерства, приводит к тому, что студент овладевает планированием трудовой деятельности; способностью развития творческого потенциала; самостоятельного определения целей и способов их достижения; постижения различных технологий; творческого применения собственных умений. Чтобы определить какое именно влияние оказывает педагогическая рефлексия на формирование личности педагога целесообразно рассмотреть функции педагогической рефлексии. Приведем их перечень:

– *диагностическая* – определяет уровень развития культуры, сознания и уровень эффективности педагогического взаимодействия;

– *проектировочная* – предполагает моделирование педагогического процесса, постановку целей, задач и пути их выполнения;

– *организаторская* – содействует реализации конструктивной педагогической деятельности, взаимодействию участников учебного процесса;

– *коммуникативная* – помогает организовать монолог (диалог/полилог) в условиях процесса педагогического взаимодействия;

– *смыслотворческая* – способствует формированию осознания назначения учебной деятельности, места каждого участника процесса обучения, смысла педагогического взаимодействия;

– *мотивационная* определяет направленность, результативность, характер педагогической деятельности;

– *коррекционная* побуждает обучаемых и педагога к коррекции и самокоррекции в зависимости от ситуации.

Исследователи выделяют ещё *методологическую и интегративную* функции рефлексии. В роли *интегративной* функ-

ции предусматривается способность к изучению и формированию механизмов саморегуляции мышления. В свою очередь, *методологическая* функция предполагает организацию междисциплинарных научных исследований, повышение эффективности управления большими системами в период информатизации общества. Рассмотрение функций педагогической рефлексии показывает, что в целом, деятельность педагога состоит из чётко сконструированных рефлексивных процессов. Обучаясь различным аспектам рефлексии, студенты получают навыки, способствующие становлению успешной личности педагога.

Современный этап информатизации общества определяет новый уровень подготовки выпускников различных направлений подготовки, усиливается роль информационных технологий в формировании их педагогической рефлексии. Способность и готовность выпускников бакалавриата решать сложные и нестандартные задачи в повседневной жизни, используя мощный арсенал информационных технологий, говорит об информационной компетентности и умении в нужный момент грамотно рефлексировать. В данном контексте информационные технологии в образовании – это, средство развития личностных качеств будущих специалистов, работающих в условиях информационного общества. Что же касается средств компьютерной техники, способствующих выполнению функций педагогической рефлексии, то они выступают как мощные составляющие интеллектуальных возможностей человека, формируя познавательную и мотивационную сферы педагогической личности. Компьютер и информационные технологии меняют не только форму представления информации, но и способствуют эффективности использования инновационных методов работы, интенсивно влияющих на деятельность обучаемых.

Определив функции педагогической рефлексии и её значимость в процессе становления личности педагога, можно сделать вывод, что все они в равной степени требуют внимательного рассмотрения. Анализ функций педагогической рефлексии позволяет нам рассуждать о понятии «рефлексивная способность», как возможности субъекта осуществлять рефлексии по отношению к различным видам собственной активности в профессиональной деятельности и положении в социуме. К сожалению, часто в процессе применения различных методик формирования педагогической рефлексии, внимание акцентируется на использовании определённого круга функциональных компонентов педагогической рефлексии, а это, в свою очередь, приводит к диспропорции личностно-мотивационного компонента рефлексии. Рассмотрим существующие виды и классификации педагогической рефлексии для определения содержания данного понятия, во избежание однобокого формирования личности педагога. Соотнесение типов рефлексии с её видами представим (таблица 1) согласно исследованиям И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [3].

Разработка моделей рефлексивного мышления, объясняющих внутренние механизмы, является одним из инновационных направлений. Так как именно внутренние механизмы и работа над собственным внутренним «Я» – это верный путь к формированию педагогической личности. На это необходимо обращать внимание студентов, обучая их не только теоретическим аспектам педагогических процессов, но и роли педагогической личности в этих процессах. На наш взгляд, к моделям, наиболее отражающим внутренний мир педагогической личности, относятся: графическая модель, использующая принцип двух

Таблица 1

Типы и виды рефлексии

Типы рефлексии	Виды рефлексии
Интеллектуальная (знания об объекте исследования и действия с ним)	Формальная, содержательная
Личностная (рассмотрение действий и поступков с точки зрения «Я»)	Ретроспективная, ситуативная, перспективная
Коммуникативная (представление о внутреннем мире другого человека)	Эмпатийная, проективная, игровая
Кооперативная (знания об организации коллективного взаимодействия)	Фиксационная, адаптационная, ролевая, коррекционная
Культуральная и экзистенциальная (экзистенциальные смыслы личности)	Историческая, социальная, экологическая, философская, методологическая
Регулятивная (определяет личностное и профессиональное самоопределение, саморегуляция, саморазвитие)	Личностное и профессиональное самоопределение, самореализация, саморегуляция, саморазвитие

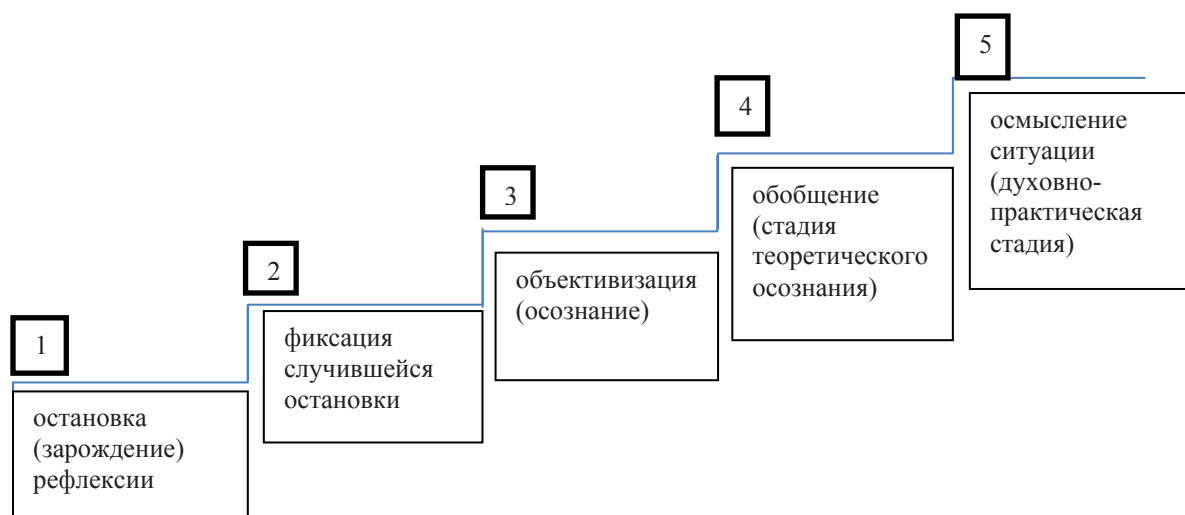


Рис. 1. Этапы рефлексии

зеркал, отображающих друг друга и моделирующих систему межличностных отношений [4]; нормативно-деятельностная модель, представляющая описание этапов деятельности (остановка, фиксация, объективизация, отчуждение и символизация) [5]; личностно-смысловая модель – последовательность смены типов существующего Я, используемых при решении проблемных ситуаций [3]. Структурируя этапы рефлексивного мышления, представим их (рисунок 1), согласно описаниям Н.А. Алексеева и Г.П. Щедровицкого [5]:

Выделенные этапы формирования рефлексивного мышления от акта зарождения до формирования личностного осмысления, позволяют утверждать, что критерии развития педагогической личности являются неотъемлемой частью развития рефлексивного мышления не только у индивида, но и коллективного субъекта познания и деятельности. По нашему мнению, эти

этапы в достаточной мере формируют целостное отношение к развитию рефлексивных способностей у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Этапы формирования целостной педагогической личности, приведенные выше, помогают обучающимся не оказаться в ситуации протрации и непонимания, неумения оценить собственные силы, способствуют осознанию необходимого направления для осуществления своей деятельности. В заключение следует отметить, что педагогическая рефлексия является многоуровневой, постоянно развивающейся системой. Перечисленные функции педагогической рефлексии являются непосредственными параметрами успешности личности, которая должна формироваться, начиная с первых ступеней профессионального образования и профессионального становления человека как субъекта деятельности.

Библиографический список

1. Ковалёва Ю.В., Шевченко Г.И. Виды педагогической рефлексии и способы её формирования. *Студенческая наука для развития информационного общества: материалы II Всероссийской научно-технической конференции*. Ставрополь, 2015
2. Ковалёва Ю.В., Шевченко Г.И. Сущность понятия «педагогическая рефлексия». *Студенческая наука для развития информационного общества: сборник материалов I Всероссийской научно-технической конференции*. Ставрополь, 2015.
3. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении. *Проблемы рефлексии в научном познании*. Куйбышев. 1983: 76–82.
4. Лефевр В.А. *Рефлексия*. Москва: «Когито-Центр», 2003.
5. Алексеев Н.А., Щедровицкий Г.П. О возможных путях исследования мышления как деятельности. *Доклады АПН РСФСР*. 1957; 3.

References

1. Kovaleva Yu.V., Shevchenko G.I. Vidy pedagogicheskoy refleksii i sposoby ee formirovaniya. *Studencheskaya nauka dlya razvitiya informacionnogo obschestva: materialy II Vserossiyskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. Stavropol', 2015
2. Kovaleva Yu.V., Shevchenko G.I. Suschnost' ponyatiya «pedagogicheskaya refleksiya». *Studencheskaya nauka dlya razvitiya informacionnogo obschestva: sbornik materialov I Vserossiyskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. Stavropol', 2015.
3. Semenov I. N., Stepanov S. Yu. Tipy i funkcii refleksii v nauchnom myshlenii. *Problemy refleksii v nauchnom poznanii*. Kujbyshev. 1983: 76-82.
4. Lefevr V.A. *Refleksiya*. Moskva: «Kogito-Centr», 2003.
5. Alekseev N.A., Schedrovickij G.P. O vozmozhnyh putyah issledovaniya myshleniya kak deyatel'nosti. *Doklady APN RSFSR*. 1957; 3.

Статья поступила в редакцию 23.11.15

УДК 372.811.161.1

Yusupova Z.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan Federal University (Kazan, Russia),
E-mail: Usupova.Z.F@mail.ru

ABOUT THE SYSTEM OF EXERCISES ON STUDING NOMINAL PARTS OF SPEECH IN A FUNCTIONAL-SEMANTIC ASPECT. The article deals with one of the most relevant problems in teaching the Russian language at school in a functional-semantic approach in the use of the study of morphology, particularly within the nominal parts of speech. This problem is poorly explored and requires special linguomethodical solutions. Therefore, the purpose of the paper is to justify the reason for elaborating a system of exercises to teach nominal parts of speech, based on their functional characteristics, which are revealed in a text. The paper provides examples of exercises that can be used in teaching the Russian language in the 6th grade. This is especially meaningful for bilingual students, who study Russian as a second language. The author comes to the conclusion that it is necessary to expand the traditional, structural and grammatical presentation of material about the names in modern means of teaching the Russian language. The article contains the criteria of didactic material development and selection. The author believes that it is necessary to offer exercises, aimed at mastering functional features of nominal parts of speech and their usage. The samples of language (preparatory)

preverbal and speech (communication) exercises are given. There are also texts and tasks that allow bilingual students to pay more attention to functional traits of nominal parts of speech. The proposed material will be useful to Russian language teachers, who work with bilingual pupils.

Key words: Russian as a second language, personal part of speech, system of exercises, functional and semantic aspect, bilingual pupils.

З.Ф. Юсупова, канд. пед. наук, доц. Казанского Федерального университета, г. Казань, E-mail: Usupova.Z.F@mail.ru

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИМЕННЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье раскрывается одна из актуальных проблем методики преподавания русского языка в школе – реализация функционально-семантического подхода в изучении морфологии, в частности, именных частей речи. Данная проблема мало изучена и требует специального лингвометодического решения. Поэтому цель статьи – обосновать необходимость разработки системы упражнений по изучению именных частей речи с учётом их функциональных характеристик, которые наиболее ярко раскрываются в тексте, привести примеры упражнений, которые могут быть использованы в обучении русскому языку в 6 классе. Это особенно актуально для учащихся-билингвов, которые изучают русский язык как второй родной. Анализ действующих учебников и учебных пособий позволил автору сделать вывод, что необходимо расширить традиционное, структурно-грамматическое представление материала об именах в современных средствах обучения русскому языку. В статье сформулированы критерии разработки упражнений и подбора дидактического материала. Автор считает, что целесообразно предложить упражнения, направленные на усвоение функциональных признаков именных частей речи и на правильное употребление их в речи. Предлагаются образцы языковых (подготовительных), предречевых и речевых (коммуникативных) упражнений, приводятся тексты и задания к ним, позволяющие обратить внимание учащихся-билингвов на функциональные признаки именных частей речи. Предложенный материал будет интересен для учителей русского языка, работающих с учащимися-билингвами.

Ключевые слова: русский язык как неродной, именные части речи, система упражнений, функционально-семантический аспект, учащиеся-билингвы.

Методика преподавания русского языка на современном этапе постепенно переходит от системно-описательного (формально-грамматического) к функционально-семантическому подходу изучения языкового материала, который предполагает усвоение учащимися функциональных особенностей языковых единиц (см.: О.В. Алексеева [1], Н.С. Антонова [2], З.Ф. Юсупова [3] и др. Это актуально и при изучении именных частей речи в школьном курсе морфологии. Знакомство учащихся с функционированием именных частей речи в тексте может быть организовано через продуманную систему упражнений. Анализ действующих учебников и учебных пособий, результаты констатирующего эксперимента показали, что недостаточно упражнений, заданий и дидактического материала, необходимого для отработки практических навыков правильного употребления именных частей речи в тексте. Следует расширить традиционное, структурно-грамматическое представление материала об именах на уроках русского языка, дополнив материалом об их функциональных характеристиках. Это особенно актуально при обучении русскому языку учащихся-билингвов (см. об этом: [4 – 6]), которые усваивают русский язык как второй родной, поскольку «усвоение языка, определяемое как процесс приобретения знания фактов языка и выработки умений и навыков их применения для выполнения речевых действий, для решения уже известных и новых коммуникативных задач, связывается, прежде всего, с обильными упражнениями, поскольку средства какой-либо деятельности психологически усваиваются, автоматизируются только в процессе участия этой деятельности, их неоднократного применения» [7, с. 154].

В методической литературе упражнения по русскому языку рассматриваются как «виды учебной деятельности учащихся, ставящие их перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний в различных связях и условиях» [8, с. 217]. М.Р. Львов предлагает следующую классификацию упражнений: «а) наблюдения над языковым с заданиями обнаружить то или иное явление, те или иные его свойства и пр.; б) различные виды разбора – грамматического, фонетического, словообразовательного, орфографического и пр.; в) различные виды списывания с заданиями: подобрать проверочные слова, подчеркнуть изучаемые орфограммы и пр.; г) конструирование слов по заданным моделям и без них, словосочетаний и предложений, образование грамматических форм; д) творческие: составление связного текста по заданной теме или без нее, по картине и пр. с целью свободного использования тех знаний и умений, которые накоплены учащимися» [8, с. 217]. «Даже самое маленькое грамматическое упражнение, – считают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, – надо строить так, чтобы учащиеся могли немедленно почувствовать пользу от затраченных усилий,

причем не в познании языковой теории, а в практическом использовании языка» [9, с. 136].

Как известно, выбор наиболее эффективной системы упражнений во многом определяет успех овладения учащимися-билингвами (татарами) русским языком как средством общения. В методической науке имеются различные классификации упражнений: языковые и речевые; подготовительные (первичные и вторичные предречевые); речевые; условно-речевые; репродуктивные и творческие; комбинированные и речевые и другие. На первом этапе осмысления закономерностей речевого употребления именных частей речи нельзя обойтись без упражнений, требующих анализа языковых фактов. Например, чтобы научиться правильно употреблять именные части речи в тексте, надо предварительно разобраться в морфолого-синтаксических особенностях имён, уметь выделять их в тексте, устанавливать смысловую и грамматическую связь номинативных слов и слов-заместителей (местоимений), и только после этого можно переходить к практическому употреблению именных частей речи.

Предлагаемая нами система упражнений по изучению функциональных признаков именных частей речи строится на основе той классификации, которая позволяет реализовать коммуникативную направленность обучения, способствует поэтапному формированию у учащихся-татар умений и навыков мотивированного использования имён в собственной речи. Рассмотрим некоторые образцы упражнений, которые могут быть использованы в 6 классе при изучении именных частей речи: имен существительных, имен прилагательных, имен числительных, местоимений. Мы предлагаем следующую типологию упражнений:

1. Языковые (подготовительные) упражнения, предназначенные для осмысления, запоминания и воспроизведения именных частей речи в устной и письменной речи. При выполнении таких упражнений учащиеся наблюдают над именными частями речи, анализируют материал, находят имена в тексте, определяют их функцию. Например, при изучении темы «Имя числительное»:

Прочитайте текст. Назовите в тексте слова, которые обозначают количество, порядок при счёте, отвечают на вопросы сколько? какой? который? Попробуйте представить данный текст без имён числительных. Что изменится? Сделайте вывод: какова роль имен числительных в тексте.

«Я пошёл в пятый класс в сорок восьмом году. Правильной сказать, поехал: у нас в деревне была только начальная школа, поэтому, чтобы учиться дальше, мне пришлось отправляться из дому за пятьдесят километров в райцентр. ... В последний день августа дядя Ваня, шофёр единственной в колхозе полуторки, выгрузил меня на улице Подкаменной, где мне предстояло жить, помог занести в дом узел с постелью, ободрающе

похлопал на прощание по плечу и укатил. Так, в одиннадцать лет, началась моя самостоятельная жизнь» [10, с. 146].

При изучении темы «Местоимение»:

Прочитайте текст. Подумайте, почему автор начинает рассказ с местоимения 3-го лица. Можно ли догадаться, о ком или о чем идет речь? Какая особенность значения местоимения раскрывается при этом? Проследите, как будет меняться ваш ответ с чтением каждого предложения.

«Она, как авторитетно утверждают мои родители и начальники, родилась раньше меня. Правы они или нет, но я знаю только, что я не помню ни одного дня в моей жизни, когда бы я не принадлежал ей и не чувствовал над собой ее власти. Она не покидает меня день и ночь... Она мешает мне читать, писать, гулять, наслаждаться природой... Я пишу эти строки, а она толкает меня под локоть и ежесекундно манит меня к ложу... За её привязанность я пожертвовал ей всем: карьерой, славой, комфортом... По её милости я хожу раздет, живу в дешевом номере, питаюсь ерундой. Пишу бледными чернилами. Всё, всё пожирает она, ненасытная! Я ненавижу её, презираю... Давно пора развестись с ней... Детей у нас пока нет... Хотите знать её имя? Извольте... Оно поэтично и напоминает Лялю, Лелю, Нелли...

Ее зовут Лень» [11, с. 134].

2. Предречевые упражнения, которые нацелены на мотивированное использование именных частей речи с учётом их текстового функционирования, замену одних форм другими, позволяющую устанавливать сходства и различия между сравниваемыми явлениями. Например, при изучении темы «Местоимение»:

Прочитайте текст. Попробуйте восстановить пропущенное слово в начале второго предложения. О какой части речи идёт речь? Как вы думаете, почему оно здесь необходимо. Как связаны с ним выделенные существительные в последующих предложениях?

«На утренних и вечерних зорях лесные жители поют и играют. ... не смущается, если у него нет голоса. **Дятлы** отыскивают звонкие сухие сучья. Это у них – барабан. А вместо палочек у них – отличный крепкий нос... Рыжая **цапля-выпь** ткнет свой длинный клюв в воду да как дунет в него! Бултыхнет вода, по всему озеру гул, словно бык проревел. А **бекас**, тот даже хвостом умудряется петь: взвывает ввысь да вниз головой оттуда с распушенным хвостом. Вот какой оркестр в лесу» [12, с. 23].

Спишите текст, соединяя его предложения личными местоимениями 3-го лица. Что вам подскажет, какое местоимение необходимо выбрать?

«А осень пришла уже в лес. Сперва, когда все листья раскрасились в яркие цвета, ... был очень красив. Потом подули сердитые ветры. ... сдирали желтые, красные, бурые листья с веток, носили ... по воздуху и швыряли на землю. Скоро лес

поредел, ветки обнажились. Земля под ... покрылась разноцветными листьями. Нежаркое солнышко светило приветливо, ... произошло с засыпающим лесом. Потемневшие на земле листья тогда высыхали, ... становились жесткими, хрупкими. Еще кое-где из-под ... выглядывали грибы грузди, маслята» [12, с. 56].

3. Речевые (коммуникативные) упражнения тренируют учащихся-билинггов в умении создавать самостоятельные связные высказывания и имеют цель автоматизировать навыки употребления именных частей речи с учетом их текстообразующих функций. Например:

Прочитайте предложения. Можно ли определить, на что указывают местоимения? Почему трудно это сделать? Придумайте и запишите такие предложения, чтобы значение указательного местоимения стало ясно.

1. В то время я был еще совсем маленьким. 2. Это случилось во время летних каникул. 3. Такой выставки в городе еще не было. 4. Эта песня была популярна в годы войны.

Сочините небольшой рассказ, используя в качестве его начала предложение с указательным местоимением в обобщающей роли. Например: Это случилось зимой, во время зимних каникул.

При обучении русскому языку учащихся-билинггов можно использовать упражнения на перевод, которые позволяют определить уровень сформированности новых компетенций, наличие интерферентных ошибок и т. д. [13]. Например, перевод небольшого текста с родного языка на русский поможет учащимся установить, насколько сформированы навыки правильного употребления местоимений 3 лица в речи, поскольку в отличие от родного языка в русском языке данные местоимения имеют формы мужского, женского, среднего рода. Например:

Переведите текст на русский язык. Сопоставьте употребление местоимений 3 лица в родном и русском языках. О чем надо помнить при употреблении имен существительных, прилагательных, местоимений 3 лица в русском языке?

Бакчада алма агачы чәчәк атты. Ерактан ул бик матур булып күренә. Аның ак, алсу чәчәкләре болытка охшаган. Жил искәндә, аның чәчәкләре жиргә очып төшәләр. Бакчадагы башка үсемлекләр алма агачының матурлыгына соклана кебек.

Перевод на русский язык: В саду расцвела яблоня. Издалека она выглядит очень красиво. Её белые, розовые цветы похожи на облако. Когда дует ветер, её цветы падают на землю. Кажется, что другие растения в саду восхищаются красотой яблони.

Таким образом, эффективность работы по обучению именным частям речи в функционально-семантическом аспекте учащихся-билинггов (татар) зависит не только от характера и типов упражнений, но и главным образом – от того, в какой системе они представлены, от их взаимосвязи и разнообразия.

Библиографический список

1. Алексеева О.В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
2. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуниктивно-деятельностной подход. Москва: КНОРУС, 2007.
3. Юсупова З.Ф. К вопросу об изучении именных частей речи в русском языке: функционально-семантический аспект *Филология и культура. Philology and Culture*. 2013; 1: 276 – 279.
4. Зайналова Л.А. Учет специфики родного языка в процессе обучения русскому языку в национальной школе. *Русский язык в школе*. 2014; 1: 45 – 47.
5. Yusupova Z.F. Ways to overcome the cross-language interference at teaching Turkic-speaking attendance in Russian language. *Life Science Journal*. 2014; Vol. 11; № 7: 366 – 369.
6. Асадуллаева Ф.Р., Караева С.А., Абасалиева Д.З. Родной язык как средство приобщения обучающихся начальной школы к национальным истокам. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 142 – 144.
7. Методика преподавания русского языка как иностранного. Авторы-составители: О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н. Вятюнев, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степанова. Москва: Русский язык, 1990.
8. Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике преподавания русского языка*: учебное пособие для студентов. Москва: Просвещение, 1988.
9. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва: Русский язык, 1984.
10. Распутин В.Г. *Рассказы. Повесть. Публицистика*. Москва: Художественная литература, 1989.
11. Чехов А.П. *Избранные произведения*: в 2 т. Т. 2: Рассказы (1894-1903); Пьесы. Москва: Издательский дом Родионова, 2004.
12. Бианки В.В. *Рассказы о животных*. Москва: Детская литература, 1990.
13. Юсупова З.Ф. *Лингводидактические основы обучения русским местоимениям в татарской школе (функционально-семантический аспект)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2000.

References

1. Alekseeva O.V. *Realizaciya funkcional'nogo principa pri izuchenii morfologii v shkol'nom kurse russkogo yazyka*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
2. Antonova E.S. *Metodika predpodavaniya russkogo yazyka: kommunikativno-deyatelnostnoj podhod*. Moskva: KNORUS, 2007.

3. Yusupova Z.F. K voprosu ob izuchenii imennyh chastej rechi v russkom yazyke: funkcional'no-semanticheskij aspekt *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*. 2013; 1: 276 – 279.
4. Zajnalova L.A. Uchet specifiky rodnogo yazyka v processe obucheniya russkomu yazyku v nacional'noj shkole *Russkij yazyk v shkole*. 2014; 1: 45 – 47.
5. Yusupova Z.F. Ways to overcome the cross-language interference at teaching Turkic-speaking attendance in Russian language. *Life Science Journal*. 2014; Vol. 11; № 7: 366 – 369.
6. Asadullaeva F.R., Karaeva S.A., Abasalieva D.Z. Rodnoj yazyk kak sredstvo priobshcheniya obuchayuschihysya nachal'noj shkoly k nacional'nym istokam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 142 – 144.
7. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Avtory-sostaviteli: O.D. Mitrofanova, V.G. Kostomarov, M.N. Vyatyutnev, E.Yu. Sosenko, E.M. Stepanova. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
8. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka: uchebnoe posobie dlya studentov*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
9. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
10. Rasputin V.G. *Rasskazy. Povest'. Publicistika*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1989.
11. Chehov A.P. *Izbrannye proizvedeniya: v 2 t.* T. 2: *Rasskazy (1894-1903); P'esy*. Moskva: Izdatel'skij dom Rodionova, 2004.
12. Bianki V.V. *Rasskazy o zhivotnyh*. Moskva: Detskaya literatura, 1990.
13. Yusupova Z.F. *Lingvodidakticheskie osnovy obucheniya russkim mestoimeniyam v tatarskoj shkole (funkcional'no-semanticheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2000.

Статья поступила в редакцию 23.11.15

УДК 004.9+004.032.6

Borodovskaya A. Yu., postgraduate, Department of Computer Science, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia),
E-mail: nastyusha065@yandex.ru

Kluchenko T. I., Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Computer Science, Kazan State Institute
of Culture (Kazan, Russia), E-mail: kluchenkot@rambler.ru

DESIGN OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE CONTEXT OF COGNITIVE PERCEPTION OF INFORMATION BY READERS: RESULTS OF EXPERIMENTAL STUDIES. Reading and learning are related in a complex manner. In the context of solving the problems of texts, the emergence of electronic educational manuals actualizes the problem of their perception in the comprehension of electronic text, as well as their design. The article presents the initial positions in the planning of studies that formed the basis for the design model library and pedagogical experiment to test the effectiveness of cognitive design of real electronic educational resource "Tatar traditional artistic culture". The authors propose and experimentally test a cognitive-based model for the perception of educational texts, described the stages of the experiment, its course and results of the perception of multimedia design.

Key words: cognitive, design, e-learning resources, media, perception, reading.

А.Ю. Бородавская, аспирант каф. информатики, ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»,
г. Казань, E-mail: nastyusha065@yandex.ru

Т.И. Ключенко, д-р пед. наук, проф., зав. каф. информатики, ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, E-mail: kluchenkot@rambler.ru

ДИЗАЙН ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ЧИТАТЕЛЯМИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Чтение, грамотность и обучение связаны сложным образом. В контексте решения проблемы восприятия текстов появление электронных образовательных пособий актуализирует проблему и их восприятия при осмыслении электронного текста, а также их дизайна. В статье представлены исходные позиции при планировании исследования, которые легли в основу проектирования модели библиотечно-педагогического эксперимента по выявлению эффективного когнитивного дизайна реального электронного образовательного ресурса «Татарская традиционная художественная культура». Была предложена и экспериментально апробирована когнитивно-обусловленная модель восприятия учебных текстов, а также описаны этапы эксперимента, его ход и результаты восприятия мультимедиа дизайна.

Ключевые слова: когнитивность, дизайн, электронные образовательные ресурсы, мультимедиа, восприятие, чтение.

Чтение выступает накопительной и побудительной силой творчества. Из элементов сознания, участвующих в восприятии текста, наибольшее значение имеет воображение. Оно преобразует графическое изображение слов в зрительные, звуковые и иные образы и способствует творческому характеру чтения. Функциональное назначение текста электронного образовательного ресурса с точки зрения дизайнера, вобравшего в себя опыт традиционных текстов, ориентировано не только на его утилитарный смысл в качестве конкретного продукта, но и на эмоционально-образное общественное содержание продукта, участие в интеллектуальной жизни, культуре, духовной составляющей нашего сознания.

Управление когнитивными процессами усвоения знаний студентов в условиях виртуальной среды требует получения конкретных аргументов для подтверждения выдвинутых тезисов и проектов. Каждый подход к технологии создания электронных образовательных ресурсов (ЭОР) обоснован педагогическими условиями обучения студентов и методическими требованиями к учебному продукту.

Дизайн в контексте теории когнитивного восприятия текста – это направление исследований получило свое наибольшее

развитие в конце 90-х гг. Данная теория научное обобщение получила в работах зарубежных авторов – В. Виссер, Р. Майер, Р. Морено, А. Паивию, К. Шейтер, Д. Летнер, К. Леопольд, Э. Самфлет и отечественных ученых (Л.В. Зайцева, С.А. Рыбкин, И.Б. Афанасьева, Б.М. Величковский, А.А. Зенкин, И.Н. Коваленко Н.Н. Манько и др.).

Основные принципы построения экспериментальной модели нашего исследования основаны на многочисленных исследованиях американских ученых Ричарда Майера и Роксаны Морено, посвященных учебным экспериментам о влиянии дизайна мультимедийных образовательных ресурсов на эффективность понимания и запоминания учебного материала студентами [1]. Впоследствии Р. Майер полностью сформулировал и научно обосновал эту основную идею в своей книге «Мультимедийное обучение» («Multimedia Learning»): «мультимедийные проекты, которые согласуются с тем, как работает ум человека являются более эффективными в стимулировании обучения, чем те, которые не являются» [2; 3].

В непосредственной взаимосвязи с Когнитивной Теорией Мультимедийного Обучения (CTML – Cognitive Theory Multimedia learning) Р. Майера находится и Теория Когнитивной Нагрузки

(CLT – Cognitive Load Theory), поэтому все тесты данного эксперимента разработаны с учетом «измерения» количества нагрузки на студентов читателей. Относительно нашей гипотезы, благодаря продуманному дизайну ЭОР, посторонняя когнитивная нагрузка должна быть минимальной, и, следовательно – качество запоминания учебного текстового материала должно быть выше у студентов, которые занимались по мультимедийному пособию, чем у студентов, которые только читали учебник и конспекты лекций.

Продолжением когнитивной теории Р. Майера является Когнитивно-аффективная теория обучения с помощью медиа (CATLM – Cognitive-affective Theory learning with media) Роксаны Морено. В данном эксперименте не ставилась целью выяснить влияние положительных эмоций на обучение и качество понимания учебного материала, но свободные высказывания участников тестирования в анкете, дают возможность оценить эмоциональное состояние студентов после просмотра диска ЭОР.

Основная цель нашего исследования заключается в экспериментальном подтверждении когнитивных принципов теории мультимедийного обучения Р. Майера, а именно – влияние дизайна ЭОР на когнитивное восприятие текстовой информации в комплексе с аудио-, видео- в их одновременном или последовательном применении, и взаиморасположении. А также проверка на практике справедливости выдвинутой нами гипотезы: дизайн электронного учебного пособия положительно влияет на эффективность когнитивной обработки текстового материала и его восприятие студентами.

Исследование проблемы влияния дизайна электронного учебного пособия на когнитивное восприятие текста студентами проводилось автором на протяжении 4 лет.

Библиотечно-педагогический эксперимент проводился в Казанском государственном университете культуры и искусств (май-июнь 2014 года / май-июнь 2015 года) по дисциплине «Теория и история народной художественной культуры», раздел «Татарская традиционная художественная культура», в три этапа – констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап – констатирующий эксперимент был проведен с использованием метода анкетирования для выявления исходных условий для проведения основного формирующего этапа исследования.

На втором этапе – было проведено формирование базовых знаний по дисциплине при подготовке к экзаменационному тестированию в двух группах студентов (контрольной и экспериментальной) на основе «Модели когнитивного восприятия» мультимедийного учебного пособия и традиционного бумажного учебника.

На третьем этапе было осуществлено экзаменационное анкетирование-тестирование контрольной и экспериментальной групп студентов-бакалавров разных специализаций 2 курса, обучающихся на дневном отделении в КазГУКИ по направлению 071500.62 «Народная художественная культура»:

- 1) «Руководство хореографическим любительским коллективом». Народный танец;
- 2) «Руководство хореографическим любительским коллективом» Спортивно-бальный танец;
- 3) «Руководство хореографическим любительским коллективом». Современный танец;
- 4) «Руководство студией декоративно-прикладного творчества»;
- 5) «Руководство этнокультурным центром»;
- 6) «Руководство любительским театром».

Данный курс лекций был разработан доцентом, кандидатом педагогических наук – Еникеевой Алсу Рашидовной и прочитан общей «поточной» группе 2 курса. Так, к моменту начала эксперимента все студенты находились в одинаковых условиях. При анкетировании было выявлено также, что данную дисциплину студенты изучали впервые именно в данном вузе.

Доцентом А.Р. Еникеевой предварительно был предоставлен весь текстовый, аудио-, фото- и видеоматериал для создания уникального электронного образовательного ресурса (ЭОР), который затем и был предложен студентам в виде электронного учебного пособия на диске. Диск содержит текстовый материал бумажного учебника, дополненный мультимедийными фото, аудио, видеоматериалами.

Для подготовки к экзамену были сформированы две группы студентов – контрольная и экспериментальная, первая готовилась только по конспектам лекций и по бумажному учебнику, а вторая группа – по конспектам, учебнику и мультимедийному

диску.

Так как в основе эксперимента лежит также и библиотечная составляющая, была разработана уникальная модель библиотечно-педагогического эксперимента.

При разработке данной модели библиотечно-педагогического эксперимента нами использованы научно-методические разработки отечественных и зарубежных ученых. Учитывая специфику данного исследования, было использовано учебно-методическое пособие по методологии и методике библиотечных исследований Владимира Семеновича Крейденко «Библиотечные исследования» [4].

В нашем случае были выбраны следующие уровни библиотечно-педагогического эксперимента:

1 уровень – (а) «натурный», нами изучается реальный объект библиотечной действительности – читатель-студент в период подготовки к экзамену по специальной дисциплине.

2 уровень – (в) «проектный», направленный от настоящего к будущему. Нами прогнозируются повышение эффективности самостоятельной подготовки студентов с использованием мультимедийных ЭОР и в комплексе с традиционными бумажными учебниками. Этот эксперимент даёт возможность заглянуть в будущее посредством конструирования перспективных форм библиотечной деятельности» [4].

3 уровень – (а) «параллельный» способ доказательства гипотезы, когда определенное задание дается контрольной и экспериментальной группам испытуемых с самого начала и до конца эксперимента не меняется.

4 уровень – (а) «естественный», когда «реализация программы эксперимента осуществляется в обстановке, естественной для изучаемого (оптимизируемого) процесса» [4].

5 уровень – б) «созидательный», когда «объекты создаются специально для эксперимента, и в реальной библиотечной практике они раньше не существовали или же в объекты вносятся новые элементы, и они преобладают над традиционными» [4]. Несомненно, новый объект, созданный специально для данного эксперимента – это мультимедийный диск по дисциплине «Татарская традиционная художественная культура».

Таким образом, наш эксперимент можно точнее обозначить как «библиотечно-педагогический», так как проводится с группами читателей-студентов.

Была предложена когнитивно-обусловленная модель восприятия учебных текстов, основанная на теории Р. Майера – Р. Морено и реализованная в мультимедийном Электронном Образовательном Ресурсе (ЭОР) «Татарская традиционная народная художественная культура». Дизайн данного ЭОР был полностью подчинен педагогическим целям и задачам, а именно повышению уровня усвоения и запоминания учебного материала студентами за счет определенной последовательной модели когнитивного дизайна – «текст-фото-видео-аудио-текст».

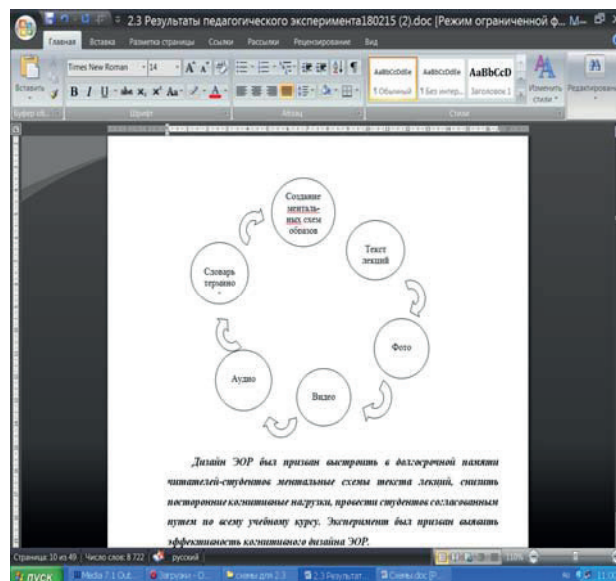


Рис. 1. Последовательная модель восприятия и сохранения учебной информации

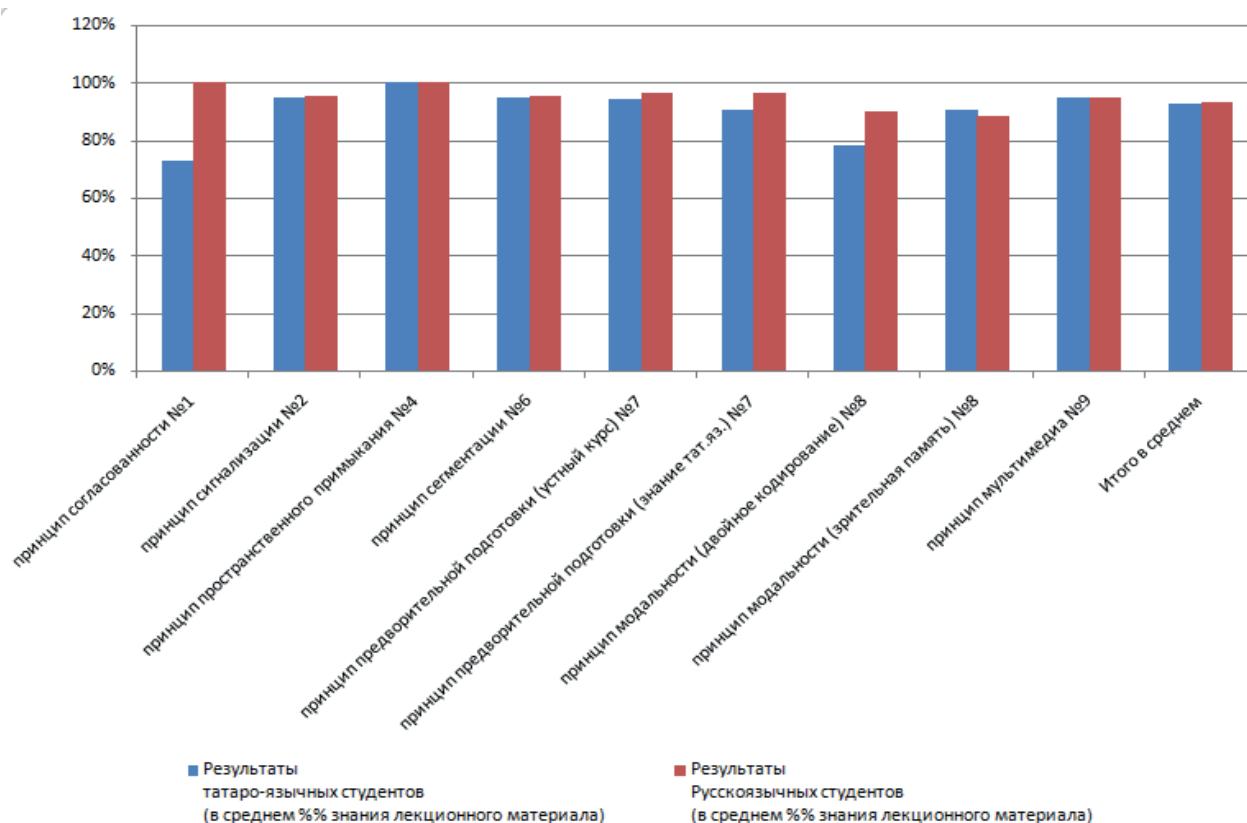


Рис. 2. Влияние основных принципов дизайна мультимедиа на результативность когнитивного восприятия ЭОР участников экспериментальной группы 2014 года

Основная экспериментальная модель может быть выражена следующим образом: студенты лучше воспринимают учебный текст, когда он представлен в сочетании с мультимедийными объектами – изображениями, видео- и аудио-, выстроенными по принципам когнитивного дизайна, с учётом уменьшения когнитивной нагрузки.

Дизайн ЭОР был призван выстроить в долгосрочной памяти читателей-студентов ментальные схемы текста лекций, снизить посторонние когнитивные нагрузки, провести студентов согласованным путем по всему учебному курсу. Эксперимент был призван выявить эффективность когнитивного дизайна ЭОР.

При разработке дизайна ЭОР были также учтены результаты научных исследований и учебных экспериментов по когнитивному восприятию текста и степени умственно-познавательной нагрузки на читателей учебных заведений, проведенных по всему миру и опубликованных в ведущих научных журналах (Computers in Human Behavior, Computers & Education, Learning and Individual Differences, Learning and Instruction, Procedia Technology и др.).

Были использованы выводы самых актуальных исследований 2014 года, в частности, опубликованная в зарубежном научном журнале «Компьютеры в поведении человека» статья Катарини Шейтер, Энн Питер, Томаса Гука, Фридриха Гессена «Расширение мультимедийных исследований: Как предварительные знания и понимание прочитанного влияет на обучение с помощью мультимедийного текста и фотографий». Настоящее исследование нацелено на расширение знаний о принципах проектирования мультимедиа, их обоснованность в зависимости от понимания прочитанного учащимися и научной грамотности [5, с. 1]. «Мультимедийные проекты, которые согласуются с тем, как работает ум человека являются более эффективными в стимулировании обучения, чем те, которые не являются», утверждает Р. Майер [2, с. 13].

Всего в итоговом экзаменационном тестировании приняли участие 40 студентов, из них – 22 студента экспериментальная группа, занимавшаяся по ЭОР, и 18 человек – контрольная группа, которая не имела доступа к мультимедийному учебному пособию. Количество студентов в группах зависит от реальной комплектации учебных групп по специальностям.

Представленная выше диаграмма наглядно иллюстрирует результативность применения (заявленных по условиям библиотечно-педагогического эксперимента) принципов мультимедиа дизайна Ричарда Майера.

Принцип №1 «согласованности» – показал, что в сформированных по ЭОР ментальных схемах-образах существует четкое разграничение/соответствие текстовых и фотоматериалов, с более высокими показателями в русскоязычной группе на 100% (73% в татарской группе).

Принципы №2 «сигнализации» и №6 «сегментации» показали одинаковую эффективность (95,25%) последовательной модели дизайна интерфейса и были проверены в разных комбинациях мультимедийных разделов в разных тестах эксперимента.

Принцип №4 «пространственного примыкания» в тесте №1 дал 100% правильных ответов, что подчеркивает верность теории Р. Майера, утверждающего, что расположенные рядом учебный текст и его поясняющая картинка приводят к наилучшему запоминанию информации.

Принцип №7 «предварительной подготовки» от прослушивания лекций А.Р. Еникеевой подтвердил еще один тезис Р. Майера о том, что учебная информация лучше воспринимается и усваивается при условии «двойного кодирования» (текст прослушан и прочитан), и в итоге – запоминаемость на 95,35%. Проверка принципа №7 на предварительное знание татарского языка не подтвердила свою эффективность, так как русскоязычные студенты показали лучшие результаты в решении тестов на 96,4% и татароязычные соответственно – 90,6%.

Принцип №8 «модальности» – проверен в двух вариантах практически во всех тестах и показал положительные результаты от 84 до 89,55%.

Принцип №9 «мультимедиа» проверялся в тестах №№1 – 7 на наличие ментальных взаимосвязей мультимедиа с текстом лекций, и дал положительный эффект в 95%.

Таким образом, основные поставленные цели проведения библиотечно-педагогического эксперимента были полностью реализованы. Они таковы:

1) когнитивный дизайн ЭОР, объединивший подходы теории когнитивного восприятия, когнитивной нагрузки и когнитивно-аффективной теории, повлиял на качество усвоения лекционного курса студентами – в экспериментальной группе 95,1% верных ответов, и 58,3% в контрольной (2014 г.) и при повторной проверке (2015 г.) – 95,8% и 71,2%;

2) образование с помощью мультимедийного ресурса значительно повысило итоговую успеваемость по дисциплине в экспериментальной группе – 95,1% верных ответов (2014 г.) и 95,8% (2015 г.).

Апробация экспериментальных электронных учебных ресурсов должна стать обязательным условием их повсеместного внедрения. Формирование специальных подразделений дистанционного и электронного обучения в ВУЗах превращает данную проблему в одну из самых перспективных направлений развития современного образования.

Библиографический список

1. Moreno R., Mayer R.E. Cognitive principles of multimedia learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*. 1999; Vol. 91, № 2: 358 – 368.
2. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2009.
3. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2001.
4. Крейденко В.С. *Библиотечные исследования*. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007.
5. Scheiter K., Schüler A., Gerjets P., Huk T., Hesse F. Extending multimedia research: How do prerequisite knowledge and reading comprehension affect learning from text and pictures. *Computers in Human Behavior*. 2014; 31: 73 – 84.

References

1. Moreno R., Mayer R.E. Cognitive principles of multimedia learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*. 1999; Vol. 91, № 2: 358 – 368.
2. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2009.
3. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2001.
4. Krejdenko V.S. *Bibliotchnye issledovaniya*. Moskva: Russkaya shkol'naya bibliotchnaya asociaciya, 2007.
5. Scheiter K., Schüler A., Gerjets P., Huk T., Hesse F. Extending multimedia research: How do prerequisite knowledge and reading comprehension affect learning from text and pictures. *Computers in Human Behavior*. 2014; 31: 73 – 84.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 378

Gantemirova Z.E., postgraduate, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zalina.1712@mail.ru

COMMUNICATION AS A FACTOR OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL FUTURE OF LAWYERS. This article studies a problem of communication, reveals its importance in shaping communicative competence among future lawyers as a factor of success in their future career. The work identifies the main features, objectives and methods of modern communication. Public communication in the modern society plays a huge role in the development of communicative competence and professional communication. The author concludes that the development of the Internet, cellular communication, satellite systems and other technological means give the universities an important task of the formation of informative component of the training of the future lawyer, which ensures the effectiveness of implementation in practice of communicative competence in the modern information and communicative space.

Key words: communication, professional activity, future lawyer, communicative competence.

З.Э. Гантемирова, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zalina.1712@mail.ru

КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

В данной статье изучены проблемы коммуникации, выявлено её значение в формировании у будущего юриста коммуникативной компетентности, как фактора успешности в дальнейшей профессиональной деятельности. Определены главные функции, цели и способы современной коммуникации. Общественная коммуникация в современном обществе играет огромную роль в становлении коммуникативной компетентности и профессиональной коммуникации. Автор делает вывод о том, что развитие Интернета, сотовой связи, спутниковой системы и других технологических средств ставят перед вузами важную задачу формирования у будущего юриста информативной составляющей его профессиональной подготовки, которая обеспечивает эффективность реализации на практике его коммуникативной компетентности в современном информационно-коммуникативном пространстве, тем самым формируется общественная коммуникативная компетентность современного юриста.

Ключевые слова: коммуникация, профессиональная деятельность, будущий юрист, коммуникативная компетентность.

Коммуникация сегодня является необходимым компонентом любой профессиональной деятельности. Особо это касается юридической профессии, относимой к разряду «человек-человек», отражающей её суть через коммуникации юриста с окружающими людьми, клиентами, группами, разными сообществами, организациями, их сложными взаимоотношениями. Знание юристом механизмов коммуникационного взаимодействия, понимание им характера его влияния на решение поставленных задач, выбор в организации определенного типа общения, будут способствовать, с одной стороны – повышению показателей деятельности самого учреждения; с другой – повысят уровень удовлетворенности специалистом собственной деятельностью и сформируют у него чувства сопричастности к реализации профессиональных задач [1].

Если, в ходе коллективной деятельности, люди обмениваются друг с другом разнообразными суждениями, взглядами, мыслями, особым миропониманием относительно каких-то явлений, а также знаниями, умениями, тогда данный процесс можно определить как обмен информацией между участниками общения, а само общение-коммуникацию можно назвать процесс обмена информацией. По этой причине, главной составляющей результативности коммуникации юриста с клиентами, главным инструментом эффективного общения выступает та информация, которой он располагает. Е.А. Ганин отмечает: «Процесс обмена информацией как бы встроен во все основные виды консультативной юридической деятельности. Используя и транслируя эту информацию в процессе общения, получая обратные сигналы с клиентом, он как бы руководит всем процессом коммуникации,

поэтому многое зависит от его умений и способности транслировать нужную информацию для достижения адекватного ее восприятия» [2].

Для анализа проблемы коммуникации, как фактора успешности профессиональной деятельности современного юриста, достаточно важным является определение её главных функций, определяющих эффективность общения. Е.Ф. Усманова в диссертации «Речевая коммуникация в юридической практике» определяет следующие важные, для практики коммуникации юристов с клиентами, функции: информативная, интерактивная, перцептивная и экспрессивная [3].

Отмечая многофункциональность коммуникации, можно заключить, что цель коммуникативной деятельности юристов не может быть простой, решать какую-то одну отдельную задачу, поскольку коммуникация и обмен информацией имеют также сложное структурное содержание. Поэтому цель, которую преследует процесс коммуникации имеет несколько подцелей. Среди них ученые отмечают – *познавательную*, поскольку коммуниканты обмениваются информацией, транслируют друг другу различные знания, умения и навыки. Другая цель коммуникации – *стимулирующая*, которая через получение определенной информации может побуждать и стимулировать коммуникантов к определенным действиям. И еще одна цель, которую преследуют коммуниканты – *это эмоциональная*, в ходе которой стороны взаимодействия выражают собственные эмоции, чувства, переживания. Чтобы обозначенную цель и её подцели претворить в практику коммуникативной деятельности, необходимо: а) вооружить коммуникантов знаниями, умениями и техниками трансляции той информации, которой они обладают, чтобы поделиться с другими людьми нужной информацией (юридической); б) научить коммуникантов волевым воздействиям на партнеров, которые должны стимулировать их действия; в) научить коммуникантов выражать свои эмоции, получить сочувствие, сопереживание, поскольку клиент во взаимодействии с юристами всегда ждет сочувствия от специалиста, сопереживания и понимания эмоции.

Значение коммуникации в формировании у юристов коммуникативной компетентности постоянно растёт, что обусловлено тем, что группам, организациям, предприятиям, их сотрудникам необходимо получать, понимать, воспринимать и осваивать информацию, которая способствует решению возникающих профессиональных проблем и вопросов. Руководители судебных органов, адвокатских фирм, чтобы облегчить работу организации, эффективно достичь поставленные цели, осознают необходимость эффективного обмена информацией между партнерами и другими коммуникантами. Если работники не смогут грамотно обмениваться информацией, то не будет качественной результативной работы организации, а её члены не смогут работать вместе, правильно формулировать общие цели и, самое главное, их достигать.

Сегодня коммуникативный акт тяготеет, как правило, к меньшей временной продолжительности, поскольку люди устремлены и нацелены на более быстрое усвоение, постижение новых знаний, новых умений и навыков. С этой целью создаются, изобретаются многообразные технические приспособления,

которые серьезно облегчают, упрощают коммуникацию между людьми и увеличивают скорость передачи информации. «Но, как отмечает А.Н. Дахин, сама быстрота трансляции и передачи информации не так значима для коммуникантов, сколько важна сама окружающая среда, в которой проходит коммуникация» [4]. Традиционная коммуникация, как правило, осуществляется при непосредственном общении коммуникантов, через письма, послания, письменные документы и тексты, через своеобразные телефонные разговоры, другие сигналы на расстоянии, телеграф, радио, телевидение. Теперь же, информатизация современного общества диктует современные виды коммуникации – Интернет, разработка и внедрение комплексных систем спутникового мониторинга транспорта на основе GPS / ГЛОНАСС, сотовые сети связи, GPRS, спутниковые каналы связи и др.

Эффективность коммуникационного процесса обусловлен, с одной стороны, грамотно подобранными приемами и средствами коммуникации; с другой – наличием сформированных важных качеств, отвечающих за эффективность взаимодействия – определенных знаний, умений, социальных навыков, профессиональных компетенций. В профессиональной коммуникации важно также владеть культурой речи, умением задавать вопросы, проводить анализ и синтез ответов клиента, уметь правильно интерпретировать ответы, заключать и делать выводы. Наряду с этим, эффективная коммуникация зависит от умения партнеров справляться с возникающими на пути различными коммуникативными барьерами.

Сегодня современное гражданское общество должно формироваться на принципах равенства, справедливости, исполнения общественных законов, что в большей степени обеспечивает судебно-правовая система. Множество возникающих ассоциативных общественных групп – клубы по интересам, неформальные молодежные группы, молодежные субкультуры, общественные организации, политические партии – часто приводит к нарушению интересов групповых норм и конфликтов, проявляющихся в различных формах общественной коммуникации. Сложно переоценить роль эффективной общественной коммуникации в развитии гражданского общества.

Общественная коммуникация в современном обществе играет огромную роль в становлении коммуникативной компетентности и профессиональной коммуникации. Профессиональная коммуникация юриста – это комплекс специфических коммуникативных навыков, которые диктует профессия, главным компонентом которой и функцией является необходимость вступать в коммуникацию.

Итак, развитие Интернета, сотовой связи, спутниковой системы, использование видеофонов и других технических средств ставят перед вузами важную задачу формировать у будущего юриста информативной составляющей его профессиональной подготовки, которая неотделима и обеспечивает эффективность реализации на практике его коммуникативной компетентности в современном информационно-коммуникативном пространстве, которая приобретает название в рамках юридической специальности – общественная коммуникативная компетентность.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Маллаева З.А. Соблюдение и реализация прав ребенка в педагогической теории и практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 128 – 129.
2. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий в самообразовании будущего учителя. *Высшее образование*. 2012; 2: 107 – 110.
3. Усманова Е.Ф. Речевой коммуникативный процесс в профессиональной юридической деятельности. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2012; 2: 201 – 203.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2013; 2: 55 – 57.

References

1. Aliphanova F.N., Mallaeva Z.A. Soblyudenie i realizaciya prav rebenka v pedagogicheskoy teorii i praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 128 – 129.
2. Ganin E.A. Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v samoobrazovanii budushchego uchitelya. *Vyshee obrazovanie*. 2012; 2: 107 – 110.
3. Usmanova E.F. Rechevoy kommunikativnyj process v professional'noj yuridicheskoy deyatel'nosti. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2012; 2: 201 – 203.
4. Dahin A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost', 'effektivnost' i neopredelennost'. *Pedagogika*. 2013; 2: 55 – 57.

Статья поступила в редакцию 05.12.15

УДК 378.1

Gerbeth O.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities Education, branch KGBU STR AKIPKRO (Byisk, Russia), E-mail: nat-kolpa@mail.ru

Kolpakova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Studies Teaching Methods, branch KGBU STR AKIPKRO (Byisk, Russia), E-mail: nat-kolpa@mail.ru

MODERN PROFESSIONAL EDUCATION AND SELF-DETERMINATION OF A TEACHER IN ITS VALUES. The article studies a problem of self-determination of personality, and personality of a teacher, his or her work in various Humanities. The paper reveals the meaning of a term "self-determination" as a process of considering oneself, a landmark for self-organization. The authors emphasize that the most important issue in the task of self-determination of the teacher is its semantic contents. With regard to self-determination process of the human meaning, according to the authors, it is one of the most important determinants of the process that allows projecting yourself into the future, gives an individual the semantic perspective. The work also lists mechanisms of self-determination of the individual: communication; relationship; love, freedom, self-determination as a prerequisite. In conclusion, the authors argue that freedom, love, communication are dialogical in a way that brings together and unites people, creates an atmosphere of humanistic communication, stimulates the process of self-determination.

Key words: self-determination, identity, values, teacher education, technology dialogue, self-development, dialogue communication, human socialization.

О.И. Гербет, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарного образования, филиал КГБУ ДПО АКПКРО, г. Бийск, E-mail: nat-kolpa@mail.ru

Н.В. Колпакова, канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания общественных дисциплин, филиал КГБУ ДПО АКПКРО, г. Бийск, E-mail: nat-kolpa@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ЕГО ЦЕННОСТЯХ

В данной статье рассматривается проблема самоопределения личности, и в том числе личности педагога, её возникновение в разных гуманитарных науках, раскрывается смысл термина «самоопределение», как процесса полагания себя, ориентир для самоорганизации. Авторы подчёркивают, что наиболее важным вопросом в проблеме самоопределения педагога является её смысловая наполняемость. Применительно к процессу самоопределения человека смысл, по мнению авторов, является одной из важнейших детерминант данного процесса, позволяющий проецировать себя в будущее, обеспечить личности смысловую перспективу. В статье перечислены механизмы самоопределения личности и, в частности, личности педагога: общение; отношения; любовь, свобода, как предпосылка самоопределения. В заключении авторы утверждают, что свобода, любовь, диалогическое общение являются способом, который сближает и объединяет людей, создаёт атмосферу гуманистического общения, стимулирует процесс самоопределения.

Ключевые слова: самоопределение личности, самоопределение педагога, ценности образования, технология диалога, саморазвитие, диалогическое общение, социальность человека.

Проблема самоопределения не нова, её возникновение в разных науках (философии, литературе, психологии, педагогике) восходит ко времени Сократа и Сенеки, имеет свое продолжение в творчестве Ницше и Федорова, Сартра и Бердяева, и, как видно, не исчерпана до сегодняшних дней (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Г.С. Сухобская и др.). Ориентируясь на время, можно предположить, что острое обсуждение темы самоопределения человека характерно для эпох кризиса культур, основополагающих ценностей, для ситуаций, в которых встает необходимость переосмысления или восстановления жизненных ориентиров. Именно в такие исторические периоды возникают новые горизонты в понимании самоопределения, иной интерпретации пересекающихся с данным понятием феноменов, таких как, свобода, ответственность, самостоятельность, совесть.

В самом общем смысле самоопределение человека представляет собой свободное волеизъявление в выборе жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности, утверждение собственной позиции в проблемных ситуациях. Самоопределение – это процесс полагания (основания) себя, ориентир для самоорганизации и строительства своей жизни, поиск ответов на вопросы: «Что должно быть?», «Что я должен делать?». Выбор ответа, скорее всего, зависит от взгляда самоопределяющегося человека на жизнь, но также и от ценностей общества, государства. Именно за качество путей выбранных субъектом для поиска ответов, впрочем, как и за качество самого ответа, предполагается ответственность, а условием качества является наличие свободы, самостоятельности, совести, веры.

Однако, существует принципиальное различие между «самоопределенностью» и «самоопределением», самоопределенность рассматривается как предопределенность. В контексте самоопределенности в человеческой жизни все заранее обусловлено, большинство значимых вопросов уже имеют свои ответы, судьба, рок, карма предопределяют выбор и линию жизни человека, «ответы даны и надо, самое большое, их разгадать, понять и соответствовать им» [1]. Понятие самоопределения,

наоборот, предполагает, что человек сам решает, какая высшая истина будет руководить им, чему он будет служить.

Современная психолого-педагогическая наука рассматривает проблему самоопределения с точки зрения субъектно-деятельностного подхода. В данном подходе человек рассматривается как субъект своего жизненного пути «в основе этого свойства лежит отношение к себе как деятелю, характеризующийся внутренней активностью, самостоятельностью и ответственностью» [2, с. 204]. Применительно к проблеме самоопределения субъектные проявления человека заключаются в обращенности его сознания к поиску задач самоопределения, средств их успешного решения.

В настоящее время рынок педагогической продукции достаточно велик: передовые технологии, разнообразие учебных изданий, варианты получения образования и прочее. Закономерно встает вопрос самоопределения в современной, порой виртуальной реальности: следовать ли массовому имиджу (нормативно заданной свободе), жесткому предписыванию, направляя свою деятельность по общепринятому образцу или воплощать собственную идею, предварительно определившись и выносив этот плод самоутверждения? Такая проблема в настоящее время стоит как перед педагогом, так и перед учеником.

Вероятно, вопрос поставлен слишком категорично «или-или», в действительности нет дихотомии и столь строгих границ в жизненных ситуациях. Но, на наш взгляд, важно уяснить, что самоопределение – это, прежде всего, осознание и выявление из всего мирового разнообразия своего должного, забота о его достижении. Таким образом, образование предотвращает многие из негативных тенденций развития современного общества, именно поэтому важно изучить пути и способы привнесения ценностей в образовательный процесс.

На пути к самоопределению педагогу (как, впрочем, и любому человеку) необходимо преодолеть некоторые крайности. Вероятно, первой является заданность профессиональных рамок. Учитель, сознательно избравший технологию, программу, учеб-

ник, как некую предельную категорию выбора, выносит ее идеал и порой старается соответствовать обезличенной форме, точнее норме. В чем самоопределяться, когда картина нарисована, автор определен, осталось только созерцать. И объяснение есть: многие «инноваторы» от педагогики, не точно, безграмотно используя технологию, допускают ошибки, нивелируют авторский замысел. Наука всегда задавалась вопросом, насколько точно можно воспроизвести в действии и даже в словах «авторский текст», как велика доля интерпретации и приписывания своего – другому [3].

Возможная вторая крайность – это уход в свой внутренний мир, безграничный индивидуализм. Отсюда характерные для части педагогов явления – публичная демонстрация собственной персоны, своих идей, возведенных в абсолют. Если в первом случае надобности в самоопределении нет, то во втором, самоопределение трактуется не больше и не меньше как выбор относительно только себя: чем я хочу и могу заниматься в этой жизни.

Неоднозначное отношение у исследователей к человеческому опыту. Влияние жизненного и профессионального опыта на самоопределение человека довольно таки противоречиво. С одной стороны, опыт играет положительную роль и более глубоко понимании жизненных ситуаций, ценностей современного общества. С другой стороны, эмпиричность и ограниченность, порой стереотипность и ригидность не позволяют педагогу обогатиться и осуществить точный выбор жизненного пути.

Бесспорно, на практику образования самоопределение педагога оказывает большое влияние, не только с точки зрения выбранных средств педагогической деятельности, но, что еще важнее – воспитания подрастающего поколения. Необходимо отметить и тот факт, что современное поколение учителей, прошедших школу тоталитарности, не имеют достаточного опыта и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и человеке, постоянно попадая в ситуации крайности [2].

Образовательную задачу, связанную с проблемой самоопределения педагога, можно было обозначить, как умение пользоваться принципом самоопределения в выстраивании представлений о мире, о себе и планировании своих действий.

Современное профессиональное образование, подчеркивая уникальность конкретного человека, по своей сути экзистенциально и соответственно направлено на решение базовых экзистенциальных вопросов: свобода и ответственность, любовь и уважение, смысл жизни. Выход на эти проблемы сложен, но за счет включения педагога в разномодельные образовательные ситуации, ориентированные на принципы доминантности, диалогичности, рефлексивности, метафоричности, можно, на наш взгляд, создать условия для самоопределения. Семантически понятие включенность предполагает проявление активной деятельности позиции педагога по отношению к происходящему, согласованной с его внутренней, индивидуальной потребностью, с ценностно-эмоциональным и духовным постижением реалий современности [4]. Любую проблему он воспринимает через призму своих взглядов и отношений. И только оценив важнейшую проблему, он мобилизует свои знания и умения для определения своих позиций и выработки оптимального решения.

Одновременно модусу самоопределения соответствуют технологии диалога, проектирования, игры. Диалог, как метод, технология, а возможно и стиль жизни, позволяет свободно и самостоятельно вступать в реальный контакт с информацией и участвующими в ее передаче, сохранять активную позицию субъекта образовательного процесса, чувствующего и рассуждающего. Диалог создает образовательную среду, в которой все участники наделены равными правами, обеспечивающими им свободный обмен информацией.

Вместе с тем суть образовательного процесса часто остается антидиалогичной. Подлинный диалог возможен лишь там, где участники не образуют друг друга, а разворачивают свои позиции, где есть мирное сосуществование различных культур, слышащих, понимающих, принимающих друг друга в своей инаковости, иначе технология диалога превращается в технику экспансирования и фантазирования [5]. Чтобы развивать индивидуализированные смыслы, необходимо выносить их вовне, в развернутый диалог с другим. Лишь в этом случае они могут стать предметом обсуждения со стороны других и, следовательно, обогащать, изменять позиции человека, создавать условия для его самоопределения и развития.

Современная практика обновления образования ощущает потребность в новом типе общения, которое характеризуется не господством – подчинением, не подавлением и соперничеством,

а сотрудничеством, открытостью, доверием, искренностью. В таком общении человек есть цель, сама по себе стимулирующая потребность в саморазвитии, в духовном обогащении и свободе. Исследования доказывают возрастание потребностей в реализации гуманистических идеалов, что предполагает снижение ценностей одностороннего эгоцентризма и возрастание значения человеческих форм общения, основанных на любви и уважении. Эти положения теоретически были сформулированы в философии экзистенциализма (М. Бубер, Г. Хайдеггер), в религиозно-философской традиции (Н.А. Бердяев), в обществоведческой литературе, посвященной проблемам развития творческих сил человека и условиям их реализации (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, Ю.В. Сенько, В. Франкл, Э. Фромм).

Существует два направления в рассмотрении вопроса самоопределения и развития личности: первое – социальная обусловленность развития человека (внешняя детерминация развития); второе – внутренняя детерминация развития человека.

Представители первого направления исходят из того, что ведущей характеристикой человека является его социальность: «человеческое бытие всегда ориентировано во вне на другого человека, к которому мы тянемся с любовью» [6]; личность не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимоотношений [7]. Причем общение может строиться на двух противоречивых началах: «я и ты» – «я и оно» (М. Бубер), «глубинное общение» или «онто-коммуникация» – «психокommunikация» (Г.С. Батищев), «обладание» – «бытие» (Э. Фромм), «овеществление» – «персонификация» (М.М. Бахтин). В процессе общения типа «обладания» «овеществления», «я и оно», «психо-коммуникация» люди выступают в качестве собственности, «вещи», наделенной конкретными качествами, которые можно оценить, использовать как средство. Человек не воспринимается как целостность, неповторимость, он рассматривается «частично, фрагментарно, ущербно, функционально-избирательно», как «коммуникатор», стремящийся за социальными ролями замаскировать свою несостоятельность, бездуховность. Г.С. Батищев подчеркивает, что никому себя не адресуя, человек отсутствует также и внутри себя самого. И все больше умерщвляет себя душевно и духовно – при физической видимости жизни. Связь между людьми построена преимущественно на соперничестве, страхе, антагонизме, такие отношения наполнены конфликтами, а, следовательно, тяжелы и обременительны. В них нет места искренности, взаимопонимания, человек не взаимодействует с другим, а манипулирует им, не организует с ним единого пространства, «со-бытия», а только «контактами-соприкосновениями» регулирует процесс общения, стараясь «обращивать» другого.

В общении «я и ты», «персонификации», «онто-коммуникации», «бытия» люди независимы, свободны, открыты инаковости другого и солидарны с ним. Их связи бесконфликтны, подлинны и строятся на основании любви и свободы. Причем любовь – это ориентация на мир вообще. Она помогает преодолеть человеку чувства изоляции, отчуждения, одиночества, разрушает стены непонимания между людьми, объединяя их. Одновременно любовь сохраняет целостность каждого человека, позволяя ему оставаться самим собой.

Свобода как предпосылка самоопределения личности и условия реализации гуманистического общения представлена в работах Н. Бердяева, Э. Фромма, М. Хайдеггера. Свобода достигается путем преодоления внешних обстоятельств. Для того, чтобы добиться свободы личности необходимо защитить, отстаивать свое «Я», свою индивидуальность, не поддаваясь нивелировке, унификации. Свобода, в понимании русского философа Н.А. Бердяева, не есть противоположение себя другому, ближне-му своему, не механическое равенство, а лишь братство.

Таким образом, свобода и любовь являются естественным способом, который сближает и объединяет людей, создает атмосферу гуманистического общения, стимулирует процесс самоопределения.

Представители второго направления исходят из того, что человек есть нечто трансцендентальное по отношению к культуре, по отношению к обществу, то есть, способен выйти за свои пределы, границы, встать над жизненными условиями для того, чтобы обрести, преодолеть себя. Трансцендентальный человек, по мнению Э. Берна, есть внутренний человек (не природный и социальный), существование которого находится вне объективации, следовательно, он не детерминирован полностью обстоятельствами, и каким ему быть – зависит от его решения. Но такое

«авторство», с точки зрения М.М. Бахтина, невозможно для человека в одиночку, необходимо общение, диалог. При этом диалогическое общение характеризуется, прежде всего, интеграцией духовных ценностей, скрепляемых духовными чувствами и открытостью собеседников. Именно духовность помогает преодолеть внутренние барьеры, освободиться от масок, ролей, аутизма, логизма и обеспечить атмосферу межличностной безопасности, необходимую для ситуации выбора.

Сегодня для всего педагогического сообщества стало очевидным, что целью качественного образования является умение педагога научить ребенка мыслить, а это возможно лишь в диалоговом режиме, через «вопросание», которое способствует формированию личностного знания [3].

Интерес к проблеме самоопределения вызван и тем, что 01 сентября 2016 года вступает в силу федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, который, на наш взгляд, потребует от педагога умения пользоваться принципом самоопределения в профессиональных и личностных ценностях, постоянно взаимодействующих, и выступающих как основы ориентации сознания и поведения педагога, как источник и результат его профессионального совершенствования. Через

деятельностный и дифференцированный подходы, положенные в основу Стандарта для обучающихся с ОВЗ, педагогу необходимо и привнести, и донести собственные ценности в образовательный процесс для формирования ценностно-смысловых компетенций, способствующих социализации, самореализации, самоопределения обучающихся, особенно детям с ОВЗ. Полагаем, что самоопределение педагога, а это не что иное, как свободное волеизъявление в выборе жизненных ценностей, определение своего места в обществе, образе жизни и видов деятельности, утверждение собственной позиции в проблемных ситуациях в максимальной степени будут влиять на формирование экзистенциальных потребностей и жизненных компетенций его учеников. И в данном контексте процитируем авторов учебного пособия «Педагогика понимания»: «В обучении учатся оба, создавая себя и друг друга» [3, с. 101].

Завершая статью, но, не ставя точку, подведём некоторые итоги. Как заметил Ю.В. Сенько, «в школе (да и в жизни) всё начинается с учителя, значит, и с наших учительских вопросов, выбора и понимания собственной педагогической позиции» [3, с. 146] и, наконец, самоопределение педагога как процесс непрерывной организации и творческого поиска себя, есть бесконечные ответы и вопросы.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *Самопознание*. Москва, 1991.
2. Колпакова Н.В. *Развитие личности в образовательном пространстве*. Бийск, 2011.
3. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. *Педагогика понимания*. Москва, 2007.
4. Сухобская Г.С. Ориентация андрагогов на новые ценности в образовании. *Андрагог в открытом обществе*: международный научно-практический семинар. Санкт-Петербург – Иркутск, 2001.
5. Ильенков Э.В. *Философия и культура*. Москва, 1991.
6. Бубер М. *Я и Ты*. Москва, 1993.
7. Фром Э. *Искусство любви*. Минск, 1990.

References

1. Berdyayev N.A. *Samopoznanie*. Moskva, 1991.
2. Kolpakova N.V. *Razvitiye lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve*. Bijsk, 2011.
3. Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N. *Pedagogika ponimaniya*. Moskva, 2007.
4. Suhobskaya G.S. Orientatsiya andragogov na novye cennosti v obrazovanii. *Androgog v otkrytom obschestve*: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij seminar. Sankt-Peterburg – Irkutsk, 2001.
5. Il'enkov E.V. *Filosofiya i kul'tura*. Moskva, 1991.
6. Buber M. *Ya i Ty*. Moskva, 1993.
7. From E. *Iskusstvo lyubvi*. Minsk, 1990.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 378

Demilhanova H. Ya., senior teacher, Department of Information Technologies and Applied Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: eliza-ta@mail.ru

THE USE OF COMPUTER SOFTWARE IN THE EDUCATION OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS. The article shows possibilities of computer software products in the process of teaching future teachers of mathematics. The author examines the didactic potential of the most common software products, used in the process of studying mathematical disciplines: Scilab, MathCAD, Maple, Mathematica, etc. the Author concludes that the use of computer software in teaching mathematics to students should not be episodic in nature, computer software products should be used for solving immediate problem and for explanation of theoretical material. The use of computer software should be justified and understandable to the students, to inspire their positive motivation to learn, to stimulate interest in mathematics and computer software products, and their effective use in the future professional activity.

Key words: computer software products used in studying mathematical disciplines, MathCAD, Maple, Mathematica.

Х.Я. Денилханова, ст. преп. каф. информационных технологий и прикладной информатики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: eliza-ta@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье показаны возможности компьютерных программных продуктов в процессе подготовки будущих учителей математики. Автор анализирует дидактические возможности наиболее распространённых программных продуктов, которые используются в процессе изучения математических дисциплин: Scilab, MathCAD, Maple, Mathematica и др. Автор приходит к выводу, что использование компьютерных программных продуктов в процессе обучения студентов – математиков, не должно носить эпизодический характер, компьютерные программные продукты следует использовать для непосредственного решения задач и для объяснения теоретического материала. Использование компьютерных программных продуктов должно быть обоснованным и понятным студентам, вызывать у них положительную мотивацию к обучению, интерес к математике и собственно компьютерным программным продуктам, а так же возможности их эффективного применения в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компьютерные программные продукты, которые используются в процессе изучения математических дисциплин, MathCAD, Maple, Mathematica.

На современном этапе развития отечественного образования у каждого учителя-предметника имеется целый арсенал компьютерных программных продуктов, которые могут реализовать различные образовательные потребности учащихся.

Среди самых распространённых программных продуктов можно выделить: программы-тренажеры, электронные дидактические игры, диалоговые обучающие системы, тестирующие программы, электронные справочники и др.

Математика является такой предметной областью, в которой применение компьютерных программных средств представляется в высшей степени перспективным. Исследователь В.П. Дьяконов условно разделяет компьютерные программные продукты, применяемые в математике, на семь основных классов: табличные процессоры, матричные системы, системы для численных расчётов, системы для специальных расчётов, системы для статистических расчётов, системы для аналитических расчётов (компьютерной алгебры), универсальные системы [1].

В настоящее время широкую известность получили следующие компьютерные программные продукты, применяемые в математике:

Scilab – свободно распространяемая система компьютерной математики. Scilab предназначена для выполнения инженерных и научных вычислений. По своим возможностям пакет Scilab сопоставим с известной математической системой MathCAD, а по своему интерфейсу похож на пакет MatLab. Язык Scilab допускает расширение посредством определения пользовательских типов данных с возможностью перегрузки стандартных операций (таких как арифметические операции, операции сравнения и т. д.). Пользователи Scilab могут разрабатывать собственные модули для решения конкретных задач. Scilab предлагает множество графических функций, в том числе для построения двумерных и трехмерных графиков.

Maple – это мощная вычислительная система, предназначенная для выполнения сложных вычислительных проектов как

использовать MatLab и сопутствующие продукты для исследования данных и быстрого создания конкурентоспособных пользовательских инструментов.

Основные функции: быстрые и точные численные алгоритмы; графика для анализа и отображения данных; интерактивный язык и среда программирования; инструменты для настройки пользовательских интерфейсов; интерфейсы с внешними языками, такими как C, C++, Fortran и Java.

MathCAD – это многофункциональная интерактивная вычислительная система, позволяющая, благодаря встроенным алгоритмам, решать аналитически и численно большое количество математических задач, не прибегая к программированию. Рабочий документ MathCAD – электронная книга с живыми формулами, вычисления в которой производятся автоматически в том порядке, в котором записаны выражения. С помощью эффективной среды решения задач программы MathCAD можно выполнять работу и демонстрировать результаты в одном и том же документе – на рабочей странице MathCAD.

Maxima – это система компьютерной математики, которая предназначена для выполнения математических расчётов (как в символьном, так и в численном виде). В системе имеется большое количество встроенных команд и функций, а также возможность создавать новые функции пользователя. Система имеет свой собственный язык. Она также имеет встроенный язык программирования высокого уровня, что говорит о возможности решения новых задач и возможности создания отдельных модулей и подключения их к системе для решения определённого круга задач. Спектр её возможностей очень широк [1].

В настоящее время компьютерные программные продукты, применяемые в математике, приобретают все большую известность, и все чаще используются в обучении. Рассмотрим основные исследования, посвящённые использованию компьютерных программных продуктов в процессе преподавания математики в вузе (табл. 1):

Таблица 1

Исследования, посвящённые использованию компьютерных программных продуктов в процессе преподавания математики в вузе

№	Автор	Содержание исследования
1.	И.В. Беленкова	Разработала методику использования программы MathCAD в рамках курса «Численные методы» при профессиональной подготовке студентов педагогического вуза.
2.	Б.В. Клименко	Разработана методика использования СКМ Maple, MathCAD на лекционных занятиях с целью демонстрации различных графиков и выполнения математических расчётов в технических вузах.
3.	С.А. Дьяченко	Разработана методика использования Mathematica на лабораторных работах при изучении курса высшей математики в вузе.
4.	Т.В. Капустина	Разработана теория и практика создания и использования Mathematica при преподавании математических дисциплин (на примере курса дифференциальной геометрии) в педагогическом вузе.
5.	У.В. Плясунова	разработала лабораторный практикум с применением MathCAD в обучении математике студентов педагогических вузов.
6.	А.С. Безручко	Разработала методику обучения решению дифференциальных уравнений будущих учителей математики, основанную на использовании информационных технологий.

аналитическими, так и численными методами. Maple содержит проверенные, надёжные и эффективные символьные и численные алгоритмы для решения огромного спектра математических задач.

Mathematica – это одна из универсальных математических систем, которая дает возможность решать большое количество, весьма сложных задач, не вдаваясь в сложности программирования. В ряду себе подобных Mathematica является одной из самых мощных и детально разработанных. С ее помощью легко осуществляются численные и символьные вычисления. Сильной стороной системы, выгодно отличающей её от остальных, является двух и трехмерная графика, применяемая для визуализации кривых и поверхностей в трехмерном пространстве.

MatLab имеет широкий спектр применений, включая цифровую обработку сигналов и изображений, проектирование систем управления, естественные науки, финансы и экономику, а также приборостроение. Открытая архитектура позволяет легко

Ряд авторов предлагает более активно использовать компьютерные программные продукты (MathCAD, Derive, Maple, Mathematica, MatLAB) для их теоретического освоения и формирования опыта работы в данных программах в курсе изучения дисциплины «Информационные технологии в математике».

Существуют задачи, требующих больших математических выкладок, в ходе которых легко допустить ошибку, если метод решения не является объектом изучения, то применение компьютерных программ в этих случаях является вполне обоснованным. Использование компьютерных программ позволит значительно сократить время на выполнение сложных математических выкладок и представить результаты в требуемом виде (формула, график, таблица), что позволит уделить больше времени на осмысление содержания задачи и анализа полученных результатов. У.В. Плясунова называет такие задачи компьютерно-ориентированными.

Таблица 2

Преимущества применения MATLAB и других компьютерных продуктов в процессе обучения математике в вузе

№	Различные аспекты	Их содержание
1.	Психологический	Данные программные средства увеличивают наглядность при изучении курса математики, что положительно сказывается на мотивации обучающихся.
2.	Педагогический	Данные программы направлены на решение различного рода математических задач и отвечают направленности обучения в вузе, способствуют правильному представлению о способах обработки математической информации в современном мире.
3.	Методический	Благодаря реализации наглядности в обучении данные программы способствуют лучшему усвоению материала. Задачи, которые предполагается решать с помощью данных программ, отобраны с точки зрения необходимости применения данных средств в обучении
4.	Организационный	Использование данных программ предполагается во второй части лабораторно-практического занятия, поскольку решение с помощью данных программ не занимает много времени, то любой учащийся справится с поставленными на занятии заданиями

Рассмотрим основные преимущества применения MATLAB и других компьютерных продуктов в процессе обучения математике в вузе.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использование компьютерных программных продуктов в процессе обучения студентов-математиков, не должно носить эпизодический характер, данные программы должны использоваться студентами и преподавателями систематически в ходе аудиторной и внеаудиторной работ. Исследователи предлагают [6 и др.] в качестве основной формы обучения использовать лабораторно-практические заня-

тия, в ходе которых происходит сочетание обучения без использования компьютера и обучения с применением компьютерных программ. При этом компьютерные программные продукты следует использовать для непосредственного решения задач и для объяснения теоретического материала. Использование компьютерных программных продуктов должно быть обоснованным и понятным студентам, вызывать у них положительную мотивацию к обучению, интерес к математике и собственно компьютерным программным продуктам, а так же возможности их эффективного применения в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Дьяконов В.П. *Справочник по Mathcad PLUS 6.0 PRO*. Москва, 1997.
2. Беленкова И.В. *Методика использования математических пакетов в профессиональной подготовке студентов вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2004.
3. Клименко Е.В. *Интенсификация обучения математике студентов технических вузов посредством использования новых информационных технологий*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саранск, 1999.
4. Дьяченко С.А. *Использование интегрированной символьной системы Mathematica при изучении курса высшей математики в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Орел, 2000.
5. Капустина Т.В. *Теория и практика создания и использования в педагогическом вузе новых информационных технологий на основе компьютерной системы Mathematica (физико-математический факультет)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
6. Плясунова У.В. *Использование компьютерных математических систем в обучении математике студентов специальности «Информатика» педагогических вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2004.
7. Безручко А.С. *Методика обучения решению дифференциальных уравнений будущих учителей математики, основанная на использовании информационных технологий*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.

References

1. D'yakonov V.P. *Spravochnik po Mathcad PLUS 6.0 PRO*. Moskva, 1997.
2. Belenkova I.V. *Metodika ispol'zovaniya matematicheskikh paketov v professional'noj podgotovke studentov vuza*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2004.
3. Klimenko E.V. *Intensifikatsiya obucheniya matematike studentov tehnikeskikh vuzov posredstvom ispol'zovaniya novykh informatsionnykh tekhnologij*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saransk, 1999.
4. D'yachenko S.A. *Ispol'zovanie integrirovannoj simvol'noj sistemy Mathematica pri izuchenii kursa vysshej matematiki v vuze*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orel, 2000.
5. Kapustina T.V. *Teoriya i praktika sozdaniya i ispol'zovaniya v pedagogicheskom vuze novykh informatsionnykh tekhnologij na osnove komp'yuternoj sistemy Mathematica (fiziko-matematicheskij fakul'tet)*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2001.
6. Plyasunova U.V. *Ispol'zovanie komp'yuternykh matematicheskikh sistem v obuchenii matematike studentov special'nosti «Informatika» pedagogicheskikh vuzov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2004.
7. Bezruchko A.S. *Metodika obucheniya resheniyu differentsial'nykh uravnenij buduschih uchitelej matematiki, osnovannaya na ispol'zovanii informatsionnykh tekhnologij*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 07.12.15

УДК 378

Dudysheva Ye.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Physics and Computer Science, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: dudysheva@yandex.ru

Solnyshkova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Surveying Engineering, Novosibirsk State Architecture and Engineering University (Novosibirsk, Russia), E-mail: o_sonen@mail.ru

FORMATION OF ELEMENTS OF ENGINEERING STUDENTS' BUSINESS COMMUNICATION IN DESIGNING AND USE OF INTERACTIVE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES. The article considers concepts associated with innovative activity in the educational process of higher education. The paper describes the prerequisites for the formation of skills of business communication students of engineering directions used in professional innovation. The experience of the creative workshop based on the Novosibirsk State Architecture and Engineering University for the designing and use of interactive electronic educational resources in the study of engineering geodesy is described. The paper presents stages of formation of skills of business communication in the process of co-creation of interactive electronic educational resources. The authors suggest the development of the elements of effective organization of business communication among students in designing and use of interactive electronic educational resources in the framework of the students' creative workshop.

Key words: engineering education, innovative activity, business communication, students' projects, interactive technologies.

Е.В. Дудышева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физики и информатики Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: dudysheva@yandex.ru

О.В. Солнышкова, канд. пед. наук, зав. каф. инженерной геодезии Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, г. Новосибирск, E-mail: o_sonen@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В статье рассматриваются понятия, связанные с инновационной активностью в образовательном процессе в высшей школе. В работе описаны предпосылки формирования умений и навыков деловой коммуникации студентов инженерно-строительных направлений, используемых в профессиональной инновационной деятельности. Описан опыт творческой мастерской на базе НГАСУ (Сибстрин) по разработке и использованию интерактивных электронных образовательных ресурсов при изучении инженерной геодезии. Представлены этапы формирования умений деловой коммуникации в процессе совместного создания интерактивных электронных образовательных ресурсов. Выдвинуты предположения эффективной организации формирования элементов деловой коммуникации студентов при разработке и использовании интерактивных электронных образовательных ресурсов в рамках студенческой творческой мастерской.

Ключевые слова: инженерное образование, инновационная деятельность, деловые коммуникации, студенческие проекты, интерактивные технологии.

Социальное взаимодействие вузов и профессиональных сообществ в условиях инновационного развития регионов включает подготовку выпускников, способных и готовых к реализации инновационной, в том числе, предпринимательской активности в своей профессиональной области. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования для студентов инженерно-строительных направлений прямо указывают на необходимость формирования у студентов компетенций по осуществлению инновационной деятельности. Так, для направления «Строительство» действующий стандарт предусматривает профессиональную компетенцию «владения методами осуществления инновационных идей, производства и эффективного руководства работой людей, подготовки документации для создания системы менеджмента качества производственного подразделения», четко увязывая в формулировке инновационность и способность к деловой коммуникации. Между тем, в научно-педагогической литературе интеграция подготовки студентов к инновационной деятельности и эффективного осуществления деловой коммуникации практически не прослеживается. Целью данной статьи является рассмотрение методов, этапов, организационно-педагогических условий формирования элементов деловой коммуникации студентов инженерно-строительных направлений (ФГБОУ ВО «НГАСУ (Сибстрин)») с позиций активизации инновационной деятельности студентов и выпускников. Исследование проводится совместно с ФГБОУ ВПО «АГАО» при поддержке Минобрнауки РФ в рамках базовой части гос. задания (НИР № 167).

В производственной сфере существуют различные способы активизации творческой активности работников и побуждения их к разработке и внедрению инноваций. Как показывает статистика [1, с. 306 – 307], одним из наиболее часто применяемых способов является использование проектных команд, где роль делового взаимодействия особенно велика. Подобная практика в течение порядка пятнадцати лет реализуется и в работе творческой мастерской электронных образовательных ресурсов «Geo-S» при кафедре инженерной геодезии ФГБОУ ВО «НГАСУ (Сибстрин)». Студенческими проектными командами данной мастерской разработаны интерактивные электронные образовательные ресурсы [2], такие как: «Электронный конспект лекций по инженерной геодезии»; «Электронный геодезический словарь»; анимационные учебные фильмы «Перенесение отметки на дно глубокого котлована», «Измерение длин линий», «Перенесение проектной отметки и др., собранные в образовательный сайт geo-s.sibstrin.ru. Разработка интерактивных электронных образовательных ресурсов включала активное взаимодействие студентов-разработчиков и остальных студентов потока, обучающихся инженерной геодезии (около трехсот человек). Опытно-экспериментальная работа, проведенная в мастерской «Geo-S» послужила базой для анализа и пилотного эксперимента по теме нашего исследования. Среди участников творческой мастерской С и случайной выборки R потока студентов второго курса, обучающихся инженерной геодезии, проведены анкетирование и опрос (по 20 человек).

Вначале студентам обеих групп предложили анкету, состоящую из четырех вопросов.

1. Как, по Вашему мнению, можно использовать студенческие разработки в инновационной предпринимательской деятельности? 2. Какими способами в процессе обучения студентов можно развить навыки деловой коммуникации? 3. Что наиболее ценно было (бы) для Вас при участии в студенческих проектах? 4. Взаимодействовали ли Вы с будущими работодателями во время обучения?

На первый вопрос обе группы отвечали похоже: преобладающим ответом стало предложение другим вузам или образовательным центрам, при этом более опытные участники мастерской, прочувствовав трудоёмкость разработок и необходимость перманентной поддержки продуктов, назвали два крайних случая – полный отказ от коммерции (2 человека) и полная коммерциализация без участия и соблюдения авторского права вуза (4 человека). При ответе на второй вопрос наблюдалась похожая ситуация, обе группы предложили схожие варианты ответов, сводящиеся, в основном, к дополнительному обучению, применению интерактивных форм обучения и участию в студенческих объединениях. Анализ учебного плана показал, что студенты обеих групп не знакомы с теоретическими основами деловой коммуникации, преподаваемой на четвёртом курсе. Кроме того, студенты обеих групп не знакомы с реальным предпринимательством, так как даже участники творческой мастерской разработывали продукты «внутреннего» потребления и лишь успешно представляли их конкурсах студенческих работ.

Иная ситуация сложилась при ответе на третий и четвертый вопросы. Группа R студентов второго курса на третий вопрос отвечала крайне разнообразно и произвольно, но при этом все студенты отметили отсутствие опыта участия в проектах и общения с работодателями. Группа С, участники проектов мастерской, прошедшие производственную практику, подчеркнули, в подавляющем большинстве, ценность работы в команде, но на производственной практике получали задания и работали индивидуально.

Далее в ходе опроса студентам обеих групп предложены вопросы и варианты ответов.

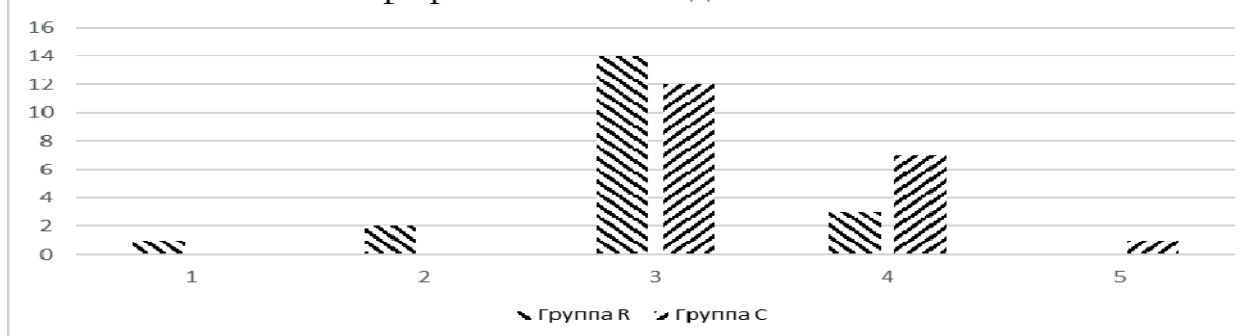
1. Каким образом, по Вашему мнению, можно использовать созданные студентами электронные образовательные ресурсы в коммерческих целях? 2. Каким образом могут быть использованы различные студенческие бизнес-проекты (например, разработки электронных ресурсов в студенческой творческой мастерской)? 3. Как Вы думаете, насколько важны навыки деловой коммуникации в вашей будущей профессиональной деятельности? 4. Как Вы думаете, работа в различных студенческих мастерских, проектных бюро, творческих объединениях влияет на развитие навыков деловой коммуникации в дальнейшей производственной деятельности?

Ответы на первые два вопроса опросника позволили студентам по-новому взглянуть на первые два вопроса анкеты; и, в основном, студенты обеих групп указали обширный набор вариантов ответа вместо запрашиваемого одного варианта. В итоге,

варианты ответов в опроснике не совпадали с предварительными ответами на два вопроса в анкете. На наш взгляд, это говорит о том, что варианты опросника по использованию студенческих разработок оказались для студентов неожиданными. Влияние участия в творческой мастерской на навыки деловой коммуникации признавалось студентами обеих групп, без исключения (варианты: влияет в достаточной степени, очень сильно), что по направлению совпадает с ответами в анкете. Но в анкете речь, прежде всего, идет о социальной коммуникации («возможность проявить себя в команде», «новый опыт» и т. п.), а не о видах деловой коммуникации. Вопрос о степени важности деловой коммуникации в профессиональной деятельности статистически отделил группы (Диаграмма 1).

тервью по электронной почте и по видеосвязи с представителями строительных предприятий Томска, Москвы, Бердска, Сочи. Результаты интервью работодателей следующие: 76% опрошиваемых отметили недостаточно выработанные общекультурные компетенции, касающиеся умения строить устную и письменную речь, а также готовности работы в коллективе, 21% отметили неудовлетворительно сформированную общекультурную компетенцию, связанную с готовностью к социальному взаимодействию на основе принятых норм, 3% затруднились с ответом; практически все респонденты отмечают несформированные умения и навыки деловой коммуникации. С целью исследования проблем качества подготовки выпускников также проведены интервью с молодыми специалистами, пришедшими на строительное или

Диаграмма 1. Понимание важности коммуникации в профессиональной деятельности



Выводы, полученные из пилотного эксперимента следующие. Во-первых, даже активное участие студентов в творческих мастерских не заменяет полностью опыт инновационного предпринимательства, который достигается, в частности, путем представленности в предпринимательских форумах, проектах бизнес-инкубаторов [3]. Во-вторых, студенты, уже принимавшие участие в проектах творческой мастерской, высоко оценивают важность коммуникации в профессиональной деятельности. В-третьих, практически все студенты предполагают, что участие в командных проектах действительно способствует развитию общих навыков коммуникации, но существенно заблуждаются относительно сути делового взаимодействия.

Проблема непонимания сути и недооценки важности деловой коммуникации студентами постоянно подтверждается на региональных отраслевых форумах, конференциях, профессиональных выставках, таких как «Развитие инфраструктуры Сибири / IDES 2014», «Международная строительная и интерьерная выставка SIBDUILD 2014», «Выставка малоэтажного домостроения и ландшафтного дизайна «Сибирский дом-2015»», где при общении представителей строительных вузов возникают вопросы качества подготовки студентов. Нами были проанализированы претензии работодателей к выпускникам строительных вузов с помощью личных интервью руководства строительных предприятий и предприятий, выпускающих материалы и конструкции, обсуждений на отраслевых форумах (II отраслевой форум «Современные подходы к модернизации и управлению жилищно-коммунального хозяйства Новосибирска и Новосибирской области», Международный форум технологического развития «ТЕХНОПРОМ» и др.). В интервью задавались вопросы об удовлетворенности работодателей выработанными в процессе обучения в вузе компетенциями. Результаты интервью в рамках круглого стола «Подготовка кадров – актуальная проблема развития и модернизации строительной отрасли на современном этапе» показали, что в целом профессиональные знания и умения выпускников архитектурно-строительных вузов удовлетворительны, но практически каждый из представителей предприятий строительного комплекса говорил об отсутствии практических навыков и слабой мотивации. Особо подчеркивался недостаточный навык работы с официальными документами, деловой перепиской, практически полное отсутствие умений вести переговоры, плохое знание организационно-управленческой иерархии на строительном предприятии. Всего с января по март 2015 года опрошено 15 руководителей строительных предприятий г. Новосибирска и Новосибирской области, а также проведены ин-

архитектурное предприятие не более, чем семь месяцев назад, поэтому интервью проводились в феврале-марте 2015 года. Для интервью были отобраны молодые специалисты выпуска 2014-2015 гг. бакалавриата по направлению «Строительство». Всего проинтервьюировано 38 выпускников НГАСУ (Сибстрин) (никто из опрошиваемых не принимал участие в работе творческой мастерской). По результатам интервью после обобщения однотипных ответов выяснилось, что навыки деловой коммуникации все опрошенные молодые специалисты получали уже после обучения в вузе.

Минобрнауки РФ при разработке основных образовательных программ и компетенций, устанавливаемых вузом, рекомендует руководствоваться профессиональными отраслевыми стандартами [4]. В проекте профессионального стандарта, соответствующего направлению «Строительство» [5], подробно приведены требования соблюдения конкретных функций при осуществлении актов деловой коммуникации. Между тем, в текущем образовательном стандарте требований к деловой коммуникации в компетентностном виде, помимо проанализированной нами компетенции инновационной деятельности, нет. Таким образом, выявлена проблема недостаточного отражения во ФГОС ВО направления «Строительство» требований профессиональных отраслевых стандартов и, в итоге, неполного соответствия качества подготовки выпускников строительных вузов требованиям работодателей.

Как отмечалось выше, научно-педагогическая литература, посвященная подготовке студентов к инновационной деятельности при осуществлении деловой коммуникации, практически отсутствует. Исследования, посвященные коммуникативным умениям будущих инженеров и других специалистов, достаточно многочисленны и отражают, в подавляющем большинстве, лишь общекультурные стороны коммуникативной компетенции. Для развития умений устной деловой коммуникации используют интерактивные формы и методы: риторическую беседу [6], кейс-метод [7], но стоит заметить, что редко учитывается особенность именно инженерного образования. Одной из наиболее валидных для нашей темы работ является исследование коммуникативных умений инженеров-строителей [8], в которой автор на основе подробного анализа понятий предлагает систематически использовать специальные педагогические технологии в виде деловых игр, дискуссий, проектных работ и др., также подразумевая, видимо, интерактивные технологии; к сожалению, в данной работе не упоминается о деловой коммуникации. Собственно, умения и навыки деловой коммуникации определяются видами делового общения (деловой беседой, деловыми переговорами, совеща-

ниями, дискуссиями, деловой перепиской, презентациями), а также профессиональными функциями и операциями, включая навыки работы в команде.

Вернувшись к выпускникам, прошедшим творческую мастерскую электронных образовательных ресурсов «Гео-S», которых в течение пятнадцати лет оказалось порядка пятидесяти человек, заметим то, что складывается ситуация, совершенно отличная от типичной. Интервью 37-ми из них показало, что 85% занимаются собственной предпринимательской деятельностью, в том числе, инновационной, а оставшиеся 15% – благополучно трудоустроены и отличаются высокой творческой активностью. Таким образом, с учётом результатов нашего пилотного исследования, описанного выше, можно сделать вывод, что участники творческой мастерской все-таки усваивают и осознают важность практического опыта делового взаимодействия в процессе подготовки проектов по разработке электронных образовательных ресурсов. Действительно, в процессе работы в проектах мастерской студенты получают навыки деловой коммуникации: изложение своей точки зрения в профессиональной терминологии; коллективное обсуждение проекта с принятием общего решения; составление сопроводительной документации по проекту для рецензирования или представления на конференции; ведения документации по проекту; презентации проекта потенциальному заказчику; навык деловых переговоров на различных уровнях; навык краткого изложения проблемы или задачи; делегирования полномочий подчиненным для предъявления выполненной работы руководителю.

Немаловажную роль играет то обстоятельство, что студенты разрабатывают именно интерактивные электронные образовательные ресурсы, когда они должны общаться не только между собой и преподавателем, а анкетирова, опрашивая, учитывая мнение других студентов потока, так как интерактивность является важным условием эффективного использования средств обучения [9; 10]. Студенты под руководством преподавателя фактически становятся со-организаторами образовательного процесса, что является инновационной педагогической практикой в России и за рубежом. Начиная с формирования творческой инновационной активности студентов, рассматривая их как партнеров в процессе обучения, преподаватели могут перейти к внедрению форм, методов или средств, предложенных или разработанных самими обучающимися. В качестве разработанного студентами средств обучения могут выступать разнообразные электронные образовательные ресурсы: диагностические материалы, конспекты лекций, сайты. Примером успешного применения электронных образовательных средств, разработанных студентами Гарвардского университета, является набор онлайн средств в области астрономии и физики [11], но в рамках творческой мастерской на индивидуальный опыт наращивается пласт коммуникативных навыков и умений деловой коммуникации.

Нами выделены этапы формирования навыков деловой коммуникации студентов творческой мастерской в процессе разработки электронных образовательных ресурсов.

1. Отчётно-коммуникационный этап (первично-коммуникационный этап)

На этом этапе члены команд обучаются начальным навыкам деловой коммуникации, отчету перед координатором проекта, руководителем мастерской. Студенты получают первые навыки описания выполненной работы как устно, так и в коротких сообщениях. Появляется понимание иерархических методов коммуникации. Например, через некоторое время студенты уже осознают, что при решении проблем, возникающих в процессе работы над проектом, необходимо сначала обратиться к своему координатору, далее по иерархии – к ведущему координатору мастерской (студенту выпускного курса с высоким уровнем ответственности и опытом работы в различных проектах), а только затем привлечь к решению проблем руководителя мастерской. На этом этапе исполнители проектов обучаются выражать свое мнение и приводить доводы.

2. Командно-коммуникационный этап (внутрикомандная коммуникация)

На данном этапе появляется командный дух и общность интересов. Студенты научаются групповому общению внутри

команды, обмену технологиями, обучению друг друга. Характеризуется активной перепиской в социальных сетях друг с другом и с координатором проекта. В это время студенты управляют всем членам команды инновационные разработки в своем направлении, обмениваются информацией по технологиям, программному обеспечению и различным устройствам. Выстраивается регулярное общение внутри проектных команд, соблюдаются графики взаимодействия со студентами основного потока.

3. Внешне-коммуникационный этап (открытая коммуникация)

На этом этапе члены команды проекта обучаются общению с членами других команд. Начинают завязываться деловые отношения студентов с аналогичными коллективами из других вузов. Данный процесс возможен только, если творческая мастерская активно участвует в различных конференциях, круглых столах, дискуссиях по теме деятельности. Студенты учатся представлять свою продукцию на такого рода мероприятиях, отстаивать свою точку зрения в дискуссиях и обсуждениях. Данный этап ценен тем, что ребята осознают, что у них есть единомышленники, с которыми они могут говорить на одном языке делового общения. Проявляются умения деловой переписки при работе с организациями, такими как, организаторы конференций.

4. Руководящая коммуникация этап (осознание ответственности за коллектив)

На этом этапе студенты становятся руководителями собственных проектов, набирают свои команды, обучают членов команд своим навыкам, в том числе, навыкам коммуникации. Этот этап характеризуется взятием на себя ответственности за результат проекта, ответственности за слаженность работы своей группы. Руководители проектов учатся сглаживать конфликтные ситуации внутри команды, распределять роли в команде, назначать отчетные сроки и отвечать за членов своей команды перед руководителем мастерской. Проявляется самостоятельность руководителей проектов, когда они привлекают к своей деятельности студентов других вузов или преподавателей других кафедр. Студенты учатся мотивировать участников совместной деятельности на получение качественного результата. Проявляется самостоятельность в разрешении конфликтов внутри проектных групп. Возникают предложения по коммерческому использованию инновационной продукции.

Для более эффективной реализации данных этапов, на наш взгляд, дополнительно необходимо соблюдение в образовательном процессе следующих организационно-педагогических условий.

1. Использование проблемных профессиональных ситуаций деловой коммуникации, включение интерактивных форм проведения учебных занятий, воспроизводящих в учебных условиях контекст общения, обладающего признаками неопределенности ситуации.

2. Формирование у студентов стратегических и тактических профессионально-коммуникативных навыков.

3. Понимание и осознание студентами особенностей коммуникативного поведения в условиях стандартных и нестандартных профессиональных ситуаций с обеспечением высокой мотивации к освоению стратегий и тактик такого поведения.

В качестве общего вывода: на наш взгляд, необходимо вводить в преподавание, начиная уже с первого курса, контекстные приемы, позволяющие погрузить студента в профессиональную деятельность. Для развития навыков презентации, составления отчетной документации, использования новейших технологий, материалов и программного обеспечения следует развивать в вузах сеть студенческих конструкторских бюро, инновационных проектных образований, творческих мастерских, исследовательских лабораторий, молодежных научно-производственных объединений. Такие студенческие объединения могут впоследствии становиться малыми инновационными предприятиями. Формирование умений и навыков деловой коммуникации всего потока студентов, от первого до последнего курса, требует дополнительного аналитического исследования, которое мы начали проводить в НГАСУ (Сибстрин).

Библиографический список

1. *Инновационный менеджмент*. Под редакцией В.Я. Горфинкеля, Т.Г. Попадюк. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.
2. Солнышкова О.В. Технология разработки интерактивных электронных образовательных ресурсов для подготовки студентов архитектурно-строительных направлений. *Фундаментальные исследования*. 2013; 10-10: 2295-2299.

3. Мокрецова Л.А., Дудышева Е.В., Манузина Е.Б. и др. *Подготовка к инновационному предпринимательству в гуманитарном вузе в региональных социально-экономических условиях*: коллективная монография. Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015.
4. *Методические рекомендации по разработке ООП и дополнительных профессиональных программ с учётом соответствующих профессиональных стандартов*. Утверждено 22.01.2015 г. № ДЛ – 1/05вн. Available at: http://www.petsu.ru/Structure/fpk/met_rek_razr_osn_prof_prog.pdf
5. *Отраслевая рамка квалификаций для вида деятельности «Строительство, реконструкция и капитальный ремонт объектов капитального строительства»*. Available at: <http://archiv-nostroy.ru/sitePage.do?name=advertisement&id=161>
6. Красильникова И.Г. Компетентностный подход к обучению устной деловой коммуникации. *Наука и образование транспорту*. 2013; 1-1: 396 – 397.
7. Астапенко Е.В., Кокурина Н.В. Роль кейс-метода в обучении навыкам деловой коммуникации. *Перспективы науки*. 2010; 9 (11): 5 – 9.
8. Рыданова Е.Н. К проблемам коммуникативных умений инженера-строителя. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2006; 1: 55-57.
9. Дудышева Е.В., Солнышкова О.В. Интерактивность электронных средств обучения в профессиональном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (39): 9 – 100.
10. Темербекова А.А., Шишминцева А.П. Формирование графической культуры студентов посредством интерактивных средств обучения на материале сферической геометрии. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2012; 4 (12): 142 – 144.
11. Sanders N. E., Faesi C., Goodman A.A. A New Approach to Developing Interactive Software Modules through Graduate Education. *J Sci Educ Technol*. 2014; 23: 431 – 440.

References

1. *Innovacionnyj menedzhment*. Pod redakciej V.Ya. Gorfinkelya, T.G. Popadyuk. Moskva: YuNITI-DANA, 2013.
2. Solnyshkova O.V. Tehnologiya razrabotki interaktivnyh `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov dlya podgotovki studentov arhitekturno-stroitel'nyh napravlenij. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; 10-10: 2295-2299.
3. Mokrecova L.A., Dudysheva E.V., Manuzina E.B. i dr. *Podgotovka k innovacionnomu predprinimatel'stvu v gumanitarnom vuze v regional'nyh social'no-`ekonomicheskikh usloviyah*: kolektivnaya monografiya. Bijsk: FGBOU VPO «AGAO», 2015.
4. *Metodicheskie rekomendacii po razrabotke OOP i dopolnitel'nyh professional'nyh programm s uchedom sootvetstvuyuschih professional'nyh standartov*. Uтверждено 22.01.2015 г. № ДЛ – 1/05вн. Available at: http://www.petsu.ru/Structure/fpk/met_rek_razr_osn_prof_prog.pdf
5. *Otraslevaya ramka kvalifikacij dlya vida deyatel'nosti «Stroitel'stvo, rekonstrukciya i kapital'nyj remont ob'ektov kapital'nogo stroitel'stva»*. Available at: <http://archiv-nostroy.ru/sitePage.do?name=advertisement&id=161>
6. Krasil'nikova I.G. Kompetentnostnyj podhod k obucheniju ustnoj delovoj kommunikacii. *Nauka i obrazovanie transportu*. 2013; 1-1: 396 – 397.
7. Astapenko E.V., Kokurina N.V. Rol' kejs-metoda v obuchenii navykam delovoj kommunikacii. *Perspektivy nauki*. 2010; 9 (11): 5 – 9.
8. Rydanova E.N. K problemam kommunikativnyh umenij inzhenera-stroitel'ya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2006; 1: 55-57.
9. Dudysheva E.V., Solnyshkova O.V. Interaktivnost' `elektronnyh sredstv obucheniya v professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (39): 9 – 100.
10. Temerbekova A.A. Shishminceva A.P. Formirovanie graficheskoy kul'tury studentov posredstvom interaktivnyh sredstv obucheniya na materiale sfericheskoy geometrii. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2012; 4 (12): 142 – 144.
11. Sanders N. E., Faesi S., Goodman A.A. A New Approach to Developing Interactive Software Modules through Graduate Education. *J Sci Educ Technol*. 2014; 23: 431 – 440.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 34.9

Khantseva G.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute (branch), Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Rubtsovsk, Russia), E-mail: zorinanati@yandex.ru
Zorina N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute (branch), Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Rubtsovsk, Russia), E-mail: zorinanati@yandex.ru

TECHNOLOGY MOTIVATIONAL PROGRAM-ORIENTED MANAGEMENT OF RE-SOCIALIZATION OF FEMALE CONVICTS.

In the article a problem of resocialization of female convicts serving sentences in the penitentiary institution is studied. The research is based on the analysis of scientific literature and reveals the effectiveness of the educational process in the penitentiary institution that increases after the use of technology motivational program-oriented approach to the management of resocialization. The authors describe principles of organization of educational work with female convicts on the basis of motivational program-oriented approach and readiness criteria of the staff of the penitentiary to the rehabilitation of female convicts. The work presents pedagogical conditions to promote training for female convicts to live in freedom. The authors conclude that in their research they notices improving of the effectiveness of the work of prison officers, who were trained with methods of motivational program-oriented management.

Key-words: re-socialization of female convicts, penal institution, motivational program-oriented approach, the education-al process, management.

Г.Г. Ханцева, канд. пед. наук, доц., Рубцовский индустриальный институт, филиал «Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru
Н.С. Зорина, канд. пед. наук, доц., Рубцовский индустриальный институт, филиал «Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИЕЙ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ

В статье рассматривается проблема ресоциализации женщин-преступниц, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях. На основе анализа научной литературы было выявлено, что эффективность воспитательного процесса в пенитенциарном учреждении повысится с применением технологии мотивационного программно-целевого подхода к управлению ресоциализацией. Отмечены принципы организации воспитательной работы с женщинами-преступницами на основе мотивационного программно-целевого подхода и критерии готовности сотрудников пенитенциарного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц. Представлены педагогические условия, способствующие подготовке женщин-преступниц к жизни на свободе. Авторами сделан вывод о повышении эффективности труда сотрудников пенитенциарного учреждения, обученных методологии мотивационного программно-целевого управления.

Ключевые слова: ресоциализация женщин-преступниц, пенитенциарное учреждение, мотивационный программно-целевой подход, воспитательный процесс, управление.

Несовершенство осужденными новых преступлений является показателем реализации цели исправления, а именно, ресоциализации осужденных.

Пенитенциарное учреждение должно занять свою нишу в качестве подсистемы государственной социально-педагогической системы, призванной оказывать воспитательное воздействие на граждан в целях обеспечения их правопослушного поведения, являющегося важнейшим условием нормальной жизнедеятельности общества и государства.

Проблема ресоциализации женщин-преступниц требует системного, научно-теоретического осмысления феномена женской преступности и процесса управления воспитательной работой в пенитенциарном учреждении.

Воспитательный процесс в пенитенциарных учреждениях проходит в условиях полной или частичной изоляции осужденных от общества, которая определяет его специфику [1]. Действительно, изоляция позволяет, с одной стороны, «вырвать» преступницу из привычной для неё среды, окружения, влияния лиц или групп на её преступное поведение и деятельность, с другой – ведёт к «обрыванию» полезных связей с родителями, родственниками, семьей, «помещает» её в среду, которая отрицательно влияет на исправление женщин-преступниц. Среда пенитенциарного учреждения характеризуется специфической субкультурой, уголовными традициями, асоциальными нормами, ценностями и обычаями. Эта среда оказывает отрицательное влияние на исправление осужденных, создает трудности в процессе исправления их личности [1]. Данное противоречие предъявляет к сотрудникам пенитенциарного учреждения, задействованным в воспитательной работе, ряд требований: педагогической компетентности, знаний особенностей пенитенциарной педагогики, психологии женщин-осужденных, проявления высокого уровня мотивации к перевоспитанию осужденных.

Процесс ресоциализации женщин-преступниц в пенитенциарном учреждении должен иметь системный характер. По каждой сфере жизнедеятельности женщин-преступниц должны применяться определенные приемы воспитательной работы, которые направлены на формирование межличностных отношений, как в коллективе женщин-преступниц, так и между женщинами-преступницами и сотрудниками пенитенциарного учреждения и устранение недостатков в методах организации процесса ресоциализации, существующих в пенитенциарном учреждении.

Процесс перевоспитания женщин-преступниц является сложным и поэтому требует применения новых эффективных технологий. Эффективность воспитательного воздействия на женщин-преступниц обуславливается сформированностью их мотивационной сферы и профессионализмом пенитенциарных сотрудников.

Успешность ресоциализации женщин-преступниц мы связываем с использованием мотивационного программно-целевого подхода (И.К. Шалаев) в управлении процессом ресоциализации.

На наш взгляд, процесс ресоциализации женщин-преступниц будет эффективным, если в его основу положена комплексная управленческая программа, на которой базируется система социально-педагогического воздействия на женщин-преступниц и система профессионального совершенствования пенитенциарных сотрудников.

Концептуальные основания мотивационного программно-целевого управления ресоциализацией женщин-преступниц и готовностью пенитенциарных сотрудников к мотивационного программно-целевому управлению позволяют рекомендовать к практическому использованию целостную технологическую систему:

- проведение педагогического анализа для того, чтобы выявить показания к использованию мотивационного программно-целевого управления, т. е. системы действий, сочетающих в себе осмысление и оценку педагогической информации, педагогических ситуаций, процесса перевоспитания женщин-преступниц и ожидаемых результатов (на основе системного анализа);
- обогащение педагогического общения, т.е. реализации комплекса действий по налаживанию контакта, как с коллективом женщин-преступниц, так и с каждой отдельно взятой женщиной, подчиненного накоплению информации, педагогическому изучению, воспитательным воздействиям, отслеживанию происходящих изменений в поведении женщин-преступниц и достигаемых педагогических результатов;
- адаптация избранного технологического варианта технологии мотивационного программно-целевого управления к ре-

шаемой проблеме и к существующим условиям характеризует способность пенитенциарного сотрудника к принятию педагогического решения, т. е. умение находить пути достижения требуемого педагогического результата и разрабатывать мероприятия для его достижения;

- построение (или адаптация) моделей объекта и субъекта управления; это становится возможным, если имеет место педагогическое наблюдение, т. е. пенитенциарный сотрудник ведет наблюдение за всей совокупностью педагогических признаков, их целостностью, изменениями и их взаимосвязью между собой. Объектами такого наблюдения являются женщины-преступницы, их коллектив (отряд) и сам пенитенциарный сотрудник (самонаблюдение);

- построение (или адаптация) и своевременное постижение дерева целей в соответствии с установленным законом – действие, направленное на систематизацию педагогической информации и определение совокупности педагогических целей;

- разработка (или адаптация) исполняющей программы в виде норм-образцов под каждую цель основана на восприятии пенитенциарными сотрудниками женщин-преступниц, их коллектива, событий; реализация исполняющей программы ориентирована на достижение педагогической цели с использованием всех возможных педагогических методов, приемов, средств, которые способны оказать педагогическое воздействие;

- осуществление социально-психологической стратегии и тактики в соответствии с установленными законами в единстве с традиционным управленческим циклом (целостная управляющая программа). Управляющая программа предполагает действия по оценке педагогического труда, проводимые для определения, достигнут ли какой-либо промежуточный или итоговый результат [2].

Этапное построение процесса ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого управления в процессе реализации целей с помощью исполняющей и управляющей программ позволяет обеспечить необходимый уровень сформированности морально-нравственных качеств женщин-преступниц, развивать способности самостоятельного решения жизненно-важных проблем и применять их в условиях жизни на свободе [3].

Ресоциализация женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода позволяет научить женщин-преступниц ситуативному управлению поведением и личной дисциплинированности, обеспечить личностную и социальную направленность исправительно-воспитательной работы; обеспечить дифференциацию содержания и технологий социально-педагогической работы в исправительном учреждении, доступность трудовой, образовательной, культурно-спортивной и других видов позитивно направленной деятельности [4].

Мотивационное программно-целевое управление не только обеспечивает индивидуализацию воспитательного воздействия в зависимости от способностей и интересов женщин-преступниц, но и кардинально меняют сотрудника пенитенциарного учреждения: повышают его педагогических, научно-методических и творческий потенциал, освобождают от монотонной и рутинной работы.

Готовность сотрудников пенитенциарного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц представлена системой определенных знаний и умений, включающих в себя: знания законов уголовно-исполнительного кодекса РФ, основ социально-педагогической работы с женщинами-осужденными в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач, теории педагогической психологии, возрастной психологии, методики воспитательной работы, требований к оснащению и оборудованию воспитательного процесса, основных направлений и перспектив развития пенитенциарной педагогики и пенитенциарной психологии, основ права и научной организации труда, нормативных документов по вопросам воспитания осужденных [5].

Работа по теме исследования позволила выявить путь качественного изменения эффективности труда сотрудников пенитенциарного учреждения – повышение квалификации посредством обучения по методологии мотивационного программно-целевого управления. Технологическая ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода получила экспериментальное подтверждение, показав, что управляемое обучение сотрудников пенитенциарного учреждения результативно.

Библиографический список

1. Сочивко Д.В., Литвишников В.М. *Пенитенциарная антропология. Опыт систематизации психолого-педагогической теории и практики в местах лишения свободы*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006.
2. Зорина Н.С. *Повышение эффективности управления педагогической системой женского пенитенциарного учреждения на основе мотивационного программно-целевого подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2014.
3. Шалаев И.К. *Программно-целевая психология управления*. Барнаул: БГПУ, 2007.
4. Ханцева Г.Г., Зорина Н.С. Реализация мотивационного программно-целевого управления в процессе ресоциализации женщин-преступниц. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47):140 – 141.
5. Ветошкин С.А. *Пенитенциарная педагогика в теории и практике. Монография*. Екатеринбург: РГПУ, 2004.

References

1. Sochivko D.V., Litvishnikov V.M. *Penitenciamaya antropogogika. Opyt sistematzacii psihologo-pedagogicheskoy teorii i praktiki v mestah lisheniya svobody*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2006.
2. Zorina N.S. *Povyshenie effektivnosti upravleniya pedagogicheskoy sistemoy zhenskogo penitenciamnogo uchrezhdeniya na osnove motivacionnogo programmno-celevogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2014.
3. Shalaev I.K. *Programmno-celevaya psihologiya upravleniya*. Barnaul: BGPU, 2007.
4. Hanceva G.G., Zorina N.S. Realizaciya motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya v processe resocializacii zhenschin-prestupnic. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47):140 – 141.
5. Vetoshkin S.A. *Penitenciamaya pedagogika v teorii i praktike. Monografiya*. Ekaterinburg: RGPPU, 2004.

Статья поступила в редакцию 03.12.15

УДК 14.01

Irgit A.D., postgraduate (Pedagogy), Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: isat@mail.ru

LEVELS OF FORMING VALUE-RELATED ATTITUDE TO THE CULTURAL HERITAGE OF THE NATIVE LAND (A CASE STUDY OF KARA-KHOL HIGH SCHOOL N.A. K.S. SHOIGU). In the paper the researcher introduces the basic levels of formation of the valuable relation of senior pupils to the cultural heritage with reference to Kara-Khol Secondary School n.a. K.S. Shoigu. The researcher didn't find studies specifically dedicated to the problem of formation in senior pupils the valuable relation to the cultural heritage of their native land in ethnopedagogics. This increases the relevance of the study. The research has shown that one of the tasks of ethnopedagogics is to develop a program that would carry out an experiment in terms of tourist and local lore circle "Young regional historian".

Keywords: value attitude, cultural heritage, formation and education.

А.Д. Иргит, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: isat@mail.ru

УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ (НА ПРИМЕРЕ МАОУ «КАРА-ХОЛЬСКАЯ СОШ ИМ. К.С. ШОЙГУ»)

В предлагаемой работе представлены основные уровни формирования ценностного отношения старшеклассников к культурному наследию на примере МАОУ «Кара-Хольская средняя общеобразовательная школы им. К.С. Шойгу». В настоящее время в этнопедагогике нет исследований, специально посвященных формированию у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края. Актуальность исследования заключается в необходимости обоснования процесса формирования у старшеклассников ценностного отношения к традиционной культуре тувинского народа. Результатом исследования будет разработка программы и проведение эксперимента в условиях туристско-краеведческого кружка «Юный краевед».

Ключевые слова: ценностное отношение, культурное наследие, формирование, образование.

В настоящее время отмечается возросший интерес к изучению истории культуры, природы родного края. Сочетание программного и краеведческого материала с целью формирования у учащихся общечеловеческих ценностей, представлений о целостности мира, природы, человека даёт человеку гораздо больше, чем он в состоянии осознать.

Важность приобщения ребёнка к культурному наследию региона, республики, родной земли осознана в современной системе школьного воспитания и образования. Закон РФ «Об образовании» выделяет национально-региональный компонент содержания образования.

Педагогические аспекты проблемы ценностных отношений личности раскрыты в педагогических исследованиях М.Г. Казакиной [1], Л.Я. Зориной [2], Е.В. Бондаревской [3], З.И. Васильевой [4], В.В. Николиной [5] и др.

Педагогическая востребованность исследования проблемы формирования у учащихся ценностного отношения к природе диктуется тем, что именно ценностный подход к изучению природы позволяет раскрыть не только научные, но и нравственные аспекты взаимодействия человека с природой. Это должно обеспечить усвоение учащимися общечеловеческих ценностей и новое понимание принципа человечности.

Под субъектом ценностного отношения понимается человек – школьники старшего школьного возраста.

По определению В.В. Матаева, «культурное наследие – это совокупность культурных ценностей, критически используемых личностью в соответствии с конкретно-историческими задачами социума. Ценностное отношение к культурному наследию определяется как интегративное личностное образование, включающее знание о ценности культурного наследия, осознание его личностной значимости и проявляющееся в социально значимой деятельности» [6, с. 7].

Целью данной работы является обоснование процесса формирования у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края в условиях дополнительного образования.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась со старшеклассниками, занимающимися в туристско-краеведческом кружке «Юный краевед» на материале курсов «История Тувы», «История родного края» Кара-Хольской СОШ им. К.С. Шойгу Бай-Тайгинского района Республики Тыва.

Специфика обучения в туристско-краеведческом кружке «Юный краевед» выражается в том, что дополнительное образование в школе рассматривается как сфера свободного самоопределения личности школьника, где реализуются вариативные и дифференцированные педагогические программы, удовлетворяющие различные потребности старшеклассников. Главной задачей кружка «Юный краевед» является путешествие по Туве по

его различным природным зонам. Предполагается встреча с коренным населением района, носителями традиционной культуры тувинцев-кочевников с посещением почитаемых сакральных мест, а также объединение старшеклассников на основе интересов к историческому прошлому родного края, воспитание патриотизма и гордости за свою Малую Родину с её замечательной историей. Итогом деятельности кружка является формирование ценностного отношения к культурному наследию родного края старшеклассников.

В туристско-краеведческий кружок принимаются учащиеся 9 – 11 классов средней общеобразовательной школы с. Кара-Холь, они уже знакомы со сведениями по истории России и Тувы. Этот запас знаний позволяет им ориентироваться в значительном и необходимом объеме информации по археологии, этнографии и истории.

Кружок функционирует круглый год, осуществляя непрерывный образовательный процесс. Работа кружка организована по двум направлениям: теоретическом и практическом. В осенне-зимний период учащиеся проходят необходимую теоретическую подготовку: курсы археологии, анатомии, этнографии, истории. В весеннее время учащиеся начинают совершать археологические разведки, осуществлять поиск новых памятников; указанная деятельность продолжается весь походно-полевой сезон.

Системообразующим в процессе формирования у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края выступает авторский курс «Культурное наследие Кара-Хольского кожууна».

В.В. Матаевым была определена следующая этапность процесса формирования у старшеклассников целостного отношения к культурному наследию:

1. Целью *ориентационного этапа* является формирование у старшеклассников представления о структурообразующих идеях («единство традиций и новаций», «межкультурная толерантность», «единство планетарной цивилизации») культурного наследия как ценности, связей между ними.

2. *Эвристический этап* был направлен на достижение структурно-логического уровня сформированности ценностного отношения к культурному наследию родного края. Данный уровень предполагал решение задачи, направленной на «открытие» школьником личностного смысла ценности «культурное наследие родного края», т.е. осознание личностной, а значит, в силу особенностей указанного ценностного феномена, и общественной значимости ценности культурного наследия.

3. *Рефлексивно-прогностический этап* был направлен на достижение аддитивистского уровня сформированности у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию

родного края. Данный уровень предполагал решение ценностной проблемы, направленной на принятие личностного смысла ценности «культурное наследие», «встраивание», интеграцию ценностного отношения к культурному наследию родного края в систему отношений старшеклассника с миром [6, с. 66].

Во время деятельности туристско-краеведческого кружка школьники принимали участие в поисковой экспедиции «По просторам родного края». Им на выбор предлагались следующие задания: беседа с коренным населением населенного пункта; составление карты-схемы расположения гор; запись легенд, сказаний, связанных с сакральными местами; составление генеалогического древа какой-либо семьи изучаемого населенного пункта, запись семейных преданий; изучение сохранившихся предметов утвари, хозяйства, одежды, обуви, украшений. С точки зрения коренных жителей Тувы, кочевников Центральной Азии, человек и его природное окружение являются частью Вселенной. Они несут традиционную информацию, передавая её из поколения в поколение в виде традиций и обычаев, устной информации. Во время экспедиции старшеклассники изучали и определяли состав тематической группы «Традиционная одежда» в тувинском языке и диалектах, который позволяет выделить лексику головных уборов района. Например, в бай-тайгинском говоре западного диалекта зафиксировано слово *огууза* 'один из видов головного убора из овчины с острокопечной тульей', по мнению носителей западного диалекта, *огууза* – демисезонный головной убор, его шили из войлока, стриженной шкуры, из стеганой козьей или овечьей шерсти. Раньше их повседневно носили простые араты.

Выполнение этих заданий нашло отражение в подготовке выступлений на научно-практических конференциях, публикации статей старшеклассников.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы показали, что уровни формирования старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родной земли достигаются положительные значимые продвижения всех компонентов исследуемого личностного образования.

Таким образом, уровни формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края может рассматриваться как одно из ведущих направлений в учреждениях дополнительного образования и как личностно значимый приоритет старшеклассников. Знание особенностей формирования у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию будет обусловлено методической подготовкой разрабатываемых рекомендаций для педагогов учреждений дополнительного образования и средних общеобразовательных школ Республики Тувы и будет полностью представлено в виде авторского курса «Культурное наследие Бай-Тайгинского района».

Библиографический список

1. Казакина М.Г. *Ценностные ориентации и их формирование*. Ленинград: Издательство РГПУ, 1989.
2. Зорина Л.Я. Ценности естественнонаучного образования. *Педагогика*. 1995; 3: 29 – 33.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995; 4: 29 – 36.
4. Васильева З.И. *Целостное построение воспитания в обучении*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 1996.
5. Николина В.В. *Эмоционально-ценностное отношение учащихся к окружающей среде*. Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 1996.
6. Матаев В.В. *Формирование у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края в условиях дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2008.

References

1. Kazakina M.G. *Cennostnye orientacii i ih formirovanie*. Leningrad: Izdatel'stvo RGPU, 1989.
2. Zorina L.Ya. Cennosti estestvennonauchnogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 1995; 3: 29 – 33.
3. Bondarevskaya E.V. Cennostnye osnovaniya lichnostno orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika*. 1995; 4: 29 – 36.
4. Vasil'eva Z.I. *Celostnoe postroenie vospitaniya v obuchenii*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 1996.
5. Nikolina V.V. *Emocional'no-cennostnoe otnoshenie uchashchisya k okruzhayushej srede*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo Volgo-Vyatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 1996.
6. Mataev V.V. *Formirovanie u starsheklassnikov cennostnogo otnosheniya k kul'turnomu naslediyu rodnogo kraya v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.12.15

УДК 378

Askanova O.V., Doctor of Sciences (Economy), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia),
E-mail: askanova@yandex.ru

Kazantseva Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia),
E-mail: rhfcjnrfu@bk.ru

KNOWLEDGE-BASED AND COMPETENCE-BASED EDUCATIONAL PARADIGM: WHICH WILL SOLVE THE MODERNIZATION TASKS? The article compares the main positions of knowledge- and competence-oriented educational paradigms. The driving force of economic development is the human potential; therefore the problem of modernization without improving the modern education, improving its quality and relevance and ensuring equality of access, freedom of choice is not solvable. The authors give arguments to prove that the power of the Soviet educational system was based on its focus on knowledge-model, which was based on fundamental knowledge, skills, certain ways of learning. Exploring the main changes, associated with the transition of national education to the competence-based approach, the authors come to the conclusion that they contradict the declared objective of economy modernization, ensuring technological excellence and innovative leadership of the country.

Key words: education, knowledge-paradigm, competence approach, educational standard.

О.В. Асканова, д-р экон. наук, зав. каф. ФиК, Рубцовский индустриальный институт, филиал ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: askanova@yandex.ru

Ю.В. Казанцева, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин, Рубцовский индустриальный институт, филиал ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: rhfjcnrfu@bk.ru

ЗНАНИЕВАЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЧЕМУ ПОД СИЛУ РЕШЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИОННОЙ ЗАДАЧИ?

В статье проводится сравнение основных положений знаниевой и компетентностной парадигм образования. Движущей силой развития экономики является человеческий потенциал, поэтому проблема модернизационного рывка без подъёма современного образования, повышения его качества и значимости, обеспечения равенства доступа, свободы выбора не разрешима. Авторами приводятся аргументы, доказывающие, что сила советской образовательной системы базировалась на её ориентации на знаниевую модель, основу которой составляли базовые знания, соответствующие умения, навыки, определенные способы обучения. Исследуя основные изменения, связанные с переходом отечественного образования на компетентностный подход, авторы приходят к выводу, что они противоречат декларируемым задачам модернизации экономики, обеспечения технологического превосходства и инновационного лидерства страны.

Ключевые слова: образование, знаниевая парадигма, компетентностный подход, образовательный стандарт.

В последнее время в среде активной части российского общества всё чаще встречаются опасения, что декларируемая на самом высоком уровне необходимость всесторонних модернизационных преобразований экономики, замена «примитивного сырьевого хозяйства» «умной экономикой» «рискует утратить свою осмысленность и энергетику, став своеобразным «ритуальным языком» административно-бюрократической элиты». Поскольку ключевым драйвером развития любой экономической системы, её технологического превосходства и инновационного лидерства является человеческий капитал, то проблема модернизационного рывка без подъёма отечественного образования, повышения его качества и значимости не разрешима. Однако именно с преобразованиями системы отечественного образования, носящими, по мнению значительной части педагогического сообщества, разрушительный характер, и связана во многом смысловая девальвация модернизационно-инновационной риторики (включая разговоры о «человеческом капитале» и «экономике знаний»).

В этой связи попытаемся рассмотреть, насколько адекватны задачам модернизации экономики произошедшие в последние время изменения в системе высшего образования РФ.

Отметим, что в советской школе образовательный процесс строился на дедуктивной основе, а результаты образования были представлены утвердившейся дидактической триадой «знания-умения-навыки» (ЗУНы), вытекающей из знаниевой парадигмы. Знаниевая ориентация отечественного образования обеспечивала его уникальность именно в силу фундаментальности и научности, что признано официальными международными документами (например, ЮНЕСКО).

Именно реализация в образовательном процессе знаниевого подхода позволила нашей стране добиться выдающихся результатов. По данным ООН в 1950-х гг. по уровню интеллектуализации советская молодежь находилась на 2-3-м местах в мире [1]. Запуск СССР в 1957 г. первого в мире искусственного спутника Земли всерьёз обеспокоил общественность Запада успехах Советского Союза, что вылилось в публикацию в американской прессе статьи под красноречивым заголовком «Что знает Иван, чего не знает Джон?» [2]. А полёт первого в мире человека в космос породил уже ставшую хрестоматийной фразу Дж. Кеннеди: «Если не хотите учить русский, учите физику». Всё это служит ярким подтверждением фундаментальности и высокой конкурентоспособности советской системы образования. Даже начавшуюся с 90-х годов прошлого века массовую эмиграцию умов из РФ и факт их успешной адаптации и интеграции в западную научную и университетскую элиту также можно считать неоспоримым свидетельством того, что советские стандарты и требования в области образования были одними из лучших в мире.

Заметим, что в отечественной системе образования предпринимались попытки отказа от знаниевой ориентации. В частности, А.Л. Андреева указывает, что педагогическим увлечением 20-х годов прошлого века была чем-то напоминающая современный компетентностный подход идея растворения знаний в практических контекстах, связанных с освоением различных комплексов [3]. Однако опыт показал, что полноценное обучение требует, как чёткого выделения знаний в качестве самостоятельной цели образовательной деятельности, так и их представления в виде логически связанной (когерентной) системы. Именно поэтому от планов смены образовательной парадигмы отказались уже к началу 1930-х гг., причём в первую очередь из-за протестов работодателей, не получавших достаточно подготовленного кадрового пополнения, т. е. без систематического освоения знаний не происходило и эффективного формирования умений [3].

По-разному рассматривая смысловую нагрузку понятия «знание», нельзя отрицать, что данный термин отражает идеал «представлений о действительности, отличающихся объективностью, постоянством, относительной независимостью от исторических условий и субъективных особенностей его формы и интерпретации» [4]. Поэтому знаниевая парадигма образования имеет в своей основе идею о консервативной (в положительном смысле) роли образовательной организации, цель которой состоит в сохранении и передаче молодому поколению культурного наследия, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка.

Сторонники знаниевой парадигмы исходили из того, что воспитывают и готовят к хозяйственной деятельности именно знания, поэтому отвергающая знания экономика обречена на кризисы и отставание. В соответствии с этим не образование должно подстраиваться под экономику (особенно в периоды спадов и кризисов), зачастую опускаясь на низкий уровень, а, наоборот, экономике следует подтягиваться к высокому уровню фундаментального образования. Это, на наш взгляд, и является ключевой установкой, диссонирующей с постулатами компетентностного подхода, переход к которому официально провозглашён в рамках Болонской системы. Ведь в отличие от знаниевой компетентностная парадигма нацелена на усвоение в процессе образования не фундаментальных знаний (которые считаются излишними), а некой информации, формируемой по заказу рынка труда (в идеале глобального).

Отметим, что рубежом начала смены парадигмы образования в Европе можно считать доклад ЕКС «Образование и компетенции в Европе» (1989 г.), с момента выхода которого на смену «знаниям» пришли «компетенции». О.Н. Четверикова в этой связи подчёркивает, что «речь идёт не просто о смене терминов, а о принципиальном изменении самого содержания,

поскольку компетентность понимается не как образованность, а как некий продукт, изготовленный по заказу клиента» [5]. В результате компетентностный подход ведёт к утрате приоритетной роли передачи знаний как безусловной основы образования, переориентирует оценку «результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся». Таким образом, происходит сдвиг акцентов со «знаниевого» компонента на поведенческий аспект, поскольку компетенции представляют собой не столько знание, сколько систему наработанных поведенческих реакций.

Особенность компетентностной образовательной парадигмы состоит в том, что теперь результаты образования – компетенции – рассматриваются как товар, пользующийся спросом со стороны бизнеса, поэтому всё, что не вписывается в требования заказчика (фундаментальные, разносторонние знания), подлежит устранению. В наиболее развитой форме компетентностная модель образовательной системы существует в США, где образование является предметом заботы не государства, а местных сообществ, которые обычно склонны решать не столько проблемы высокого образования, сколько прагматические задачи собственного выживания, для чего как раз более всего и подходит «школа компетенций» [6]. Ссылаясь на американский образовательный опыт, отечественные апологеты компетентностного подхода приходят к парадоксальному выводу: поскольку фундаментальное образование требует существенных финансовых вложений, то России оно не нужно, т. к. основанному преимущественно на сырьё или спекуляциях российскому крупному бизнесу подобного рода вложения не интересны. В этой связи, как не вспомнить шокировавшее педагогическое сообщество и родителей высказывание бывшего министра образования А.А. Фурсенко, заявившего, что «главный порок советской школы заключался в том, что она стремилась воспитать человека-творца, задачей же школы РФ является подготовка квалифицированного потребителя, способного пользоваться тем, что создано другими» [цит. по 7]. Такая логика реформаторов российского образования вводит в тупик, а следование ей неизбежно ставит крест на декларируемых модернизационных задачах. Ведь, по справедливому замечанию А.И. Фурсова [7] «потребитель – не конкурент создателю, у потребителей нет шансов догнать создателя (тем более что если «не догнать» закрепляется определённой системой образования), у общества потребителей нет будущего».

Обобщая разнообразные доводы сторонников перехода отечественной системы образования на компетентностную парадигму, можно выделить следующие основные:

- ориентация традиционного советского образования на знания только ради знаний;
- перегруженность обучающихся в системе высшего образования и неоправданное развитие репетиторства, обусловленные завышенностью предъявляемых вузами требований;
- непригодность выпускников к изменившейся социальной и экономической структуре российского общества ввиду того, что в современной экономике значительно большую роль стали играть отрасли, не требующие такого объёма знаний, который давала советская система образования [6];
- устаревание информации быстрее завершения естественного цикла обучения, что делает совершенно утопической традиционную установку на передачу от преподавателя к студенту необходимого запаса знаний. Эта общая линия рассуждений обычно подкрепляется целым рядом аргументов социально-экономического плана, например тем, что на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а именно способность выполнять определенные функции и т. п. [4].

Отсюда и концептуальный курс компетентностного подхода «на прагматизацию знания, отказ от фундаментальности и переход на позиции релятивизма и субъективизма» [4].

Однако при вдумчивом анализе большинство из представленных выше доводов в пользу компетентностного подхода, на наш взгляд, не выдерживает никакой серьёзной критики. Ведь

впечатлявшие весь мир экономические, научно-технические, технологические успехи нашей страны в предвоенный и послевоенный периоды полностью опровергают тезис «знания ради знаний». Фундаментальные знания не исключают компетентности, навыков и способностей выполнять какие-либо профессиональные функции. При этом между знаниями и компетенциями как их практическими следствиями имеет место асимметричность отношений. Так, если наличие знаний постоянно расширяет возможности практической деятельности, способствуя выработке новых умений и компетентностей, то одно лишь умение не раздвигает горизонт знаний, хотя и может создать импульсы к их развитию. Вместе с тем, исторический опыт показывает, что однажды найденные успешные практические приёмы без знаний проявляют тенденцию к самоконсервации [3].

Аргумент «завышенности требований» к студентам в советской системе образования, по нашему мнению, является весьма невинным, поскольку норма требований не имеет объективной оценки, а значит, все рассуждения об их «завышенности» всего лишь направлены на опускание планки образования, «капитуляцию перед высокими целями, которые стояли перед образованием прошлых лет» [4].

Непродуктивность заявлений о непригодности выпускников к современным реалиям ввиду преобладания в российской экономической системе не требующих «советского багажа знаний» отраслей является очевидной. Этим аргументом реформаторы лишь признают высокий уровень советской высшей школы и несоответствие ему состояния современной экономики РФ. Однако приходят к совершенно парадоксальному выводу: раз деградировавшая российская экономика сегодня не требует фундаментальных знаний, то следует снизить уровень образования. Такой подход противоречит основополагающему принципу знаниевой парадигмы, согласно которому, как отмечалось выше, не экономика должна «тащить» образование (в нашем случае вниз), а образование – экономику.

Единственным вразумительным аргументом сторонников смены образовательной парадигмы можно признать ускорение «устаревания информации», однако этот довод больше свидетельствует в пользу непрерывности образования, а не его обязательной ориентации на компетентностный подход. Указывая на приоритетность способностей к выполнению определённых функциональных задач над фундаментальными, не нужными, по мнению идейных проводников компетентностной парадигмы, знаниями, они не видят принципиальной опасности такой позиции. А. Чадаев в этой связи указывает, что люди, получившие конкретные, «узкие» специальности, останутся такими специалистами на всю жизнь и будут совершенно не защищены перед возможностью изменения структуры экономики и рынка труда [8]. То, что рынку нужны профессиональные специалисты ни у кого не вызывает споров, однако не вполне понятно, задавая проводниками реформ дилемма: «или высокообразованная личность или профессионал», ведь высокий уровень общей культуры и образования никак не противоречит профессионализму. Более того, система образования из двух задач – формирование всесторонне развитой личности и подготовка узкого профессионала – делающая выбор в пользу последней, строит себе ловушку.

Итак, на наш взгляд, в отличие от знаниевой парадигмы компетентностная несёт поверхностность и сиюминутную эффективность, и именно эти идеи в совокупности с абсолютизацией проблемы устаревания информации явились реальными причинами, толкнувшими «отечественную систему образования в объятия компетентностного подхода» [4]. В то время как мировой опыт убедительно показывает, что страны, вынужденные решать задачи ускоренной модернизации, выбирали знаниевую парадигму. Она укоренилась в Германии, Японии, России, затем в СССР, а теперь и в Китае, поскольку только глубокие фундаментальные знания обеспечивают рождение новых смыслов, инноваций и инновационных систем, способность моделировать и строить будущее.

Библиографический список

1. Поздняков А.Н. *Общие основы педагогики: тезисы лекций*: учебное пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.
2. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию. *Эйдос*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>
3. Андреева А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005; 4: 19 – 27.
4. Технология слива образования. Компетентностный подход. *LIVEJOURNAL* Available at: <http://morozovsb.livejournal.com/62060.html>

5. Четверикова О.Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. *Институт высокого коммунитаризма*. Available at: <http://communitarian.ru/publikacii/obrazovanie>
6. Механик А. Между Фоменко и обезьяной. *Эксперт-онлайн*. Available at: http://expert.ru/expert/2008/07/mezhdu_fomenko_i_obezianoj/
7. Фурсов А.И. «Реформа» образования сквозь социальную и геополитическую призму. *Электронная библиотека RoyalLib.com*. Available at: http://royallib.com/read/fursov_andrey/reforma_obrazovaniya_skvoz_sotsialnuyu_i_geopoliticheskuyu_prizmu.html#0
8. Чадаев А. Последний звонок. Высшее образование в России перестало быть высшим. *GlobalRus.ru – еженедельный информационно-аналитический журнал*. Available at: <http://www.globalrus.ru/opinions/133279/>

References

1. Pozdnyakov A.N. *Obschie osnovy pedagogiki: tezisy lekciy: uchebnoe posobie*. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009.
2. Yalalov F.G. Deyatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu. *Ejdos*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>
3. Andreeva A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza. *Pedagogika*. 2005; 4: 19 – 27.
4. Tehnologiya sliva obrazovaniya. Kompetentnostnyj podhod. *LIVEJOURNAL*. Available at: <http://morozovsb.livejournal.com/62060.html>
5. Chetverikova O.N. Razrushenie buduschego. Kto i kak unichtozhaet suverennoe obrazovanie v Rossii. *Instytut vysokogo kommunitarizma*. Available at: <http://communitarian.ru/publikacii/obrazovanie>
6. Mehanik A. Mezhdru Fomenko i obez'yanoj. *Ekspert-onlajn*. Available at: http://expert.ru/expert/2008/07/mezhdu_fomenko_i_obezianoj/
7. Fursov A.I. «Reforma» obrazovaniya skvoz' social'nyu i geopoliticheskuyu prizmu. *Elektronnaya biblioteka RoyalLib.com*. Available at: http://royallib.com/read/fursov_andrey/reforma_obrazovaniya_skvoz_sotsialnuyu_i_geopoliticheskuyu_prizmu.html#0
8. Chadaev A. Poslednij zvonok. Vysshee obrazovanie v Rossii perestalo byt' vysshim. *GlobalRus.ru – ezhenedel'nyj informacionno-analiticheskij zhurnal*. Available at: <http://www.globalrus.ru/opinions/133279/>

Статья поступила в редакцию 02.12.15

УДК 37.035.6

Kanevskaya Zh.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: renzisa@mail.ru

Belotserkovets N.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: natalya_stv@list.ru

DEVELOPMENT OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The ideas of the paper have been influenced by socio-economic changes in the country's transition to a civil society and rule of law, placing new demands on education, which should be directed to the formation of personality with a strong national identity. The paper presents modern views on the technology activities of primary school teachers for the formation of national consciousness of pupils by means of extracurricular activities. The authors come to the conclusion that an extracurricular activity is a valuable pedagogical tool, the use of which in teaching makes the development of national consciousness of children of younger school age more task-focused and interesting. The effectiveness of educational work in this direction depends on the consistency and continuity of its holding, the interaction of family and school, the focus on the development of creative activity of pupils of elementary school and the teacher's professionalism.

Key words: national self-consciousness, structure of national identity, identity components, extracurricular activities, types and forms of extracurricular activities, pedagogical conditions of effective development of national consciousness.

Ж.О. Каневская, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, Ставропольский государственный педагогический институт, E-mail: renzisa@mail.ru

Н.И. Белоцерковец, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, Ставропольский государственный педагогический институт, E-mail: natalya_stv@list.ru

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Социально-экономические изменения в стране, переход к гражданскому обществу и правовому государству, предъявляют новые требования к образованию, которое должно быть направлено на формирование личности с развитым национальным самосознанием. В работе представлены современные взгляды на технологию деятельности учителя начальных классов по формированию национального самосознания учащихся средствами внеурочной деятельности. Авторы приходят к выводу, что внеурочная деятельность является ценным педагогическим средством, использование которого в педагогической деятельности делает развитие национального самосознания детей младшего школьного возраста более целенаправленным и интересным. Эффективность воспитательной работы в данном направлении зависит от системности и последовательности ее проведения, взаимодействия семьи и школы, нацеленности на развитие творческой активности учащихся начальной школы и профессионализма педагога.

Ключевые слова: национальное самосознание, структура национального самосознания, компоненты самосознания, внеурочная деятельность, виды и формы внеурочной деятельности, педагогические условия эффективного развития национального самосознания

Социально-экономические изменения в стране, переход к гражданскому обществу и правовому государству, предъявляют новые требования к образованию, которое должно быть направлено на формирование личности с развитым национальным самосознанием, способной функционировать в многонациональном обществе.

Проблемой развития национального самосознания занимались многие ученые, педагоги, психологи и этнографы: С.А. Арутюнов, С.М. Арутюнян, Э.А. Баграмов, А.О. Боронов, Ю.В. Бромлей, А.Х. Гаджиев, П.И. Гнатенко, А.И. Горячева, Л.Н. Гумилев, А.Ф. Даждомиров, Н.Д. Джандильдин, С.Т. Калтахян, А.И. Китов, В.Н. Кукушкин, Г.У. Кцова, В.С. Мухоморова, В.В. Пименов, Б.Ф. Поршнев, Г.В. Старовойтова, Г.Г. Шпет, А.А. Шогенов, В.А. Ядов и др.

На сегодняшний день не существует единой точки зрения на сущность понятия «национальное самосознание».

Рассмотрев различные подходы к пониманию сущности данного термина можно сделать вывод, что национальное самосознание – это система представлений о национальной общности: о её национально-культурных и национально-психологических особенностях, формирующихся в ходе взаимодействия с другими национальными группами.

Т.А. Талалуева, в качестве компонентов национального самосознания выделяет когнитивный, в основе которого лежит

самоидентификация; аффективный, определяющий значимость членства в этнической группе, этнические предпочтения и регулятивный – этнические установки в отношении «своего» и «других» этносов, стратегию этнического поведения и межэтнического взаимодействия [1, с. 20].

О.Б. Мухамметбердиев включает в структурное образование национального самосознания 4 уровня отражения: уровень когнитивно-рационального отражения (понятия, знания, символы, сведения); уровень аксиологического (оценочного) отражения; уровень эмоционального отражения и регулятивно-волевого (ориентации, установки, интересы, потребности) [2, с. 90].

В.Ю. Хотинец, рассматривая национальное самосознание как системное образование, выделяет в нем следующие компоненты: осознание особенностей этнической культуры, психологических особенностей своей этнической общности, осознание тождественности со своей этнической общностью и др. [3, с. 37].

Анализ психолого-педагогических источников показывает, что развитие национального самосознания представляет собой сложный и продолжительный процесс, который необходимо начинать уже в начальной школе, когда появляются психологические предпосылки для данной работы: осознание своей национальной принадлежности, понимание национальных различий, систематизирование знаний о других народах и культурах, формирование отношений к ним.

Требования к развитию национального самосознания младших школьников находят отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения. Так, в соответствии с ФГОС НОО, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373, «необходимо воспитывать и развивать качества личности, отвечающие требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества» [4, с. 2].

Большими возможностями в развитии национального самосознания младших школьников обладает внеурочная деятельность, содержащая многочисленные и разнообразные формы работы для непринужденного общения учеников с учителями и между собой.

Внеурочная деятельность имеет различные виды и формы. С точки зрения Григорьева Д.В. для реализации в школе доступны следующие виды внеурочной деятельности [5, с. 100]:

- 1) игровая деятельность;
- 2) познавательная деятельность;
- 3) проблемно-ценностное общение;
- 4) досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
- 5) художественное творчество;
- 6) социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);
- 7) трудовая (производственная) деятельность;
- 8) спортивно-оздоровительная деятельность;
- 9) туристско-краеведческая деятельность.

Среди классических форм внеурочной деятельности можно выделить следующие: классный час, образовательные экскурсии, информационный час, предметная олимпиада. Помимо

Библиографический список

1. Талалуева Т.А. Особенности самосознания и межэтнических отношений детей в период образования нового государства на территории бывшего СССР. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1997.
2. Мухамметбердиев О.Б. Национальное самосознание. Москва, 1992.
3. Хотинец В.Ю. Исследование различных форм выражения этнического самосознания у студентов-удмуртов. *Психологический журнал*. 1997; 4: 36 – 42.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в редакции приказа от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) Available at: <http://минобрнауки.рф>
5. Григорьев Д.В. *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор*: пособие для учителя. Москва, 2010.

References

1. Talalueva T.A. *Osobennosti samosoznaniya i mezh'etnicheskikh otnoshenij detej v period obrazovaniya novogo gosudarstva na territorii byvshego SSSR*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1997.
2. Muhammetberdiev O.B. *Nacional'noe samosoznanie*. Moskva, 1992.
3. Hotinec V.Yu. *Issledovanie razlichnyh form vyrazheniya etnicheskogo samosoznaniya u studentov-udmurtoy*. *Psihologicheskij zhurnal*. 1997; 4: 36 – 42.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 g. №; v redakcii prikaza ot 26 noyabrya 2010 g. № 1241, ot 22 sentyabrya 2011 g. № 2357) Available at: <http://minobrnauki.RF>
5. Grigor'ev D.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor*: posobie dlya uchitelya. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 08.12.15

УДК 355.231+398.8.

Kashina N.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia),
E-mail: koranata@mail.ru

THE TECHNIQUES OF ACQUIRING TRADITIONAL CULTURAL AND ART VALUES BY TEENAGERS. In the article the author raises a problem of development in teenagers traditional cultural and art values. The relevance of the research consists in the increasing social importance of the contents, values and ideals of home-country culture, preservation and reproduction of traditional culture and an insufficient readiness of theoretical and practical approaches to realization of this process in modern educational practice. The author offers a technique of development by teenagers of traditional cultural and art values (by means of musical culture of the Cossacks of the Urals), which can be realized in educational institutions and classes with the Cossack cadet component. This technique includes: methods of music education, methods specific to the Cossack musical pedagogy; means of art culture: spiritual and art, material and art. The proposed methods are realized at lessons of music and in extracurricular activities at three stages: at the initial, basic and generalization stages.

Key words: music education, traditional cultural values, art values, musical culture of Cossacks, Cossack cadets, development of values.

Н.И. Кашина, д-р пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,
E-mail: koranata@mail.ru

МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ ТРАДИЦИОННЫХ КУЛЬТУРНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В данной статье рассматривается проблема освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей. Актуальность проблемы заключается в возрастающей социальной значимости содержания, ценностей и идеалов отечественной культуры, сохранения и воспроизводства традиционной культуры и недостаточной разработанности теоретических и практических подходов к реализации данного процесса в современной образовательной практике. Автором предлагается методика освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей (средствами музыкальной культуры казачества Урала), которая может реализоваться в учебных заведениях и классах с казачьим кадетским компонентом. Данная методика включает: методы музыкального образования, методы, свойственные казачьей музыкальной педагогике; средства художественной культуры: духовно-художественные, материально-художественные. Она реализуется на уроках музыки и во внеучебной деятельности на трёх этапах: начальном, основном и обобщающем.

Ключевые слова: музыкальное образование, традиционные культурные ценности, художественные ценности, музыкальная культура казачества, казаки-кадеты, освоение ценностей.

На рубеже XX–XXI вв. произошла смена ценностной парадигмы современного российского общества, характеризующаяся девальвацией традиционных ценностей, свойственных русскому этносу, что обусловлено рядом факторов, среди которых – глобальная культурная интеграция, разрушение связи времен, преемственности ценностей между поколениями. Молодёжь и российское общество в целом нуждаются в ценностно-смысловых ориентирах, духовно-нравственных идеалах и культурных образцах – важнейших регуляторах социально значимого поведения, обеспечивающих сохранение его культурной самоидентичности и дальнейшее социальное развитие.

Приоритеты государственной политики лежат в области сохранения и развития уникальной российской цивилизации, консолидации общества на основе отечественных духовных традиций и российского менталитета, совершенствования духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи. Концептуальные подходы к решению данных проблем содержатся в «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г.», государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 гг.», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др. Однако поиск теоретических и практических подходов в этой области по-прежнему актуален. Одно из его направлений заключается в выявлении потенциала многовековых культурных традиций народов России.

Носителем таких традиционных для отечественной культуры культурных ценностей, как гражданственность, патриотизм, Православие, семья, соборность, являвшихся на протяжении многих веков важным элементом общественного сознания и фундаментом российской социальной системы, стало казачество – часть русского этноса, имеющая региональные и военно-сословные субкультурные особенности [1; 2].

Музыкальная культура казачества является системой порождения, накопления, хранения, обобщения и трансляции в индивидуальных образах традиционных ценностей, свойственных культуре казачества. В ней отражается воспитательный идеал народной педагогики казачества, представляющий собой человека, в основе ментальности которого лежат указанные выше традиционные ценности (А.Ф. Григорьев, В.С. Кобзов, В.А. Кузнецов, С.Н. Лукаш). Через образные ассоциации она способна воз-

действовать на воображение, эмоции и подсознание человека, а эмоциональное внушение рождает эмоциональную установку, нацеленность и готовность человека к определённым поступкам, соответствующим идеальному образу казака, воплощающего в своих поступках традиционные ценности. Поэтому включение музыкальной культуры казачества в процесс воспитания подрастающего поколения может рассматриваться в качестве средства освоения им традиционных культурных и художественных ценностей [3; 4].

В практике обучения и воспитания пока еще не достаточно востребован богатейший опыт социализации и инкультурации детей и молодёжи в семье и казачьей общине, опора на который обеспечивает подрастающим поколениям усвоение базовых культурных ориентиров и нравственных идеалов. Всё это вызывает необходимость обращения к научному осмыслению опыта воспитательной работы, накопленного в дореволюционных казачьих заведениях, где важнейшую роль играло музыкальное искусство и художественная деятельность, что позволит восстановить утраченную преемственность между поколениями, заимствовать наиболее ценное в педагогическом наследии для дальнейшего совершенствования отечественной системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи.

Несмотря на то, что реализация духовно-нравственного потенциала искусства в системе обучения и воспитания подрастающего поколения признается сегодня одним из перспективных направлений оптимизации современной системы образования (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, В.В. Медушевский, А.А. Мелик-Пашаев и др.), ценностные аспекты искусства в практике отечественного образования не всегда оказываются востребованными, так как существует недостаток современных вариативных моделей образования, инновационных методик для различных типов образовательных учреждений, образовательных учреждений различных регионов РФ, имеющих разнообразные культурные традиции, в силу неготовности учителей к интеграции исконных народных традиций в современный педагогический процесс и актуализации их ценностного содержания (Т.И. Бакланова, Л.В. Ершова, И.С. Кобозева, Т.Я. Шпиалова и др.).

Нами была создана методика освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей, реализующая

яся на уроках музыки и во внеучебной деятельности в учебных заведениях и классах с казачьим кадетским компонентом Урала. Она включала три этапа: начальный, основной, обобщающий.

Целью начального этапа методики освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей было познание индивидом интонационных, темпо-ритмических и жанровых особенностей музыкальной культуры казачества, смыслового содержания музыкальных и художественных произведений, репрезентирующих традиционные ценности казачества. В процессе детских фольклорно-этнографических экспедиций происходило знакомство с традиционной манерой исполнения народных казачьих песен. В ходе комбинированных уроков школьниками разучивались строевые казачьи песни «Под ракитой зелёной», «Ночи темны, тучи грозны», инструментальные произведения, тематика которых связана с казачеством. В образовательном процессе использовались сигналы, принятые в русской армии – строевые, боевые, регламентирующие (при распевании, в ритмических диктантах, игре на музыкальных инструментах). На данном этапе использовались следующие методы: а) свойственные казачьей музыкальной педагогике – подпевание, подхватывание, пение «за следом»; б) художественных аналогий, живописного моделирования эмоционально-образного смысла музыкального произведения, способствующие расширению представлений об особенностях музыкальной культуры казачества, более глубокому проникновению в ее содержание и успешному освоению подростками традиционных культурных ценностей; в) обобщения (на основе сопоставления, сравнения музыкальных образов, интерпретаций одного и того же произведения, художественных образов в разных видах искусства, музыкальных жанров, стилей), сопереживания, контрастных сопоставлений, эмоциональной драматургии, так как в основе процесса познания лежат мыслительные операции сравнения, обобщения, классификации и структурирования.

Целью основного этапа методики освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей было «погружение» в интонационно-образный строй музыкальной культуры казачества, осмысление её ценностного содержания, осознание себя в ней, усмотрение «личностного смысла» её художественных образов, формирование интереса к ним. Здесь использовался репертуар, который наиболее ярко представлял жанры музыкальной традиции казачества Урала и содержащиеся в ней ценности и идеалы: «На краю Руси обширной», «Урал наш быстротечен» (лирические песни – «самохарактеристики» уральских казаков), «За Уралом, за рекой» (строевая песня), «Ты, раздолье мое широкое» (протяжная песня), «Хвала вам, уральцам, героям Икана» (историческая песня) и др. В ходе комбинированных уроков на основе принципа моделирования художественно-творческого процесса школьниками постигались художественные средства и приемы выразительности казачьей музыкального фольклора, передающие человеческие переживания: эпитеты, метафоры, образные сравнения и т. д. Применялся метод «погружения» (О.Н. Яшмолкина [5]) – через воспроизведение различных сторон быта, обычаев, реконструкцию исторических событий в виде устных рассказов и бытовых сцен; вслушивание в интонационно-образный строй музыки; пластическое интонирование. Это способствовало «проживанию» школьниками практически-духовного компонента культурного опыта казаков. Применялся метод одухотворения художественного произведения или его персонализации, способствующий созданию

ситуаций художественного общения подростков с героями казачьих песен и освоению идеалов культуры казачества. На уроках реконструировались элементы казачьих обрядов (что позволяло подросткам «погрузиться» в информационное поле традиционной народной культуры казачества). Продолжалось освоение традиционной манеры исполнения народных песен, свойственной казачеству. Применялся метод слуховой наглядности и сравнения (сравнение аутентичного исполнения казачьей песни и собственного, вариантов исполнения оренбургскими и уральскими казаками одной песни, распространенной на территории обеих войск («На краю Руси обширной»). В ходе интегрированных уроков происходило изготовление предметных атрибутов обрядовой и бытовой культуры, что способствовало приобщению подростков к артефактам культуры казачества и формированию интереса к ней.

Целью обобщающего этапа методики освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей было обобщение знаний о традиционных культурных и художественных ценностях, реализация традиционных ценностей в духовно-практической деятельности, идентификация себя с персонифицированными ценностями-образами художественной культуры казачества. В ходе комплексных и интегрированных уроков учитель применял комплекс импровизационных методов, генетически связанных с музыкальным творчеством устной традиции: вариативный метод освоения музыкального фольклора, метод досочинения песни, певческой и инструментальной импровизации, методы песнетворчества на основе заданных стихотворных текстов и ритмов (использовались стихотворные подлинники ненотированные тексты казачьего фольклора), метод создания композиций, которые позволили подросткам создавать по освоенным образцам культуры казачества собственные художественные продукты. Метод музыкальных коллекций (подборка казачьих народных песен, посвященных образам борьбы и победы, различным историческим событиям, тому или иному казачьему герою) способствовал обобщению представлений школьников о круге основных образов музыкальной культуры казачества и воплощенных в них традиционных ценностях, осознанию сопричастности с ними. Применялось живописное моделирование эмоционально-образного смысла музыкального произведения. Подростками осваивались варианты одной казачьей песни различных региональных локальных казачьих традиций. Использовались песни, написанные композиторами на стихи казачьих поэтов: муз. Г. Шиндяева, сл. А. Нихаева «Синий лампас» (Оренбургский казачий вальс), муз. Э. Кремера, сл. В. Карсканова «Россия», «Гимн Урала», «Уральцы в атаке».

На всех этапах реализации данной методики происходило «разыгрывание» казачьих народных песен, позволяющее раскрыть их глубинное образно-смысловое содержание. Осуществлялась реконструкция обрядов и традиций, свойственных казачьей культуре, – через организацию просмотра семейных фотографий, изображающих казаков в тех или иных ситуациях, предметов старины, прослушивание записи аутентичного казачьего музыкального фольклора. Каждый фольклорный образец осваивался в соответствующем бытийном контексте.

Методика внедрялась в 2010–2013 гг. в ряде учебных заведений/классов с казачьим кадетским компонентом и клубов Урала (гг. Богданович, Дегтярск, Екатеринбург, Нижний Тагил, Полевской, Ревда, Челябинск и др.) и показала свою результативность (что было подтверждено диагностическими исследованиями).

Библиографический список

1. Николаенко И.Н. *Культурные традиции казачества в поликультурном пространстве*. Автореферат диссертации ...кандидата философских наук. Москва, 2007.
2. Сараева Г.Н. *Духовно-нравственные традиции казачества, их специфика и влияние на современное российское общество*. Автореферат диссертации ...кандидата философских наук. Ставрополь, 2009.
3. Кашина Н.И. *Освоение детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей*: монография. Екатеринбург, 2014.
4. Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей. *Мир науки, культуры и образования*. 2014; 5: 70–73.
5. Яшмолкина О.Н. *Теория и методика освоения младшими школьниками национальных музыкальных традиций*. Автореферат диссертации ...кандидата педагогических наук. Москва, 2008.

References

1. Nikolaenko I.N. *Kul'turnye tradicii kazachestva v polikul'turnom prostranstve*. Avtoreferat dissertacii ...kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2007.
2. Saraeva G.N. *Duhovno-nravstvennye tradicii kazachestva, ih specifika i vliyanie na sovremennoe rossijskoe obschestvo*. Avtoreferat dissertacii ...kandidata filosofskih nauk. Stavropol', 2009.
3. Kashina N.I. *Osvoenie det'mi i molodezh'y u traditsionnykh kul'turnykh i hudozhestvennykh cennostej*: monografiya. Ekaterinburg, 2014.

4. Kashina N.I., Tagil'ceva N.G. Psihologicheskie predposylki osvoeniya lichnost'yu tradicionnykh kul'turnykh i hudozhestvennykh cennostej. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2014; 5: 70-73.
5. Yashmolkina O.N. *Teoriya i metodika osvoeniya mladshimi shkol'nikami nacional'nykh muzykal'nykh traditsij*. Avtoreferat dissertatsii ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 378

Kulibekov A.N., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: kulibekovAN@mail.ru

THE SYSTEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS FOR THE USE OF NETWORK TECHNOLOGY. The article considers a problem of formation of readiness of students to use network technology. The research is carried out with special focus on students, who get their education to become future math teachers. The paper defines a set of activities, aimed at establishing the preconditions for the use of network technology and the formation of motivation to the organization network technologies in vocational education. The author comes to the conclusion that the forms and methods of training should be focused on the development of components of readiness of students to use network technologies in accordance with the objectives of each element of the system. This will contribute to the creation of electronic libraries, development of distance learning, the modernisation and development of existing network infrastructure and increase bandwidth of the used communication channels, etc.

Key words: network technology, means of formation of readiness, system of formation of readiness, educational assessment, vocational education.

A.N. Кулибеков, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: kulibekovAN@mail.ru

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрена проблема формирования готовности студентов – будущих учителей математики к организации применения сетевых технологий. Определяется совокупность способов действий, направленных на установление предпосылок к использованию сетевых технологий и на формирование мотивации к организации сетевых технологий в процессе профессионального образования. Автор приходит к выводу, что формы и методы обучения должны быть направлены на развитие компонентов готовности студентов – будущих учителей математики к организации применения сетевых технологий в соответствии с целями каждого элемента системы. Этому будет способствовать создание электронных библиотек, развитие дистанционного обучения, модернизация и развитие существующей сетевой инфраструктуры и увеличение пропускной способности используемых каналов передачи информации и др..

Ключевые слова: сетевые технологии, средства формирования готовности, система формирования готовности, профессиональное образование.

На современном этапе развития профессионального образовательного пространства одним из способов активизации учебной деятельности будущих учителей математики является использование сетевых информационных технологий.

Сетевые технологии – это согласованный набор стандартных протоколов и реализующих их программно-аппаратных средств (например, сетевых адаптеров, драйверов, кабелей и разъемов), достаточный для построения вычислительной сети.

В информационных процессах, системах и технологиях под термином «сеть» понимают как минимум несколько компьютеров и иных вычислительных машин, соединённых между собой с помощью специального оборудования для обеспечения вычислений и обмена различными видами информации. Развитие сетевых технологий показало возможность с их помощью организовать ширококомасштабное информационное обеспечение людей. Это привело к тому, что вычислительные сети, обеспечивающие обмен информационными ресурсами, стали называть «информационными сетями», представляя разновидность коммуникационных сетей.

Рассмотрим наиболее распространённые сетевые информационные технологии [1].

Электронная почта – в качестве самой популярной «несущей» технологии в дистанционном образовании сейчас с большим отрывом от конкурентов во многих странах используется обычная электронная почта, базирующаяся на протоколе TCP/IP. В отличие от многих бизнес-приложений телекоммуницирования, требующих синхронного режима, образовательные проекты в большинстве своём более удобны в асинхронной реализации. Обучающимся очень часто бывает удобно разделять момент времени получения и осмысления учебной информации и момент времени направления ответного сигнала, который может представлять собой дополнительные вопросы или ответы содержащиеся в полученном учебном материале.

Технология World-Wide Web (WWW) – Технология Internet, названная «Всемирная паутина» (World-Wide Web, WWW или W³) является одним из популярных и интересных сервисов Интернет сегодня, а также удобным средством работы с информацией.

Очень часто понятия WWW и Интернет даже считают тождественными.

Эта система основана на двух «китах» – Протокол Передачи Гипертекста – Hypertext Transport Protocol (HTTP), который служит для передачи сложных документов, и Язык Создания Гипертекста – Hypertext Markup Language (HTML), использующий гипертекстовые связи для определения объектов внутри файлов.

WWW – информационная система, которой весьма непросто дать корректное определение. Вот некоторые из эпитетов, которыми она может быть обозначена: гипертекстовая, гипермедийная, распределённая, интегрирующая, глобальная. WWW работает по принципу клиент-сервер, точнее, клиент-серверы: существует множество серверов, которые по запросу клиента возвращают ему гипермедийный документ – документ, состоящий из частей с разнообразным представлением информации (текст, звук, графика, трехмерные объекты и т. д.), в котором каждый элемент может являться ссылкой на другой документ или его часть. Таким образом, программные средства WWW являются универсальными для различных сервисов Интернет, а сама информационная система WWW играет интегрирующую роль.

Поисковые системы и каталоги Интернет – в Интернет можно найти любую информацию из той, которая в ней имеется. Интернет – это гигантская библиотека. Пожалуй, самой полезной чертой Интернет является наличие в нём поисковых серверов. Это выделенные компьютеры, которые автоматически просматривают все ресурсы Интернет, которые могут найти, и индексируют их содержание. Затем имеется возможность передать такому серверу фразу или набор ключевых слов, описывающих интересующую тему, и сервер возвратит список ресурсов, соответствующих запросу.

Всё это делает использование таких коллекций весьма удобным.

Поисковые системы индексируют документы автоматически, не оценивая его завершенности или полезности. Поэтому они могут находить информацию в самых «глухих» углах Интернет.

Любая система поиска представляет из себя более или менее сложную базу данных, поиск в которой производится путем послышки в базу данных запроса на информацию, причём чем

корректнее сформулирован запрос, тем больше вероятность получить ссылку на искомую информацию. Ответ из базы данных приходит в виде стандартного HTML документа.

Компьютерные телеконференции – глобальная сеть Интернет позволяет поддерживать такой важный режим связи, как телеконференции. Под компьютерной телеконференцией понимается специальным образом организованная область памяти на компьютере, поддерживающая работу телекоммуникационной системы. Все абоненты, имеющие доступ к этой области памяти (к телеконференции), имеют возможность, как получить на свой компьютер весь текст, который уже находился к этому моменту в этой области памяти, так и добавить к нему свой текст. По мере добавления к телеконференции текстов и реплик, приходящих её участниками, общий текст становится все более похожим на стенограмму обычной конференции. Отсюда и название – телеконференция.

Электронные библиотеки – формы использования сетевых технологий в образовании могут быть различными. В принципе, хранение документов в электронном виде на носителе, доступном из сети, и в формате, интерпретируемом любым достаточно распространённым пользовательским программным пакетом, уже является образовательной сетевой технологией.

Таким образом, положительные свойства сетевых информационных технологий будут способствовать развитию самостоятельной, поисковой, научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики к организации и повышению их познавательного и профессионального интереса [2 – 4].

Большинство вузов республики Дагестан в настоящее время имеют доступ к компьютерным сетям. Однако информатизация учебной и научной деятельности, в частности в Дагестанском государственном педагогическом университете находится

на недостаточно востребованном уровне. Результаты сплошного анкетирования, проведённого исследования осведомлённости студентов факультета математики, физики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета о методах применения сетевых технологии составили 55 студентов третьего курса, где показали недостаточный уровень знаний в области данной технологии. Несмотря на общее положительное отношение студентов к инновациям в современном профессиональном образовании, наблюдается низкий уровень сформированности, готовности будущих учителей математики к организации применения сетевых технологии, что объясняется отсутствием соответствующего содержания в процессе подготовки специалистов средствами современных технологий. Под системой формирования готовности будем понимать процесс приобретения совокупности содержания, форм, методов с целью формирования профессиональной готовности будущих учителей математики к организации и применению сетевых и иных Интернет-технологий, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность будущего учителя. Таким образом, формы и методы обучения направлены на развитие компонентов готовности студентов – будущих учителей математики к организации применения сетевых технологии в соответствии с целями каждого элемента системы. К первоочередным задачам, как нам кажется, применительно к высшим учебным заведениям относятся и создание электронных библиотек, развитие дистанционного обучения, модернизация, и развитие существующей сетевой инфраструктуры, и увеличение пропускной способности используемых каналов передачи информации. Только в этом случае они могут стать важными источниками информационных и телекоммуникационных услуг для учреждений профессионального образования.

Библиографический список

1. Зенкина С.В., Герасимова Е.К. Использование сетевых сервисов в подготовке современных электронных учебных материалов. *Информатика и образование*. 2014; 6 (255): 49 – 52.
2. Кулибекова Р.Д. Интегрированный курс «Геоинформационные системы» с использованием пакета Mapinfo Professional. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. 2013; 1.
3. Кулибеков Н.А. О теоретических основах разработки профессионально направленных программ по математике для студентов-гуманитариев. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. 2013. 1 (29): 127.
4. Кулибеков Н.А. Проблемы проектирования и разработки профессионально направленных учебных программ по математике. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. 2013; 4 (7): 174 – 181.

References

1. Zenkina S.V., Gerasimova E.K. Ispol'zovanie setevykh servisov v podgotovke sovremennykh `elektronnykh uchebnykh materialov. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 6 (255): 49 – 52.
2. Kulibekova R.D. Integrirrovannyj kurs «Geoinformacionnye sistemy» s ispol'zovaniem paketa Mapinfo Professional. *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. 2013; 1.
3. Kulibekov N.A. O teoreticheskikh osnovah razrabotki professional'no napravlennykh programm po matematike dlya studentov-gumanitarijev. *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. 2013. 1 (29): 127.
4. Kulibekov N.A. Problemy proektirovaniya i razrabotki professional'no napravlennykh uchebnykh programm po matematike. *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. 2013; 4 (7): 174 – 181.

Статья поступила в редакцию 05.12.15

УДК 37.017.4

Lopoukha T.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru

Podmarenko A.A., teacher, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru

THE POLITICAL EDUCATION OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE MODERN APPROACH. The article analyzes problems of political education of cadets in military schools. The role of the spiritual factor in a war and the significance of its rationally-ideological level, are generated in the process of political education. It is concluded that for the successful formation of rational and ideological elements of the spiritual factor the school requires a system of political training and education of military personnel. The lack of political education of the troops in the face of rising military threats of Russia poses serious risks to the whole system of their preparations for the defense of the motherland. Exploring the experience of shaping political opinion of officers in pre-Soviet, Soviet periods, the authors suggest an overall logic of organization of political education of cadets in military schools.

Key words: political education of cadets, spiritual factor and its structure, moral and psychological factors of social consciousness, political convictions and their formation.

Т.Л. Лопуха, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

А.А. Подмаренко, преп. каф. тактики, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД

В статье анализируются проблемы политического воспитания курсантов военных вузов. Раскрывается роль духовного фактора в войне и значимость его рационально-идеологического уровня, формируемого в процессе политического воспитания. Делается вывод о том, что для успешного формирования рационально-идеологических элементов духовного фактора необходима система политического обучения и воспитания военнослужащих. Отсутствие политического воспитания военнослужащих в условиях роста военных угроз России несет серьезные риски всей системе их подготовки к защите Отечества.

Исследуя опыт формирования политических убеждений у офицеров в досоветский, советский периоды, авторы предлагают общую логику организации политического воспитания курсантов военных вузов.

Ключевые слова: политическое воспитание курсантов, духовный фактор и его структура, морально-психологический фактор общественного сознания, политические убеждения и их формирование.

Специфика военной службы кадровых военнослужащих подразумевает формирование у них устойчивых политических убеждений, основанных на государственно-патриотических ценностях.

В советский период воспитание курсантов военных вузов включало в себя в неразрывном единстве идейно-политическое, нравственное, правовое, воинское, трудовое, эстетическое и физическое воспитание [1, с. 300].

Главное место по праву занимало идейно-политическое воспитание, поскольку именно оно формировало политические убеждения будущих офицеров, являющиеся основой их преданности своему Отечеству. Именно они являлись основой духовного фактора, играющего определяющую роль в войнах современности, считали Г.В. Средин, Д.А. Волкогонов и М.П. Коробейников [2, с. 8 – 15]. В структуре духовного фактора они выделяли рационально-идеологический и общественно-психологический уровни. В рационально-идеологическом мировоззренческие элементы выражены наиболее ярко и рельефно, поскольку отражают процессы, происходящие в природе, обществе и мышлении. В силу сказанного господство в общественном, групповом и индивидуальном сознании государственно-патриотических мировоззренческих политических установок создает профессиональную позицию социальной группы офицеров и ее отдельных представителей в решении стоящих перед российским обществом социальных и военных задач. Поэтому сформированные в ходе политического воспитания мировоззренческие политические установки имеют военно-профессиональную государственно-патриотическую направленность и служат теоретической основой социальных действий и профессиональных поступков кадровых военнослужащих.

Указанный рационально-идеологический уровень духовного фактора военной мощи государства содержит элементы двух форм общественного сознания: политической и моральной [2, с. 12]. В качестве основных из них в политическом воспитании будущих офицеров выступают: современные социально-политические концепции войны, морально-политические (социальные) идеи о защите Отечества, понятия о мужестве, отваге, героизме и моральной стойкости российских офицеров, военно-технические знания, государственно-патриотические идеи.

Представляющие второй уровень (общественно-психологический) элементы отражают на уровне бытового сознания действительность военной службы и воздействуют на нее. К ним относятся: комплекс моральных представлений о войне, ее ходе и последствиях, элементы национальных и боевых традиций, патриотические чувства, воинские обычаи, моральная оценка с позиций офицера боевого опыта.

Анализируя вышеизложенное, мы видим, что в силу произошедшей смены социальных ориентиров в 90-е годы XX века из системы воспитания профессиональных военных был изъят его органически необходимый уровень – идейно-политическое воспитание, при этом элементы общественно-психологического были переданы в состав морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности [3; 4]. При этом, как это сегодня достаточно очевидно, государственная политика России, имеющая патриотическую направленность и закрепленные в общевоинских уставах задачи воспитания военнослужащих как патриотов и военных профессионалов, проводящих в войсках политику государства [5], требуют глубокого разъяснения военной и внешней политики военнослужащим.

Вполне очевидно, что для успешного формирования рационально-идеологических элементов духовного фактора, имеющих государственно-патриотическую направленность, необходима целенаправленная деятельность командиров, органов по работе

с личным составом, система политического обучения и воспитания военнослужащих.

Общественно-политические элементы развиваются не только под влиянием существующей системы воспитания, но и зачастую стихийно, под влиянием агрессивной окружающей среды и негативных обстоятельств современной действительности.

При этом отсутствие должным образом сложившихся рационально-идеологических элементов духовного фактора в офицерской среде из-за длительного отсутствия политического воспитания в постсоветский период отрицательно влияет на общественно-психологические. Их отсутствие снижает государственно-патриотическую и военно-политическую направленность чувств, привычек, настроений, мнений, мировоззренческих установок офицеров, концентрацию их воли на выполнение служебно-боевых задач.

Безусловно, что получаемые будущими офицерами военно-политические установки при изучении военно-исторических и политологических дисциплин формируют некоторые рационально-идеологические установки, но они не подкрепляются целенаправленным идейно-политическим воспитанием [6; 7].

В офицерской среде требованиями действующего законодательства о военной службе в качестве обязательной закрепляется государственно-патриотическая ориентация политического сознания [5]. При этом вполне очевидно, что военным содержанием политического сознания являются государственно-правовые идеи о защите Отечества, их развитие в военной доктрине, концепциях военного строительства, теории государственно-патриотического воспитания военнослужащих. Их усвоение имеет огромное значение для идейно-политического воспитания будущих офицеров и обеспечения безопасности России в конечном итоге.

В современных условиях нарастает опасность глобальных военных конфликтов, в которых повышается значение духовного фактора с его политической и моральной компонентами. История свидетельствует о том, что, будучи недооцененными, проблемы морального и политического воспитания приводили к мощным государствам к поражению в войнах.

В 1940 году офицер русской армии Е. Шелль в статье «Государственно-политическое воспитание армии» отметил, что выдвинутый на Западе «совершенно не государственный принцип – «армия вне политики» введен политиками-профессионалами для удобства вести свои эгоистические партийные дела в условиях парламентаризма... современный вооруженный народ не будет боеспособным, если не будет проникнут единой идеологией. Идеологией политической. Если каждый воин должен понимать своей маневр, подавно он должен знать, за что проливает свою кровь. Цели войны должны быть ему совершенно известны и понятны» [8, с. 420 – 421]. Отмечая причины победы Красной Армии в Гражданской войне, офицер Генерального штаба Н. Колесников в качестве главной отметил введенное в ней политическое воспитание: «Красные ввели политграмоту... Конечно, 90% всего материала абсолютная и нудная чепуха обо всех этих программах, платформах, партиях, секциях, но есть и несомненно боевой материал, который не может не восприниматься массами с пониманием, сочувствием и, может быть, даже (почему нет?) с фанатизмом» [8, с. 417]. Подобные выводы делают и представители зарубежной военной психологии. Так, Н. Коупленд считал: «Высокое моральное состояние войск – это средство, способное превратить поражение в победу» [9, с. 12].

В современных военно-педагогических исследованиях и учебной литературе проблематика идейно-политического воспитания с начала 90-х годов прошлого столетия фактически отсутствует.

При этом в ряде случаев такие авторитетные военные педагоги и психологи, как Б.П. Бархаев, А.Г. Караяни, В.Ф. Привалов, И.В. Сыромятников, анализируя проблематику общественного сознания в плане выявления морально-психологического фактора боевой готовности, отмечают, что наука, идеология, мораль, общественная психология вносят в него свой вклад. При этом основой теоретического сознания является идеология [10, с. 425]. Отмечая роль доктринальных идеологических установок по проблемам войны и мира, военной политики государства, они очевидно заданно, в духе постсоветских установок военной педагогики, абсолютизируют роль обывденного сознания, среди регуляторов которого ведущая роль отведена морали. В условиях нарастания угрозы новой войны, деморализации российского социума, такая ошибка может дорого стоить безопасности государства.

Формирование научного государственно-патриотического мировоззрения, политических взглядов и убеждений офицерских кадров в современных условиях объективно необходимо.

А.В. Барабанщиков, М.И. Дьяченко, Н.Ф. Феденко считали политические убеждения психическими образованиями в личности воина, устойчивым «сплавом» из познавательных, эмоциональных и волевых компонентов его сознания [1].

Отметим, что политические убеждения

- являются ядром научного мировоззрения офицера;
- в отличие от знаний и взглядов имеют большую побудительную силу и выступают в качестве принципов его поведения;
- политические убеждения обуславливают государственно-патриотическую направленность личности;
- определяют характер профессиональной деятельности и направленность поступков.

Фактически политические убеждения представляют единство политических знаний и практических действий, поэтому формируются в процессе политического воспитания.

Структурно они включают: политические знания; морально-политические чувства (патриотизма, любви к Отечеству, ненависти к его врагам); политическую волю, проявляющуюся в образцовой служебно-боевой деятельности.

Становление политических убеждений у курсантов военного вуза предполагает: глубокое усвоение основ политики российского государства, его военной политики; выработку положительного отношения к ним; формирование уверенности в истинности политических знаний, убеждений; обеспечение готовности применять их в служебной практике.

В сознании и поведении офицеров политические убеждения проявляются в виде социальной ориентировки, высших мотивов военно-профессиональной деятельности, психологических установок к действию, состояния уверенности в истинности политической ориентации, усвоенных знаний и в общественно значимых действиях и поступках.

Особая значимость политических убеждений заключается в том, что они играют ведущую роль в активизации профессиональной деятельности личности, выполняя побудительную, регулятивную и смыслообразующую функции. Побудительная функция политических убеждений имеет мобилизующую роль в активизации учебной и служебной деятельности, формировании политической активности курсантов. Регулятивная обеспечивает их научную ориентацию в социальной действительности, ставит ориентиры военно-профессиональной подготовке. Смыслообразующая функция политических убеждений обуславливает высокий социальный и личностный смысл военной службы, обеспечивает формирование профессионально ориентированной жизненной стратегии будущих офицеров.

Состоя структурно из рациональных, эмоциональных и волевых компонентов сознания, политические убеждения реализуются в следующей логике: знания о политических явлениях закрепляются морально-политическими чувствами и через формирование политических установок реализуются в служебной деятельности.

Единство этих компонентов обеспечивает формирование государственно-патриотического профессионального мировоззрения офицера как устойчивого ядра его смысложизненной стратегии.

Политические убеждения, будучи сформированными, обладают высокой устойчивостью и оказывают решающее влияние на психику курсантов, определяя военно-профессиональную направленность их личности. Их уровень может быть оценен: степенью усвоенности политических знаний; характером эмоциональных реакций на социально-политические процессы в стране и за рубежом, общественно-политической активностью и результатами служебной деятельности.

Политическое воспитание будущих офицеров реализуется в ходе изучения политической теории и практики, истории войн и военного искусства и разносторонних мероприятий по воспитанию офицерских кадров.

Библиографический список

1. *Основы психологии и педагогики*. Под редакцией А.В. Барабанщикова, Н.Ф. Феденко. Москва: Воениздат, 1981.
2. Средин Г.В., Волкогонов Д.А., Коробейников М.П. *Человек в современной войне. Проблемы морально-политической и психологической подготовки советских воинов*. Москва: Воениздат, 1981.
3. *Система морально-психологического обеспечения в Вооруженных силах Российской Федерации*. Под редакцией Н.И. Резника. Москва: 12 ЦТ МО РФ, 2005.
4. Арзамаскин Ю.Н., Вакаров А.Ф., Кепель О.В. *Оптимизация морально-психологического обеспечения деятельности Вооруженных сил Российской Федерации*. Москва: ВУ, 2006.
5. *Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации*: Указ Президента РФ от 10.11.2007; № 1495 (редакция от 14.01.2013).
6. Желтов В.В. *Основы политологии*. Ростов на Дону: «Феникс», 2004.
7. Авдеев В.В., Визер В.Г. *Военная история*. Новосибирск: НВВКУ, 2009.
8. *Душа армии. Русская военная эмиграция о морально-психологических основах российской вооруженной силы*. Москва: Военный университет, НВНЦ «Отечество и воин», 1997.
9. Коупленд Н. *Психология и солдат*. Перевод с английского А.Т. Сапронова, В.М. Катеринича. Москва: Воениздат, 1991.
10. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Привалов В.Ф., Сыромятников И.В. *Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера*. Москва: Воениздат, 2006.

References

1. *Osnovy psihologii i pedagogiki*. Pod redakciej A.V. Barabanshikova, N.F. Fedenko. Moskva: Voenizdat, 1981.
2. Sredin G.V., Volkogonov D.A., Korobejnikov M.P. *Chelovek v sovremennoj vojne. Problemy moral'no-politicheskoj i psihologicheskoy podgotovki sovetskix voinov*. Moskva: Voenizdat, 1981.
3. *Sistema moral'no-psihologicheskogo obespecheniya v Vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii*. Pod redakciej N.I. Reznika. Moskva: 12 CT MO RF, 2005.
4. Arzamaskin Yu.N., Vakarov A.F., Kepel' O.V. *Optimizaciya moral'no-psihologicheskogo obespecheniya deyatel'nosti Vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii*. Moskva: VU, 2006.
5. *Ob utverzhenii obshevoinskih ustavov Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii*: Ukaz Prezidenta RF ot 10.11.2007; № 1495 (redakciya ot 14.01.2013).
6. Zheltov V.V. *Osnovy politologii*. Rostov na Donu: «Feniks», 2004.
7. Avdeev V.V., Vizer V.G. *Voennaya istoriya*. Novosibirsk: NVVKU, 2009.
8. *Dusha armii. Russkaya voennaya emigraciya o moral'no-psihologicheskikh osnovah rossijskoj vooruzhennoj sily*. Moskva: Voennyj universitet, VNVC «Otechestvo i vojn», 1997.
9. Kouplend N. *Psihologiya i soldat*. Perevod s anglijskogo A.T. Saponova, V.M. Katerinicha. Moskva: Voenizdat, 1991.
10. Barhaev B.P., Karayani A.G., Perevalov V.F., Syromyatnikov I.V. *Psihologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti oficera*. Moskva: Voenizdat, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 374.1

Lopoukha A.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru

Strabykin A.G., senior teacher, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru

SELF-EDUCATION OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MODERN CONDITIONS. The article analyzes problems of self-education of students in modern conditions of the system of military education. The urgency of the problem is assessed by taking into account its role and status in the military academies in pre-Soviet and Soviet periods. The work examines the nature, preconditions of success, contents, methods and stages of self-education of cadets. The research studies the theoretical problems of self-education in higher education and practice self-education of cadets of military schools. Self-education is considered as an important condition for the development of military-professional qualities of future officers.

Key words: self-education, self-upbringing, self-development, contents of self-education, types of self-education, prerequisites of success in military college.

А.Д. Лопуха, д-р пед. наук, проф. каф. тактики, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск.
E-mail: lopoukha@yandex.ru

А.Г. Страбыкин, ст. преп. каф. тактики, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск,
E-mail: lopoukha@yandex.ru

САМООБРАЗОВАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье анализируются проблемы самообразования курсантов в современных условиях системы военного образования. Актуальность проблемы оценивается с учётом его роли и состояния в военных вузах в досоветский и советский период. Анализируется сущность, предпосылки успешности, содержание, методы и этапы самовоспитания курсантов. Рассматриваются теоретические проблемы самообразования в системе высшего образования и практика самообразования курсантов военных вузов. Самообразование рассматривается как важнейшее условие развития военно-профессиональных качеств будущих офицеров.

Ключевые слова: самообразование, самовоспитание, саморазвитие, содержание самообразования, виды, предпосылки успешности в военном вузе.

В системе военного образования досоветского и советского периода самообразование обучаемых на старших курсах военных вузов и в начале офицерской карьеры традиционно занимало одну из главенствующих позиций в совершенствовании уровня профессионального образования. Отмечая это, С.О. Макаров писал, что закончивший образование «должен вступить в жизнь с сознанием, что он ничего еще не знает и не имеет никакого военного образования и что его познакомили лишь с программой знаний и показали рамки, в которые должна вложиться его личность в смысле воспитания, но и то, и другое ему придется постигнуть самому, своими трудами, не надеясь на чью-нибудь помощь» [1, с. 144].

Образование традиционно включает обучение, воспитание и развитие личности. Соответственно самообразование – самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Как свидетельствует историческая практика, с этим в досоветский период были большие проблемы. По словам полковника Генерального штаба М.А. Уварова, сознавая недостатки училищной подготовки, многие молодые офицеры на первых порах стремятся пополнить пробелы своего военного образования самостоятельными занятиями, но приглядевшись к службе, к товарищам, они скоро убеждаются, что степень совершенства их знаний почти не имеет никакого значения для служебной карьеры... Для обычного строевого дела достаточно знать уставы, технику своего рода оружия и усвоить некоторые практические сноровки [2, с. 28]. В советское время вопросы самообразования офицеров были поставлены на государственный уровень. М.В. Фрунзе, выступая с докладом «Вопросы высшего военного образования», заметил: «...с одним опытом гражданской войны мы, в случае столкновения с хорошо вооруженным противником можем оказаться в трагическом положении. Поэтому необходима систематическая работа над своим самообразованием, и это обязательность всех без исключения командиров. Тот, кто этого делать не будет, очень скоро окажется за флангом, и в таком случае должен будет пенять только на самого себя» [3, с. 68].

В последующем самообразование органично было дополнено системой командирской подготовки командного состава. Постсоветский период развития системы военного образования характеризуется тем, что существенно снизился в обществе статус офицеров, уровень материальной базы военного образования. Массовый характер в этих условиях приобрело досрочное увольнение выпускников вузов с действительной службы [4, с. 39].

С приходом к руководству Вооруженных Сил РФ С.К. Шойгу ситуация меняется к лучшему. В обществе растет доверие и уважение к армии, происходят некоторые позитивные перемены

в системе военного образования. Вместе с тем в подготовке будущих офицеров сегодня еще много проблем. Одна из них – проблема использования возможностей самообразования. Что это? Каковы его сущность и содержание в системе военного образования сегодня?

Важной частью самообразования курсанта является профессиональное самовоспитание. В военной педагогике под ним понимается «целестремленная, активная деятельность военнослужащих, направленная на формирование и развитие у себя положительных и устранение отрицательных качеств» [5, с. 128].

Самовоспитание является условием всестороннего развития (и саморазвития) личности курсантов. Занимаясь самовоспитанием, они развивают: целестремленность, активность, устойчивость к воздействию негативных факторов военной службы. Успешное самовоспитание является залогом профессионального развития.

Предпосылками его успешности является:

- осознанные цели и идеалы, формирующие мотивы поведения;
 - военно-профессиональные и государственно-патриотические знания и убеждения;
 - развитое профессиональное самосознание и должный уровень развития личности;
 - высокий уровень развития воли, способность к саморегулированию;
 - знания, умения и навыки проблемы самовоспитания.
- Содержанием самовоспитания являются:
- развитие государственно-патриотического мировоззрения;
 - духовно-нравственное совершенствование;
 - военно-профессиональное мышление и жизненная стратегия;
 - правовое и этическое воспитание;
 - физическое развитие.

В самовоспитании используются методы: самообязательства, самоорганизации, самоанализа, самоконтроля, самопознания, самоубеждения и самовнушения.

Этапами самовоспитания являются:

- самопознание;
- планирование самовоспитания;
- самовоспитание, саморегулирование и самокоррективы воспитательных усилий.

Проблеме самообразования посвящены труды отечественных и зарубежных ученых. Понятие «самообразование» разрабатывали Д.С. Закиров, Н.Д. Иванова, Л.С. Колесник; необхо-

димось формирования навыков самообразования обосновали Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, Н.Д. Иванова; проблемы самообразования студентов вузов представлены в работах Т.П. Лизневой, А.С. Павловой, Г.Н. Серикова.

Ю.Е. Калугина понимает самообразование как процесс и средство усвоения и присвоения человеком социального опыта из различных источников, основной путь самостоятельная деятельность, метод – самостоятельная работа, организуемая самим участником. Самообразование является личностно значимым, обладает прогрессивными качествами как объективного, так и субъективного характера. Стратегия усвоения определяется личностными свойствами человека.

Выделяют следующие виды самообразования, при различных основаниях для классификации [6, с. 34]:

- возрастное (дошкольное, школьное, студенческое, после-вузовское);
- профессиональное и непрофессиональное (общее, увлечения, ситуационное);
- самоцельное, попутное, целенаправленное (консервативное, прогрессивное);
- как средство самореализации (самоопределения, самоутверждения, самосовершенствования) [6, с. 26].

К приоритетным функциям самообразования относят: адаптивную, компенсаторную, информационную, развивающую.

Н.В. Сычкова считает, что специалист, подготовленный к самообразованию должен иметь:

1. Эмоционально-личностный аппарат самообразования – знание социально значимых проблем отрасли народного хозяйства, по которой специализируется студент; мотивация самообразовательной деятельности, связанной с решением проблем; правильное соотношение личных интересов с общественными.
2. Знания, усвоенные личностью – знание фундаментальных теоретических положений; основ системного анализа и теории моделирования; основных путей поиска решений, функциональных возможностей различных источников сосредоточения социального опыта и способов самообразования.
3. Умения работать с основными источниками информации – умение выбрать источник информации; сочетать источники информации; рационально усваивать необходимую информацию.
4. Организационно-управленческие умения – ставить задачи самообразования; планировать свою деятельность; выбрать форму и способы самообразования; провести самоконтроль, самоанализ и самооценку результатов; организовывать коллективное изучение проблемы и руководить; оптимизации самоуправления [7, с. 161].

Современная концепция высшего образования, предполагающая формирование у выпускников вузов способности к непрерывному самообразованию и творческой профессиональной деятельности, тесно связывает процесс и результаты обучения с уровнями организации самостоятельной работы. В настоящий момент наиболее актуальной является функция формирования умений и навыков самостоятельного обновления и творческого применения систематизированных опорных знаний (самообразовательная функция) с целью повышения качества подготовки специалистов. Мы считаем, что навыки самообразования в вузе можно сформировать только в процессе самостоятельной работы, причем важна самостоятельная творческая работа обучающихся.

Сегодня мало кто сомневается в том, что творчество – весьма надежный резерв интеллектуальной активности, без которой невозможно представить себе высококвалифицированного специалиста. Сформировать творческое отношение к чему-либо можно лишь в том случае, если сама деятельность обучающихся по содержанию будет творческой, и курсант будет поставлен не только в положение овладевающего суммой знаний, но и в положение исследователя. Учебный процесс в вузе дает возможность для накопления опыта творческой деятельности. Такая деятельность – это высшая форма активной самостоятельности обучающихся.

Применительно к процессу обучения, критериями развития творческих качеств курсанта являются:

- наличие познавательной цели у личности (личной, лично-коллективной, коллективно-значимой);
- планирование деятельности (планирование отдельных действий, дополнительных, запасных; четко продуманный план; пакет планов).

- самоконтроль, самоанализ (нерегулярный, регулярный, периодический, систематический, ежедневный);

- творческая самостоятельность (владение отдельными приемами познания; умение выбирать приемы, находить новые; применение блоков приемов, строгой системы; овладение самостоятельной познавательной деятельностью);

- умение отстаивать свои убеждения (с помощью отдельных самостоятельно полученных фактов, блоков аргументированных фактов, собственной системы доказательств, научно-обоснованной теории);

- промежуточные положительные результаты (получены отдельные факты, составление картотеки фактов; внесение изменений в части объекта исследования на основании полученных фактов; разработка новой теоретической гипотезы; разработка нового научного направления).

Их формирование осуществляется в ходе выполнения следующих видов учебной и самостоятельной работы: написание рефератов, докладов; выполнение расчетно-графических работ; выполнение курсовых работ и проектов; участие в научных диспутах, конференциях; участие в деловых играх; выполнение дипломного проекта; внедрение результатов исследований в производство.

Одним из важнейших условий подготовки творческого специалиста является развитие у курсантов умений и навыков постоянной и интенсивной самостоятельной работы.

Мы рассматриваем её как один из видов процесса обучения и одну из форм его организации, направленные на обучение курсантов и способствующие формированию творческой самостоятельной мыслящей личности, готовой к последующей профессиональной и самообразовательной деятельности.

При этом должны соблюдаться некоторые основные принципы организации самостоятельной работы:

- наличие конкретного результата;
- возможность контроля со стороны преподавателя, организация самоконтроля;
- стимулирование, в частности, возможность использования полученного самостоятельного знания в ближайшее, а также более отдаленное время, то есть очевидная полезность для изучения последующих дисциплин и дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, подготовка курсанта как будущего специалиста должна строиться так, что обучение переходило в самообучение, воспитание в – самовоспитание, а развитие – в творческое саморазвитие личности. Этому способствует усиление рефлексированных и диагностирующих функций процесса обучения. Тогда критерием для творческой саморазвивающейся личности будет является личность, у которой системообразующими свойствами являются способности к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации.

Государство выдвигает новые, более высокие требования к профессиональной подготовке будущих офицеров. Это обусловлено необходимостью подготовки профессионально подготовленного компетентного, нравственно развитого, готового самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность офицера.

Развитие профессиональных качеств офицера является многоаспектной проблемой. Педагогическими условиями, ее решения, являются самообразование и самовоспитание.

В образовательном процессе нельзя добиться желаемого результата без стремления к саморазвитию со стороны обучающегося, то есть потребность в самообразовании. Человек, активно занимающийся самообразованием, способен увеличить свои возможности в развитии необходимых качеств. Это обстоятельство и предопределяет особую роль самообразования в развитии профессиональных качеств офицеров.

Л.П. Вишневская, проведя анализ психолого-педагогической литературы, отмечает, что определение самообразования включает в себя следующие элементы: познавательную сущность; тесную связь с самовоспитанием личности; совершенствование личности на основе систематической и целенаправленной деятельности, связанной с социальными условиями [8].

Педагогический словарь определяет самообразование как целенаправленную познавательную деятельность, управляемую самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области. В основе самообразования – интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала [9, с. 252].

В психологическом словаре самообразование (англ. self-education) – это образование, получаемое самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего; неформальная индивидуальная форма учебной деятельности. То есть самообразование – самостоятельно организуемая субъектом деятельность учения, удовлетворяющая его потребности в познании и личностном росте [10].

Самообразование в образовательном пространстве военного вуза, реализует деятельность участников образования. В свою очередь, человек, обращаясь к самообразованию, реализует потребность познать себя как личность и возможный профессионал.

По нашему мнению, самообразование – это самостоятельная деятельность личности по достижению целей собственного воспитания, обучения, профессионального развития, которая включает в себя средства поиска и усвоения значимого для личности опыта.

Требует отдельного внимания отличие самообразования от самообучения. По мнению Н.И. Баньковской, самообучение определяется как процесс самостоятельного образования без непосредственного участия преподавателя, а самообразование – как способ овладения знаниями, навыками, умениями по инициативе самого обучающегося в отношении предмета знаний, объема и источника познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора форм удовлетворения познавательных интересов и потребностей [11].

Основным условием активизации самостоятельной деятельности, непрерывности и эффективности процесса самообразования является мотивация человека – приобретение необходимых офицеру качеств в целях успешного выполнения поставленных перед ним задач после окончания вуза.

В.П. Лебедева, говоря о готовности человека к самообразованию, обращает внимание на владение технологией самообразовательной деятельности, которая включает в себя следующие элементы:

- четкое определение целей самообразовательной деятельности;
- принятие алгоритма последовательных действий, обеспечивающих реализацию целей. Проведение рационального планирования самообразовательной деятельности;
- владение техникой выполнения действий, обеспечивающих результат; -непрерывный самоконтроль качества полученных результатов и при
- необходимости повторения действий с целью устранения ошибок и пробелов;
- объективную оценку достижений самообразовательной деятельности и поиск путей использования результатов данной деятельности на практике;
- подведение итогов реализации плана самообразовательной деятельности и практического использования результатов самообразования. Постановку новых целей и вытекающих из них задач самообразования [12, с. 34 – 38].

Процесс самообразования включает:

– возникновение потребности в самообразовании, самооценке подготовленности, осознание необходимости в знаниях, постановка целей и задач;

- планирование работы по самообразованию;
- определение форм, методов и средств самообразования;
- деятельность по самообразованию (знакомство с методом, выборочное изучение, анализ и самооценка результатов);
- результат – новые знания, навыки и умения, приобретенные качества, применение полученных знаний на практике.

Средствами самообразования выступают: научная, учебная литература, мемуарные источники, а также источники интернет-ресурсов. Основной формой самообразования является изучение литературы и других источников, методами самообразования – самостоятельная работа над литературой и другими источниками, самостоятельные упражнения и практические задания, общение с преподавателями, коллективом, старшими командирами. При этом значимым является овладение методикой и техникой работы с различными источниками информации: оперативно находить интересующую информацию, извлекать её из различных источников, анализировать, преобразовывать для решения своих задач, применять полученную информацию на практике.

Рассматривая пути организации самообразовательной деятельности, Н.В. Фомашина предлагает учитывать следующие позиции: организацию самостоятельной работы, формирование методов и приемов познавательной деятельности, осуществление самоконтроля в учебной деятельности. С этой целью образовательная среда военного вуза должна быть направлена на развитие мотивационного и целеполагающего компонентов познавательной деятельности, обучение способам самостоятельного познания, формирование умений решать творческие задачи, отработку компонентов деятельности самообучения в их единстве и взаимосвязи. В случае успешного развития этих направлений, личность развивает в себе способность к целеполаганию, активный познавательный интерес, что, в свою очередь, ведет к достижению высокого уровня самообразования и в конечном счете развитию профессиональных качеств офицера [13].

Исходя из этого, самообразовательный процесс можно разделить на три этапа:

1. Появление потребности в самообразовательной деятельности, выработка умений целеполагания и планирования своей деятельности, освоение рациональных способов самостоятельной деятельности.
2. Выработка умений самоорганизации, самоконтроля, развитие творческих способностей в самостоятельной деятельности, совершенствование коммуникативных умений.
3. Умение самостоятельно определять задачи самообразовательной деятельности и пути их эффективного решения, осуществлять контроль и оценку своей деятельности.

Самообразование является одним из важнейших условий развития военно-профессиональных качеств офицера, приобретения большей активности, целеустремленности в развитии служебной карьеры.

Библиографический список

1. Макаров С.О. *Рассуждения по вопросам морской тактики*. Москва: Военмориздат, 1942.
2. *Антология военно-педагогической мысли России*: в 12 ч. Под редакцией Е.А. Соколова. Новосибирск: НВВКУ, 1991; Ч. 5.
3. *Антология военно-педагогической мысли России*: в 12 ч. Под ред. В.И. Пронина. Новосибирск: НВВКУ, 1992; Ч. 8.
4. Лопуха А.Д. *Теоретические основы современной системы патриотического воспитания военных кадров*. Новосибирск: НГУ, 2001.
5. *Теория и практика воспитания военнослужащих*. Под редакцией Н.И. Резника. Москва: 12 ЦТ МО РФ, 2005.
6. Калугин Ю.Е. *Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию*. Челябинск: ЮУрГУ, 2000.
7. Сычкова Н.В. *Воспитание творческого отношения к усвоению профессиональных знаний у студентов вуза в исследовательской деятельности*. Магнитогорск: МаГУ, 2000.
8. Вишневская Л.П., Вишневская Г.В. Самообразование как психолого-педагогическая проблема. *Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского*. 2009; 12 (16): 156 – 158.
9. Самообразование. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2003.
10. Самообразование. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак; Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2004.
11. Баньковская Н.И. Исследование мотивационных характеристик самообразования студентов. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2010; 2: 282 – 294.
12. Лебедева В.П. Самообразование и пути профессионального роста учителя новой школы. *Психодидактика в теории и практике развивающего образования*. Черноголовка, 2011.
13. Фомашина И.В. Организация самообразования будущих военных специалистов. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2007; 45: 433 – 466.

References

1. Makarov S.O. *Rassuzhdeniya po voprosam morskoy taktiki*. Moskva: Voenmorizdat, 1942.
2. *Antologiya voenno-pedagogicheskoy mysli Rossii*: v 12 ch. Pod redakciej E.A. Sokolova. Novosibirsk: NVVKU, 1991; Ch. 5.
3. *Antologiya voenno-pedagogicheskoy mysli Rossii*: v 12 ch. Pod red. V.I. Pronina. Novosibirsk: NVVKU, 1992; Ch. 8.

4. Lopuha A.D. *Teoreticheskie osnovy sovremennoj sistemy patrioticheskogo vospitaniya voennykh kadrov*. Novosibirsk: NGU, 2001.
5. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih*. Pod redakciej N.I. Reznika. Moskva: 12 CT MO RF, 2005.
6. Kalugin Yu.E. *Samoobrazovanie, formirovanie gotovnosti k professional'nomu samoobrazovaniyu*. Chelyabinsk: YuUrGU, 2000.
7. Sychkova N.V. *Vospitanie tvorcheskogo otnosheniya k usvoeniyu professional'nykh znanij u studentov vuza v issledovatel'skoj deyatel'nosti*. Magnitogorsk: MaGU, 2000.
8. Vishnevskaya L.P., Vishnevskaya G.V. *Samoobrazovanie kak psihologo-pedagogicheskaya problema*. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo*. 2009; 12 (16): 156 – 158.
9. *Samoobrazovanie. Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya 'enciklopediya, 2003.
10. *Samoobrazovanie. Bol'shoy psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak; Moskva: OLMA-PRESS, 2004.
11. Ban'kovskaya N.I. *Issledovanie motivacionnykh harakteristik samoobrazovaniya studentov*. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2010; 2: 282 – 294.
12. Lebedeva V.P. *Samoobrazovanie i puti professional'nogo rosta uchitelya novoj shkoly. Psihopedagogika v teorii i praktike razvivayushego obrazovaniya*. Chernogolovka, 2011.
13. Fomashina I.V. *Organizatsiya samoobrazovaniya buduschih voennykh specialistov*. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2007; 45: 433 – 466.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 37.035.7

Makarenko V.S., postgraduate, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: makvit3101@mail.ru

Mardakhaev L.V., Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of Department of Social and Family Pedagogy, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: makvit3101@mail.ru

WAYS AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF ACTIVE POSITION OF MOTHERLAND DEFENDERS IN CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES. The article analyzes modern pedagogical conditions of improvement of activity to the formation of the active position of defenders of Russia at cadets of military schools. Pedagogical conditions of success of the specified activities (socio-pedagogical, organizational-pedagogical, environmental), their nature and contents are described. The paper explains the specific role of formation of a professionally active component in the active position of Russian defenders. The main directions of formation and consolidation of staff cadets are given. The study defines a hierarchy of organizational-pedagogical conditions of successful formation of the active position of students. The research is based on the analysis of scientific literature and pedagogical practices of professional education in military universities. The work presents ways of improvement of process of forming of the active position of soldiers, who defend their country.

Key words: ways and pedagogical conditions of formation of active position, defenders of motherland, cadets of military university.

В.С. Макаренко, соискатель Российского государственного социального университета, г. Москва,

E-mail: makvit3101@mail.ru

Л.В. Мардахаев, д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва, E-mail: makvit3101@mail.ru

ПУТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА У КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье анализируются современные педагогические условия совершенствования деятельности по формированию активной позиции защитника Отечества у курсантов военных вузов. Определены педагогические условия успешности указанной деятельности (социально-педагогические, организационно-педагогические, средовые), сформулированы их сущность и содержание. Особая роль отводится формированию профессионально-деятельностного компонента активной позиции защитника Отечества, активу курсантского подразделения. Определены основные направления формирования и сплочения коллектива курсантов. В ходе исследования была определена иерархия организационно-педагогических условий успешности формирования активной позиции обучающихся. На основе анализа научной литературы и педагогической практики профессионального воспитания в военных вузах представлены пути совершенствования процесса формирования активной позиции защитника Отечества у курсантов.

Ключевые слова: пути и педагогические условия формирования активной позиции, защитник Отечества, курсанты военного вуза.

Основные пути совершенствования деятельности по формированию активной позиции защитника Отечества у курсантов во многом определяются существующими и целенаправленно создаваемыми педагогическими условиями.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой «условие» определяется как:

«1. Обстоятельство, от которого что-нибудь зависит.

4. Правило, установленное в какой-либо области жизни, деятельности.

5. Обстановка, в которой происходит осуществление чего-либо: хорошее условие для работы... Действовать в благоприятных условиях...

6. Данные, из требований которых следует исходить.

В условиях чего, при наличии чего окружающего, обуславливающего, сопутствующего» [1].

Сопоставляя ранее сказанное с приведённым определением можно предположить, что условия различных уровней можно подразделить на «благоприятные» и «неблагоприятные».

В философии условие трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых

он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, ту обстановку, в которой последние возникают и развиваются [2, с. 497].

В комплексе педагогических условий нами выделяются социально-педагогические, организационно-педагогические, психолого-педагогические, средовые условия.

В ходе исследования в качестве наиболее значимых курсантами, преподавателями и командирами курсантских подразделений были выделены такие социально-педагогические условия, как наличие общегосударственной государственно-патриотической идеологии и ценностей, единство и согласованность систем воспитания разного уровня, гуманизация военно-профессиональной среды.

Анализ подходов к проблеме организационно-педагогических условий образовательной деятельности (В.А. Сластенин, В.П. Беспалько, В.К. Дьяченко, И.А. Зимняя, А.Д. Лопуха, Н.И. Воинова, Н.В. Федина, И.С. Якиманская, Е.И. Козырева, А.В. Ива-

нов и др.) позволяет понимать под комплексом организационно-педагогических условий успешного формирования активной позиции защитника Отечества совокупность объективных организационных условий успешности образовательного процесса.

А.И. Подберезкин делит их на организационные и педагогические: «Организационные условия – совокупность взаимосвязанных мер, обеспечивающих целенаправленное управление образовательным процессом, а под педагогическими условиями понимаем совокупность целенаправленного образовательного процесса» [3, с. 47].

Детально организационно-педагогические условия не описаны в научной и учебной литературе, хотя этот термин постоянно используется в различных педагогических публикациях. В нашем случае к организационно-педагогическим мы относим условия обеспечения успешности организации и управления процессом формирования активной позиции защитника Отечества курсантов. В этом смысле основными признаками указанного понятия являются:

1. То, что они отражают отношение процесса формирования активной позиции защитника Отечества к окружающим его явлениям (условиям), без которых этот процесс успешно существовать не может.

2. Организационно-педагогические условия обеспечивают наиболее эффективное протекание педагогического процесса, обеспечивают его упорядоченность и целесообразность.

3. Это совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса формирования активной позиции защитника Отечества.

4. Организационно-педагогические условия – совокупность объективно существующих содержания, форм, методов и социальной культурно-образовательной среды, направленных на решение задач формирования активной позиции курсантов.

5. В главном – организационно-педагогические условия играют роль правил, которые обеспечивают успешную организацию, протекание процесса формирования активной позиции защитника Отечества и управления им.

Исходя из сказанного, мы понимаем под организационно-педагогическими условиями обеспечения успешности формирования активной позиции защитника Отечества совокупность организационно-управленческих и материальных средств, мер, возможностей, обстоятельств управленческого воздействия, взаимодействия и материального обеспечения успешности образовательного процесса. К указанным организационно-педагогическим условиям, выявленным в ходе исследования, относятся высоко оцененные обучаемыми, педагогами и командирами подразделений: реализация программно-целевого государственно-патриотического подхода в воспитании курсантов; организация повышения квалификации педагогических работников в специализированных структурах МО РФ; качественная организация кадрового отбора профессорско-педагогического и командного состава, мониторинга успешности формирования качеств личности курсантов; создание современной учебно-материальной базы обучения. В таблице 1 представлена их иерархия.

Указанные условия создавались в вузе как путем совершенствования существующей учебно-материальной базы (полочные информационные учебные сети, новые компьютерные классы, электронные библиотеки, контрольно-обучающие программы), так и создания новых систем обеспечения образовательного процесса (управленческих, хозяйственных, мониторинга учебного процесса). В настоящее время решается вопрос создания новой полевой учебно-материальной базы училища, на что выделены значительные средства.

Проблема повышения квалификации педагогов решалась путем организации взаимодействия с существующими гражданскими вузами гг. Новосибирска, Барнаула, Томска, Кемерово, Омска, где было подготовлено свыше 20 педагогов высшей квалификации, повысило квалификацию 120 человек, и реализацией аккредитованной программы «Преподаватель высшей школы» в рамках училища согласно полученной нами лицензии. В 2009–2012 годах было подготовлено около 150 преподавателей с квалификацией «Преподаватель высшей школы».

Проблема совершенствования кадрового подбора преподавателей и командиров курсантских подразделений решается путем внедрения конкурсной системы отбора среди военнослужащих из войск, имеющих высокую военно-профессиональную подготовку, а также из числа выпускников военных учебно-научных центров (военных академий). Конкурсной является и система последующего продвижения по службе, что особенно важно в целях преодоления отрицательных последствий реформирования военного образования А.Э. Сердюковым.

Достаточно много сделано руководством вуза по компьютеризации учебного процесса. Имеющиеся ограничения в этой области связаны с требованиями режима соблюдения государственной тайны. Повышение качественного отбора абитуриентов соблюдается в рамках Закона РФ «Об образовании», его ужесточение ограничено рамками ЕГЭ, профессионально-психологического отбора и требований к физической подготовленности.

Необходимо отметить, что образовательный уровень поступающих по результатам ЕГЭ существенно снижается. Многие поступающие медленно читают, порой проявляют неподобающую неосведомленность в истории страны, низкую грамотность.

Психолого-педагогические условия – это существенные обстоятельства, влияющие на психику военнослужащих и воинских коллективов при осуществлении ими образовательной деятельности, от которых зависит ее успешность. Их сущность развивается в трудах В.Г. Леонтьева, Е.Н. Шиянова, С.Л. Рубинштейна, Д. Узнадзе, В.О. Волкова, И.В. Михалец и др. По их мнению, психолого-педагогические условия – это комплекс условий, компонентов образовательного и воспитательного процесса, совокупность психологических механизмов и факторов. Целью их реализации является обеспечение психолого-педагогического сопровождения формирования качеств личности обучаемых. В качестве основных факторов формирования ценностных ориентаций курсантов выступают: умение курсантов оценивать приоритетные ценности; конформизм, продуктивные ценности,

Таблица 1

Иерархия организационно-педагогических условий успешности формирования активной позиции защитника Отечества курсантов

№ п/п	Организационно-педагогические условия формирования активной позиции курсантов	Ранг условия	
		курсанты	преподаватели
1.	Повышение квалификации педагогов.	2	2
2.	Создание современной учебно-материальной базы.	1	1
3.	Мониторинг формирования активной позиции курсантов как аттестационный показатель.	5	7
4.	Государственная программа государственно-патриотического воспитания.	7	6
5.	Кадровый отбор командного и преподавательского состава вузов на конкурсной основе.	3	3
	Совершенствование планирования образовательного процесса.	8	8
	Усиление контроля учебного процесса.	9	9
	Расширение отчетности по воспитательной работе.	10	10
	Использование информационно-компьютерных технологий.	4	5
	Повышение качества профессионального кадрового отбора абитуриентов.	6	4

ориентированные на будущую офицерскую профессиональную деятельность.

К основным психолого-педагогическим условиям успешности формирования активной позиции защитника Отечества у курсантов опрошенные курсанты, преподаватели и командиры курсантских подразделений достаточно консолидированно отнесли высокую мотивацию курсантов к офицерской службе, наличие значимых для них стимулов, комфортный морально-психологический климат в курсантском подразделении, господство положительного общественного мнения. Они считают их важными в формировании ценностных ориентаций в процессе обучения.

1. Вышесказанное свидетельствует о том, что современная дидактика определяет педагогические условия как факторы образовательного процесса, обеспечивающие его успешность.

2. В дидактике и теории воспитания условия рассматриваются как среда, в которой протекают педагогические процессы, необходимое поле развития, включающее механизмы и факторы формирования качеств личности.

3. Педагогические условия являются «структурной оболочкой» педагогических моделей и технологий, в которых реализуются компоненты процесса формирования активной позиции защитника Отечества курсантов, определяют их успешность.

Ниже представлены пути совершенствования деятельности по формированию активной позиции защитника Отечества курсантов.

Для успешного формирования активной позиции защитника Отечества в условиях воинской деятельности важнейшее значение имеет *сформированность научного мировоззрения* у курсантов. При этом следует добиваться органического единства глубоких знаний с твердыми профессиональными убеждениями, социально-политической активностью и морально-нравственными установками.

Важно, чтобы каждый курсант глубоко осознал реальную опасность развязывания новой войны и сделал для себя выводы о необходимости отличного овладения офицерской специальностью, укрепления дисциплины, организованности и порядка, образования несения службы и активно реализовывал их в своей практической деятельности, занимал активную позицию защитника Отечества.

Формирование научного мировоззрения способствует выработке у обучаемых соответствующих *ценностных ориентаций*, сквозь призму которых они воспринимают предъявляемые требования, происходящие события, поведение своих товарищей по службе. Процесс идет более успешно, если воинское воспитание курсантов дополняется систематическим и целеустремленным нравственным воспитанием на основе требований воинской морали, военной присяги и воинских уставов. Тем самым формируются правильные критерии оценки личностных качеств, достоинств и недостатков сослуживцев, требований командно-педагогического коллектива.

Формируя научное мировоззрение и ценностные ориентации у курсантов, командиры и преподаватели тем самым оказывают влияние и на процесс *формирования у них разумных потребностей и широких социальных мотивов деятельности*, выступающих важнейшим источником активности личности. Разумные потребности – это такие потребности человека, которые соответствуют его личным возможностям, а способы их удовлетворения – нормам военно-профессиональной морали. В них правильно сочетаются материальные и духовные, общественные, коллективные и личные потребности, а их удовлетворение способствует всестороннему и гармоничному развитию личности будущего офицера.

Исключительно важное значение имеет формирование у каждого курсанта внутренней потребности в добросовестном выполнении воинского долга, а также широких социальных мотивов деятельности: воинского долга, преданности Отечеству, своему народу и т. п. Такая мотивация, если она сформирована, способствует *активизации творческих возможностей, интеллектуального потенциала обучаемых*, без чего невозможны успешное овладение специальностью, формирование и развитие активной позиции защитника Отечества. Активизация интеллектуального потенциала, познавательной деятельности предполагает, кроме формирования широких социальных мотивов, побуждающих проявлять активность на занятиях, проблемное изложение учебного материала, вызывающее интерес к нему, постоянное поддержание контакта с аудиторией, создание атмосферы творческого поиска и самостоятельности, высокую требовательность к слушателям и т. д.

В активизации позиции курсантов большую роль играет *формирование у них эмоционально-волевой сферы*, соответствующей требованиям, предъявляемым офицерской воинской службой. Речь идет о воспитании высоких морально-политических чувств и волевых качеств. Это достигается военно-исторической пропагандой героических подвигов советских воинов в годы Великой Отечественной войны, при выполнении интернационального долга по оказанию помощи афганскому народу, в защите единства России в 90-е годы XX века, глубоким разъяснением сложности современной международной обстановки и необходимости высокой боевой готовности. Для воспитания у курсантов волевых качеств необходимо создать условия, позволяющие им накапливать опыт преодоления трудностей воинской службы, закалять волю.

Формирование профессионально-деятельностного компонента активной позиции защитника Отечества предполагает совершенствование профессиональной подготовки, обеспечение качественного освоения оружия и боевой техники. Добиться этого можно, лишь опираясь на знание закономерностей развития и функционирования психических познавательных процессов: внимания, памяти, воображения, мышления и др. Важно учитывать также закономерности усвоения знаний, выработки навыков и умений, возможности применения в учебном процессе современных технических средств.

Большое влияние на активизацию позиции курсантов оказывает *зрелое коллективное мнение*. В коллективном мнении оценки происходящих событий даются с позиций идеологии и политики российского государства и общества, оценки поведения военнослужащих – с точки зрения требований военной присяги и воинских уставов. Для формирования такого мнения следует непрерывно повышать научно-теоретический уровень курсантов, их профессиональную сознательность, нравственную воспитанность, тщательно готовить все виды собраний личного состава, являющихся официальной формой выражения коллективного мнения, обеспечивать возможность свободного изложения и отстаивания своей точки зрения. Все это будет способствовать *поддержанию здоровых настроений в воинских коллективах, их влиянию на участие в формировании социальной и профессиональной позиции обучаемых*.

В работе необходимо учитывать особенности коллективных настроений: преимущественную обусловленность социальными факторами, условиями жизнедеятельности курсантов, большую побудительную силу, заразительность, динамизм, изменчивость.

Зрелое коллективное мнение, здоровое настроение являются важнейшей психологической предпосылкой успешности формирования активной позиции защитника Отечества. Особую роль в его формировании играет актив подразделения.

В работе по формированию положительных традиций и преодолению отрицательных командирам и преподавателям необходимо учитывать, что их зарождение и закрепление в коллективе – закономерный социально-психологический процесс, а поэтому может контролироваться и направляться. Для сознательной и целеустремленной выработки положительных традиций следует планировать социально значимые действия, разъяснять курсанту его роль, создавать положительный эмоциональный настрой в процессе деятельности, обеспечивать достижение высоких результатов, давать им положительную оценку. В дальнейшем необходимо организовать деятельность по оправдавшей себя модели, закреплять положительное отношение к ней.

Зрелое мнение воинского коллектива, положительные настроения, традиции, уставные взаимоотношения – всё это уже характеризует *социально-психологическую атмосферу* в таком коллективе как здоровую, способствующую активизации человеческого фактора. Вместе с тем важным признаком и проявлением такой атмосферы выступает сплоченность воинского коллектива. В социально-психологическом плане сплочение воинского коллектива означает организацию гибкой системы воздействия на межличностные отношения военнослужащих, создание здорового общественного мнения вокруг любых проявлений дисциплинированности. Для этого надо глубоко знать структуру и содержание отношений, состав и направленность микрогрупп, их лидеров, руководить процессом их включения в социально-полезную деятельность коллектив курсантов.

В военной психологии признано, что сплочение воинских коллективов проходит в процессе многообразной служебной деятельности. Именно в решении задач профессиональной подготовки будущих офицеров происходит их сближение. Установле-

ние связей между курсантами составляет основу интегративного социально-психологического феномена коллектива – сплочения. Г.Д. Луков прослеживал связь коллективной деятельности (деятельностного единства, эмоциональной идентификации) и высокоравнодушных отношений в процессе сплочения коллектива, используя категории из войсковой практики: «товарищеское воздействие», «пример для подражания» на осознаваемом и неосознаваемом уровнях, «воспитательная роль воздействий», «сплочение» [4].

Исследование курсантских коллективов с позиций личностно-деятельностного подхода, анализ опыта офицеров-воспитателей, преподавателей позволяют выделить ряд конкретных направлений по сплочению и формированию коллектива курсантского подразделения.

Первое и наиболее важное направление – это раскрытие высоких *целей учебной и воспитательной деятельности, перспектив развития* курсантского коллектива.

Постоянное разъяснение командиром, преподавателем стоящих перед курсантским коллективом образовательных задач создает у курсантов общий настрой, здоровую морально-психологическую атмосферу. Это побуждает людей мобилизоваться, сплотиться, совершенствовать свои гуманитарные, социально-экономические и военные знания, качественно решать служебные.

Второе направление – это культивирование среди курсантов так называемых отношений *ответственной зависимости*. В подразделении с учебной целью ведется квазипрофессиональная деятельность, курсанты исполняют командные, общественные и иные социальные роли, осваивают различные служебно-должностные позиции. Курсанты при соподчинены, хотя они, как правило, и равны по воинскому званию. Благоприятные возможности для успешной реализации этого принципа заключены в учебно-воспитательной деятельности. Весь процесс учебно-служебной деятельности ставит курсантов в подобное положение. Командирам, преподавателям следует на всех занятиях создавать отношения ответственной зависимости, формирующей ответственность будущих офицеров.

Третье направление – *расширение сферы общения* членов курсантского коллектива. Суть работы в том, чтобы не допустить замыкания военнослужащих в рамках «землячества», групп по интересам негативной направленности, таящих в себе опасность развития группового эгоизма. Поэтому весьма важным для сплочения коллектива является создание сети позитивных коллективных связей, путем включения курсантов в состав временных

малых групп. Осуществляя контакты с другими военнослужащими и подвергаясь их влиянию, курсанты попадают в ответственные зависимости, развивающие у них коллективизм, взаимную ответственность, предотвращает нездоровое соперничество и эгоизм.

Четвертое направление – включает организацию коллективной деятельности развивающей *сосязательность и взаимную помощь*. Доказано, что для сплочения курсантского коллектива большое значение имеет чувство принадлежности к нему, развитие чувства коллектива.

Сосязательность в психологическом плане является сущностью любого соперничества и следствием общественной жизни людей. В ней каждый человек или коллектив утверждает себя. Развитие сосязательности не должно исключать взаимную помощь между курсантами и подразделениями.

Пятое направление – это *воинские ритуалы* как средство активизации деятельности курсантского коллектива. Осуществление данного средства предполагает формирование традиций, оформление смыслового и художественного содержания ритуалов, определения курсантскими подразделениями, самой процедуры выделения групп военнослужащих для их реализации. Цель подобных мероприятий – формирование чувства гордости, связанного с сознанием принадлежности к училищу, к Армии России в целом. Продуманность цели, места проведения, эмоциональность ритуала – важные факторы, обуславливающие возникновение коллективного сопереживания и повышающие эффективность воздействия такой торжественной процедуры. Все ритуалы должны строиться в соответствии с требованиями воинских уставов и характеризоваться глубиной идейного содержания, что помогает эффективнее сплачивать курсантский коллектив.

В НВВКУ разработаны, внедрены, прижились и вошли в практику ритуалы: «День училища», возложение цветов и венков к мемориалу «Героям-выпускникам», «День ВДВ», «День военной разведки».

Подведём краткий итог:

1. Создание благоприятных социально-педагогических условий повышает успешность формирования активной позиции защитника Отечества курсантов.

2. Основными путями совершенствования процесса развития активной позиции является формирование научного мировоззрения, эмоционально-волевой сферы, соответствующей требованиям офицерской службы, использование мнения коллектива, раскрытие высокой цели офицерской профессии.

Библиографический список

1. Условие. *Толковый словарь русского языка*. Под редакцией С.Н. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2006.
2. Условие. *Философский словарь*. Под редакцией И.П. Фролова. Москва: Политиздат, 1987.
3. Подберезкин А.И. *Педагогические условия военно-патриотического воспитания курсантов школы милиции*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Томск, 2000.
4. Луков Г.Д. *Психология*. Москва: Воениздат, 1960.

References

1. Uslovie. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.N. Ozhegova, N.Yu. Shvedovoj. Moskva: ООО «ITI Tehnologii», 2006.
2. Uslovie. *Filosofskij slovar'*. Pod redakciej I.P. Frolova. Moskva: Politizdat, 1987.
3. Podberезкин A.I. *Pedagogicheskie usloviya voenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov shkoly milicii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2000.
4. Lukov G.D. *Psichologiya*. Moskva: Voemizdat, 1960.

Статья поступила в редакцию 03.12.15

УДК 371

Nikolaeva N.M., Physics and Mathematics teacher, Secondary General Education School № 39 (St. Petersburg, Russia),
E-mail: nat26nik@mail.ru

STRUCTURE-FUNCTIONAL MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF CORPORATE CULTURE OF A SECONDARY SCHOOL. In the article, the author state objective, methodological, communicative, conceptual and organizational, analytical and effective components of the structural-functional model of gradual formation of corporate culture among the subjects of pedagogical process (pupils, teachers, parents) of a secondary school. The corporate culture of secondary school is a powerful strategic tool that allows addressing common challenges, mobilizing common initiative and ensuring effective communication of all parts of the school. The model of the process of formation of corporate culture in a secondary school should ensure consistency, continuity and sequence of development of this process. The main purpose of the developed model, is the formation of corporate culture among the subjects of pedagogical process (pupils, teachers, parents) of a secondary school.

Key words: methodological approaches, principles, mechanisms, factors, contents, human technologies, cluster communication, corporate culture.

В данной статье даётся характеристика целевого, методологического, коммуникативного, содержательно-организационного, аналитико-результативного компонентов структурно-функциональной модели поэтапного формирования корпоративной культуры у субъектов педагогического процесса (учащиеся, учителя, родители) общеобразовательной школы. Корпоративная культура общеобразовательной школы является мощным стратегическим инструментом, который позволяет ориентировать всех участников процесса на решение общих задач, мобилизовать их инициативу и обеспечить эффективное взаимодействие. Разработанная модель процесса формирования корпоративной культуры общеобразовательной школы должна обеспечить поступательность, непрерывность и последовательность развития данного процесса. Основной целью разработанной модели является формирование корпоративной культуры у субъектов педагогического процесса (учащихся, учителей, родителей) общеобразовательной школы.

Ключевые слова: методологические подходы, принципы, механизмы, факторы, содержание, гуманитарные технологии, кластер корпоративных коммуникаций.

Анализ концепций воспитания, реализующихся в российских школах, позволяет сделать вывод о том, что формированию корпоративной культуры учащихся и учителей уделяется незначительное внимание. На передний план при формировании корпоративной культуры в общеобразовательных учреждениях, часто выходят ее внешние атрибуты: миссии, различные символы, слоганы, гимны и т. д. Такое формальное копирование технологических приемов корпоративного строительства объясняется отсутствием специально разработанного учебно-методического и педагогического обеспечения процесса формирования корпоративной культуры учащихся и педагогов в учреждениях общего образования. В современных школах можно наблюдать копирование корпоративных стандартов, а не поэтапное и непрерывное их становление с учетом особенностей учебного и педагогического процесса.

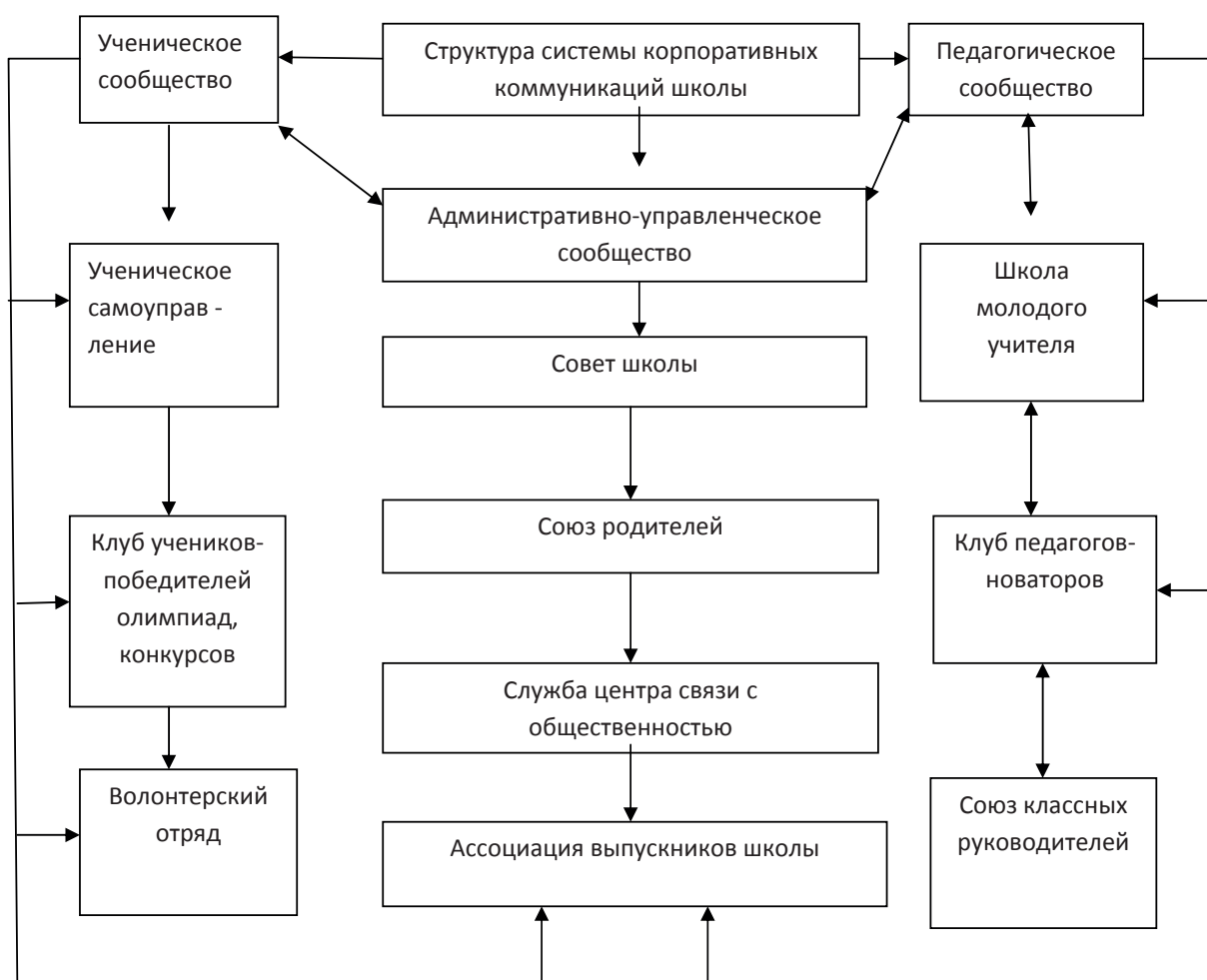


Рис. 2. Структура кластера системы корпоративных коммуникаций общеобразовательной школы

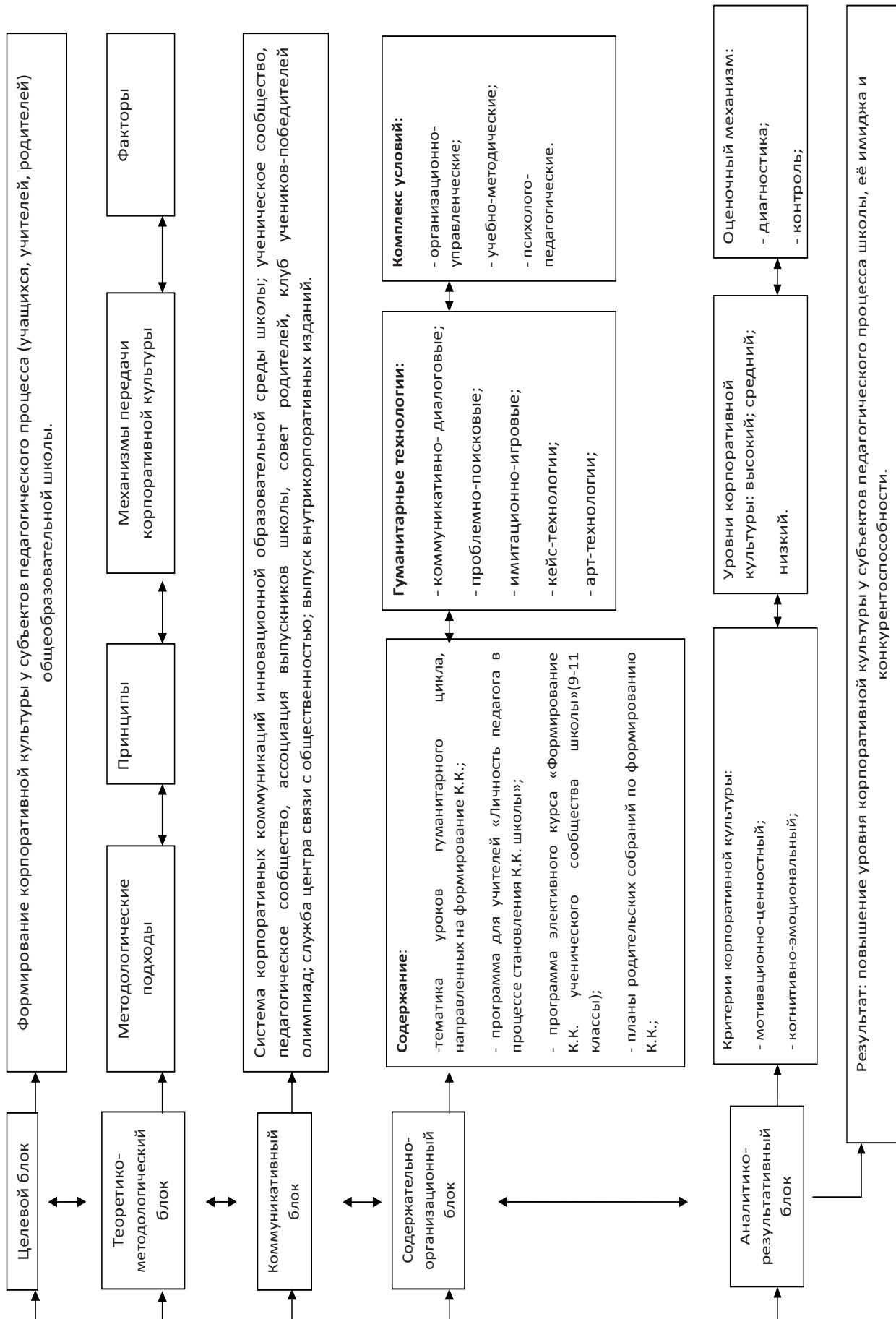


Рис. 1. Структурно-функциональная модель процесса формирования корпоративной культуры общеобразовательной школы

гического менталитета посредством формирования и развития у них социально-личностных компетенций необходимых для проявления корпоративной культуры. Так, под формированием корпоративной культуры общеобразовательной школы мы понимаем процесс целенаправленной и организованной деятельности субъектов педагогического процесса (учащихся, учителей, родителей) по овладению и принятию ими общих установок, системы ценностей, норм, привычек, традиций, в созданной образовательной среде школы, в которой вырабатывается стиль отношений и поведения.

Разработанная структурно-функциональная модель процесса формирования корпоративной культуры общеобразовательной школы должна обеспечить поступательность, непрерывность и последовательность развития данного процесса. Структура модели включает в себя целевой, теоретико-методологический, коммуникативный, содержательно-организационный и аналитико-результативный блоки (рис. 1). Целью разработанной модели является формирование корпоративной культуры у субъектов педагогического процесса (учащихся, учителей, родителей).

Обозначенные нами методологические подходы определяют принципы и факторы формирования корпоративной культуры у субъектов педагогического процесса общеобразовательной школы. Принципами, на основе которых реализуется модель формирования корпоративной культуры ученического и педагогического сообществ, являются: принцип гуманистической направленности [3, с. 88]; принцип индивидуально-личностной ориентации и дифференциации; принцип рефлексивности; прин-

цип комплексного воздействия на когнитивную и эмоциональную сферы.

На формирование корпоративной культуры влияют как внешние, так и внутренние факторы. К внешним факторам можно отнести: систему семьи, образования, экономическую, политическую, религиозную системы. К внутренним факторам относят: стиль управления и способ контроля, мотивацию, информированность, эстетичность материально-технической базы школы и др.

Коммуникативный блок представлен кластером системы корпоративных коммуникаций в инновационной образовательной среде школы, который состоит из нескольких компонентов.

Наглядно структура кластера системы корпоративных коммуникаций современной школы отображена на рис. 2

Разработанная модель является самостоятельной педагогической системой, эффективность функционирования которой обеспечил комплекс организационно-педагогических условий за счёт: создания современной коммуникационной и информационной систем в виде кластера корпоративных коммуникаций и разработанных к нему нормативно-правовых документов; формирования единых стандартов поведения в соответствии с корпоративным кодексом и этикой учреждения; разработки учебно-методического обеспечения образовательных программ для учителей и учащихся; организации социально-психологического сопровождения субъектов педагогического процесса школы, направленное на своевременную коррекцию, развитие социально-личностных компетенций, являющихся неотъемлемой частью корпоративной культуры.

Библиографический список

1. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург, 2007.
2. Ладанов И.Д. *Практический менеджмент*. Москва, 2005.
3. Соколова И.Ю., Николаева Н.М. *Технологии формирования корпоративной культуры образовательного учреждения: учебно-методическое пособие*. Ставрополь, 2014.

References

1. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Ladanov I.D. *Prakticheskij menedzhment*. Moskva, 2005.
3. Sokolova I.Yu., Nikolaeva N.M. *Tehnologii formirovaniya korporativnoj kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Stavropol', 2014.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 371.8.061

Saenko L.A., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),

E-mail: la-saenko@yandex.ru

Bitev A.S., postgraduate, Institute of Education and Social Sciences (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru

POSITIVE ATTITUDE OF THE YOUTH TO MILITARY SERVICE AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM. The article reflects the attitude of the youth to military service. The authors present subjective and objective reasons for forming a negative attitude among young people to military service. As a consequence it leads to the avoidance of conscription. The possibilities of educational institutions in the development of a positive attitude of young people to serve in the army. The authors offer a number of educational conditions that would help to develop patriotism among the youth; and the young people's attitude with change the vector for choosing the military service. The article concludes that the formation of positive attitude of the youth to military service is an urgent problem of our time. Realization of pedagogical conditions will contribute to the development of new positive vector relationship of pre-conscription of youth to the military environment.

Key words: military service, patriotic education, pre-service youth, service in the army, positive attitude to service.

Л.А. Саенко, д-р социол. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,

E-mail: la-saenko@yandex.ru

А.С. Битев, аспирант, Институт образования и социальных наук, г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЁЖИ К ВОИНСКОЙ СЛУЖБЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья отражает отношение допризывной молодёжи к службе в армии. Авторы представили субъективные и объективные причины, формирующие у молодёжи негативное отношение к воинской службе и, как следствие, приводящие к уклонению от призыва. Рассмотрены возможности образовательных учреждений в развитии позитивного отношения молодёжи к службе в армии. Авторы предлагают ряд педагогических условий, способствующих развитию патриотизма в молодёжной среде и изменению вектора отношения молодёжи к воинской службе. В статье делается вывод, что формирование позитивного отношения молодёжи к воинской службе является актуальной проблемой современности. Реализация педагогических условий будет способствовать развитию нового позитивного вектора отношений допризывной молодёжи к армейской среде.

Ключевые слова: воинская служба, патриотическое воспитание, допризывная молодёжь, служба в армии, позитивное отношение к службе.

Трансформация российского общества, углубляющиеся социально-экономические проблемы, реформирование Вооружённых сил привели к проблеме социально-психологической неготовности большей части молодёжи к службе в армии. Духовно-патриотический кризис в воинской среде проявляется через снижение дисциплины военнослужащих, рост случаев дедовщины в подразделениях, и как следствие – снижение престижа воинской службы. В связи с этим, указанный круг вопросов приобретает особую актуальность и социальную значимость. В тоже время, на наш взгляд, не достаточно представлены работы, рассматривающие общий круг педагогических вопросов, связанных с развитием позитивного отношения допризывной молодёжи к воинской службе. Единичность исследований в данном направлении ориентирует педагогическое сообщество на необходимость расширения научных исследований в области поиска форм и методов, направленных на оптимизацию отношения юношей к службе в Вооружённых силах [1].

Л.Э. Кузнецова указывает, что «для изменения отношения молодёжи к воинской службе необходимо активизировать работу социальных институтов, а именно семьи, школ, образовательных институтов, средств массовой информации по формированию военно-патриотических установок и ориентаций личности» [2].

Рассмотрим причины, которые привели к негативному восприятию молодёжи воинской службы.

О.Г. Рындина [3, с. 3 – 5] в своём исследовании выявила ряд объективных и субъективных причин, снижающих желание молодёжи служить в армии. К объективным причинам автор относит: последствия затянувшегося экономического кризиса, упадок духовно-нравственных ценностей, отсутствие реальной работы по гражданско-патриотическому воспитанию молодёжи.

На формирование у молодёжи социально-психологической готовности к службе в армии влияют следующие факторы: безработица в регионе, снижение доходов в семье, рост преступности, наркомания, алкоголизм, рост числа разводов, возрастание числа семей где мальчиков воспитывает одна мать, наличие «горячих точек». Все эти факторы негативным образом влияют на формирование у допризывной молодёжи сознательного выполнения воинского долга.

К субъективным причинам, формирующим социально-психологическую неготовность молодёжи к службе в армии автор относит: страх родителей за жизнь своего сына (особенно если это одна мать) [3], страх самих призывников перед «горячими точками», страх получить физические увечья от «армейских дедов», боязнь остаться без поддержки родителей.

Как отмечает автор, все эти объективные и субъективные причины приводят к тому, что родители всеми доступными способами пытаются избежать службы в армии для своих сыновей. Это ведет к росту коррупции военных чиновников. Весь комплекс объективных, субъективных факторов влечет за собой развитие «социальной трусости» как среди юношей, так и родителей призывников [3; 5].

Боязнь оказаться в рядах призывников, побуждает выпускников школ поступать в высшие учебные заведения на мало привлекательные для них специальности, «лишь бы поступить, только бы не забрали в армию». В этом случае и учёба становится не интересной и не является ценной и значимой для таких студентов, появляется тенденция «отсидеться». Отсюда и пропуски занятий, и низкая успеваемость. Такие выпускники скорее всего не будут работать по направлению получаемой специальности, тем самым расшатывая рынок труда региона и повышая уровень молодёжной безработицы. Наличие «отсидивающихся» студентов приводит к снижению качества образования, к девальвации высшего образования в целом, развитию коррупции.

Несмотря на вышеуказанные негативные факты, в последнее время наблюдается подъём гражданско-патриотического воспитания в обществе. Это проявляется в деятельности со-

циальных институтов: средства массовой информации, общественные организации и т. п. Проводится пропаганда позитивных сторон воинской службы, в том числе и социальных гарантий, получаемых военнослужащими. С одной стороны, положительные результаты такой работы проявляются. Например, в последние годы конкурс в военные образовательные учреждения был достаточно высоким, в тоже время количество уклонистов от срочной военной службы меньше не стало. Данный факт свидетельствует о том, что юноши и девушки видят в службе в армии, в качестве кадрового военного, некий социальный гарант (высокий социальный статус, стабильность занятости, высокая заработная плата, льготы на получение жилья и т. д.), а служба по призыву так и остаётся мало привлекательной для молодых людей.

Анализ литературы и оценка различных социальных факторов, приводят к тому, что необходимо усилить воздействие института образования в вопросах развития позитивного отношения молодёжи к воинской службе. Выделим ряд педагогических условий, которые будут способствовать формированию позитивного отношения молодёжи к воинской службе: усиление гражданско-патриотического воспитания в общеобразовательных учреждениях; развитие сети центров военно-патриотического воспитания; обеспечение открытости информации по государственным гарантиям военнослужащих в сфере образования и труда; экскурсионные мероприятия в воинские части для ознакомления с особенностями быта солдат срочной службы; проведение совместных мероприятий военно-патриотической направленности между учащимися школ (колледжей) и солдат срочной службы; формирование морально-психологических и физических качеств на занятиях по ОБЖ в школах и колледжах; привлечение учащихся профессиональных учебных заведений к работе студенческого самоуправления [4]; активное использование сети Интернет и интернет-сообществ в пропаганде положительных сторон воинской службы; формирование мотивации овладения воинскими профессиями. Исходя из вышеизложенного, отметим, что обеспечение реализации указанных педагогических условий будет способствовать устранению факторов, деформирующих личность призывника и увеличению числа молодёжи, желающей служить Отечеству.

Образовательные учреждения, как социальные институты, содержат в себе все необходимые структурные компоненты для реализации педагогических условий, а именно: квалифицированный кадровый педагогический состав; педагогические технологии; связь с семьями учащейся молодёжи; наличие среди родителей учащихся кадровых военных и т. д. Можно сказать, что вся система образования является мощным инструментом в формировании позитивного отношения молодёжи к службе в армии. Однако в последнее время это ресурс используется, в основном, для научения, но не для воспитания молодёжи. Цель деятельности учителя, особенно работающего в старших классах – сдать ЕГЭ, а о воспитании гражданских качеств, нравственных ценностей, патриотических чувств молодёжи речи нет. Воспитание позитивного отношения в воинской службе необходимо начинать в начальной школе, когда дети наиболее восприимчивы к всему новому, они любознательны, активны. Формой организации воспитательной работы могут быть детские объединения (кружки по интересам), например, изучать военную технику от старых кораблей и пушек до современной техники; конкурсы военной песни, проводимые совместно с военнослужащими срочной службы; конкурс эссе «Я – защитник Отечества» или «Почему я буду военным» и др.

Таким образом, анализ литературы показал, что формирование позитивного отношения молодёжи к воинской службе является актуальной проблемой современности. Реализация педагогических условий будет способствовать развитию нового позитивного вектора отношений допризывной молодёжи к армейской среде.

Библиографический список

1. Алехин И.А., Титова М.Ю. Педагогические условия формирования и развития авторитета офицера в воинском коллективе. *Мир образования – образование в мире*. 2009; 4: 118 – 122.
2. Кузнецова Л.Э. Формирование психологической готовности юношей к прохождению обязательной военной службы в ВС РФ с точки зрения ресурсного подхода. *Молодой учёный*. 2012; 3: 324 – 327.
3. Рындина О.Г. *Социально-психологическая готовность допризывной молодёжи к службе в Российской армии*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Чебоксары, 2006.
4. Саенко Л.А., Карташова В.Н. Студенческое самоуправление в развитии гражданской активности учащихся. *Дискуссия*. 2014; 6 (47): 96 – 103.
5. Саенко Л.А., Гукасова Г.С. Девиантное поведение в современном родителстве. *Дискуссия*. 2012; 9: 144 – 147.

References

1. Alehin I.A., Titova M.Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya i razvitiya avtoriteta oficera v voinskom kollektive. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2009; 4: 118 – 122.
2. Kuznecova L. E. Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti yunoshej k prohozhdeniyu obyazatel'noj voennoj sluzhby v VS RF s tochki zreniya resursnogo podhoda. *Molodoj uchenyj*. 2012; 3: 324 – 327.
3. Ryndina O.G. *Social'no-psihologicheskaya gotovnost' doprizyvnoj molodezhi k sluzhbe v Rossijskoj armii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Cheboksary, 2006.
4. Saenko L.A., Kartashova V.N. Studencheskoe samoupravlenie v razvitii grazhdanskoj aktivnosti uchastihisya. *Diskussiya*. 2014; 6 (47): 96 – 103.
5. Saenko L.A., Gukasova G.S. Deviantnoe povedenie v sovremennom roditel'stve. *Diskussiya*. 2012; 9: 144 – 147.

Статья поступила в редакцию 07.12.15

УДК 378

Chertykov I.N., postgraduate, Khakass State University; sports teacher, State Sport School, Sport Department, Khakass Republic (Abakan, Russia), E-mail: ignic1964@mail.ru

VIABILITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT. The article is dedicated to complex research problems of development of the resilience. The author studies works of Russian and foreign scientists in different historical epochs. Comparison and synthesis of existing works allows the author to conclude that the formation of viability remains an urgent problem. The author of the research attempts to assess existing concepts to build resilience. The result is a generalization by the author of separate groups. The first group is the understanding of resilience of the process of socialization. The second group comprises the understanding of resilience as an integral part of moral education. The third group is the understanding of resilience as an integral characteristic of the individual. The fourth is designated as a resource for understanding the viability of the individual in the meaningful realization of life plans. The fifth group is based on the understanding of resilience as a system of beliefs about themselves, the world and relations with the world.

Key words: physical health, mental health, vitality, viability, sustainability, socialization, necessities of life, values, individual properties, behavior, belief, understanding, attitude.

И.Н. Чертыков, аспирант Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, тренер-преподаватель ГБОУ ДОД «КДЮСШ», Министерство спорта Республики Хакасия, г. Абакан, E-mail: ignic1964@mail.ru

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Статья посвящена комплексному исследованию проблемы развития понятия «жизнестойкость». Рассматриваются труды отечественных и зарубежных учёных в разные исторические эпохи. Основное целью статьи выступает анализ, на основе которого автор приходит к мнению, что данная проблема является малоизученной в педагогической науке и требует дальнейшего изучения. Сравнения и обобщение существующих трудов позволяет автору делать вывод о том, что формирование жизнестойкости по-прежнему остается актуальной проблемой.

В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить существующие концепции по формированию жизнестойкости. Результатом является обобщение автором представления исследователей о жизнестойкости в группы, названия которых обозначены условно. Первую группу представляет понимание жизнестойкости как результат процесса социализации личности. Вторую группу объединяет понимание жизнестойкости как неотделимую часть нравственного воспитания. Третью группа включает понимание жизнестойкости как интегральную характеристику личности. Четвертая группа обозначена понимание жизнестойкости как ресурса личности в осмысленной реализации жизненных планов. Пятая группа исходит из понимания жизнестойкости как системы убеждений о себе, окружающем мире и отношений с миром.

Ключевые слова: физическое здоровье, психическое здоровье, жизнестойкость, жизнеспособность, устойчивость, социализация, жизненные потребности, ценностные ориентации, индивидуальные свойства, поведение, убеждение, осмысление, отношение.

Политические и социально-экономические изменения в России в конце XX – начале XXI века привели к утере прежних ценностей и нравственного идеала. Они породили множество проблем среди учащейся молодежи, а именно, увеличение количества старшеклассников, употребляющих алкоголь, наркотиков; появление повышенного материального запроса; чувства безразличности.

Насущная потребность реализации государственной молодежной политики со стороны современного общества требует формирования милосердных, ответственных, гуманных граждан. Именно жизнестойкость выступает в роли регуляции поведения и деятельности старшеклассников в семье и обществе, формирует основы нравственных качеств, способствует возрождению новых духовных ценностей, обогащает культурное наследие российского народа. Поэтому актуализируется необходимость её формирования средствами народной педагогики в условиях дополнительного образования, одним из видов которого является спортивная школа. Необходимость формирования у старшеклассников стрессоустойчивости, готовности жить по законам нравственности и моральных требований общества обусловила выбор исследовательской темы, где «жизнестойкость» рассматривается как ключевой термин.

К настоящему времени в педагогической науке накоплен определённый опыт решения разных вопросов теоретического и практического характера, в которых рассматриваются психолого-педагогические основы формирования жизнестойкости.

В зарубежной психологии понятие жизнестойкости рассматривалось в трудах Сьюзен Кобейса и Сальваторе. В отечественной психологии проблема жизненных ситуаций, трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами Н.В. Гришиной, К. Муздыбаевым, И.П. Шкуратовой. Изучение поведения, направленного на преодоление трудных ситуаций, в психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу “coping” – механизмов или “coping behavior” Т.Л. Крюковой и др.

Способ разрешения жизненных проблем, построения жизни, удовлетворенность представлены в трудах К.А. Абульхановой, Е.Ю. Коржовой, Н.А. Логиновой и др.

В рамках нашего исследования для нас представляют широкий интерес труды, посвященные раскрытию разных аспектов народной педагогики: аналитическое исследование проведены В.И. Баймурзиной, Х.Х. Баймурзиным, Г.Н. Волковым, Э. З. Измайловым; историческая этнопедагогика отражена в работах Т.Н. Петровой, Я.И. Ханбикова, этнодидактика раскрыта в трудах Ф. Ялалова; подготовке педагогов для национальной школы посвящены труды С.Н. Федоровой, Г.М. Харитонова; средства народной педагогики представлены в трудах В.И. Баймурзиной, Г.Н. Волкова и др.

Результаты анализа исследований в данной области свидетельствуют о наличии многочисленных трудов, посвященных исследуемой проблеме. Однако формирование жизнестойкости у старшеклассников средствами народной педагогики в усло-

виях дополнительного образования представлено недостаточно.

Вышеизложенное позволяет констатировать наличие противоречий между:

- возросшей потребностью общества в конкурентоспособной и высоконравственной личности, обладающей психологической устойчивостью и системой ценностей и реальным уровнем её сформированности у старшеклассников;

- имеющимся богатым воспитательным потенциалом народной педагогики и недостаточным уровнем её использования в практике формирования жизнестойкости у старшеклассников в условиях учреждений дополнительного образования.

Указанные противоречия определили проблему нашего исследования: каковы подходы к определению понятия «жизнестойкость» в истории и современности?

Поиск эффективных путей разрешения выявленных противоречий, актуальность и недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы стали целью нашего исследования. Это послужило причиной нашего обращения к трудам исследователей в данной области. Подробно остановимся на анализе различных подходов к исследуемой проблеме.

В научный оборот понятие «жизнестойкости» было введено зарубежными исследователями Сальватором Мадди и Сьюзен Кобейс и разрабатывалось на пересечении экзистенциальной психологии, психофизиологии и психологии совладающего поведения [1]. Изначально термин «hardiness» (*англ.* – крепость, выносливость) как личностное свойство означал способность человека преодолевать экстремальные жизненные ситуации. Психолог Д.А. Леонтьев предложил обозначать им на русском языке понятие «жизнестойкость». Отмечая его междисциплинарный характер, Д.А. Леонтьев считает, что как реальное свойство личности оно характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохранение внутренней сбалансированности, не снижая при этом успешности деятельности. Такой подход, безусловно, указывает на её связь со способами поведения человека в экстремальных или стрессовых ситуациях [2].

Целая плеяда зарубежных и отечественных исследователей в своих трудах рассматривала данную проблему, они по-разному раскрывали понятия «жизнестойкости», «жизнеспособности» или «устойчивости» [3]. Собственно идея изучения внутренних сил человека, позволяющих в крайне сложных условиях успешно добиваться поставленной цели, не теряя при этом собственных ресурсов или минимально затратив их, всегда привлекала внимание философов, просветителей разных стран, представителей разных научных школ. В первую очередь, философы изучали смысловые контексты, т. е. ради чего человек подвергал себя серьёзным рискам, и каково влияние достигнутого результата на общественное сознание, состояние духа, познание объективного окружающего мира и т. п.

Для понимания сущности жизнестойкости как личностного качества обратимся к мысли Э. Дюркгейма, который указывал приоритетную роль влияния общества на человека в процессе социализации. Как субъект социализации, оно формирует его жизненные потребности, ценностные ориентации, придаёт те или иные индивидуальные свойства человеку [4, с. 17].

По мнению французского философа, математика и физика Р. Декарта, природа является совершенным механизмом, доступным постижению математически вооруженному разуму. Он придавал огромное значение развитию у учащихся способности к суждениям, самостоятельного и верного осмысления не только окружающего мира, но и собственных поступков, включая слабости, «аффекты и страсти души», призывая бороться с капризами, идущими ещё из детского убеждения, что «мир существует только для нас и все принадлежит нам». Иначе говоря, шлифуя природные начала личности, общество призвано формировать культуру поведения ребенка [4, с. 18].

В западноевропейской научно-философской и педагогической мысли XIX в. широко распространились идеи Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и других известных учёных, в которых обосновывалась необходимость общего образования и просвещения человека в соответствии с его природой, естественными потребностями. Разум, ощущения и чувства должны развиваться в русле жизненных условий, и образование должно обеспечивать это единство. Так, Дидро доказывал, что человек узнаёт окружающее, опираясь на три силы: наблюдение, размышление, опыт. Он утверждал, что только эти три силы и дают возможность не только увидеть, но и познать мир, понять его сложность [4, с. 7].

Проблемы воспитания нравственности, воли и характера у ребенка были в центре внимания отечественных учёных и просветителей, начиная с конца XVIII – начала XIX в. (Н.И. Пирогов, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский и др.). В их трудах, посвящённых проблемам нравственного совершенствования, естественного воспитания человека, усматриваются подходы к проблеме формирования жизнестойкости. Прежде всего, это есть нравственная категория, указывающая на внутренние возможности человека преодолевать возникающие жизненные ситуации на волевой основе или проявлении характера человека. Воспитание характера, силы воли ребенка рассматривалось, прежде всего, как нравственная задача воспитателя – родителя или учителя. Так, К.Д. Ушинский считал, что человек должен быть совершенным физически, умственно и нравственно, гармонически развит. Нравственность, по его убеждению, является основой для воспитания различных сторон личности, с чем нельзя не согласиться. Нравственное воспитание должно развивать в ребенке гуманность, честность, правдивость, трудолюбие, дисциплинированность и чувство ответственности, чувство собственного достоинства, сочетаемое со скромностью. Воспитание должно развить у ребенка твердый характер и волю, стойкость, чувство долга [5].

В отечественной педагогике советского периода в теории коммунистического воспитания подробно рассматривались вопросы формирования характера ребенка, его сознательной воли, дисциплинированности и трудолюбия как основы нравственности, мужественности и гражданственности. В частности, в теории коллективного воспитания школьников А.С. Макаренко подробно раскрыты сущность, признаки, технологии воспитания жизненной воли, организации социального воспитания в детском коллективе и т. д. Им обоснована идея воспитания личности в коллективе и через коллектив, где дисциплина есть неотъемлемая часть воспитательного процесса, именно ей отведена главная роль в формировании гражданской жизненной позиции личности в обществе, способности самостоятельно действовать в социально необходимом русле [6].

В последних исследованиях проблемы жизнестойкости преобладают психологические концепции, основанные на разных подходах: культурно-исторической теории высших психических функций человека (Л.С. Выготский), системно-структурный анализ (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов), субъектно-деятельностный (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская) и др. Аналитическое изучение источников позволяет утверждать тезис о том, что в настоящий период в трактовке сущности и раскрытии компонентов жизнестойкости как психологического и педагогического феномена нет однозначности.

Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова полагают, что жизнестойкость есть «система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром». Она включает в себя три относительно автономных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. По их мнению, жизнестойкие люди обладают всеми тремя этими качествами, хотя в действительности они могут проявляться в неодинаковой степени в разных ситуациях. Если же речь идет о формирующейся личности, например, о подростке, однозначно утверждать о прочности и долговременности проявления этих качеств довольно сложно.

Исходя из этого, *жизнестойкость* понимается, как способность человека преодолевать заданные жизнью обстоятельства и самого себя, система убеждений [2]; это есть система убеждений, способствующих развитию готовности человека управлять системой повышенной сложности [7]. Имеется наиболее общая интегральная характеристика личности, основанная на смыслоформирующих жизненных ориентациях, самоотношении, стилевых характеристиках поведения [8] и т. д. Например, исследователь С.В. Книжников считает, что жизнестойкость – это «интегральная характеристика личности..., позволяющая сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать жизненные трудности, трансформируя их в ситуации развития» [9, с. 15].

Наконец, жизнестойкость рассматривается Р.И. Стециным как личностно-психический ресурс, формирующийся в процессе персон-и профессиогенеза личности, помогающий профессиональной деятельности и позволяющий противостоять развитию профессионально-личностной дезадаптации» [10, с. 67].

С позиции системно-структурного подхода свое отношение к феномену жизнестойкости выразил В.Д. Шадриков: это

«свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые выражают индивидуальную меру выраженности, проявляющаяся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [11, с. 7].

Жизнестойкость, по мнению В.Д. Шадрикова, относится к особому (духовному) классу способностей: «Они определяют качественную специфику поведения человека: его добродетельность, следование принципам веры, любви, альтруизма, смысла жизни; креативность, оптимизм». Жизнестойкость обладает основными признаками духовных особенностей, однако нетождественна им. Она представляет собой единство природных и нравственных начал [11, с. 15].

Исследователь А. Фомина в своей монографии «Жизнестойкость личности» дает глубокий аналитический обзор генезиса термина с учетом зарубежных научных достижений. Среди ключевых проблем ею обозначено соотношение близких смысловых контекстов таких понятий, как: жизнеспособность, жизнестойкость, жизнотворчество [12].

Принимая в целом выводы данного автора, отметим, что в целях нашего эмпирического изучения жизнестойкости старшеклассников целесообразно остановиться на понимании жизнестойкости как интегральной характеристики личности, позволяющей сопротивляться негативным явлениям среды, эффективно преодолевать жизненные трудности и с помощью педагога трансформировать их в ситуации развития. При таком понимании базовыми компонентами жизнестойкости выступают: оптимальная смысловая регуляция, адекватная самооценка, развитые волевые качества, развитие коммуникативных способностей, умения

взаимодействовать с другими, достаточный уровень социальной компетентности [2]. Несколько иначе рассмотрены компоненты жизнестойкости личности в концепции Л.А. Александровой в контексте обеспечения личностной психологической безопасности человека в современном мире, где психологическое здоровье является залогом успешной адаптации и активной жизненной деятельности [11].

Таким образом, подводя черту в данной работе, отметим, что развитию проблемы жизнестойкости предшествовало множество исследований отечественных учёных, зарубежных философов и психологов в разные исторические эпохи. Имеющиеся концепции по жизнестойкости мы условно разделили на несколько групп:

- жизнестойкость понимается как результат процесса социализации личности, возникает и развивается при активном сопротивлении негативным внешним факторам (отечественная научная социально-психологическая школа);
- жизнестойкость рассматривается как неотделимая часть нравственного воспитания, где центральным компонентом выступают дисциплинированность, воля, характер личности (В.П. Вахтеров, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и др.);
- жизнестойкость как интегральная характеристика личности, обеспечивающая готовность человека успешно преодолевать жизненные трудности (С.В. Книжникова);
- жизнестойкость как ресурс личности в осмысленной реализации жизненных планов (Р.И. Стецишин, Е.И. Рассказова и др.);
- жизнестойкость как система убеждений о себе, окружающем мире и отношений с миром (Д.А. Леонтьев и др.).

Библиографический список

1. Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе её психологической безопасности в современном мире. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2014; № 7; Том 51: 57 – 86.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006: 63 – 100.
3. Шелкунова Т.В., Шелкунов А.В. *Феномен жизнестойкости в отечественной и зарубежной литературе*. Available at: <http://yandex.ru/yandsearch?clid=2186617&text>
4. Мудрик А.В. *Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов*. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
5. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва, 1948; Т. 2.
6. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения: в 8 т.* Москва, 1983 – 1985.
7. Логинова М.В. *Развитие личности и ее жизненный путь. Принцип развития в психологии*. Москва, 2010.
8. Наливайко Т.В. *Исследование жизнестойкости и её связей со свойствами личности*. Ярославль, 2006.
9. Книжникова С.В. *Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2005.
10. Стецишин Р.И. Направленность личности и жизнестойкость: психологическое исследование. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2009; 7: 67 – 78.
11. Шадриков В.Д. *Категории деятельности и её применение к изучению качества профессионального образования*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012.
12. Фомина А. *Жизнестойкость личности*. Москва: Прометей, 2012.

References

1. Aleksandrova L.A. O sostavlyayuschih zhiznestojkosti lichnosti kak osnove ee psihologicheskoy bezopasnosti v sovremennom mire. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki*. 2014; № 7; Tom 51: 57 – 86.
2. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. Moskva: Smysl, 2006: 63 – 100.
3. Shelkunova T.V., Shelkunov A.V. *Fenomen zhiznestojkosti v otechestvennoj i zarubezhnoj literature*. Available at: <http://yandex.ru/yandsearch?clid=2186617&text>
4. Mudrik A.V. *Sotsial'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov*. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 1999.
5. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1948; T. 2.
6. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t.* Moskva, 1983 – 1985.
7. Loginova M.V. *Razvitiye lichnosti i ee zhiznennyj put'. Princip razvitiya v psihologii*. Moskva, 2010.
8. Nalivajko T.V. *Issledovanie zhiznestojkosti i ee svyazey so svojstvami lichnosti*. Yaroslavl', 2006.
9. Knizhnikova S.V. *Pedagogicheskaya profilaktika suicidal'nogo povedeniya na osnove formirovaniya zhiznestojkosti podrostkov v usloviyah obsheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 2005.
10. Stecishin R.I. *Napravlennost' lichnosti i zhiznestojkost': psihologicheskoe issledovanie*. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2009; 7: 67 – 78.
11. Shadrikov V.D. *Kategorii deyatel'nosti i ee primenenie k izucheniyu kachestva professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij dom Vyshej shkoly `ekonomiki, 2012.
12. Fominova A. *Zhiznestojkost' lichnosti*. Moskva: Prometej, 2012.

Статья поступила в редакцию 19.11.15

УДК 37

Bedrin V.S., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinv@rambler.ru

Bakulin V.M., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: bvm@volgodom.ru

FIRE-APPLIED SPORTS AS A MEANS OF FORMATION STUDENTS' READINESS TO OVERCOME EXTREME SITUATIONS.

The article examines the implementation of an optional educational course "Fire-Applied Sports" as a means to develop readiness to overcome extreme situations among students in school environment in accordance with the requirements of educational standards

of new generation, aimed at the development of the ability to ensure their safety and the safety of others. The authors concluded that teaching the elective course of "Fire-Applied Sports" is an effective tool of formation readiness for overcoming extreme hazardous situations, when fire is involved, in pupils. The course increases the pupils' interest in issues of appropriate behavior in extreme conditions of life, contributes to the development of abilities to ensure their own safety and the safety of others in case of a fire.

Key words: fire-applied sports, extreme situation, students, levels, formation, knowledge, abilities, skills, questioning.

В.С. Бедрин, канд. юрид. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: bedrinv@rambler.ru

В.М. Бакулин, канд. ф.-м. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: bvm@volgodom.ru

ПОЖАРНО-ПРИКЛАДНОЙ СПОРТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

В данной статье рассматриваются вопросы реализации факультативного курса «Пожарно-прикладной спорт» как средства формирования готовности школьников к преодолению экстремальных ситуаций в условиях общеобразовательной школы в соответствии с требованиями образовательных стандартов нового поколения (ФГОС ООО), нацеленного на развитие способности к обеспечению своей безопасности и безопасности окружающих. Авторы сделали вывод, что проведение факультативного курса «Пожарно-прикладной спорт» явилось эффективным средством формирования у школьников готовности к преодолению пожароопасных экстремальных ситуаций, повысило их заинтересованность вопросами адекватного поведения в экстремальных условиях жизнедеятельности, способствовало развитию способности к обеспечению собственной безопасности и безопасности окружающих в условиях пожара.

Ключевые слова: пожарно-прикладной спорт, экстремальная ситуация, школьники, уровни, формирование, знания, умения, навыки, анкетирование.

На современном этапе в России пожары являются одной из опаснейших экстремальных ситуаций по количеству жертв и негативных последствий, поэтому перед образовательной системой страны встаёт актуальная задача формирования у учащихся умений безопасного поведения и готовности к преодолению экстремальных ситуаций, что соответствует требованиям, предъявляемым Государственными образовательными стандартами (ФГОС, 2010) среднего (полного) общего образования второго поколения [1]. В законе «Об образовании в РФ» (2012 г.), также говорится о том, что педагоги обязаны «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни» [2].

Различным аспектам проблемы формирования готовности учащихся к преодолению экстремальных ситуаций посвящены работы исследователей: И.А. Алёхин Д.В. Егоренков, Н.В. Елисеева, В.Н. Мошкин, А.А. Сергин, Л.Ю. Скрипник, А.М. Столяренко и др. [3 – 7], однако, реализация задачи формирования у школьников умений безопасного поведения в пожароопасных экстремальных ситуациях затруднена из-за недостаточной разработанности соответствующих методов и средств.

Проведённый нами опрос учащихся старших классов МОУ СШ № 28, 35 г. Волгограда показал, что 63% респондентов признают отсутствие у них умений безопасного поведения в экстремальных ситуациях и выражают желание учиться этому, в частности, в процессе дополнительных занятий пожарно-прикладным спортом.

Для решения исследуемой проблемы был разработан факультативный курс «Пожарно-прикладной спорт», в основу которого положены комплексы разнообразных приёмов, позволяющие сформировать у школьников ценности безопасного образа жизни; усвоить правила индивидуального и коллективного безопасного поведения в пожароопасных чрезвычайных ситуациях. Наряду с теоретическими и практическими занятиями, курс включает обязательное проведение соревнований по пожарно-прикладному спорту, которые могут проходить как личные, так и командные. Командные соревнования развивают у школьников командный дух, чувство «плеча», умение работать в группе, ощущение своей полезности, солидарности, ответственности; личностные качества, важные в условиях пожара – силу, выносливость, готовность к преодолению экстремальных ситуаций, воспитывают мужество, гражданственность, патриотизм, находчивость, творчество, бережное отношение к собственной жизни и жизни окружающих.

На теоретических занятиях факультативного курса проходила апробация экспериментальных методик формирования готовности школьников к преодолению экстремальных ситуаций путем моделирования учебно-профессиональных ситуаций, что

давало возможность школьникам демонстрировать усвоенные знания и умения. Ситуации организовывались на основе активных и интерактивных методов обучения.

Школьники вовлекались в учебно-профессиональные ситуации, посредством которых они получали личностный опыт преодоления экстремальных ситуаций посредством моделирования пожароопасных ситуаций (*пожар в жилом доме, пожар в школе, пожар в торговом центре* и др.) и свои действия по выходу из неё. Далее школьники анализируют, насколько правильно они поведут себя, выявляют типичные ошибки, допускаемые в таких ситуациях, детально разбирают, исправляют.

Была разработана анкета, которая включала следующие вопросы:

1. Является ли безопасность Вашей жизни одной из главных универсальных ценностей?
2. Способен ли, по Вашему мнению, курс пожарно-прикладной подготовки решить проблемы Вашей подготовки к трудностям жизни?
3. Вызывает ли у Вас интерес пожарно-прикладной спорт?
4. Надо ли школьникам учиться навыкам выживания в экстремальных ситуациях (например, при пожарах)?

Приведём примеры высказываний учащихся:

Иванов Юрий: «Я не представляю, что окажусь в пожароопасной ситуации, но в тоже время считаю, что надо быть готовым к любым событиям в жизни и мне интересны проблемы, которые мы разбираем на занятиях по пожарно-прикладному спорту. На мой взгляд, приобретённые на этих занятиях умения очень помогут мне в жизни».

Скрябин Анатолий: «Пожарно-прикладная подготовка необходима, так как она помогает нам приобрести умения и навыки необходимые в различных экстремальных ситуациях, я узнал много нового на этих занятиях».

Иванов Юрий: «Я не собираюсь связывать свою дальнейшую жизнь и работу с профессией пожарного, но занятия на факультативе для меня очень важны, т. к. на них дается специальная подготовка: как правильно действовать в чрезвычайных ситуациях».

Скрябин Анатолий: «Мне очень интересны занятия по пожарно-прикладному спорту, я с удовольствием принял участие в соревнованиях, в дальнейшем планирую заниматься этим профессионально».

Проведение факультативного курса «Пожарно-прикладной спорт» явилось эффективным средством формирования у школьников готовности к преодолению пожароопасных экстремальных ситуаций, повысило их заинтересованность вопросами адекватного поведения в экстремальных условиях жизнедеятельности, способствовало развитию способности к обеспечению собственной безопасности и безопасности окружающих в условиях пожара.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.
2. *Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ* Available at: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=10688>
3. Егоренков Д.В. *Формирование готовности старшеклассника к преодолению экстремальных ситуаций*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2013.
4. Елисеева Н.В. *Формирование готовности учащихся старших классов к эффективным действиям в экстремальных ситуациях*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2007.
5. Алехин И.А., Чесноков Н.А. Педагогическая идентификация рисков информационной безопасности обучающихся. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 3: 161–168.
6. Алехин И.А., Чесноков Н.А. Угрозы и опасности психолого-педагогического характера для образовательных систем Российской Федерации. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 2: 162–168.
7. Алехин И.А. Дидактические основы безопасности жизнедеятельности. *Мир образования – образование в мире*. 2010; 3: 3–8.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-F3* Available at: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=10688>
3. Egorenkov D.V. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnika k preodoleniyu `ekstremal'nyh situacij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2013.
4. Eliseeva N.V. *Formirovanie gotovnosti uchashihsya starshih klassov k `effektivnym dejstviyam v `ekstremal'nyh situacijah*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2007.
5. Alehin I.A., Chesnokov N.A. Pedagogicheskaya identifikaciya riskov informacionnoj bezopasnosti obuchayuschihsya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 3: 161–168.
6. Alehin I.A., Chesnokov N.A. Ugrozy i opasnosti psihologo-pedagogicheskogo haraktera dlya obrazovatel'nyh sistem Rossijskoj Federacii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 2: 162–168.
7. Alehin I.A. Didakticheskie osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; 3: 3–8.

Статья поступила в редакцию 17.12.15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 378

Azhiev A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: agiaiv@mail.ru*

Gadaborsheva Z.I., *senior teacher, Chechen State Pedagogical University, (Grozny, Russia), E-mail: agiaiv@mail.ru*

THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF A STUDENT IN CONDITIONS OF AN EXISTENTIAL CHOICE. The authors study ways to make students psychologically confident in conditions of an existential choice. The authors demonstrate the specifics of the age of students and suggest that this age is characterized by the final formation of *I*-concept in an individual. The article also notes that often the beginning of studies at a university is connected with the necessity of revaluation of previously made professional choice. In this regard, the organization of the environment that helps students to discover more about themselves, to continue their personal and professional growth should be one of the main directions of the psychological service in the educational system of a university. Practice-oriented psychological knowledge, found in the whole educational space, creates not only psychological culture, but also conditions for inner growth of an individual; it is a key factor in a person's acceptance of his own identity as a professional.

Key words: students, psychological resilience, existential choice, *I*-concept.

А.В. Ажиев, канд. пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и дошкольной психологии, ГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: agiaiv@mail.ru

З.И. Гадаборшева, ст. преп. каф. педагогики и дошкольной психологии, ГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: agiaiv@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВЫБОРА

В статье рассматриваются пути формирования психологической устойчивости студента в условиях экзистенциального выбора. Авторы показывают специфику студенческого возраста и делают вывод о том, что именно этот возраст характеризуется окончательным формированием Я-концепции личности студентов. В статье также отмечается, что часто начало обучения в вузе связано с необходимостью переоценки сделанного ранее профессионального выбора. В этой связи создание в вузе условий для самораскрытия, личностного и профессионального роста студентов должно являться одним из основных направлений деятельности психологической службы в системе образования. Практикоориентированное психологическое знание, насыщающее всё образовательное пространство, формирует не только психологическую культуру, но и создаёт условия для внутреннего роста личности, выступает ключевым фактором самопринятия субъектом себя как личности, как профессионала.

Ключевые слова: студенты, психологическая устойчивость, экзистенциальный выбор, Я-концепция личности, самоактуализация.

Проблема выбора в экзистенциальной психологии стала одной из центральных с самого её зарождения, поскольку выборы, который человек делает, определяют в итоге жизни человека. И. Ялом подробно останавливается на проблеме принятия решения, указывая, что из сделанных на протяжении жизни бесчисленных выборов составляется структура характера индивида, «человек конституирует себя сам, а решения – это атомы бытия, творимого человеком» [1].

Согласно Э. Эриксону [2], главная задача, с которой человек должен справиться к 20 годам (т. е. к возрасту студентов третьего – четвертого курса вуза), – это объединение всего того, что он знает о своих психофизиологических особенностях, о себе как о сыне (дочери), друге, члене социума, студенте, спортсмене т. е. сбор в единое целое всех своих ролей и аспектов. Этот процесс организации самого разнообразного жизненного опыта обеспечивает человеку чувство имманентной идентичности – «субъективное ощущение тождества и целостности». Большинство проблем и кризисов, обнаруживающихся у студентов, сви-

детельствует о том, что многие из них действительно связаны с несформированностью чувства своей идентичности, а также с недостаточной рефлексией этого. Фрагментарное чувствование себя может (особенно в конфликтной ситуации) обернуться несовместимостью разных сторон Я. Это так называемый «кризис идентичности» – обычный кризис юности. Однако он существенно затрудняет процесс объединения личности, а соответственно и личностное и профессиональное самоопределение. Эти задачи являются ключевыми для изучаемого возрастного периода и, по сути, связаны с таким явлением как экзистенциальный выбор, поскольку одной из основных линий развития в юности является продолжение обучения, направленное на освоение будущей профессии. Очень часто начало обучения в вузе связано с необходимостью переоценки сделанного ранее профессионального выбора.

Безусловно, создание в вузе условий для самораскрытия, личностного и профессионального роста студентов должно являться одним из основных направлений деятельности психо-

логической службы в системе образования. Можно выделить несколько базовых критериев образовательной среды, способствующей самоактуализации студентов: удовлетворенность субъектов образовательного процесса его основными характеристиками; удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении; укрепление психологического здоровья; предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности; преобладание диалогической направленности субъектов в общении, позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех её участников; творческая и проектная направленность обучения; использование интерактивных методов обучения.

Студенты постоянно сталкиваются с ситуациями, в которых выявляется несоответствие уровня требований педагогического процесса уровню школьной подготовки. Неизбежно возникают конфликтные ситуации между различными субъектами образовательного процесса. Чрезмерный объем информации, дефицит времени, снижение уровня мотивации под влиянием различных факторов – всё это влияет на эмоциональное состояние студентов.

Снижение выраженности данных факторов и их влияния на психологическое состояние студентов является важным направлением психолого-педагогической деятельности. Однако очевидным является тот факт, что в процессе обучения в вузе невозможно полностью исключить стрессогенные факторы. Более того, ситуации, требующие проявления самостоятельности, инициативности, нестандартности в условиях выбора наиболее эффективного поведения, дефицита времени, неопределенности результата или соревнований, могут восприниматься как трудные, при этом не нести очевидной угрозы психологическому или физическому здоровью. Кроме того они являются источником получения опыта: заставляя преодолевать допустимый уровень объективных и / или субъективных трудностей, такие ситуации являются развивающими и дают возможность освоения новых компетенций в профессиональной деятельности и общении. Для высших учебных заведений, готовящих студентов к будущей профессиональной деятельности в постоянно меняющихся социальных условиях, приоритетной должна стать деятельность, направленная на формирование психологической устойчивости личности к различным ситуациям и неблагоприятным факторам.

Формирование психологической устойчивости и способности поддерживать состояние психологического комфорта в онтогенезе происходит постоянно. Однако можно выделить периоды, когда этот процесс происходит особенно интенсивно: подростковый и юношеский возраста. Именно в этот период формируется самостоятельность действий, ответственность личности за свои действия, потребность в свободе, в сверхнормативной активности. Наряду с этим должны формироваться навыки предотвращения конфликтных и сложных ситуаций, уравновешивающие возрастающую активность личности и потребность человека в самопроявлении.

Юношеский возраст – этап формирования самосознания и собственного мировоззрения. Отвечая самому себе на вопросы «Кто Я? Какой Я? К чему Я стремлюсь?», молодой человек формирует: 1) самосознание – целостное представление о самом себе, эмоциональное отношение к самому себе, самооценку своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств, осознание своих достоинств и недостатков, на основе чего возникают возможности целенаправленного самосовершенствования, самовоспитания; 2) собственное мировоззрение как целостную систему взглядов, знаний, убеждений своей жизненной философии, которая опирается на усвоенную ранее сумму знаний и сформировавшуюся способность к абстрактно-теоретическо-

му мышлению, без чего разрозненные знаки не складываются в единую систему; 3) стремление заново и критически осмыслить все окружающее, самоутвердить свою самостоятельность и оригинальность, создать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики и т. п.

В вузе также должны быть созданы условия для свободного проявления креативности, свойственной изучаемому возрастному периоду [3]. Это связано с тем, что при большом выборе возможности для самореализации косвенно создаются условия и для формирования психологической устойчивости личности студента.

Проблеме развития личности в образовательном пространстве современного вуза посвящены многочисленные исследования (З.В. Масаева, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, Н.М. Швалева), анализ которых позволяет выделить один из основополагающих принципов адекватной организации указанного процесса: ведущий фактор личностного развития – внутренняя среда личности. Вместе с тем важным является переживание эмоционального благополучия и компетентности всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает в качестве необходимого условия эффективного личностного развития как педагогов, так и студентов. Задача формирования психологической устойчивости является важной, поскольку одним из индикаторов продуктивного личностного становления в студенческом возрасте выступает сверхнормативная активность как ее личностно-смысловое проявление субъектного способа жизнедеятельности [3]. Творчество рассматривается как один из видов сверхнормативной, немотивированной активности, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативность можно считать одним из факторов, которые повышают устойчивость личности, дает возможность человеку быть более гибким при встрече с трудными ситуациями.

Таким образом, в юношеском возрасте в рамках становления нового уровня самосознания происходит становление относительно устойчивого представления о себе, Я-концепции и возникает особое личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоопределение», которое определяет решения человека в ситуации выбора. Исходя из сказанного выше можно утверждать, что одним из наиболее важных качеств личности, которые формируются в процессе обучения в вузе, можно считать психологическую устойчивость, которая является важнейшим инструментом поддержания психологического комфорта и благополучия личности. Её можно считать сложной, целостной характеристикой личности, обеспечивающей её сопротивляемость фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций [4].

Обучение в вузе способствует не только развитию базовых профессиональных компетенций, но и формированию умения эффективно действовать в различных типах ситуаций, связанных как с решением профессиональных задач, так и с условиями личностной самореализации и роста [5 – 7].

Процесс обучения и развития невозможен без преодоления трудных ситуаций, их нельзя исключить ни образовательного процесса, ни из жизни вообще, чем более, что целью воспитательной и развивающей работы должно быть формирование у студентов психологической устойчивости к трудностям, возникающим в различных видах деятельности. Необходимо заметить, что при постановке задач следует обращать внимание на то, чтобы они соответствовали возможностям студентов. Практикоориентированное психологическое знание, насыщающее все образовательное пространство, формирует не только психологическую культуру, но и создает условия для внутреннего роста личности, выступает ключевым фактором самопринятия субъектом себя как личности, как профессионала.

Библиографический список

1. Ялом И. *Экзистенциальная психотерапия* Available at: http://royallib.com/book/irvin_yalom/ekzistentsialnaya_psihoterapiya.html
2. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва, 2006.
3. Швалева Н.М. Психологическая безопасность креативных проявлений личности студента: материалы доклада. *Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма*: материалы первого международного Форума. Санкт-Петербург, 2005.
4. Мерсиянова А.П. Основные признаки экзистенциального выбора. *Вестник ТГУ: Педагогика и психология*. 2010; 335: 153 – 156.
5. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Создание условий психолого-педагогической поддержки студентам вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 7 – 9.
6. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Обеспечение психологической безопасности субъектов в среде образовательного процесса. *Известия Чеченского государственного педагогического института*. 2013; 1 (7): 33 – 37.
7. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Формирование мотивации студентов на ценностные ориентиры современного общества через проведение воспитательных мероприятий психореабилитационной направленности. *Известия Чеченского государственного педагогического института*. 2014; 2 (8): 105 – 108.

References

1. Yalom I. *'Ekzistencial'naya psihoterapiya* Available at: http://royallib.com/book/irvin_yalom/ekzistentsialnaya_psihoterapiya.html
2. 'Erikson' E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva, 2006.
3. Shvaleva N.M. *Psihologicheskaya bezopasnost' kreativnykh proyavlenij lichnosti studenta: materialy doklada. Psihologicheskaya bezopasnost', ustojchivost', psihotravma: materialy pervogo mezhdunarodnogo Forumu*. Sankt-Peterburg, 2005.
4. Mersiyanova A.P. Osnovnye priznaki 'ekzistencial'nogo vybora. *Vestnik TGU: Pedagogika i psihologiya*. 2010; 335: 153 – 156.
5. Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. Sozdanie uslovij psihologo-pedagogicheskoy podderzhki studentam vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 7 – 9.
6. Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. Obespechenie psihologicheskoy bezopasnosti sub'ektov v srede obrazovatel'nogo processa. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2013; 1 (7): 33 – 37.
7. Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. Formirovanie motivatsii studentov na cennostnye orientiry sovremennogo obshchestva cherez provedenie vospitatel'nykh meropriyatij psihoreabilitatsionnoj napravlenosti. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2014; 2 (8): 105 – 108.

Статья поступила в редакцию 19.11.15

УДК 378

Azhiev A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: agjaiv@mail.ru

Gadaborsheva Z.I., senior teacher, Chechen State Pedagogical University, (Grozny, Russia), E-mail: agjaiv@mail.ru

THE MAIN FACTORS AFFECTING THE PSYCHOLOGICAL STABILITY OF A STUDENT. The paper analyzes the psychological phenomena and sustainability of an individual with special reference to students. According to the authors, the affective component associates with realization of conscious and unconscious feelings of indefiniteness of the environment. The authors believe that to determine the dynamics of development of the psychological stability, it is necessary to determine how effectively the student learns to deal with adverse factors. It is therefore important to monitor anxiety as an indirect indicator of the level of stability of the student in relation to the situation. It should be borne in mind that each person has his own optimal level of anxiety, a so-called "healthy level" of anxiety, which is a necessary condition for maintaining motivation for change and personal development. However, if the level of the anxiety exceeds these average figures, the options appear to be unfavorable manifestations of the anxiety.

Key words: psychological phenomenon, psychological stability, cognitive component, highly emotional component, psychotechnics, development of stability in a person.

А.В. Ажиев, канд. пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и дошкольной психологии, ГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: agjaiv@mail.ru

З.И. Гадаборшева, ст. преп. каф. педагогики и дошкольной психологии, ГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: halun@bk.ru

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Работа посвящена анализу психологических феноменов и устойчивости развития личности студента. По мнению авторов, аффективный компонент связан с осознаваемыми и неосознаваемыми переживаниями неопределенности внешней среды. Авторы считают, что для определения динамики развития психологической устойчивости нужно определить, насколько студент научается эффективно справляться с неблагоприятными факторами. Поэтому важно проводить мониторинг тревожности как косвенного показателя уровня устойчивости субъекта по отношению к ситуации. При этом нужно учитывать, что для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности, так называемая «полезная тревожность», которая является необходимым условием поддержания мотивации к изменению и развитию личности.

Ключевые слова: психологический феномен, психологическая устойчивость, когнитивный компонент, аффективный компонент, психотехника.

Как и многие психологические феномены, психологическую устойчивость к факторам, препятствующим личностному росту и самореализации, можно рассматривать как единство трёх компонентов: когнитивного, аффективно-эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент включает в себя все аспекты, связанные с восприятием ситуаций и осознанием характеристик внешней среды и внутреннего психологического состояния, а также со знанием своих качеств и ресурсов, которые могут быть использованы для разрешения ситуаций. Аффективный компонент включает в себя оценку и эмоциональное отношение к своим качествам, ресурсам и в целом ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. В аффективный компонент входит весь спектр осознаваемых и неосознаваемых переживаний, связанных с неопределенностью внешней среды. Поведенческий компонент проявляется в форме того или иного способа поведения в сложных ситуациях и реакций на неопределенность. Психологическая устойчивость реализуется в системе поведенческих и эмоциональных стратегий совладания с проблемной ситуацией. Сюда входят как копинг-стратегии, так и защитные механизмы личности. Психологическая устойчивость выступает значимым фактором в процессе развития личности и поэтому требует анализа в контексте организации эффективного взаимодействия в образовательной среде. При этом в творческой и психологически безопасной среде сложная, неопределенная ситуация воспринимается интересной, стимулирующей

активность. Люди, обладающие психологической устойчивостью к неопределенности, имеют значительно более высокую самооценку и выше оцениваются другими, воспринимают неопределенную ситуацию как стимулирующую, менее эмоционально насыщенный и субъективно опасную.

Проведенный нами анализ проблемы устойчивости личности показал, что этот феномен закономерно связан не только с личностными структурами человека, но и с особенностями среды развития и не может быть исследован в отрыве от них [1]. Но личностные способности и качества рассматриваются не только как объекты защиты, но и как инструменты по поддержанию устойчивости личности. Целостная структура личности способствует принятию последовательных непротиворечивых решений в ситуациях экзистенциального выбора. Психологическая устойчивость является предпосылкой преодоления трудностей, активного и безошибочного выполнения задач, она позволяет сконцентрировать и правильно распределить внимание, ориентироваться, использовать знания, навыки, умения, выдерживать большие внешние и внутренние нагрузки. Структурой, интегрирующей различные предпосылки и факторы развития устойчивости, выступает единое «Я» личности, отстаивающее самое себя, свою целостность, собственные проявления и свои качества.

Необходимо подчеркнуть, что показателем устойчивости является не стабильность, поскольку невозможно быть устойчивым ко всему, а вариативность, которая рассматривается как бы-

строта приспособляемости к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, высокая мобильность психики.

Разработка психотехник развития устойчивости личности к факторам, препятствующим самореализации, базируется на определении тех показателей, по которым можно судить об их эффективности. Для использования психотехник повышения психологической устойчивости студентов в процессе обучения в вузе нужно определить основания данного феномена, а также косвенные показатели динамики психоэмоционального состояния, указывающие на изменение качества жизни, повышение внутренней согласованности и свидетельствующие о формировании более эффективных способов преодоления как внутренних, так и внешних негативных факторов, возникающих в процессе развития личности на этапе студенчества. Особую значимость в определении показателей психологической устойчивости в этом возрасте приобретает способность решать нестандартные задачи, осуществлять проектную деятельность, эффективно действовать в условиях неопределенности.

Создание практикоориентированной программы изучения и развития психологической устойчивости невозможно без определения оснований оценки эффективности формирования данного феномена. В качестве такого интегративного основания в нашем исследовании выступает адаптивный уровень тревожности и состояние субъективного благополучия, которое является условием принятия себя, установления позитивных отношений с другими, независимости, контроля над обстоятельствами, наличия цели в жизни; личностного роста [2]. Психологически устойчивый человек переживает состояние благополучия, характеризуется позитивным эмоциональным статусом. Понятие «субъективное благополучие» обычно связывается с достаточно продолжительным по времени, однако не чрезмерно сильным по интенсивности, позитивным эмоциональным состоянием удовлетворенности собой и своей жизнью. Безусловно, состояние субъективного благополучия в определенной степени зависит от внешних факторов. Так, для студентов позитивными факторами, влияющими на достижение и поддержание необходимого уровня субъективного благополучия, являются: адекватный уровень предъявляемых требований, который, с одной стороны, обеспечивает личностное и профессиональное развитие, с другой – является реальным относительно возможностей самого студента; содержание, форма обучения, а также межпредметные связи, способствующие овладению профессиональными компетенциями, что создаёт уверенность и позитивное отношение к себе как к будущему представителю избранной профессии, а также повышает мотивацию и осознанность обучения; развивает позитивные взаимоотношения с другими субъектами образовательного процесса.

Психологическая устойчивость проявляется в переживании эмоционального благополучия, по содержанию включает положительные эмоции, оптимизм, общее убеждение, что окружающий мир и люди не являются источником угроз, а также ощущение контроля, который предполагает восприятие себя независимым, уверенным в себе человеком, который может рассчитывать на собственные силы в решении трудных ситуаций. Ещё одним показателем психологической устойчивости может выступить открытость новому опыту и отсутствие тревожности перед будущим. Здесь необходимо подчеркнуть, что речь идет скорее о субъективном восприятии названных выше факторов, которое основывается на оценке результатов своей деятельности, сочетании опыта и его субъективной интерпретации. Как уже было сказано выше, состояние субъективного благополучия – это интегральные явления, его составляющими являются также позитивный стиль мышления, оптимизм, высокая самооценка, чувство контроля и ощущение осмысленности жизни.

Кроме того, показателем состояния психологической устойчивости личности в ситуациях экзистенциального выбора может выступать динамика личностной и ситуативной тревожности, являющейся противоположной психологическому благополучию.

В чувстве тревожности выражается субъективное ощущение неспособности справиться с условием как внутреннего, так и внешнего дискомфорта [3]. Тревога всегда связана с неизвестностью и ожиданием неудач, чаще всего именно в социальном взаимодействии. Тревожность могут вызвать только те ситуации, которые лично значимы для субъекта, соответствуют его актуальным потребностям. При этом возникающая тревожность может оказывать мобилизирующий эффект или вызывать дезорганизацию поведения в рамках данной ситуации по принципу «выученной беспомощности». Как показали исследования восприятия и реакций на экстремальные ситуации, человек в большей степени переживает озабоченность социальным взаимодействием, и только если есть непосредственная угроза жизни и здоровью, социальные факторы теряют свою значимость и уходят на второй план. Таким образом, тревога представляет собой переживание, возникающее при угрозе фрустрации социальных потребностей человека, когда опасности подвергаются его положение в обществе, ценности, представления о себе, потребности, затрагивающие ядро личности.

Для определения динамики развития психологической устойчивости нужно определить, насколько студент научается эффективно справляться с неблагоприятными факторами. Поэтому нам важно проводить мониторинг тревожности как косвенного показателя уровня устойчивости субъекта по отношению к ситуации. При этом нужно учитывать, что для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности, так называемая «полезная тревожность», которая является необходимым условием поддержания мотивации к изменению и развитию личности. Однако если уровень тревожности превышает эти средние значения, появляются неблагоприятные варианты проявления тревожности. Открытая, сознательно переживаемая и проявляющаяся в поведении тревожность чаще всего дезорганизует деятельность человека. Скрытая тревожность может быть в разной степени неосознаваемой и проявляется либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже отрицании его, либо косвенным путем, через специфические формы поведения [4].

Следует отметить, что и тревога как психическое состояние, и тревожность как психическое свойство находятся в конфронтации с базовыми личностными потребностями: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности. Позитивное эмоциональное состояние в свою очередь выражается в переживании состояния психологического благополучия и отсутствия тревожности. Возникновение и закрепление тревожности во многом обусловлено неудовлетворением актуальных потребностей человека, которые приобретают гипертрофированный характер. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга»: возникающая в процессе деятельности тревога частично снижает её эффективность, что приводит к негативной самооценке либо негативной оценке со стороны окружающих, что в свою очередь, подтверждает правомерность тревоги в подобных ситуациях и усиливает негативный эмоциональный опыт. При этом, поскольку переживание тревоги является субъективно неблагоприятным состоянием, оно может не осознаваться человеком, а скрываться с помощью психологических защит [5].

Таким образом, тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение человека либо в конкретных, либо в широком диапазоне ситуаций. Тревожность часто маскируется под поведенческие проявления других проблем, таких, как агрессивность, зависимость и склонность к подчинению, конформность, выученная беспомощность, ложная гиперактивность, уход в болезнь и т. д. Обобщая сказанное выше, можно сказать, что факторы психологической устойчивости влияют на её формирование. Показатели устойчивости определяются комплексными психологическими феноменами, поэтому включают в себя особенности Я-концепции, самоотношение и субъектность личности.

Библиографический список

1. Аргайл М. *Психология счастья*. 2-е издание. Санкт-Петербург, 2003.
2. Прихожан А.М. *Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: личностный аспект*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 1996.
3. Смильк И.М. Тревожность, страх и формирование устойчивого чувства безопасности. *Мир психологии*. Москва, 2008.
4. *Тревога и тревожность: хрестоматия*. Составитель В.М. Астапов. Москва, 2008.
5. Пимонова С.В., Швалева Н.М. *Психологические ресурсы обеспечения безопасности креативных проявлений личности студентов*. Saarbrücken, 2012.

References

1. Argaj M. *Psihologiya schast'ya*. 2-e izdanie. Sankt-Peterburg, 2003.
2. Prihozhan A.M. *Psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika trevozhnosti: lichnostnyy aspekt*. Dissertatsiya ... doktora psichologicheskikh nauk. Moskva, 1996.
3. Smilyk I.M. *Trevozhnost', strah i formirovaniye ustojchivogo chuvstva bezopasnosti. Mir psichologii*. Moskva, 2008.
4. *Trevoga i trevozhnost'*: hrestomatiya. Sostavitel' V.M. Astapov. Moskva, 2008.
5. Pimonova S.V., Shvaleva N.M. *Psihologicheskie resursy obespecheniya bezopasnosti kreativnykh proyavleniy lichnosti studentov*. Saarbrücken, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.11.15

УДК 159.922.736.4+159.923.2

Belobrykina O.A., Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: olga.belobrykina@gmail.com

Limonchenko R.A., student, Psychology Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: romaleg@mail.ru

SOCIAL EMOTIONS AND THEIR ROLE IN DEVELOPMENT OF A PERSONALITY AND BEHAVIOR OF A TEENAGER: THEORETICAL OUTLINE OF THE PROBLEM OF THE RESEARCH. The paper presents a theoretical analysis of the problem of the influence of social emotions on personal development and formation of behavior in adolescence. The authors study the typology and function of emotions, show the specifics of functioning of social emotions in an individual. The research is also based on a review of scientific literature and discusses the relationship of social emotional behavioral disorders. Social emotions are demonstrated by adolescents depending on a dominant position in the micro-society: when this position helps to socialize, leads to the expression of disturbance in behavior, or the actual social, orienting teenagers to socially acceptable behavior, including the updating of their pro-social forms. The paper also studies qualitative and statistical differences in the expression of certain social emotions (subjective experience of loneliness, guilt, empathy) in adolescents with behavioral disorder and without it.

Key words: social emotions, functions of emotions, ontogenesis of personality, adolescence, behavioral violation.

О.А. Белобрыкина, канд. психол. наук, академик Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека, проф. каф. общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: olga.belobrykina@gmail.com

Р.А. Лимонченко, студент 3 курса, направление подготовки «Психология и педагогика девиантного поведения», факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: romaleg@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе представлен теоретический анализ проблемы влияния социальных эмоций на развитие личности и формирования поведения в подростковом возрасте. Обозначены типология и функции эмоций, показана специфика функционирования социальных эмоций личности. На основе обзора научной литературы рассматривается взаимосвязь социальных эмоций с поведенческими нарушениями. Социальные эмоции будут проявляться у подростков в зависимости от доминирующей позиции микросоциума: социализирующей, приводящей к возникновению поведенческих нарушений, или собственно социальной, ориентирующей подростка на социально приемлемое поведение, включая актуализацию его просоциальных форм. Выявлены качественные и статистические различия в выраженности отдельных социальных эмоций (субъективное переживание одиночества, чувства вины, эмпатии) у подростков с поведенческими нарушениями и не имеющих таковых.

Ключевые слова: социальные эмоции, функции эмоций, онтогенез личности, подросток, поведенческие нарушения.

Тотальные трансформации, происходящие на протяжении последних десятилетий в социальной, политической и экономической сферах общественного развития в нашей стране, закономерно привели к резкому возрастанию количества аффективных (тревожных, депрессивных и др.) расстройств. Очевидно, и на это обращают внимание многие исследователи (П. Лафренье [1], К.Л. Лидин [2], О.В. Заширинская [3], Л.Б. Шнейдер, [4], О.А. Белобрыкина [5] и др.), именно эмоциональная сфера личности становится наиболее патогенной зоной в современной культуре, что и актуализирует исследовательский интерес ученых и практиков к её изучению, в том числе, и для определения наиболее эффективных средств и способов её нормализации.

Значение эмоций в жизнедеятельности человека чрезвычайно велико. Так, Л.С. Выготский указывал на наличие тесной взаимосвязи между аффектом и интеллектом, отмечая, что, во-первых, каждой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень эмоционального развития; во-вторых, во всяком результате мыслительной деятельности (идее) всегда содержится в переработанном виде эмоциональное отношение человека к действительности, представленной в конкретной идее (мысли) [6, т. 6]. Учёный также выдвигает принцип активного участия эмоций в общем развитии сознания, оказывая влияние не только на развитие мышления и поведения ребёнка, но и являясь мощным стимулом, побуждающим ребёнка к поиску «обходных путей развития» в случае наличия врожден-

ного дефекта. Иллюстрируя взаимодетерминацию эмоций и деятельности в общей логике развития, Л.С. Выготский пишет, что «эмоция как дифференцированный фактор выступит только в том месте шкалы развития, где можно будет установить, что ситуация имеет какой-либо смысл, если употребить это слово для обозначения любой формы связи между данной ситуацией и другими ситуациями, всё равно – вспоминаемыми или антиципируемыми. Отношение между идеями должно выступить на первый план, и характер эмоций в силу этого должен измениться» [6, т. 6, с. 210].

Многие авторы (А.В. Запорожец [7], J.M. Barbalet [8], D. Keltner, J. Haidt [9], А.А. Налчаджян [10], К.Э. Изард [11], и др.) отмечают ключевую роль эмоций в мотивационном и адаптационном процессе, связывая эмоции с потребностями личности и их удовлетворением. Благодаря экспрессивному компоненту, эмоции, полагают, П. Лафренье [1], О.В. Заширинская [3], О.А. Белобрыкина [5], Г.М. Бреслав [12], выполняют активационную роль в межличностном общении в процессе взаимодействия между людьми. Эмоции, указывает К.Л. Лидин, «во многом формируют мотивационную и мировоззренческую области психического» [2, с. 6]. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, рассматривая эмоции как «психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций» [13, с. 461], по сути, указывают на их значимость в развитии ценностно-смысловой сферы личности.

Вместе с тем, в психологической науке до настоящего времени отсутствует единая терминологическая база психологии эмоций: основные понятия часто определяются нечетко, «термины используются разными авторами в разнообразных смыслах, причем не всегда удается обнаружить однозначное определение того или иного термина, которым пользуется данный автор. Во многих случаях исследователи используют термины в таких смыслах, которые противоречат их собственным определениям» [2, с. 5]. Недостаточная теоретическая проработанность наблюдается и в определении типологии эмоций, и в подходе к классификации их функциональной направленности.

Разными авторами предлагается различный диапазон и критериальный ряд в определении типологии эмоций. Дифференциация эмоций осуществляется по: *происхождению* (биологические, социальные, идеальные); *характеру действий*, от которых зависит вероятность удовлетворения потребности (контактные, дистантные); *степени сложности* (простые или элементарные, сложные; фундаментальные, производные); *обобщенности* (конкретные, обобщенные, абстрактные); *силе* (слабые, сильные; интенсивные, экстенсивные) и *устойчивости* (ситуативные, устойчивые); *знаку или модальности* (положительные, отрицательные, амбивалентные); *степени осознанности* (осознаваемые, неосознаваемые); *характеру проявления* (однозначные, противоречивые); *продолжительности* (длительные, кратковременные); *формам выражения* (умеренные, динамичные); *направленности* (адресованы другим, направлены на себя, на оценку окружающего мира, на удовлетворение инстинкта самосохранения, комплексные или переходные); *продуктивности* (стенические, побуждающие к действию, вызывающие напряжение, и астенические, тормозящие действие, угнетающие активные формы поведения); *содержанию* (моральные, интеллектуальные, эстетические, практические); *субъективной ценности переживаний* (альтруистические коммуникативные, глоричные, практические, гностические, эстетические, гедонистические, акзигитивные, мобилизационные); *сферам деятельности*, в которых они проявляются (родительские, эстетические, интеллектуальные, нравственные, познавательные, религиозные, социальные и др.).

Во всем своём многообразии эмоции выполняют чрезвычайно важные и полиморфные функции – оценочную, мотивационную (мобилизационную, побудительную, стимулирующую, интегративную), информационную (информативную, сигнальную), ориентировочную, энергетическую (активационную), гомеостатическую, аналитическую (слепообразование), компенсаторную (компенсация информационного дефицита), коммуникативную (экспрессивную), защитную, адаптационную, регуляторную и другие. Причём, и сами эмоции представляют собой специфическую функцию. Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, «всякая эмоция есть функция личности» [6, Т. 6, с. 280]. Так, еще в исследованиях Н.Я. Грота [14] было показано, что эмоции функционируют в качестве особого регулятора деятельности в соответствии с предвосхищаемыми результатами. В рамках деятельностного подхода, теоретически и эмпирически обоснованного А.Н. Леонтьевым, эмоции являются результатом деятельности и механизмом ее движения. Автор отмечает, что, являясь субъективной формой выражения потребностей, эмоции предшествуют деятельности по их удовлетворению, при этом побуждая и направляя её [15]. С точки зрения Л.С. Выготского, «все те моменты в эмоциональном процессе, которые тесно вплетают в него стремление, побуждение к действию, импульс», делают эмоции человека «сильнейшими и влиятельнейшими мотивами поведения» [6, Т. 6, с. 154]. По мысли С.Л. Рубинштейна, переживание является душевным и духовным событием в жизни человека, укорененным в его индивидуальной истории. Он писал, что человек переживает только то, что с ним происходит и им же совершается [16].

Разрабатывая теоретические основы культурно-исторической концепции развития, Л.С. Выготский указывал, что «культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций, она надстраивает новые этажи в развивающейся системе поведения человека» [6, Т. 3, с. 29]. Определяя ведущую роль высших психических функций в онтогенезе личности, ученый полагал их исходно социальными, отмечая, что «все высшие психические функции есть интериоризованные отношения социального порядка» [6, Т. 3, с. 146]. Именно Л.С. Выготским впервые было сформулировано положение о переживании, как основной единице социальной ситуации развития ребёнка. По сути, наряду с обозначением места

высших психических функций, он фокусирует внимание на значимости социальных эмоций в культурогенезе человека. Учёный, прицельно осуществляя феноменологический анализ сущности отдельных социальных эмоций и чувств, обозначает их место в культурном становлении личности, формировании поведения и организации жизнедеятельности субъекта. В этом контексте оценочные категории, нравственные нормы отношений, правила и модели поведения, выступают медиаторами социальных эмоций. Именно на основе эталонов социального взаимодействия у ребёнка формируются социальные эмоции, позволяющие ему выстраивать положительные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

Под социальными эмоциями мы понимаем эмерджентный комплекс переживаний, включающий широкий спектр эмоций и чувств, возникающих у ребёнка с рождения и осваиваемых им в процессе взаимоотношений с окружающими, обслуживающих на протяжении всей жизнедеятельности человека его социальное взаимодействие и межличностное общение с другими. В своем большинстве социальные эмоции представляют приобретенные формы их выражения и реализации, однако определенная доля эмоциональных реакций, имеющаяся у младенцев с рождения, со временем начинает использоваться им для достижения социального взаимодействия, и, соответственно, они становятся произвольными по форме и социальными по содержанию. К категории социальных эмоций в современной науке относят широкий перечень переживаний субъектом своего отношения к окружающим людям. Это – и эмоции обиды, смущения, стыда, стеснительности (застенчивости), эмпатии, отчаяния, ужаса, зависти, ревности, презрения и пр., и обширный диапазон чувств – вины, долга, чести, достоинства, гордости, справедливости, солидарности, ответственности, благодарности, альтруизма, патриотизма, гражданственности и многих других.

По мысли А.В. Запорожца и Я.З. Неверович, социальные эмоции присущи только человеку, так как они формируются в процессе усвоения социальных норм [7]. Оценивание себя с точки зрения других людей или своих действий и поступков по отношению к социально приемлемым правилам и нормам является ключевой составляющей социальных эмоций, в связи с чем, полагает Г.М. Бреслав, социальные эмоции разделяются по направленности [12]. Протекание социальных эмоций он объясняет в контексте функциональной модели эмоциональных процессов, свидетельствующей, что тенденции к действию не обязательно ведут к соответствующему поведению (например, первичный стыд при его оценке на первом этапе может привести к гневу на тех, кто вынул человека стыдиться).

М.Ю. Горбунова, обобщая данные ряда исследований, предлагает рассматривать ряд специфических функций, выполняемых социальными эмоциями. *Отражательно-оценочная* проявляется в отношении человека к определённым явлениям социальной действительности. Данная функция способствует выделению субъектом в социальной среде значимых элементов и демонстрирует отношение субъекта к объективной информации. В результате оценки происходит побуждение к той или иной форме активности. *Информативная* функция состоит в налаживании сотрудничества, способствуя координации действий и принятию совместных решений. *Интерактивная* функция выражается в том, что социальные эмоции способствуют установлению контакта, развитию взаимодействия субъектов и формированию (или поддержанию) идентичности в процессе взаимного влияния (интеракции). *Манипулятивная* функция проявляется в использовании человеком эмоций как средства воздействия на других людей с целью изменения их поведения для достижения собственных целей. *Социализирующе-адаптивная* функция, указывающая на усвоение эмоциональных норм и правил выражения эмоций в процессе социализации, что позволяет человеку управлять своим поведением, проявлять эмоции, соответствующие ситуации и учитывая социальный статус, пол, возраст собеседника. *Конструктивно-деструктивная* функция способствует формированию и воспроизводству определённых социальных отношений (например, макиавеллистские или альтруистические), институтов и структур в соответствии с содержанием реализуемых эмоций [17]. Согласно ряду исследований, социальные эмоции: 1) позволяют индивиду оценивать ситуацию и мотивировать избегание негативно влияющих на личность событий [8; 11; 18]; 2) являются идентификатором противоречий между приобретённым социальным опытом и возникшими ситуациями, ему не соответствующими [14; 17; 19]; 3) возникают в социальной среде, но при этом отрицательно воздействующие

на человека эмоции понижают качество взаимоотношений в социуме, не дают личности реализоваться в нём сполна и могут сопровождаться базовыми эмоциями страха, злости, презрения [9; 20]. А.В. Запорожцем [7], К.Э. Изардом [11], Г.М. Бреславом [12] и рядом других исследователей показано, что такие социальные эмоции как эмпатия и чувство благодарности способствуют построению адекватных и социально приемлемых отношений с людьми.

Заметим, что особо ответственным за социальное развитие личности в психологии считается подростковый возраст [16; 21]. Не случайно Л.С. Выготский анализу подросткового возраста уделял особое внимание, наиболее пристально рассматривая именно эмоциональную жизнь подростка [6, Т. 4]. Вопросам социальной детерминации эмоционального развития личности в подростничестве посвящены работы и многих современных исследователей. Так, А.С. Арсеньев отмечает, что внутренний мир подростка «крайне противоречивый и запутанный, в определенной степени хаотичный» [22, с. 491]. Причем особая эмоциональная восприимчивость подростка наиболее ярко проявляется именно в социальном взаимодействии, а свойственная ему амбивалентность закономерно требует экзистенциального выхода, сопровождаемого «катарсическим «растворением», «слипанием», в определенной степени самоотжествлением» с кем или чем либо [22, с. 535]. «Общество ждёт от подростка тотальной социализации, что, в первую очередь, предполагает, целенаправленное усвоение норм и правил, существующих в социуме» [23, с. 312].

Примечательно, что в современной педагогике и психологии практически не дифференцируются понятия «социальное развитие» и «социализация» личности, не смотря на то, что они, как показано в работах А.А. Налчаджяна [10], М.И. Бобневой [21], А.С. Арсеньева [22], не синонимичны. Так, по мнению А.С. Арсеньева, социализация противопоставлена подростку именно в связи с его интенсивным социальным развитием и спецификой эмоциональной жизни. Однако социум не заинтересован в учете его переживаний, «поскольку фиксация на внешних показателях является вполне достаточным свидетельством достижения заданного результата – подросток, пусть фрагментарно, но социализировался, он не только усваивает нормы и правила, но и соблюдает их, даже если они идут вразрез с его системой нравственных координат. В данном случае наблюдается формальный эффект социализации» [23, с. 313], поскольку он достигается в большей мере за счет дисциплинарных мер с привлечением множества ограничений и запретов. Максимализм же подростка не принимает компромисса, собственного миру взрослых, поэтому он просто вынужден, избавляясь от социального прессинга, искать иные формы, средства и содержание личного социального становления, каковыми и оказываются подростковые «контркультуры» с характерной для них протестной формой самовыражения и не соответствующей задаваемым социальным нормативам поведения. Возникновение поведенческих нарушений ряд авторов (П. Лафренё [1]; А.С. Арсеньев [22]; М.А. Белобрыкина, О.А. Белобрыкина [23]; М.Г. Чухрова [24] и др.) рассматривает

именно как особую форму защитной реакции подростка на неблагоприятные социальные условия, в которых происходит его психическое развитие. В частности, Л.Б. Шнейдер рассматривает поведенческие нарушения как способ демонстрации подростком несогласия с социализирующими требованиями и общественными нормами. Причем, не каждая форма неадекватного поведения, по ее мнению, носит асоциальный характер. Поведенческие нарушения могут проявляться и в формах, внешне не противоречащих общественно-правовым, морально-этическим и социо-культурным нормам, но, даже в этом случае они оказывают неблагоприятное влияние на личность подростка, нарушая ее целостность и осложняя межличностные отношения с окружающими. К таким разновидностям отклоняющего поведения относят безнадзорность, бродяжничество, попрошайничество, викаризм, фанатизм, киберзависимость, перфекционизм, лудоманию, отдельные формы субкультурных идентификаций (готы, эмо, рэйверы, граффитеры, фурри и пр.) и ряд других деформаций личности [4; 19; 22 – 24].

Вместе с тем, анализ литературы показал, что, несмотря на определённые достижения, накопленные в области изучения и поведенческих нарушений личности, и социальных эмоций, до настоящего времени недостаточно исследована их взаимосвязь с поведенческими нарушениями именно в подростковом возрасте, а так же не преодолены существующие противоречия между:

- потребностью в изучении закономерностей протекания и особенностей проявления социальных эмоций в подростковом возрасте и отсутствием теоретической базы по развитию социальных эмоций у подростков с поведенческими нарушениями;
- степенью рассмотрения феномена социальных эмоций в психолого-педагогической науке и недостаточным обеспечением психометрически состоятельными методами психологической диагностики, позволяющими осуществить не только исследование специфики протекания социальных эмоций и чувств в подростковом возрасте, но и определение различительной специфики их проявления у подростков с социально приемлемым поведением и характеризующихся поведенческими нарушениями.

Можно предположить, что социальные эмоции будут по-разному проявляться у подростков, в зависимости от доминирующей позиции микросоциума – социализирующей, приводящей к возникновению поведенческих нарушений, или собственно социальной, ориентирующей подростка на социально приемлемое поведение, включая актуализацию его просоциальных форм. Проведённое нами пилотажное исследование позволило выявить качественные и статистические различия в выраженности отдельных социальных эмоций (субъективное переживание одиночества, чувства вины, эмпатии) у подростков с поведенческими нарушениями и не имеющих таковых.

Подводя краткий итог, отметим, что анализ проблематики социального функционирования эмоций свидетельствует об актуальности и необходимости исследования динамики развития и специфики проявления социальных эмоций в подростковом возрасте, в том числе и как фактора предупреждения возникновения поведенческих нарушений.

Библиографический список

1. Лафренё П. *Эмоциональное развитие детей и подростков*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
2. Лидин К.Л. *Психологические механизмы воздействия образа на эмоциональную сферу личности*. Иркутск: ИрГУ, 2004.
3. Заширинская О.В. Эмоциональный компонент невербальной коммуникации. *Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ В.Г. Леонтьева (г. Новосибирск, 25 – 28 декабря 2014 г.). Под редакцией О.А. Белобрыкиной, Н.Я. Большуновой. Новосибирск: НГПУ, 2015: 156 – 164.
4. Шнейдер Л.Б. Подростковые девиации: через призму «категорическое – героическое – трагическое» мировосприятие к профилактическому воздействию. *Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса*: материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Москва: МГПУ, 2015: 272 – 278.
5. Белобрыкина О.А. Влияние взаимоотношений в диаде «родитель – ребёнок» на эмоциональное развитие и психосоматическое состояние дошкольника. *Психология третьего тысячелетия*: II Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. Под общей редакцией Б.Г. Мещерякова. Дубна: Государственный университет «Дубна», 2015: 44 – 48.
6. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: В 6-ти т. Москва: Педагогика, 1982-1984.
7. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста*. Под редакцией А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. Москва: Педагогика, 1986.
8. Barbalet J.M. *Emotion, Social Theory and Social Structure: A Macrosociological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
9. Keltner D., Haidt J. Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and emotion*. 1999; 13 (5): 505 – 521.
10. Налчаджян А.А. *Психологическая адаптация: механизмы и стратегии*. Москва: Эксмо, 2010.
11. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
12. Бреслав Г.М. *Психология эмоций*. Москва: Смысл, 2004.
13. *Психология. Словарь*. Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990.
14. Грот Н.Я. *Психология чувствования в ее истории и главных основах* (Репринт с издания 1880 г.). Москва: Книга по требованию, 2011.
15. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва: Высшая школа, 1971.
16. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.

17. Горбунова М.Ю. Социальные функции эмоций. *Научный журнал КубГАУ*. 2011; 67 (03). Available at: <http://ej.kubagro.ru/2011/03/pdf/08.pdf>
18. Мэй Р. Чувство страха и вины в онтологическом смысле. *Практическая психология и психоанализ*. 2004; 1: 28 – 34.
19. Белобрыкина Е.А., Белобрыкина О.А. Специфика мотивации общения подростков с отклоняющимся поведением. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2014; 2: 47 – 58.
20. Зимбардо Ф. *Застенчивый ребёнок*. Москва: АСТ; Астрель, 2005.
21. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности. *Социальная психология личности*. Ответственный редактор М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. Москва: Наука, 1979: 35 – 63.
22. Арсеньев А.С. Подросток глазами философа. *Философские основания понимания личности*. Москва: Академия, 2001: 480 – 545.
23. Белобрыкина М.А., Белобрыкина О.А. Психологические особенности подростков с компенсаторным типом адаптации к социуму. *Филология и культура*. 2014; 1 (35): 312 – 321.
24. Чухрова М.Г. Современные представления о поведенческих аддикциях. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 5: 105 – 110.

References

1. Lafren'e P. *'Emocional'noe razvitie detej i podrostkov*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2004.
2. Lidin K.L. *Psihologicheskie mehanizmy vozdejstviya obraza na 'emocional'nyu sferu lichnosti*. Irkutsk: IrGU, 2004.
3. Zashchinskaya O.V. *'Emocional'nyj komponent neverbal'noj kommunikacii. Psihologiya motivacii: proshloe, nastoyashee, budushee: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 85-letiyu doktora psihologicheskikh nauk, pochetnogo professora NGPU V.G. Leont'eva (g. Novosibirsk, 25 – 28 dekabrya 2014 g.)*. Pod redakciej O.A. Belobrykinoj, N.Ya. Bol'shunovoj. Novosibirsk: NGPU, 2015: 156 – 164.
4. Shneider L.B. *Podrostkovye deviacii: cherez prizmu «kategoricheskoe – geroicheskoe – tragicheskoe» mirovospriyatie k profilakticheskomu vozdejstviyu. Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa: materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: MGPU, 2015: 272 – 278.
5. Belobrykina O.A. *Vliyaniye vzaimootnoshenij v diade «roditel' – rebenok» na 'emocional'noe razvitie i psihosomaticheskoe sostoyaniye doskol'nika. Psihologiya tret'ego tysyacheletiya: II Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: sbornik materialov*. Pod obschej redakciej B.G. Mescheryakova. Dubna: Gosudarstvennyj universitet «Dubna», 2015: 44 – 48.
6. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij: V 6-ti t.* Moskva: Pedagogika, 1982-1984.
7. *Razvitie social'nyh 'emocij u detej doskol'nogo vozrasta*. Pod redakciej A.V. Zaporozhca, Ya.Z. Neverovich. Moskva: Pedagogika, 1986.
8. Barbalet J.M. *Emotion, Social Theory and Social Structure: A Macrosociological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
9. Keltner D., Haidt J. Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and emotion*. 1999; 13 (5): 505 – 521.
10. Nalchadzhan A.A. *Psihologicheskaya adaptaciya: mehanizmy i strategii*. Moskva: 'Eksmo, 2010.
11. Izard K.'E. *Psihologiya 'emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
12. Breslav G.M. *Psihologiya 'emocij*. Moskva: Smysl, 2004.
13. *Psihologiya. Slovar'*. Pod obschej redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Moskva: Politizdat, 1990.
14. Grot N.Ya. *Psihologiya chuvstvovanij v ee istorii i glavnyh osnovah* (Reprint s izdaniya 1880 g.). Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2011.
15. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i 'emocii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
16. Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
17. Горбунова М.Ю. Социальные функции эмоций. *Научный журнал КубГАУ*. 2011; 67 (03). Available at: <http://ej.kubagro.ru/2011/03/pdf/08.pdf>
18. Мэй Р. Чувство страха и вины в онтологическом смысле. *Практическая психология и психоанализ*. 2004; 1: 28 – 34.
19. Белобрыкина Е.А., Белобрыкина О.А. Специфика мотивации общения подростков с отклоняющимся поведением. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2014; 2: 47 – 58.
20. Зимбардо Ф. *Застенчивый ребёнок*. Москва: АСТ; Астрель, 2005.
21. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности. *Социальная психология личности*. Ответственный редактор М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. Москва: Наука, 1979: 35 – 63.
22. Арсен'ев А.С. Подросток глазами философа. *Философские основания понимания личности*. Москва: Академия, 2001: 480 – 545.
23. Белобрыкина М.А., Белобрыкина О.А. Психологические особенности подростков с компенсаторным типом адаптации к социуму. *Филология и культура*. 2014; 1 (35): 312 – 321.
24. Чухрова М.Г. Современные представления о поведенческих аддикциях. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 5: 105 – 110.

Статья поступила в редакцию 07.12.15

УДК:159.9

Belova Ye.G., MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: b_elenka89@mail.ru

FEATURES OF THE MOTIVATIONAL SPHERE IN DEVIANT TEENAGERS. The article is dedicated to a problem of the content of the motivational sphere of deviant adolescents. The author presents a review of the research results from works on psychology, pedagogy and law. The notion of “motivational sphere of a personality” is identified as a combination of stable motives, characterizing the personality within the social and moral point of view. The author conducts a theoretical analysis that reveals structural components of the motivational sphere of deviant adolescents, including desires, hobbies, ideals, goals, beliefs and values. The paper describes features of the motivational sphere of deviant adolescents. The dominant motives are named to be imitation, revenge, getting respect, material well-being, money and personal benefit, avoidance of public and civil duties, study and work. The main internal and external factors – formation and the development of motivational sphere of the teenagers – are given their characteristics.

Key words: deviant teens, system of dominant motives, motivational sphere of personality.

Е.Г. Белова, магистрант психолого-педагогического образования, Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: b_elenka89@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена проблеме содержания мотивационной сферы девиантных подростков. Сделан обзор результатов исследований по теме, представленных в психологической, педагогической и юридической литературе. Определено понятие «мотивационная сфера личности» рассматриваемое как совокупность устойчивых мотивов, характеризующих личность с социальной и морально-нравственной стороны. На основе проведённого теоретического анализа установлены структурные компоненты мотивационной сферы девиантных подростков, включающей потребности, желания, интересы, идеалы, цели, убеждения и ценности. В работе выделены особенности мотивационной сферы девиантных подростков, доминирующими мотивами которой являются мотивы подражания, мести, обретения авторитета, материального благополучия, денежной, личной выгоды, уклонение от общественного долга и гражданских обязанностей, учебы и труда. Выявлены основные факторы (внутренние и внешние) формирования и развития мотивационной сферы девиантных подростков и дана их характеристика.

Ключевые слова: девиантные подростки, система доминирующих мотивов, мотивационная сфера личности.

Исследованию системы факторов, определяющих активность подростков в контексте проблемы девиантного поведения на современном этапе, как показал теоретический анализ вопроса, не уделено должного внимания.

В связи с этим целью исследования, ряд важнейших результатов которого приводится в данной статье, стало выявление особенностей мотивационной сферы девиантных подростков.

В данной статье мы уделим внимание следующим вопросам: 1) понятию «мотивационная сфера личности», 2) содержанию мотивационной сферы личности, 3) характеристике основных содержательных компонентов мотивационной сферы девиантных подростков, 4) факторам, влияющим на формирование выявленных особенностей мотивационной сферы девиантных подростков.

Мотивационная сфера личности является одной из ключевых тем психологии и педагогики. Разработкой её проблем занимались В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.И. Ковалев, В.Г. Крысько, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясичев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др. Понятие «мотивационная сфера личности» имеет большой спектр объяснений: это иерархия мотивов деятельности (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, А.Г. Ковалев, Т.Е. Конникова, А.Н. Леонтьев, М.С. Неймарк, Н.И. Рейнвальд, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский), и понимание значений смысла для себя (А.Г. Асмолов, Б.Г. Братусь, Б.В. Зейгарник, А.В. Петровский др.), феноменом «значимости» (Н.Ф. Добрынин), внутренней активности, система регуляции (В.Г. Асеев, В.С. Мерлин).

Анализ научной литературы показывает, что мотивационная сфера личности составляет важнейшую её сторону и определяет социальную и нравственную ценность личности, определяет отношения с окружающими людьми и специфику поведения личности [1].

Согласно утверждению Б.А. Сосновского, мотивационная сфера личности является её стержневым психологическим образованием, структурирующим все свойства и проявления личности, детерминирующим их содержание, систему отношений человека с миром.

В.Н. Мясичев связывает с мотивационной сферой своеобразие её целостности и единство личности. Основными структурными компонентами её автор называл потребности, интересы, идеалы, убеждения.

Иной подход предложил А.Г. Ковалёв. Он полагал, что развитие личности, а значит и оформление мотивационной сферы идёт от разрозненных свойств к сложным интегральным образованиям, система которых осуществляет регуляцию поведения. В структуру мотивационной сферы личности входят, согласно автору, потребности, влечения, желания, интересы, установки, идеалы, цели, ценности, убеждение.

В современной литературе особо подчёркивается, что мотивационная сфера личности представляет собой, прежде всего совокупность устойчивых мотивов. Через мотивы осуществляется взаимодействие личности с окружающей средой и социальными условиями, всё это осуществляется в единстве с деятельностью и поведением, где мотивы являются и внутренней детерминацией деятельности, её побудительным компонентом и регулятором взаимодействия человека с окружающей средой [2].

Таким образом, мотивационная сфера личности представляет собой систему устойчивых мотивов и выступает как фактор регуляции деятельности человека. Мотивационная сфера личности обуславливает построение программы поведения и деятельности, определяет нравственные поступки человека.

В подростковом возрасте доминирующие мотивы приобретают устойчивый характер, образуется иерархия мотивов. Изучением мотивационной сферы подростков занимались – в психологии (А.А. Александрова, М.А. Алемаскин, С.А. Беличева, Г.П. Бочкарева, Ю.А. Клейберг, А.Е. Личко, М.Ю. Кондратьев, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн и др.), в педагогике (Р.П. Гуров, А.И. Кочетов, А.С. Макаренко, Т.И. Мальковская, А.В. Мудрик), в медицинской психологии (Г.А. Власова, В.Л. Гиндинкин, А.Е. Личко, М.С. Певзнер).

Особую социальную значимость приобретает проблема исследования мотивационной сферы девиантных подростков, число которых с каждым годом увеличивается и вместе с тем увеличивается количество совершаемых ими преступлений [3].

Разработкой проблем мотивации девиантных подростков занимались Ю.М. Антонян, И.П. Башкатов, С.А. Беличева, Г.Г. Бочкарева, Л.И. Божович, Т.Т. Гурина, С.Ю. Долгова, Т.В. Драгунова, К.Е. Игошев, В.Н. Кудрявцев, Б.К. Мазия, В.Ф. Ма-

ценко, Г.М. Миньковский, В.Ф. Пирожков, К. Радина, М.Г. Рассоха, Н.И. Рейнвальд, Л.С. Славина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин. В исследованиях данных авторов представлен процесс развития подростков и показана роль различных обстоятельств их жизни, приведшие к изменению в содержании мотивационной сферы, а как следствие, и к деформации в нравственном развитии и к реализации антисоциальных форм поведения.

Изучение личности девиантных подростков позволило установить, что в структуре их мотивационной сферы, господствующее положение закреплено за элементарными потребностями и стремлением удовлетворять мотивы личного благополучия и эгоистического самоутверждения [4].

В исследованиях В.В. Лунеева установлено, что ведущими мотивами девиантных подростков (возраст от 14 до 16) являются желание развлечься, утвердить силу, самоутвердиться в глазах сверстников, отомстить, получить материальные блага [5].

Согласно исследованиям Ю.А. Клейберг в содержании мотивационной сферы девиантных подростков включены деформированные ценности, которые составляют ядро мотивационной активности личности и приводят к проявлению различного рода девиаций [6].

Д.И. Фельдштейн, изучая девиантных подростков, обнаружил, что для них характерны нарушения в системе мотивации поведения, что проявляется в совершении ими поступков без определённых побуждений и целей или на основе нездоровых интересов. Условия жизни формируют у этих подростков такие потребности, удовлетворение которых толкает к нарушению общепринятых правил и норм [7].

Опытно-эмпирическим путём Д.И. Фельдштейном была установлена содержательная характеристика мотивов девиантных подростков. Их отличает наличие примитивных для несовершеннолетних потребностей в распитии спиртных напитков, употреблении наркотических веществ, участии в рискованных мероприятиях и азартных играх, стремлении испытать запретное, стремление к самоутверждению [7].

К.Е. Игошев выделяет такие характеристики мотивов подростков как стремление к избеганию ответственности за себя, результаты своего труда, за свою судьбу, бедность духовных интересов, отсутствие чёткой жизненной цели [6].

Систематизаций и анализ данных о потребностях, желаниях, интересах, нравственных ценностях девиантных подростков, К.Е. Игошев даёт следующее описание: «Несовершеннолетние – сложная система с ярко выраженными и весьма открытыми противоречиями; программы поведения непоследовательны, внутренне неустойчивы и резко изменчивы в зависимости от сложившейся ситуации; ситуация, как правило, характеризуется конфликтами, требующими быстрых решений, основанных на нравственных и правовых принципах» [6].

Современные отечественные исследования (С.А. Беличева, Е.П. Ильин, И.С. Полонский, И.П. Шахова, Г.В. Суходольский, Г.М. Миньковский) также делают вывод о том, что для девиантных подростков основными мотивами поведения являются желание выделиться, привлечь внимание. Поведение, основывающееся на таком мотивационном фундаменте ситуативно, социальные нормы при этом перестают быть регулятором.

А.А. Александров описывает мотивационную сферу личности подростков в зависимости от типа девиантности (агрессивно-защитного и оппозиционного). В содержании первого типа присутствуют такие мотивы, как стремление вовлечь себя и других в конфликтные отношения и драку, стремление проявлять неуступчивость и грубость. Формируется такая система мотивации, как правило, в семьях, где присутствует эмоциональное отвержение. Второй тип характеризуется демонстративным противостоянием и отрицанием значимых социальных ценностей. Такая система мотивации актуальна для подростков из семей, в которых шло воспитание по типу «кумира семьи» [8; 9].

Обобщённый психологический портрет мотивационной сферы девиантных подростков мы обнаруживаем в работах И.П. Башкатова, выделившего значимые особенности девиантных подростков и характеристики их мотивационной сферы. Автором отмечено, что для таких подростков свойственно бродяжничество, бесцельное и пустое времяпрепровождение, паразитический образ существования, тяга к распитию алкоголя, использование наркотических и токсических веществ, нежелание учиться, и в целом трудиться [10].

Автор указывает, что для подростков характерны отрицательные взгляды на жизнь, выражающиеся в социально неодолеваемых потребностях, интересах, склонностях, ценностях

ориентациях. Следует, впрочем, уточнить, что сами по себе потребности в пище, сне, одежде и другие не могут быть антиобщественными, но девиантные подростки склонны использовать неадекватные способы их реализации, достижения и удовлетворения [10].

Давая характеристику девиантным подросткам, А.М. Столяренко раскрывает особенности их мотивационной сферы, её содержания и выделяет шесть типов мотивов. Первую группу мотивов составляют те, что были сформированы на базе гипертрофированных влечений. На уровне поведения такая система внутренней регуляции способствует проявлению алкоголизма, наркомании, влечений к дракам. Вторая группа мотивов формируется на базе завышенных потребностей, удовлетворить которые социально-правомерными средствами затруднительно. Третью группу мотивов составляют те, что обусловлены потребностью в разрядке и отреагировании негативных эмоциональных переживаний. Четвёртая группа мотивов основывается на потребности бойкотирования правоохраняемых ценностей. В пятую группу вошли мотивы, сформированные на базе потребности вести отчуждённый образ жизни. Проявлением такой потребности в поведении может стать вхождение подростка в асоциальную группу, обретение авторитета в ней. Последняя шестая группа мотивов основана на неадекватной в нравственном плане оценке внешних условий [11].

По мнению А.М. Столяренко, реализация данных мотивов в поведении способствует дезадаптации личности и порождает различные деформационные явления в системах внутренней регуляции [11].

А.И. Долгова, описывая особенности мотивационной сферы девиантных подростков, поясняет, что в силу возрастных особенностей подростков, побудительную роль могут приобрести те мотивы, которые связаны со специфическими особенностями данного периода развития. К примеру, для подросткового возраста свойственно активное подражание групповым нормам, поэтому многие поступки подростков обусловлены мотивом «я как все». Другой важной возрастной особенностью подростков является проявление нигилизма и непринятие мнения взрослых, что подкрепляется мотивом избегания контроля взрослых, в связи с чем, подростки совершают побеги из дома и занимаются бродяжничеством [12].

Как видно из исследований И.П. Башкатова, А.И. Долговой, Г.М. Миньковского, А.М. Столяренко, девиантные подростки характеризуются следующими специфическими особенностями: отвержение принятых в обществе норм поведения (ругательство, сквернословие, действия хулиганского характера, вандализм, потребление психоактивных и токсических веществ); систематические пропуски занятий в школе и побеги из дома; раннее начало половой жизни, распушенность; использование агрессии, участие в драках, проявление насилия и беспричинной жестокости; использование агрессивных форм взаимодействия с законопослушными и дисциплинированными подростками, отличающихся социально-желательным поведением и успехами в учёбе; безразличие и равнодушие к переживаниям других людей, эгоцентричность.

Давая оценку содержанию мотивационной сферы подростков, Г.Г. Бочкарёва указывает на наличие у них специфических доминирующих мотивов: стремление к подражанию другим, стремление к материальному благополучию, месть, стремление обрести авторитет, стремление к денежной, имущественной и личной выгоде, стремление уклоняться от общественной и гражданских обязанностей, учёбы, работы [13].

В научной психологической и педагогической литературе (С.А. Беличева, Г.Г. Бочкарева, Ю.А. Клейберг, В.Н. Кудрявцев, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик) имеется ряд типологий девиантных подростков, в основу которых положено содержательное наполнение мотивационной сферы личности.

В частности Г.Г. Бочкарёва, по выраженности доминирующих асоциальных потребностей и мотивов (при отсутствии нравственных потребностей), выделила три группы девиантных подростков: «циников», «бесконфликтных» и «раскаивающихся» [13].

С.А. Беличева по тому же критерию выделял следующие типы девиантных подростков: стремящихся удовлетворить элементарные потребности, подростков со слабой мотивацией и сильной внушаемостью и подростков с деформацией не только системы мотивации, но и в целом с дефектами психической регуляции [8].

В.Н. Кудрявцев на основе системы доминирующих мотивов разделил всех девиантных подростков на подгруппы, выделив корыстных девиантных подростков, насильственных и социально-пассивных [6].

А.И. Долгова на основе исследований разработала типологию девиантных подростков (корыстных и насильственных), в содержании мотивационной сферы которых преобладают корыстные мотивы или насильственные. Первых характеризует ориентация на беспредметное общение и получение развлечений, приоритет физической силы, стремление руководствоваться убеждениями, носящими асоциальный характер, избегание необходимости определения жизненной перспективы. Вторую группу девиантных подростков отличает выраженность эгоистических мотивов поведения, несформированность убеждений в отношении того, что есть хорошо, а что плохо, расщирённость границ «нормального» и рамок дозволенного, противоречивое содержание ценностей, отсутствие стремления задумываться о предстоящих жизненных событиях [12].

Мотивационная сфера личности подростка как продукт межличностных, социальных отношений и сознательной деятельности формируется в процессе социализации, в ходе которой, по мнению таких ученых, как Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, происходит усвоение социального опыта представляющего собой ценностный и мотивирующий характер. Такая постановка вопроса позволяет рассматривать проблему формирования мотивационной сферы подростка в контексте трёх основных сторон: с точки зрения конкретно-исторического характера детерминации развития подростка; с точки зрения конкретной социальной группы, к которой принадлежит подросток; с точки зрения индивидуального развития подростка [7].

Только учитывая все вышеназванные аспекты, можно выявить полную картину современной ситуации формирования содержания мотивационной сферы личности девиантных подростков.

Подростковый возраст является наиболее сензитивным в отношении формирования содержания мотивационной сферы личности как регуляционной структуры. И то, какое содержание будет присвоено подростком и какими свойствами и качествами это содержание будет проявляться в деятельности, зависит от условий и характеристик микро- и макросреды, в которой развивается подросток. Для подростков значимыми являются такие социальные группы, как семья, школа, сверстники, каждая из которых испытывает влияние социальной и экономической ситуации развития данного конкретного общества [1].

Анализ научно-психологической литературы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.В. Зубова, А.В. Ивашенко, В.Г. Крысько, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Э. Фромм, Э. Эриксон) показывает, что на формирование и развития мотивационной сферы девиантных подростков оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы.

Внутренние факторы связаны с когнитивным и психосоциальным развитием (становлением идентичности и развитием самосознания).

В процессе когнитивного развития происходит становление формального интеллекта и временной перспективы, составляющей основу преобразования знаний подростка о мире, других людях, о самом себе [2].

Психосоциальное развитие обуславливает становление идентичности и целостности осознания подростком собственной личности.

Внешние факторы формирования и развития мотивационной сферы девиантных подростков, прежде всего, семья, школа, группа сверстников, представляют особую значимость, так как задают социальную структуру личности, определяя тем самым место человека в обществе. При этом каждый фактор играет определённую, специфическую роль, как для формирования содержания мотивационной сферы, так и в целом для развивающейся личности [14].

Так, семья, как самый важный источник формирования содержания мотивационной сферы подростка, является источником и опосредующим звеном передачи подростку системы представлений, норм, понятий и ценностей, принятых в обществе, опыта эмоциональных, деловых взаимоотношений между людьми, посредством которых подросток регулирует как поведение, так и деятельность в целом.

Девиантные подростки осознают своё семейное неблагополучие и, с одной стороны стараются скрывать его, с другой стороны – выработанное ими терпимое отношение к ней

позволяет не замечать семейной дисгармонии и неблагополучия.

Развитие мотивационной сферы подростков в рамках школы осуществляется за счет приобретения знаний, умений и навыков, развития социальной ответственности, нахождения своего места в коллективе и в обществе. Для девиантных подростков свойственно снижение уровня общего эмоционального принятия школы, нарушение взаимоотношений с учителями. Поэтому в содержании мотивационной сферы девиантных подростков появляется стремление нарушать дисциплину и правила поведения в школе, уклоняться от трудовой деятельности и учёбы, стремление руководствоваться эгоистическими мотивами поведения [9, с. 1].

Группы сверстников помогают подростку осознать себя через социальные роли и реализовать доминирующие мотивы в поведении и во взаимоотношениях с другими. Девиантные подростки, имея меньше возможности реализовать себя в личностном плане дома и в школе, ведущую для них потребность в самоутверждении удовлетворяют именно в группе сверстников, в состав которых входят подростки с асоциально-криминальной направленностью.

Таким образом, обзор исследований, посвящённых проблеме изучению мотивационной сферы личности, показал, что она является стержневым психологическим образованием, представляющим собой совокупность устойчивых мотивов, характеризующих личность с социальной и морально-нравственной сто-

роны. Основными структурными компонентами мотивационной сферы являются потребности, желания, интересы, идеалы, цели, убеждения, ценности.

Девиантных подростков отличает наличие таких специфических особенностей как: отвержение принятых в обществе норм поведения, систематические пропуски занятий в школе и побеги из дома, раннее начало половой жизни, распушенность, использование агрессии, участие в драках, проявление насилия и беспричинной жестокости, эгоцентричность.

Система доминирующих мотивов девиантных подростков представлена мотивами: подражания, мести, обретения авторитета, материального благополучия, денежной, имущественной и личной выгоды, уклонение от общественного долга и гражданских обязанностей, учёбы и труда.

На формирование и развитие мотивационной сферы девиантных подростков оказывают влияние, как внутренние факторы, так и внешние. Внутренние факторы связаны с когнитивным и психосоциальным развитием (становлением идентичности и развитием самосознания). Внешними факторами являются, прежде всего, семья, школа и группа сверстников.

Д.И. Фельдштейн писал: «Решающая роль в развитии личности, а, следовательно, и всей её мотивационной сферы ...принадлежит социальным условиям и связям, причинам конкретного исторического характера» [7], поэтому следует задуматься над тем, какая молодёжь у нас сегодня и что именно мы в ответе за это.

Библиографический список

1. Якиманская И.С. Мониторинг социальных представлений подростков о ценностях и асоциальном поведении. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*. 2014; 167: 62 – 70.
2. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. *Избранные психологические произведения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1983; Т. 2: 304.
4. Антонян Ю.М. *Образ жизни и его мотивообразующее значение*. Под редакцией В.Н. Кудрявцева. Москва: Наука, 1986.
5. Лунеев В.В. *Преступность 20 века: Мировой криминологический анализ*. Москва: Наука, 1997.
6. Клейберг Ю.А. *Психология девиантного поведения*. Тверь: Чудо, 1998.
7. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. *Избранные психологические труды*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2002; 132.
8. Беличева С.А. *Основы превентивной психологии*. Москва: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994.
9. Божович Л.И. *Проблема формирования личности*. Под редакцией Д.И. Фельдштейна, Москва, 2001.
10. Башкатов И.П. *Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи*. Москва, 2002.
11. *Психология подростка*. Под редакцией А.А. Реана. Санкт-Петербург: ПРАИМ-ЕВРОЗНАК, 2006.
12. Долгова И.А. *Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних*. Москва: Юридическая литература, 1981.
13. Боцкарева Г.Г. *Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1968.
14. Якиманская И.С. Психологические особенности школьников, педагогов и родителей в условиях внедрения новых ФГОС. *Психологические аспекты социализации личности в условиях современного образования*: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. Ишим, 2013; 6 – 16.

References

1. Yakimanskaya I.S. Monitoring social'nyh predstavlenij podrostkov o cennostyah i asocial'nom povedenii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2014; 167: 62 – 70.
2. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
3. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 2: 304.
4. Antonyan Yu.M. *Obraz zhizni i ego motivobrazuyushee znachenie*. Pod redakciej V.N. Kudryavceva. Moskva: Nauka, 1986.
5. Luneev V.V. *Prestupnost' 20 veka: Mirovoj kriminologicheskij analiz*. Moskva: Nauka, 1997.
6. Klejberg Yu.A. *Psihologiya deviantnogo povedeniya*. Tver': ChuDo, 1998.
7. Fel'dshtejn D.I. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya. Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2002; 132.
8. Belicheva S.A. *Osnovy preventivnoj psihologii*. Moskva: Redakcionno-izdatel'skij centr Konsorciuma «Social'noe zdorov'e Rossii», 1994.
9. Bozhovich L.I. *Problema formirovaniya lichnosti*. Pod redakciej D.I. Fel'dshtejna, Moskva, 2001.
10. Bashkatov I.P. *Psihologiya asocial'no-kriminal'nyh grupp podrostkov i molodezhi*. Moskva, 2002.
11. *Psihologiya podrostka*. Pod redakciej A.A. Reana. Sankt-Peterburg: PRAJM-EVROZNAK, 2006.
12. Dolgova I.A. *Social'no-psihologicheskie aspekty prestupnosti nesovershennoletnih*. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1981.
13. Bochkareva G.G. *Psihologicheskaya harakteristika motivacionnoj sfery podrostkov-pravonarushitelej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskix nauk. Moskva, 1968.
14. Yakimanskaya I.S. Psihologicheskie osobennosti shkol'nikov, pedagogov i roditelej v usloviyah vnedreniya novyh FGOS. *Psihologicheskie aspekty socializacii lichnosti v usloviyah sovremennogo obrazovaniya*: sbornik statej III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ishim, 2013; 6 – 16.

Статья поступила в редакцию 26.10.15

УДК 159.9.072

Bogdanov A.R., postgraduate, Moscow University n.a. S. Yu. Witte (Moscow, Russia), E-mail: a.r.bogdanov91@mail.ru

THE IMPACT OF CHILDREN'S PUBLIC ORGANIZATIONS ON THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF TEENAGERS. The article considers a question about the significance of the universal values of a modern young man. The author raises a question about the necessity to form value orientation in the development of the Russian society. The importance and impact of children's public associations in the process of formation and development of values of modern teenagers are shown. The article

describes the results of an empirical study of value orientations of modern teenagers. The analysis of the values of adolescents participating in children's social movement and adolescents, who are not involved in any children's organization, has allowed us to formulate conclusions about particular features of the development of a young individual in the modern society. In the paper the author also proves a special value of children's public associations in the formation of life values of the modern Russian teenager.

Key words: value, valuable orientations, teenager, children's public organization.

А.Р. Богданов, аспирант, ЧОУ ВПО Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва,
E-mail: a.r.bogdanov91@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается вопрос о значении формирования общечеловеческих ценностей у современного молодого человека. Поднимается вопрос о необходимости формирования ценностных ориентаций в условиях развития российского общества. Подчеркивается значимость и влияние детских общественных объединений в процессе становления и развития ценностей современного подростка. В статье описаны результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций современных подростков. Проведенный анализ ценностей подростков – участников детского общественного движения и подростков, не состоящих ни в какой детской организации, позволил сформулировать выводы об особенностях развития личности современного молодого человека. В статье доказывается особое значение детского общественного объединения в вопросе формирования жизненных ценностей современного российского подростка.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, подросток, детская общественная организация.

Важным средством воспитания современного подрастающего поколения являются детские общественные движения. В современном образовательном пространстве Российской Федерации отмечается рост интереса к формированию различных детских общественных организаций. Так, 29 октября 2015 года Президент России подписал указ о создании Общероссийской общественно-политической детско-юношеской организации «Российское движение школьников». В документе создания данной организации называется совершенствование государственной политики в сфере воспитания подрастающего поколения. Важно, что созданная детско-юношеская организация будет содействовать формированию личности на основе «присущей российскому обществу системы ценностей» [1, с. 1].

Подобный интерес к формированию ценностных ориентаций не случаен. Это связано с особенностями образовательной и воспитательной среды, сложившейся в последние десятилетия в нашей стране. В современной молодежной среде наблюдается некое падение нравственности, что отмечается многими исследователями (Б.С. Волков, Д.В. Жуина, М.Е. Сурминова, Т.А. Лазарева). Так, в своем исследовании Д.В. Жуина и М.Е. Сурминова приходят к выводу, что подростки «...испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей...» [2, с. 36]. При этом подростковый и юношеский возраст является наиболее важным с точки зрения формирования жизненных ценностей. Как отмечает Л.В. Рубцова, именно в подростковом периоде развивается нравственная сторона деятельности, приобретает важное значение проблема общечеловеческих ценностей [3]. Все эти факты современной действительности являются доказательством необходимости организации специальных условий для формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения. В этом процессе ключевую роль будут играть детские общественные объединения. Уже сегодня можно наблюдать возрождение детских организаций по всей стране. Так, например, в Москве происходит объединение различных детских организаций в единое детское движение. Это движение насчитывает в своем составе более шестисот детских организаций. Основной целью детского движения Москвы является как раз формирование общечеловеческих ценностей, таких как патриотизм, уважение к культуре и традициям, трудовой вклад в развитие города и страны, оказание помощи нуждающимся, миролюбие.

Детские движения обладают огромным потенциалом для развития и формирования ценностных ориентаций молодежи. В работе М.Е. Мироновой доказывается, что детские объединения «...обладают значительным воспитательным потенциалом по формированию нравственных ценностных ориентаций подростков, предоставляя им возможности для освоения, усвоения и присвоения нравственных ценностей в процессе межличностного (организованного и неформального) общения, взаимодействия, коллективной творческой деятельности, в системе отношений» [4, с. 232].

В своей работе нам важно было сравнить ценностные ориентации подростков – участников детских организаций и

подростков, не состоящих ни в каком детском общественном объединении. Эмпирическое исследование проводилось на базе детских объединений, которые входят в детское движение Москвы, прежде всего это были члены Московской городской пионерской организации в количестве 50 человек. Также в исследовании приняли участие 50 учащихся гимназии 1926 города Москвы, которые не состоят ни в каком детском объединении. Для изучения ценностей подростков применялась методика М. Рокича «Ценностные ориентации» [5, с. 637 – 641].

Данные, полученные в результате исследования, показывают, что наиболее значимыми (респонденты поставили эти ценности на 1-5 место) терминальными ценностями для подростков группы 1 (участники общественных организаций) стали:

- 1) активная деятельная жизнь (87%);
- 2) развитие (77%);
- 3) любовь (72%);
- 4) наличие верных друзей (69%);
- 5) творчество (63%).

У подростков, которые не являются членами общественных организаций (группа 2) наиболее важными стали следующие терминальные ценности:

- 1) любовь (91%);
- 2) наличие верных друзей (82%);
- 3) свобода (70%);
- 4) творчество (65%);
- 5) развитие (60%).

Данные свидетельствуют о наличии небольших различий в ценностных ориентациях подростков, которые являются участниками общественных объединений и тех, кто таковыми не является. Можно сказать, что для всех подростков важной составляющей их жизни является любовь и дружба, это в большей степени выражено у подростков, которые не являются участниками общественных организаций. Также и для первой и для второй групп важными являются творчество и развитие. Эти данные объясняются особенностями подросткового возраста, когда происходит зарождение первых чувств и дружеских связей. Ведь именно интимно-личностное общение является основой развития личности подростка.

Однако интересен факт, что две группы все же имеют различие, оно заключается в том, что для подростков – участников общественных объединений важной ценностью является активная деятельная жизнь. А для подростков, не состоящих в детских организациях, важна свобода. Возможно, именно желание независимости и вступает в противоречие с характерными для общественных организаций дополнительными обязанностями.

При изучении инструментальных ценностей в группе 1 получены следующие данные:

- 1) ответственность (86%);
- 2) честность (85%);
- 3) самоконтроль (79%);
- 4) жизнерадостность (74%);
- 5) смелость (70%).

У подростков, которые не являются членами общественных организаций (группа 2) наиболее важными стали следующие терминальные ценности:

- 1) честность (89%);
- 2) жизнелюбие (86%);
- 3) смелость (79%);
- 4) высокие запросы (77%);
- 5) твердая воля (74%).

Представленные данные также свидетельствуют о наличии сходства между группами испытуемых. Прежде всего, это проявляется в важности для обеих групп таких ценностей как смелость, честность и жизнелюбие. Этот результат также объясним особенностями возраста, чувствительностью подростка к неискренности, жаждой справедливости и подвига. При этом в исследовании мы получили интересное различие инструментальных ценностей. Так группа подростков, которые являются членами детских объединений, считают важным наличие ответственности и самоконтроля. Они отличаются сдержанностью, дисциплиной и чувством долга. Тогда как для подростков, которые не являются участниками детских объединений, характерны ценности твердой воли и высоких жизненных запросов, что проявляется в высоких притязаниях и требованиях к жизни, умении настоять на своем.

При этом, статистическая обработка результатов при помощи U – критерия Манна-Уитни показывает наличие достоверных различий ($p \leq 0,05$) между группами по следующим ценностным ориентациям – активная деятельная жизнь, ответственность, самоконтроль, высокие запросы, твердая воля. При этом достоверных различий между группами по критерию наименее значимых ценностных ориентаций выявлено не было. Для подростков первой и второй группы одинаково незначимыми терминальными ценностями являются: жизненная мудрость, красота природы, общественное признание. Незначимыми инструментальными ценностями и в первой, и во второй группе оказались: рационализм, исполнительность, широта взглядов.

Таким образом, полученные эмпирические данные, свидетельствуют, что в общественные детские организации чаще всего вступают подростки, для которых важными ценностями являются ответственность, самоконтроль, желание активной

деятельности. Именно эти ценностные ориентации формируют стремление подростка быть полезным обществу, активно взаимодействовать с окружающей средой, реализуя свой личностный потенциал. В более широком аспекте можно говорить об особой организации личности такого подростка. При этом, возможно, сама структура детского объединения и его деятельность формирует у подростков особые черты личности и ценностные ориентации. Так, например, Е.М. Миронова выделяет ряд педагогических условий в детских общественных объединениях, которые позволяют формировать ценности их участников. К таким условиям автор относит: «...цели и содержание деятельности должны соответствовать системе нравственных ценностей детского общественного объединения; учёт социальных, культурных и воспитательных факторов; педагогическая поддержка; коллективная жизнедеятельность; система управления, основанная на принципах самоуправления, самостоятельности, сотрудничества, добровольности с учетом морально-правовой позиции каждого участника; соответствие содержания и форм деятельности возрастным особенностям подростков; наличие неформальных зон деятельности и общения членов детского общественного объединения» [4, с. 237].

Выявленные нами ценностные ориентации подростков, которые не являются участниками детских общественных объединений, свидетельствуют, что для них в большей степени характерны индивидуалистические ценности, такие как свобода, желание личного успеха, высокие личные притязания. Возможно, именно острое желание независимости не позволяет им вступать в какие-либо детские объединения.

Таким образом, показатели значимости ценностных ориентаций подростков, которые являются участниками детских организаций, и подростков, которые не вступают в общественные организации, имеют различия. Проведенное эмпирическое исследование даёт основание для разработки коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование ценностных ориентаций современных подростков.

Библиографический список

1. О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 № 536. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201510290016?index=0&rangeSize=1>
2. Жуина Д., Сурминова М. Сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков разных национальностей. *NAUKA-RASTUDENT.RU*. 2014; 11 (11): 35 – 40.
3. Рубцова Л.В. Этапы формирования ценностных ориентаций подростков в досуговой деятельности. *Вестник ЧГАКИ*. 2006; 2 (10): 76 – 83.
4. Миронова М.Е. Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в детском общественном объединении. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2012; 3: 232 – 237.
5. Райгородский Д. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: Бахрах-М, 2011.

References

1. O sozdanii Obscherossijskoj obschestvenno-gosudarstvennoj detsko-yunoshejskoj organizacii «Rossijskoe dvizhenie shkol'nikov». Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29.10.2015 № 536. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201510290016?index=0&rangeSize=1>
2. Zhuina D., Surminova M. Sravnitel'nyj analiz cennostnyh orientacij podrostkov raznyh nacional'nostej. *NAUKA-RASTUDENT.RU*. 2014; 11 (11): 35 – 40.
3. Rubcova L.V. 'Etap formirovaniya cennostnyh orientacij podrostkov v dosugovoj deyatel'nosti. *Vestnik ChGAKI*. 2006; 2 (10): 76 – 83.
4. Mironova M.E. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya нравstvennyh cennostnyh orientacij podrostkov v detskom obschestvennom ob'edinenii. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvnologiya. Sociokinetika*. 2012; 3: 232 – 237.
5. Rajgorodskij D. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy*. Samara: Bahrah-M, 2011.

Статья поступила в редакцию 04.12.15

УДК 159.922

Burkova A.V., clinical psychologist, Novosibirsk Regional Children's Psycho-Neurological Medical Center (Novosibirsk, Russia),
E-mail: 26ta@mail.ru

NEURO-PSYCHOLOGICAL CORRECTION AND PREVENTION OF PATHOLOGICAL DISORDERS OF PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF CHILDREN'S PSYCHO-NEUROLOGICAL MEDICAL CENTER. The article reveals a problem of psychological correction and development of higher mental functions of children with organic type of developmental disorders. The paper shows a high demand of the selected category of children in the targeted systematic correctional and development work. The research is aimed at the formation of the mental functions, which are lagging behind in the age development, and, on the other hand, the formation of emotional and volitional, as well as search for compensatory mechanisms to correct emotional disturbance. It also describes the effectiveness of neuro-psychological program, developed as an optimal mode of action to cognitive, emotional and volitional domain of this category of children. On the basis of the presented material, it can be concluded that this program follows the structure of violations of children with organic type disorders and their age specifics, the program is highly effective in comparison with other methods of psychological correction, which is confirmed by additional research.

Key words: higher mental functions, developmental disorders, neuro-psychological correction, preschool age.

А.В. Буркова, медицинский психолог Новосибирского областного детского клинического психоневрологического диспансера, г. Новосибирск, E-mail: 26ta@mail.ru

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ПАТОЛОГИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА БАЗЕ РАБОТЫ ДЕТСКОГО ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ДИСПАНСЕРА

В статье раскрывается проблема психокоррекции и развития высших психических функций детей с органическим типом дизонтогенеза. Показывается высокая потребность выделенной категории детей в целенаправленной систематизированной коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование тех психических функций, которые отстают в возрастном развитии и, с другой стороны, на формирование эмоционально-волевой сферы, а также поиск компенсаторных механизмов, позволяющих скорректировать эмоциональные нарушения. Описывается эффективность разработанной нейропсихологической программы, как оптимального способа воздействия на когнитивную и эмоционально-волевую сферу данной категории детей.

На основании представленного материала можно сделать вывод, что разработанная программа соответствует структуре нарушений детей с дизонтогенезом по органическому типу и их возрастным особенностям, является высокоэффективной по сравнению с другими методами психокоррекции, что подтверждается дополнительными исследованиями.

Ключевые слова: высшие психические функции, нарушение развития, нейропсихологическая коррекция, дошкольный возраст.

Одной из важнейших задач современной детской клинической психологии является диагностика структуры и степени выраженности нарушений психического развития у ребёнка и их коррекция, а также психологическое консультирование родителей по вопросам развития и воспитания этих детей [1, с. 15].

На базе работы детского психоневрологического диспансера среди полиморфной группы детей с признаками психических нарушений нами была определена целевая группа детей с нарушениями функциональной церебральной организации психической деятельности на фоне резидуально-органического триггера дизонтогенеза в возрасте от 5 до 7 лет.

Выделенная категория детей нуждается в целенаправленной систематизированной коррекционно-развивающей работе, направленной, с одной стороны, на формирование тех психических функций, которые отстают в возрастном развитии и, с другой стороны, на формирование эмоционально-волевой сферы и поиск компенсаторных механизмов, позволяющих скорректировать эмоциональные нарушения.

Психокоррекционная помощь данной категории детей должна оказываться в дошкольном возрасте, т. к. этот период развития ребёнка является максимально сензитивным в плане эффективности профилактики школьной дезадаптации и эмоционально-поведенческих нарушений.

В период с 2013 по 2015 год с этими детьми проводилась «Комплексная программа нейропсихологической коррекции высших психических функций и профилактики патологических нарушений познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с психическим дизонтогенезом по органическому типу».

Программа основана на фундаментальных теоретических психофизиологических положениях о системной динамической локализации высших психических функций Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и структурно-функционального созревания мозга Э.Г. Смерницкой, Т.В. Ахутиной, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович и др.; положениях о взаимодействии биологического и социального факторов в развитии детей с нормальным развитием и в дизонтогенезе Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, В.В. Лебединского и др.

Базовой в нейропсихологии детского возраста аксиомой выступает представление о взаимообуславливающем единстве мозговых, психических и соматических составляющих в человеке [2, с. 18]. Психическое развитие является динамическим, иерархическим организованным, системным энергоинформационным процессом. Поэтому и процесс коррекции в детском возрасте должен быть системным и структурированным [3, с. 31].

В связи с этим, нами была внедрена в психиатрическую практику коррекционная программа, которая опирается на современные представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации психических функций в

онтогенезе (прежде всего, в ракурсе теории о трёх блоках мозга по А.Р. Лурия), учение Л.С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации. Программу проводят специалисты в области нейропсихологии, она рассчитана на 9 месяцев и требует определённых условий проведения. В данном методе происходит ассимиляция нейропсихологических, психотерапевтических и когнитивных приёмов, коррекция и абилитация нейропсихосоматического статуса через массаж, самомассаж, дыхательные техники, расширение глазо-двигательного репертуара, релаксация, формирование сенсомоторных взаимодействий, активные двигательные упражнения.

Таким образом, единовременное и организованное по принципу единства мозговой организации воздействие на весь спектр психических функций ребёнка, адекватное его возрасту, приводит не только к преодолению имеющегося дефицита, но и к консолидирующему эффекту [4, с. 155].

В рамках данной программы были объединены методы, направленные на коррекцию двигательной, когнитивной и эмоционально-волевой сферы с целью повышения эффективности коррекционных мероприятий для детей дошкольного возраста с психическим дизонтогенезом по органическому типу.

Проверка результативности разработанной программы выявила положительную динамику в психическом функционировании детей. Комплексность подхода обеспечила, равномерную положительную качественную и количественную динамику состояния их высших психических функций.

Сравнение детей, прошедших курс занятий с использованием программы с детьми, не участвовавшими в реализации программы, показало, что после занятий у детей значительно снизился уровень тревожности и, как следствие уровень агрессии, дети стали менее конфликтными, повысился уровень их межличностных отношений. Значительно повысилась способность детей понимать и обозначать (как вербально, так и экспрессивно) различные эмоциональные состояния, а также способность вербализации собственных переживаний.

Программа максимально соответствует структуре нарушений детей с дизонтогенезом по органическому типу и их возрастным особенностям, а значит, является более эффективной по сравнению с другими методами психокоррекции, что подтверждается нашими дополнительными исследованиями. Программа повышает качество коррекционных мероприятий, что напрямую образом влияет на её востребованность родителями детей с психическими нарушениями.

Данный подход является безопасным, не приводит к усугублению имеющихся нарушений ребёнка, позволяет не только корректировать нарушенные психические функции, но и вести профилактику проблемы личностного становления ребёнка и его социально-психологической дезадаптации в целом.

Библиографический список

1. Шалимов В.Ф. *Клиника интеллектуальных нарушений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Вартапетова Г.М. и др. *Новые подходы к коррекционной работе с детьми с нарушением речи и опорно-двигательного аппарата в процессе подготовки к школе*. Новосибирск: Издательство НИПКиПРО, 2005.

3. Семенович А.В. *Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте*. Москва: Академия, 2008.
4. Цветкова Л.С. *Методика диагностического нейропсихологического обследования детей*. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997.

References

1. Shalimov V.F. *Klinika intellektual'nyh narushenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
2. Vartapetova G.M. i dr. *Novye podhody k korrekcionnoj rabote s det'mi s narusheniem rechi i oporno-dvigatel'nogo apparata v processe podgotovki k shkole*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NIPKiPRO, 2005.
3. Semenovich A.V. *Nejropsihologicheskaya diagnostika i korrekciya v detskom vozraste*. Moskva: Akademiya, 2008.
4. Cvetkova L.S. *Metodika diagnosticheskogo nejropsihologicheskogo obsledovaniya detej*. Moskva: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997.

Статья поступила в редакцию 10.11.15

УДК 37.015.3

Dmitrieva L.G., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Department of Psychology of Education, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: dmitruevalg@mail.ru

RESEARCH OF A DIALOGUE IN A SUBJECT-SUBJECT PEDAGOGICAL INTERACTION. The work studies the way to develop a personal approach to a dialogue, in accordance with which a subject-subject paradigm in practical teaching cannot be the same, a dialogue. Real dialogue takes place, according to the author, much harder conditions than its ideal scheme, as suggested by empirical results. The author shows that there is no empirical data that would confirm theoretical descriptions of a dialogue. The conclusion contains characteristics of a dialogue in real communication of students and how it differs from its descriptions in philosophical and psychological sources. The author tells about a factor of inequality in psychological positions and contradiction in communication.

Key words: dialogue, subject-subject pedagogical interaction, asymmetry and psychological inequality of positions.

Л.Г. Дмитриева, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии образования, Башкирский государственный педагогический университет им. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: dmitruevalg@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИАЛОГА В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье говорится о личностно развивающем подходе к диалогу, в соответствии с которым субъект-субъектная парадигма в реальной практике обучения не может быть в идеальной степени равноправной так же, как и его форма – диалог. Реально происходящий диалог, по мнению автора, намного сложнее, чем его идеальные схемы, что подтверждается эмпирическими результатами. Констатируется отсутствие эмпирических данных, подтверждающих известные теоретические описания диалога. Делается вывод о том, что характеристики диалога в реальном общении студентов отличаются от его описаний в философских и психологических источниках. Выделен фактор неравенства психологических позиций и противоречия в представлениях о диалоге, фактор скованности в высказываниях.

Ключевые слова: диалог, субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, асимметрия и неравномерность психологических позиций.

В настоящее время в современных психолого-педагогических исследованиях и практике образования идет процесс становления личностно развивающего подхода, в русле которого востребована субъект-субъектная парадигма. Известно, что её основой является диалог.

Существуют общепринятые характеристики субъект-субъектного педагогического взаимодействия, в структурные компоненты которого традиционно входят сотрудничество и равенство психологических позиций. Однако, известно также, что всякое взаимодействие – это изменение состояния взаимодействующих объектов, что предполагает асимметричность и неравномерность психологических позиций. В этой связи отметим, что отличительной чертой педагогического взаимодействия является его тесная связь с педагогическим воздействием.

В психологических источниках нет достаточной чёткости в интерпретации соотношения понятий взаимодействие и воздействие. Термин воздействие рассматривается двояко: 1) он связан с авторитарной педагогикой (В.Я. Ляудис, В.В. Рыжов) и 2) интерпретируется как гибкое педагогическое взаимодействие, связанное с развитием личности ребенка с целью перевода его на позицию субъекта (Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, Б.Г. Матюнин). Интерпретация воздействия, как гибкого педагогического взаимодействия, которое связано с развитием личности ребёнка, до сих пор не является общепринятой и прописывается в психолого-педагогических исследованиях фрагментарно и умозрительно (эмпирически эти тезисы не обосновываются).

В практике образования мы имеем дело с педагогической реальностью, которая представляет собой некую незавершенность и спонтанность ситуаций. Учитель, ориентирующийся на диалог, должен обладать широким спектром взаимодействий, которые входят в понятие со-творческой личности. В действиях такого учителя наиболее ярко проявляются эмоциональная поддержка, сотрудничество, обратная связь, подтверждение

уникальности учащегося, стилевая гибкость, поощрение и взаимодействие, а также – эффект незавершенности, который приводит к актуализации побуждений искать средства реализации и завершенности идей. А это значит, что тот, у кого есть аргументы, воздействует на диалог и процесс поиска истины. В таком общении «центр тяжести» диалога переходит то к одной, то к другой стороне (это та самая асимметрия и неравномерность позиций).

Основания для выделения феномена асимметрии мы находим в разных психологических теориях. В начале 20-го столетия развивается особый подход – диалогический, в котором диалог интерпретировался через принцип доминанты (А.А. Ухтомский), а также через духовность (М.М. Бахтин, Т.А. Флоренская, Б.С. Братусь).

Взаимное воздействие людей друг на друга – обязательный элемент любой совместной деятельности. Стремясь к равновесию, тем не менее, невозможно отмерять отклонение чаши весов в ту или другую сторону (Н.В. Самоукина). Об этом же говорит А.Б. Добрович (1987 г.) [1]. По его мнению, реальный диалог, как и сама психическая реальность, – полифоничен. Он считает, что в диалоге есть всё: и манипуляция, и «маски», и «формальное общение». Другой отечественный психолог Л.А. Петровская (1996 г.), изучая диалог и характеризуя его с точки зрения равенства психологических позиций, в то же время говорит об обоюдной активности сторон в процессе общения (а это также неравномерность и асимметрия), при которой каждая не только испытывает воздействие, но и сама в равной степени воздействует на другую.

Интересным в этой связи представляется подход к асимметричности другого известного психолога В.В. Знакова (2002 г.) [2]. Диалог исследуется им с точки зрения феномена понимания. Взаимопонимание строится на согласовании представлений о ситуации общения. А процесс согласования позиций непосредственно связан с их асимметричностью. В.В. Знаков описывает

асимметрию диалога следующим образом. Вступая в беседу, человек обычно считает, что собеседник будет придерживаться правил ее ведения (имея в виду собственную точку зрения об этих правилах). Различие способов поведения (наборов правил), на которые ориентированы собеседники, ведет к асимметрии и затем – к непониманию. В этом случае эффективность диалога может быть связана с повышением его симметричности [3; 4; 5; 6; 7].

Особенности диалога с точки зрения его асимметрии анализировались нами с помощью ранговой решетки Дж. Келли и метода семантического дифференциала Ч. Осгуда, а также методики «Сочинение», помощью которой выявлялись прилагательные для последующих этапов эмпирического исследования.

В исследовании приняли участие 67 студентов 1 – 2 курсов экономического и юридического факультетов, а также студенты факультета педагогики и психологии Восточной экономико-юридической гуманитарной академии (возраст испытуемых 18 – 22 года). По эмпирическим данным В.Ф. Петренко, студенты-психологи отличаются наибольшей когнитивной сложностью. Следовательно, здесь можно с большой вероятностью ожидать максимальную дифференциацию оценочных суждений. Всего в эмпирическом исследовании по методу репертуарных решеток Дж. Келли приняли участие 112 студентов.

В результате обработки данных с помощью факторного анализа было выделено 5 наиболее мощных независимых категориальных факторов. Факторы получили следующие названия:

Фактор 1 – личностное отношение, влияющее на диалог.

Фактор 2 – отсутствие определенной темы разговора.

Фактор 3 – личностное отношение, не влияющее на диалог.

Фактор 4 – скованность в высказывании своих мыслей.

Фактор 5 – неравенство психологических позиций.

Итак, в психологических исследованиях мы не обнаружили эмпирических данных, подтверждающих известные теоретические описания диалога (о равенстве / неравенстве психологических позиций, открытости в общении, самораскрытии, сотрудничестве и так далее). Полученные результаты дают основание утверждать, что характеристики диалога в реальном общении студентов отличаются от его описаний в философских и психологических источниках. Самое главное противоречие, которое мы обнаружили – это выделение фактора *неравенства психологических позиций*. Не менее интересен в плане противоречивых представлений о диалоге и фактор *скованности в высказываниях*.

Таким образом, нам удалось подтвердить предположение о том, что диалог неравновесен и асимметричен, и он не всегда предполагает раскованность в общении.

Библиографический список

1. Добрович А.Б. *Воспитателю о психологии и психогигиене общения*. Москва, 1987.
2. Знаков В.В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказываний в межличностном общении. *Психология индивидуального и группового субъекта*. Под редакцией А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. Москва, 2002.
3. Бодалев А.А. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия, 1995.
4. Братченко С.Л. Человек в мире диалога. *Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции*. 1990.
5. *Введение в практическую социальную психологию*. Под редакцией Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. Москва: Смысл, 1996.
6. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал*. Москва: Дело, 1994.
7. Франселла Ф., Баннистер Д. *Новый метод исследования личности*. Москва: Прогресс, 1987.

References

1. Dobrovich A.B. *Vospitatel'yu o psikhologii i psihogigiyene obscheniya*. Moskva, 1987.
2. Znakov V.V. Sub'ekt-ob'ektnyj i sub'ekt-sub'ektnyj tipy ponimaniya vyskazyvanij v mezlichnostnom obschenii. *Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub'ekta*. Pod redakciej A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovo. Moskva, 2002.
3. Bodalev A.A. *Lichnost' i obschenie*. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995.
4. Bratchenko S.L. Chelovek v mire dialoga. *Tezisy dokladov i soobschenij Vsesoyuznoj konferencii*. 1990.
5. *Vvedenie v prakticheskuyu social'nuyu psikhologiyu*. Pod redakciej Yu.M. Zhukova, L.A. Petrovskoj, O.V. Solov'evoj. Moskva: Smysl, 1996.
6. Mitina L.M. *Uchitel' kak lichnost' i professional*. Moskva: Delo, 1994.
7. Fransella F., Bannister D. *Novyj metod issledovaniya lichnosti*. Moskva: Progress, 1987.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 37.015.3

Karbalevich A.S., postgraduate, Department of Psychology of Developmental Education, National Institute of Education (Minsk, Belarus), E-mail: anya-karbalevich@yandex.ru

THE FORMATION OF CONCEPTS UNDER THE PRINCIPLE OF FAMILY RESEMBLANCE. The research data of concept formation under the principle of family resemblance is presented. The author analyzes the data, received using a reversal shift method. It is shown that concepts of this type are formed by means of two systems, one of which is explicit and is based on the rules, and another is implicit and based on perceptual similarity. The researcher conducts a qualitative analysis of mistakes and mechanisms of their origin. The research helps to reveal indirect evidence for the existence of two memory systems. The author suggests that the relation between these systems may be of a competitive nature. Recurring errors are considered as an indicator of continuous parallel information processing.

Key words: categorization, perceptual similarity, essential features, multiple-system categorization, family resemblance.

А.С. Карбалевиц, соискатель сектора психологии развивающего образования, Национальный институт образования, Беларусь, г. Минск, E-mail: anya-karbalevich@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ, ПОДЧИНЯЮЩИХСЯ ПРИНЦИПУ СЕМЕЙНОГО СХОДСТВА

В статье представлены результаты исследования процесса формирования понятий, подчиняющихся принципу семейного сходства. Проанализированы данные, полученные с использованием приёма полной смены закономерности ряда признаков. Показано, что понятия данного типа формируются посредством работы двух систем, одна из которых является эксплицитной и основанной на формировании правил, а вторая – имплицитной и основанной на перцептивном сходстве. Проведён качественный анализ ошибок, допущенных испытуемыми в ходе выполнения задания, проанализированы причины и механизмы их возникновения. Обнаружены косвенные признаки наличия работы двух систем памяти. Взаимодействие данных систем предположительно имеет соревновательный характер. Повторяющиеся ошибки рассматриваются в качестве индикатора непрерывной параллельной переработки информации.

Ключевые слова: категоризация, перцептивное сходство, существенные признаки, мультисистемные модели категоризации, семейное сходство.

Растущие потребности в области сбора, хранения и обработки больших объёмов информации, а также гетерогенности обрабатываемых данных приводят к осознанию необходимости выстраивания новых, мощных вычислительных архитектур. На сегодняшний день одним из основных методов разработки интеллектуальных систем является бионический, предполагающий опору на фундаментальные знания в области когнитивной психологии, психофизиологии, а также ряда других дисциплин, изучающих функционирование психики живых организмов. Бионический метод позволяет проектировать интеллектуальные информационные системы, обладающие способностью эффективно решать такие неформализованные задачи, как машинное распознавание образов и перевод текстов, искусственный синтез речи по тексту, прогнозирование, оптимизация и управление.

Современный компьютер превосходит человека по способности производить числовые и символьные операции, но не операции восприятия и распознавания образов. До последнего времени вычислительные машины были ориентированы преимущественно на бинарную логику и решение дискретных вычислительных задач, тогда как мозг человека способен решать ещё и нелинейные аналоговые задачи, лежащие в основе восприятия и распознавания образов. Эффективные интеллектуальные системы должны уметь адаптироваться к меняющейся среде путём самообучения. Наиболее полно этим требованиям удовлетворяют искусственные нейронные сети, являющиеся одной из магистральных областей современной теории искусственного интеллекта. Они представляют собой математические модели, а также их программные или аппаратные реализации, построенные по принципу организации и функционирования биологических нейронных сетей.

Одним из перспективных направлений в моделировании искусственных нейронных сетей является использование ассоциативных процессов анализа и синтеза информационных потоков. В связи с этим изучение семантической памяти человека становится особенно важным. Несмотря на многолетнюю историю изучения процесса категориального научения до сих пор неизвестно, каким образом хранится информация о категориях: в виде абстрактного правила, усреднённого «прототипического» образца или запоминаются все представители категории? В работах последних лет всё чаще актуализируется предположение о существовании нескольких систем категориального научения, результатом работы которых являются репрезентации различного типа. Моделирование в области искусственного интеллекта демонстрирует высокую эффективность интеграции символического и коннекционистского подходов, при которой полученные гибридные архитектуры содержат в себе одновременно и элементы классических экспертных систем, и элементы искусственных нейронных сетей. Примерами могут служить архитектура DUAL, основанная на теории М. Минского, гибридная архитектура LIDA на базе теории глобального рабочего пространства В. Ваарса, интегративная архитектура CLARION, в основе которой лежит модель взаимодействия имплицитного и эксплицитного механизмов научения, разработанная Р. Сун.

Если факт существования двух систем памяти уже является признанным в широких научных кругах, то вопрос относительно их взаимодействия остается открытым. Имплицитное научение — это непреднамеренное приобретение знания, и зачастую попытки его эксплицитировать приводят к снижению эффективности решения когнитивных задач [1; 2]. При этом в некоторых исследованиях было показано, что уверенность испытуемых в ответе коррелирует с их правильностью [3].

Нейронные системы не только различаются по своему действию, но также могут функционировать в рамках соревновательного алгоритма [4; 5]. Эксперименты с животными продемонстрировали, как при поражении отделов, отвечающих за работу одной системы, активизируется работа второй [6; 7; 8]. А исследования с помощью методов нейровизуализации приводят к выводу об отрицательной корреляции между уровнями активизации двух систем [9; 10]. Очевидно, что работа мозга основана на принципах распределения ресурсов.

Некоторые авторы склоняются к мнению о том, что имплицитное знание формируется вследствие длительной тренировки. Таким образом, первичное эксплицитное знание, требующее высокой степени когнитивного контроля и характеризующееся множеством ошибок в процессе формирования, преобразуется в имплицитное [11]. Имплицитное знание в данной трактовке является автоматическим и безошибочным. Таким образом, имплицитное

знание — это совокупность бессознательных правил рода «если — то».

Есть и противоположная точка зрения, опирающаяся на положение о том, что имплицитное знание может формироваться вне зависимости от эксплицитного [12; 13; 14]. К примеру, А. Cleeremans и Л. Jimenez постулируют существование одной системы научения, при которой часть имплицитных знаний в ходе тренировки поддается осознанию, а значит, становится эксплицитной. Возможность формирования имплицитных знаний в начале обучения поддерживают и другие учёные [15; 16].

Другой вариант этой же позиции признает существование двух различных систем формирования знаний, работающих параллельно [17; 18; 19; 20] либо синергически [21; 22; 23; 24]. Согласно результатам исследований Д.В. Уиллингхэма и К. Гоедерта-Эшманна экстенсивные тренировки могут приводить к увеличению объема как имплицитного, так и эксплицитного знания, не обуславливающих друг друга. В соответствии с данной концепцией всегда существует часть репрезентаций, которые не могут быть осознаны, но частое подкрепление такого имплицитного знания усиливает уверенность субъекта в его надежности. Р. Сун, Е. Меррилл, Т. Петерсон предполагают существование двух взаимодействующих механизмов научения. Исходным является процедурный имплицитный механизм, который позднее способствует активизации декларативного эксплицитного механизма. Данные исследований Р.А. Френша [25] согласуются с вышеизложенной концепцией и демонстрируют, как имплицитное знание, приводящее к поведенческим изменениям, становится триггером для начала работы эксплицитной системы и вербализации имеющегося знания. Р. Скотт, З. Дienes выражают схожую точку зрения, согласно которой имплицитная система может выделять некоторые признаки стимулов, тем самым запуская механизм проверки гипотез, присущий эксплицитной системе. Результаты нейрофизиологических исследований динамической активности мозга при научении подтверждают данную точку зрения. Консолидация памяти идёт по пути постепенного снижения роли гиппокампа одновременно с повышением роли корковых структур мозга [26]. Схожая динамика характерна и для передней и задней областей цингулярной коры [27]. Таким образом, имплицитная система является проводником для эксплицитной.

В данной работе представлены результаты исследования влияния смены закономерности ряда признаков (сдвига) на формирование понятий, подчиняющихся принципу семейного сходства.

Гипотеза.

В данной ситуации стимулы сформированы в категории по принципу семейного сходства: каждый представитель категории содержит в себе большинство признаков, характеризующих других её представителей, но при этом ни один из признаков не является существенным. Одновременно распределение стимулов по категориям может подчиняться сложному правилу, например «стимул должен содержать два из трех возможных признаков» или «чёрные фигуры и большой белый треугольник». Такие правила трудно вербализовать и выучить. Кроме того, опираясь на них, невозможно распределить объекты по категориям с точностью в 100%. Эксплицитная система склонна к постоянному поиску наиболее точного правила, поэтому наличие хотя бы одного ошибочного выбора может приводить к смене гипотезы, что повлечет за собой увеличение количества ошибок (до 50%) за счёт случайного выбора при апробации новой гипотезы. Ассоциативное научение в данной ситуации должно давать более высокие результаты, так как опирается на перцептивное сходство объектов категории. Объекты, входящие в категорию А, как правило, характеризуются черным цветом, большим размером и треугольной формой. В отличие от эксплицитной системы, имплицитная более устойчива к ошибкам, так как реструктуризация знания (переучивание) состоит из двух процессов: 1) затухание старых следов, 2) образование новых следов в памяти.

Испытуемые. В эксперименте приняли участие 37 студентов 2 — 3 курсов факультета психологии БГПУ (6 юношей, 31 девушка).

Стимульный материал. 8 геометрических фигур (Рис. 1), различающихся по цвету (серый/зелёный), форме (квадрат/треугольник), размеру (маленький/большой). Экземпляры одной категории настолько перцептивно различны между собой, насколько схожи с экземплярами другой категории. Каждая категория содержала по 4 экземпляра:

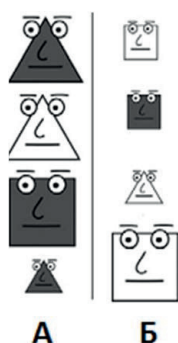


Рис. 1. Стимульный материал

Процедура. Использовалась полная смена закономерности (reversal shift), когда то, что называлось категорией «А», переименовывалось в категорию «Б» и наоборот. Смена происходила по релевантному для категоризации признаку (intra-dimensional shift).

Первая серия состояла из десяти блоков, в каждом из которых было по четыре объекта, относящихся к двум категориям,

то есть всего было восемь объектов для категоризации. Объекты внутри блока предъявлялись в случайном порядке. Каждый испытуемый для формирования понятий выполнял стандартное задание классификации объектов и получал обратную связь. Предъявление объектов и фиксация ответов испытуемого происходили с помощью программы SuperLab. Каждая серия начиналась с демонстрации знака «+» на белом фоне на 1 с. Потом на экране появлялось изображение объекта на 10 с. В течение этого времени испытуемый должен был дать ответ, к какой из двух категорий относится объект, нажимая на одну из двух клавиш на стандартной клавиатуре. Сразу после его ответа на экране на 3 с появлялась обратная связь – правильное название категории. Вторая серия предъявлялась по тому же алгоритму за исключением того, что правильные названия категорий менялись местами.

Фиксировалось количество правильных ответов (от 0 до 8), а также номера объектов, правильно и неправильно отнесенных к категории.

Результаты.

На рисунке 2 (а, б) представлена кривая наращения после усреднения данных:

Несложно заметить, что переучивание идет постепенно. Если до сдвига колебания результатов наращения происходят в диапазоне 55 – 65% (чуть выше, чем при случайном выборе), то



Рис. 2 (а). Кривая наращения после усреднения данных по выборке

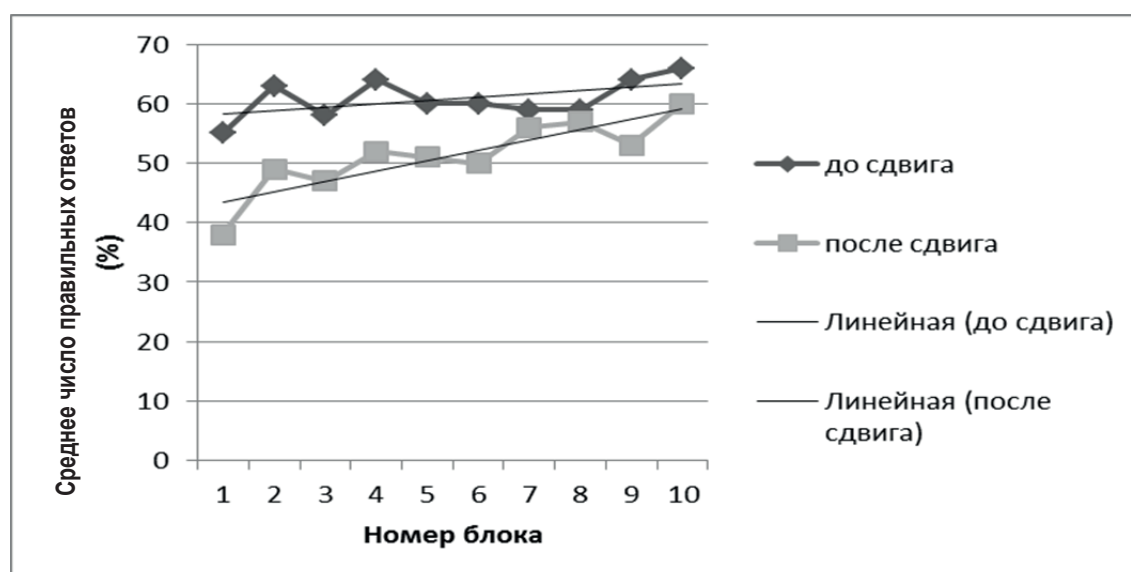


Рис. 2 (б). Линии тренда до и после сдвига

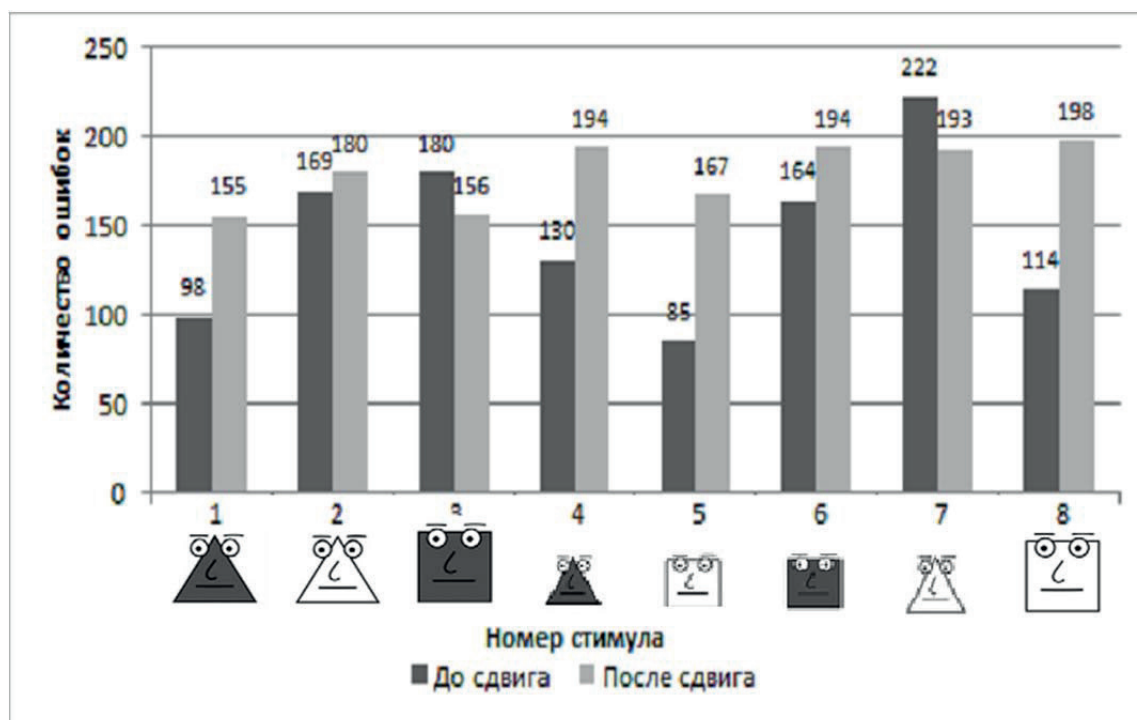


Рис. 3. Количество ошибок, допущенных при категоризации каждого стимула

после сдвига можно наблюдать постепенное возрастание кривой от 40% до 60%. При сравнении средних показателей научения до и после смены закономерности ряда признаков была выявлена статистическая значимость различий, что подтверждает наглядные данные ($t(37) = 4,244359$; $p = 0,000488$). Несмотря на это процесс переучивания характеризуется большей динамичностью ($\text{Std.Dev.1} = 0,261106$, $\text{Std.Dev.2} = 0,497449$). Линия тренда ярко демонстрирует это:

Также был проведён анализ ошибок, которые совершали испытуемые в ходе эксперимента. Ниже приведена диаграмма распределения частот по каждому стимулу:

На диаграмме видно, что до сдвига наиболее тяжелым для научения был стимул с номером «7». Самым легким оказался стимул с номером «5». После сдвига испытуемые чаще ошибались при категоризации стимула с номером «8». Однако по-прежнему стимул «7» можно рассматривать как один из самых сложных. А самыми легкими стали стимулы «1» и «3». Наибольшие изменения после сдвига произошли в отношении стимулов «1», «4», «5», «8». Испытуемые с трудом адаптировались к изменению их наименований. Вероятно, при объединении стимулов «1» и «4», а также «5» и «8» сработало простое правило «формат-цвет». Однако если бы в процесс категоризации была включена лишь эксплицитная система, испытуемые довольно быстро адаптировались бы к смене этого правила. Им пришлось бы лишь сменить наименования категорий. Однако на графике научения видно, как кривая возрастает постепенно и большое количество ошибок по данным стимулам свидетельствует в пользу работы имплицитной системы, которая уже успела сформировать прототипы категорий.

Совпадение результатов работы двух систем можно увидеть при рассмотрении динамики заучивания стимулов «3» и «7». Как при формировании правила, основанного на форме фигур, так и при формировании прототипа эти стимулы оказываются «лишними», так как обладают наименьшим перцептивным сходством с остальными членами своих категорий. В данной ситуации как большой серый квадрат отличается от трех треугольников, находящихся в категории «А», так и маленький зеленый треугольник оказывается наименее подходящим для категории «Б», где остальные фигуры имеют форму квадрата. Именно в процессе заучивания этих стимулов количество ошибок после сдвига уменьшилось за счет того, что неверные ответы испытуемых при смене правила стали верными. При заучивании остальных стимулов такой тенденции не наблюдалось.

Таблица 1

Сравнение частотного распределения ошибок до и после сдвига по каждому стимулу

№ стимула	Хи-квадрат Пирсона (Chi-Square)	Уровень значимости (p)
1	12,84190	0,000339
2	0,3467049	0,555985
3	1,714286	0,190431
4	12,64198	0,000377
5	26,68254	0,000000
6	2,513966	0,112843
7	2,026506	0,154577
8	22,61538	0,000002

Значимые изменения при сдвиге произошли в ситуации стимулов «1», «4», «5», «8». После сдвига наблюдалось повышение количества ошибок по данным стимулам, хотя до сдвига они были наиболее легкими для категоризации, так как являются хорошими примерами экземпляров категорий.

В таблице 1 приведены данные расчёта критерия Хи-квадрат Пирсона для выявления значимости различий между количеством ошибок до и после сдвига по каждому стимулу:

Обсуждение. W. Edwards [28] пишет о том, что в процессе усвоения новых знаний, противоречащих уже имеющимся, субъект склонен первоначально игнорировать некоторую часть несоответствующей информации. Это явление он назвал «консерватизмом». Кроме того, при необходимости реструктуризации знания часто наблюдается эффект отрицательного переноса, когда уже имеющиеся навыки затрудняют процесс усвоения новых за счёт высокой степени их сходства.

Нейрофизиологические исследования показывают, что от ранних к поздним стадиям научения число нейронов, специализированных относительно актов нового поведения, не меняется, а это значит, что реструктуризация знания не связана с изменением количества нейронов, обеспечивающих новое поведение [29]. Нейроны, уже имеющие специализацию, могут подвергаться дополнительным модификациям при формировании новых знаний. Этот процесс называется аккомодационной реконсолидацией. Таким образом, нейронные механизмы научения пред-

полагают два вида процессов: формирование новых специализаций нейронов и аккомодационную реконсолидацию нейронов, уже имеющих системную специализацию. Это может объяснять

постепенно возрастающую кривую научения и отсутствие резкого её подъёма, который мог бы наблюдаться при нахождении испытуемым однозначного правила формирования категорий.

Библиографический список

1. Reber A.S. Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1976; 2: 88 – 94.
2. Пономарев Я.А. *Психология творчества*. Москва: Наука, 1976.
3. Морoshкина Н.В., Иванчей И.И. ИмPLICITное научение: исследование соотношения осознаваемых и неосознаваемых процессов в когнитивной психологии. *Методология и история психологии*. 2012; Т. 7; № 4: 109–131.
4. Poldrack R.A., Packard M. Competition among multiple memory systems: Converging evidence from animal and human brain studies. *Neuropsychologia*. 2003; 41: 245–251.
5. Sherry D.F. and Schacter D.L. *The evolution of multiple memory systems. psychological Review*. 1987; 94: 439 – 454.
6. McDonald R.J., White N.M. A triple dissociation of memory systems: Hippocampus, amygdala, and dorsal striatum. *Behavioral Neuroscience*. 1993; 107: 3–22.
7. Mitchell J.A., Hall G. Caudate-putamen lesions in the rat may impair or potentiate maze learning depending upon availability of stimulus cues and relevance of response cues. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 1988; 40: 243–58.
8. Packard M.G., Hirsh R., White N.M. Differential effects of fornix and caudate nucleus lesions on two radial maze tasks: evidence for multiple memory systems. *J. Neuroscience*. 1989; 9: 1465–1472.
9. Jenkins I.H., Brooks D.J., Nixon P.D., Frackowiak R.S., Passingham R.E. Motor sequence learning: a study with positron emission tomography. *J. Neuroscience*. 1994; 14: 3775–3790.
10. Poldrack R.A., Gabrieli J.D. Characterizing the neural mechanisms of skill learning and repetition priming: evidence from mirror reading. *Brain*. 2001; 124: 67–82.
11. Lewis C., Anderson J.R. Discrimination of operator schemata in problem solving: Learning from examples. *Cognitive Psychology*. 1985; 17: 26–65.
12. Berry D.C., Dienes Z. *Implicit learning: Theoretical and empirical issues*. 1993. London: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Cleeremans A., Jimenez L. Implicit learning and consciousness: A graded, dynamic perspective. In R.M. French & A. Cleeremans (Eds.) *Implicit learning and consciousness: An empirical, computational and philosophical consensus in the making*. 2002, Hove, UK: Psychology Press.
14. Fu, Q., Fu, X., Dienes, Z. Implicit sequence learning and conscious awareness. *Consciousness and Cognition*. 2008; 17: 185–202.
15. Karmiloff-Smith, A. From meta-process to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*. 1986; 23: 95–147.
16. Pascual-Leone A., Grafman J., Hallett M. Modulation of cortical motor output maps during the development of implicit and explicit knowledge. *Science*. 1994; 263: 1287–1289.
17. Hayes N.A., & Broadbent D.E. Two modes of learning for interactive tasks. *Cognition*. 1988; 28: 249–276.
18. Lewicki P., & Hill T. Unconscious processes as explanations of behavior in cognitive, personality, and social psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1987; 13: 355–362.
19. Perruchet P., Bigand E., & Benoit-Gonin F. The emergence of explicit knowledge during the early phase of learning in sequential reaction time tasks. *Psychological Research*. 1997; 60: 4–13.
20. Willingham D.B., Goedert-Eschmann K. The relation between implicit and explicit learning: Evidence for parallel development. *Psychological Science*. 1999; 10: 531–534.
21. Dienes Z., Altmann G.T.M., Gao S.-J. Mapping across domains without feedback: A neural network model of transfer of implicit knowledge. *Cognitive Science*. 1999; 23: 53–82.
22. Mathews R.C., Buss R.R., Stanley W.B., Blanchard-Fields F., Cho J.-R., Druhan B. The role of implicit and explicit processes in learning from examples: A synergistic effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1989; 15: 1083–1100.
23. Scott R., Dienes Z. The metacognitive role of familiarity in artificial grammar learning: Transitions from unconscious to conscious knowledge. In A. Efklides, & P. Misaillidi (Eds.). *Trends and prospects in metacognition research*. 2010. Springer: 37–62.
24. Sun R., Merrill E., Peterson T. From implicit skills to explicit knowledge: A bottom-up model of skill learning. *Cognitive Science*. 2001; 25: 203–244.
25. Frensch P.A., Haider H., Rüniger D., Neugebauer U., Voigt S., Werg J. Verbal report of incidentally experienced environmental regularity: The route from implicit learning to verbal expression of what has been learned. In L. Jiménez (Ed.). *Attention and implicit learning*. Amsterdam: John Benjamins. 2003: 335–366.
26. Dudai Y., Eisenberg M. Rites of passage of the engram: reconsolidation and the lingering consolidation hypothesis. *Neuron*. 2004; V. 44: 93–100.
27. Freeman J.H Jr., Gabriel M. Changes of cingulothalamic topographic excitation patterns and avoidance response incubation over time following initial discriminative conditioning in rabbits. *Neurobiology of Learning and Memory*. 1999; V. 72: 259–272.
28. Edwards W. Conservatism in Human Information Processing. In B. Kleinmuntz (Ed.). *Formal Representation of Human Judgment*. New York: Wiley. 1968. pp. 17–52.
29. Александров Ю.И. Закономерности актуализации индивидуального опыта и реорганизации его системной структуры: комплексное исследование. *Труды ИСА РАН*. 2011; Т. 61; № 3: 3–25.

References

1. Reber A.S. Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1976; 2: 88 – 94.
2. Ponomarev Ya.A. *Psichologiya tvorchestva*. Moskva: Nauka, 1976.
3. Moroshkina N.V., Ivanchej I.I. Implicitnoe nauchenie: issledovanie sootnosheniya osoznavaemyh i neosoznavaemyh processov v kognitivnoj psihologii. *Metodologiya i istoriya psihologii*. 2012; T. 7; № 4: 109–131.
4. Poldrack R.A., Packard M. Competition among multiple memory systems: Converging evidence from animal and human brain studies. *Neuropsychologia*. 2003; 41: 245–251.
5. Sherry D.F. and Schacter D.L. *The evolution of multiple memory systems. psychological Review*. 1987; 94: 439 – 454.
6. McDonald R.J., White N.M. A triple dissociation of memory systems: Hippocampus, amygdala, and dorsal striatum. *Behavioral Neuroscience*. 1993; 107: 3–22.
7. Mitchell J.A., Hall G. Caudate-putamen lesions in the rat may impair or potentiate maze learning depending upon availability of stimulus cues and relevance of response cues. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 1988; 40: 243–58.
8. Packard M.G., Hirsh R., White N.M. Differential effects of fornix and caudate nucleus lesions on two radial maze tasks: evidence for multiple memory systems. *J. Neuroscience*. 1989; 9: 1465–1472.
9. Jenkins I.H., Brooks D.J., Nixon P.D., Frackowiak R.S., Passingham R.E. Motor sequence learning: a study with positron emission tomography. *J. Neuroscience*. 1994; 14: 3775–3790.
10. Poldrack R.A., Gabrieli J.D. Characterizing the neural mechanisms of skill learning and repetition priming: evidence from mirror reading. *Brain*. 2001; 124: 67–82.
11. Lewis C., Anderson J.R. Discrimination of operator schemata in problem solving: Learning from examples. *Cognitive Psychology*. 1985; 17: 26–65.
12. Berry D.C., Dienes Z. *Implicit learning: Theoretical and empirical issues*. 1993. London: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Cleeremans A., Jimenez L. Implicit learning and consciousness: A graded, dynamic perspective. In R.M. French & A. Cleeremans (Eds.) *Implicit learning and consciousness: An empirical, computational and philosophical consensus in the making*. 2002, Hove, UK: Psychology Press.
14. Fu, Q., Fu, X., Dienes, Z. Implicit sequence learning and conscious awareness. *Consciousness and Cognition*. 2008; 17: 185–202.

15. Karmiloff-Smith, A. From meta-process to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*. 1986; 23: 95–147.
16. Pascual-Leone A., Grafman J., Hallett M. Modulation of cortical motor output maps during the development of implicit and explicit knowledge. *Science*. 1994; 263: 1287–1289.
17. Hayes N.A., & Broadbent D.E. Two modes of learning for interactive tasks. *Cognition*. 1988; 28: 249–276.
18. Lewicki P., & Hill T. Unconscious processes as explanations of behavior in cognitive, personality, and social psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1987; 13: 355–362.
19. Perruchet P., Bigand E., & Benoit-Gonin F. The emergence of explicit knowledge during the early phase of learning in sequential reaction time tasks. *Psychological Research*. 1997; 60: 4–13.
20. Willingham D.B., Goedert-Eschmann K. The relation between implicit and explicit learning: Evidence for parallel development. *Psychological Science*. 1999; 10: 531–534.
21. Dienes Z., Altmann G.T.M., Gao S.-J. Mapping across domains without feedback: A neural network model of transfer of implicit knowledge. *Cognitive Science*. 1999; 23: 53–82.
22. Mathews R.C., Buss R.R., Stanley W.B., Blanchard-Fields F., Cho J.-R., Druhan B. The role of implicit and explicit processes in learning from examples: A synergistic effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1989; 15: 1083–1100.
23. Scott R., Dienes Z. The metacognitive role of familiarity in artificial grammar learning: Transitions from unconscious to conscious knowledge. In A. Efklides, & P. Misailidi (Eds.). *Trends and prospects in metacognition research*. 2010. Springer: 37–62.
24. Sun R., Merrill E., Peterson T. From implicit skills to explicit knowledge: A bottom-up model of skill learning. *Cognitive Science*. 2001; 25: 203–244.
25. Frensch P.A., Haider H., Rüniger D., Neugebauer U., Voigt S., Werg J. Verbal report of incidentally experienced environmental regularity: The route from implicit learning to verbal expression of what has been learned. In L. Jiménez (Ed.). *Attention and implicit learning*. Amsterdam: John Benjamins. 2003: 335–366.
26. Dudai Y., Eisenberg M. Rites of passage of the engram: reconsolidation and the lingering consolidation hypothesis. *Neuron*. 2004; V. 44: 93–100.
27. Freeman J.H Jr., Gabriel M. Changes of cingulohypothalamic topographic excitation patterns and avoidance response incubation over time following initial discriminative conditioning in rabbits. *Neurobiology of Learning and Memory*. 1999; V. 72: 259–272.
28. Edwards W. Conservatism in Human Information Processing. In B. Kleinmuntz (Ed.). *Formal Representation of Human Judgment*. New York: Wiley. 1968. pp. 17–52.
29. Aleksandrov Yu.I. Zakonomernosti aktualizacii individual'nogo opyta i reorganizacii ego sistemnoj struktury: kompleksnoe issledovanie. *Trudy ISA RAN*. 2011; T. 61; № 3: 3–25.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 159.9

Kozlova N.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Social Psychology, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia), E-mail: nat-tycuk@yandex.ru

Altukhova L.V., postgraduate, Department of Social Psychology, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia), E-mail: altukhova1v@gmail.com

INFLUENCE OF INTERNET ENVIRONMENT ON THE FEELING OF GUILT. The paper considers a problem of the Internet and its impact on an individual with particular reference to an emotional component – a sense of guilt. The research analyzes how these two phenomena are interrelated. The authors have examined factors that cause guilt, ways to overcome this emotional state, and the relationship of a sense of willing to forgive and to ask for forgiveness. The study is conducted on a random choice ($n = 80$), in which people from 17 to 80 are involved. The authors have used a specially designed questionnaire. Its questions study the experience of guilt and analysis of the specific characteristics of forgiveness. The main method of statistical data served as the correlation analysis using an automated software package "SPSS 13". The presented results can be further included in the material lectures on "Social Psychology", "Psychology of Communication" and can be used in the development of psychocorrective and psychopreventive programs.

Key words: Internet, guilt, virtual space, communication, loneliness.

Н.С. Козлова, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии Ивановского государственного университета, г. Иваново, E-mail: nat-tycuk@yandex.ru

Л.В. Алтухова, аспирант каф. социальной психологии Ивановского государственного университета, г. Иваново, E-mail: altukhova1v@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ НА СПЕЦИФИКУ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВИНЫ

В работе рассматриваются проблемы интернет-среды, а также её влияния на личность, а именно на эмоциональную составляющую, представленную чувством вины. Цель нашей работы – проанализировать, каким образом взаимосвязаны эти явления. Мы рассмотрели факторы, вызывающие вину, способы преодоления данного эмоционального состояния, а также взаимосвязь данного чувства с готовностью как прощать, так и просить прощения. Исследование было проведено на случайной выборке ($n=80$ человек), в возрасте от 17 до 80 лет. В качестве диагностического инструментария была использована специально разработанная авторская анкета, вопросы которой направлены на исследование переживания вины и анализ специфических характеристик прощения. Основным методом обработки статистических данных послужил корреляционный анализ с использованием автоматизированного пакета программы «SPSS 13». Представленные результаты могут быть в дальнейшем включены в материалы лекций по курсам «Социальная психология», «Психология общения», а также используются при разработке психокоррекционных и психопрофилактических программ.

Ключевые слова: интернет, вина, виртуальный мир, общение, одиночество.

Проблемы психологии Интернета продолжают не только занимать высокое место в современной науке, но и выделились в отдельное и самостоятельное направление. Возникает необходимость изучать, прежде всего, влияние виртуального пространства на личность. И одним из малоизученных аспектов данного вопроса остается связь вовлеченности в сеть с возникновением и переживанием чувства вины.

Вопрос о влиянии Интернета на личность и её жизнедеятельность возник уже с первых моментов начала изучения виртуального мира учёными-психологами. Среди отечественных авто-

ров, занимающихся данной проблемой, в первую очередь, стоит отметить А.Е. Войскунского, Ю.Д. Бабаеву, О.В. Смыслову [1]. Также вопросу о влиянии сети свои работы посвятили Т.А. Вербицкая, И.В. Романов, В.А. Солодовник [2; 3; 4]. Среди зарубежных учёных отметим Р. Краута, В. Лундмарка, М. Паттерсона и других [5].

Среди ряда исследований, проводимых одним из авторов, также затрагивался обозначенный вопрос [6; 7; 8]. В представленной работе мы остановимся на анализе влияния интернет-пространства на переживание чувства вины. Для этого не-

обходимо уделить внимание психологическим аспектам данного феномена в целом.

В психологической науке вина часто понимают как отрицательную эмоцию, связанную с анализом своих действий, и, впоследствии, влияющую на личность. Так, К. Муздыбаев определял вину, как негативное чувство, связанное с осознанием своего поступка и умением делать каузальные выводы [9, с. 5]. Именно предшествующие действия (или бездействие) определяют возникновение подобного состояния, что в свою очередь представляет вину в качестве механизма, регулирующего межличностные отношения, в том числе и в интернет-среде.

Результаты данного исследования показали, что лица, которые высоко оценивают собственную вовлечённость в интернет-пространство, указывают, что если у них возникает чувство вины, то длится оно недолго ($r=-0,34$, при $p\leq 0,05$). Исходя из этого, мы можем предположить, что погружённость в Интернет способна в некоторой степени притуплять эмоциональные реакции вины.

Весьма интересны причины, вызывающие чувство вины у пользователей с высокой погружённостью в сеть. Первая из них предполагает нанесение словесного оскорбления ($r=-0,37$, при $p\leq 0,05$). Здесь нужно отметить, что в самом виртуальном пространстве высказывания подобного рода встречаются достаточно часто. На определённых интернет-ресурсах оскорбления людьми друг друга являются нормой. При этом даже вне подобных сайтов и форумов негативные высказывания в адрес пользователя со стороны других могут спровоцировать его на аналогичную ответную реакцию вне зависимости от уровня его воспитания, образования и системы ценностей. Вероятно, после этого и возникает чувство вины. То есть в данном случае интернет-среда действительно провоцирует личность на совершение поступков, вызывающих подобную эмоциональную реакцию.

Второй же причиной возникновения вины пользователи с высокой вовлечённостью в сеть указывают совершение греха ($r=-0,36$, при $p\leq 0,05$). Чёткой взаимосвязи между данными явлениями, несмотря на результаты корреляционного анализа, мы не видим. Однако можем предположить, что Интернет для религиозной личности может служить как источником информации, так и местом обсуждения своих поступков с другими верующими, что способствует осознанию собственных грехов.

Моментом, в котором явно прослеживается взаимосвязь интернет-вовлечённости с чувством вины, является способ преодоления данного эмоционального состояния. Респонденты, указывающие, что их погружённость в виртуальное пространство достигает высокого уровня, склонны уходить от чувства вины с помощью общения с друзьями ($r=-0,32$, при $p\leq 0,05$). Именно коммуникативная функция, на данный момент, признаётся одной из наиболее востребованных в сети. Таким образом, мы можем говорить, что Интернет чётко задаёт пути преодоления подобного рода переживаний.

Чётко детерминирован погружённостью в сеть тот факт, что просят прощение (соответственно при чувстве вины) такие респонденты за нарушение социальных норм ($r=-0,38$, при $p\leq 0,05$). Это объясняется тем, что Интернет «живёт» не по официальным законам, а на основании социальных норм, установок и моделей поведения. Если человеку важно оставаться внутри виртуальной среды, то он вынужден соблюдать их, а при нарушении – искать прощение. В противном случае, он может быть исключён из интернет-сообщества.

Аналогичная тенденция, связанная с распространением в сети собственных правил, норм и порядка, проявляется и в ситуациях, когда речь идёт о просьбе прощения, но уже адресованной самому пользователю. Та, группа респондентов, о которой мы ведем речь, отмечает, что вынуждена прощать других ради восстановления взаимоотношений ($r=-0,36$, при $p\leq 0,05$). В данном случае также присутствует осознание интернет-пользователями необходимости сохранения целостности тех виртуальных социальных сообществ, в которые они входят. Здесь срабатывает общая психологическая закономерность, касающаяся реальных социальных систем, о которых писал И.П. Сушков [10]. Целостность, создаваемая социально-психологическими отношениями людей, является основной целью любой системы, и социальной в том числе. Это заставляет всех её членов стремиться к поддержанию позитивных стабильных отношений. Аналогичным образом происходит и в виртуальном мире.

Другие выявленные связи также отражают тенденции реального мира, перенесённые в интернет-пространство. Так, легко прощать тех, кто нанес обиду сам того не осознавая, то есть, по сути, без злого умысла ($r=-0,31$, при $p\leq 0,05$). Тяжелее же всего простить тяжёлую болезнь или смерть близких людей ($r=-0,33$, при $p\leq 0,05$). Здесь нужно отметить, что речь все-таки идет о том, что обидя распространяется на жизнь или судьбу в целом, которому как раз и может добавляться чувство вины (за что-то сделанное – не сделанное, сказанное – не сказанное).

На основании выше изложенного можно сделать определённый вывод. Во-первых, анализируя переживания чувства вины у пользователей сети, мы видим, что в интернет-среду переносятся многие закономерности из реального мира. Однако есть исключительно специфические черты переживания данного эмоционального состояния людьми с высокой вовлечённостью в сеть. Прежде всего, выделяется абсолютно конкретный способ преодоления вины, соответствующий основной функции Интернета, – уход в общение (что по сути является таким копингом, как социальное отвлечение). Во-вторых, чувство вины, причины её возникновения, необходимость просить прощение и прощать других, обусловлены тем, что для данной категории пользователей, сеть представляет собой значимое сообщество. Стремление остаться их членом и детерминирует весь процесс переживания вины.

Библиографический список

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность. *Гуманитарные исследования в Интернете*. Под редакцией А.Е. Войскунского. Москва: Терра-Можайск, 2000; 11 – 39.
2. Вербицкая Т.А. Влияние системы Интернета на психосемантическое пространство пользователя. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2002.
3. Романов И.В. Влияние интернет-среды на индивидуально-психологические качества пользователей научно-информационных сайтов. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, Иваново. 2005.
4. Солодовник В.А. Влияние Интернет-коммуникаций на личность пользователя. *Научный потенциал студенчества в 21 веке: материалы 4 Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных*. Ставрополь: СевКавГТУ, 2010; Т. 2. Общественные науки.
5. Kraut, R., Lundmark, V., Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., Scherlis, W. Internet paradox: Asocial technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*. 1998, Vol. 53 (9): 1017–1031.
6. Козлова Н.С. Влияние эмоциональной направленности личности на ее вовлечённость в интернет-пространство. *Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»*. 2014; 5 (сентябрь – октябрь). Available at: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/5/Kozlova_Emotional-Orientation-Internet
7. Козлова Н.С. Влияние самоотношения на активность личности в интернет-среде. *Современная психология: материалы III международной научной конференции* (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014: 46 – 48.
8. Козлова Н.С., Сушков И.Р. Взаимосвязь социально-психологических качеств и базовых потребностей, процессов, реализуемых личностью в интернет-среде. *Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2014; 4 (32): 303 – 307.
9. Муздыбаев К. *Переживание вины и стыда*. Санкт-Петербург, 1995.
10. Сушков И.Р. *Психологические отношения человека в социальной системе*. Москва: «Институт психологии РАН», 2008.

References

1. Babaeva Yu.D., Vojskunsij A.E., Smyslova O.V. Internet: vozdejstvie na lichnost'. *Gumanitarnye issledovaniya v Internete*. Pod redakciej A.E. Vojskunsckogo. Moskva: Terra-Mozhaysk, 2000; 11 – 39.
2. Verbickaya T.A. Vliyanie sistemy Interneta na psihosemanticкое prostranstvo pol'zovatela. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2002.

3. Romanov I.V. *Vliyanie internet-sredy na individual'no-psihologicheskie kachestva pol'zovatelej nauchno-informacionnykh sajtov*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, Ivanovo. 2005.
4. Solodovnik V.A. *Vliyanie Internet-kommunikatsij na lichnost' pol'zovatelya. Nauchnyj potencial studenchestva v 21 veke: materialy 4 Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh*. Stavropol': SevKavGTU, 2010; T. 2. Obschestvennyye nauki.
5. Kraut, R., Lundmark, V., Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., Scherlis, W. Internet paradox: Asocial technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*. 1998, Vol. 53 (9): 1017-1031.
6. Kozlova N.S. *Vliyanie "emotsional'noj napravlenosti lichnosti na ee вовлеченност' v internet-prostranstvo. Informatsionnyj gumanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umenie»*. 2014; 5 (sentyabr' – oktyabr'). Available at: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/5/Kozlova_Emotional-Orientation-Internet
7. Kozlova N.S. *Vliyanie samootnosheniya na aktivnost' lichnosti v internet-srede. Sovremennaya psihologiya: materialy III mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* (g. Kazan', oktyabr' 2014 g.). Kazan': Buk, 2014: 46 – 48.
8. Kozlova N.S., Sushkov I.R. *Vzaimosvyaz' social'no-psihologicheskikh kachestv i bazovykh potrebnostej, processov, realizuemykh lichnost'yu v internet-srede. Uchenye zapiski. "Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 4 (32): 303 – 307.
9. Muzdybaev K. *Perezhivanie viny i styda*. Sankt-Peterburg, 1995.
10. Sushkov I.R. *Psihologicheskie otnosheniya cheloveka v social'noj sisteme*. Moskva: «Institut psihologii RAN», 2008.

Статья поступила в редакцию 02.11.15

УДК 370. 153

Magomedhanova U.Sh., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uma-sh@mail.ru

Yakubova A.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alinabal74@mail.ru

Gunasheva M.A., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gunasheva@yandex.ru

SYNDROME OF PROFESSIONAL BURNING DOWN AND ITS PROPHYLAXIS IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS. The article on the basis of theoretical and empirical analysis reveals the special features of the manifestations of syndrome of professional burnout among elementary school teachers. Obtained in the empirical study, the data allow the authors to determine the severity of the syndrome of "emotional burnout" in the professional activity of primary school teachers, depending on the influence of various social-psychological factors. The results of the study can be used to develop recommendations on the organization of preventive and corrective treatment, ensuring the preservation and strengthening of mental health of teachers. In order to prevent professional burnout the primary school teachers are to be encouraged to efficiently use time for different activities, to find time for work and rest, to spend more time outdoors, to substitute mental and physical stress, to work on their professional self-improvement, to participate in training and workshops.

Key words: burnout, factors of burnout, prevention of professional burnout.

У.Ш. Магомедханова, канд. психол. наук, доц. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: uma-sh@mail.ru

А.Б. Якубова, канд. пед. наук, доц. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: alinabal74@mail.ru

М.А. Гунашева, ст. преп. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: gunasheva@yandex.ru

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье на основе теоретического и эмпирического анализа раскрываются особенности проявления синдрома профессионального выгорания у учителей начальных классов. Полученные в эмпирическом исследовании данные позволяют определить степень выраженности синдрома «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности учителей начальных классов в зависимости от влияния различных социально-психологических факторов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций по организации системы профилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья учителей начальных классов. В статье предложены практические рекомендации по профилактике профессионального выгорания у учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, факторы эмоционального выгорания, профилактика профессионального выгорания.

Повышенный интерес к человеку как к субъекту труда обратил внимание современных исследователей на изменения, которые происходят с личностью в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность учителей начальных классов относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает учитель в процессе сложного социального взаимодействия с учащимися, личная незащищенность и другие социально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на его здоровье.

Учителям начальных классов, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен, как и другим специалистам системы «человек – человек», так называемый синдром «эмоционального выгорания», который проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межлич-

ностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью. Это связано также с тем, что в своей деятельности педагог, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, в значительной мере использует свою личность. Негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса: профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, что в целом отрицательно сказывается на профессиональном развитии личности.

Деятельность учителя начальных классов как вид профессиональной деятельности требует особых знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, без которых осуществление этой деятельности работником практически невозможно.

Проблема эмоционального выгорания приобретает особую актуальность в последнее время, когда в обществе происходят образовательные реформы, которые должны нести в себе не только развивающий и обучающий потенциал, но и должны сохранять здоровье всех участников образовательного процесса.

Это возможно, если педагог профессионально компетентен, физически и психологически здоров, а также устойчив к развитию негативных профессионально-обусловленных состояний. На сегодняшний день последняя задача остаётся трудновыполнимой. В связи с большой эмоциональной напряжённостью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя начальных классов, увеличивается риск развития синдрома «профессионального выгорания».

К. Маслач, С.Е. Джексон определили синдром психического выгорания как трёхмерный конструкт, включающий в себя: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений [1].

Существует два основных научных подхода к изучению, а следовательно, и к преодолению и профилактике синдрома профессионального выгорания:

1) С позиций стрессологии. Выгорание – это «ответная реакция на длительные рабочие стрессы межличностного общения» [1]. Синдром эмоционального выгорания представляет собой состояние эмоционального, психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического стресса на рабочем месте. Развитие данного синдрома характерно для профессий, где доминирует забота о людях (врачи, медицинские сестры, социальные работники, учителя, преподаватели и др.). Эмоциогенные особенности педагогической деятельности могут способствовать возникновению и развитию эмоционального выгорания учителей [2].

2) С позиций экзистенциального анализа. Выгорание – это «следствие болезненного разочарования в работе как способе обретения смысла», проявляющееся в различных сферах бытия человека, т. е. выгорание как отсутствие способности пережить крушение цели, зашедший в тупик поиск смысла жизни [3]. Под эмоциональным выгоранием А. Лэнгле понимает затяжное состояние истощения, возникающее в деятельности. Истощение – ведущий симптом и основная характеристика эмоционального выгорания, от которой проистекают все другие симптомы. Состояние истощения сначала касается только самочувствия, затем оно начинает влиять непосредственно на переживание, а потом также и на решения, позиции, установки и действия человека. Эмоциональное выгорание – это счёт, который предъявляет психика за уже давно отчуждённую, бедную отношениями жизнь [3].

Эмоциональное выгорание – это результат того, что человек в профессии в течение длительного времени не проживает ценностей. Ту же мысль можно выразить другими словами: истинная исполненность в работе – лучшая защита от эмоционального выгорания. До тех пор, пока кто-то с радостью и интересом работает над чем-то и может испытывать связанные с этим переживания, он не подвергается опасности выгореть. Он будет идти по пути, освещённому смыслом экзистенции, которая будет одаривать его чувством исполненности [3].

Профессия педагога относится к сфере профессий типа «человек – человек», то есть профессий, которые отличаются интенсивностью и напряжённостью психоэмоционального состояния и которые наиболее подвержены влиянию профессионального выгорания.

Многомерный статистический анализ дал возможность отследить основные пути воздействия синдрома профессионального выгорания учителя начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность ученика: «деперсонализирующий» – вследствие тенденции развивать негативное отношение к человеку; «социально фрустрирующий» – вследствие переживания педагогом некомпетентности и неуспешности своей деятельности; «коммуникативно-аффективный» – вследствие переживания педагогом чувства усталости. Все эти состояния педагога негативно воздействуют на учеников [4].

Особенности мировоззрения и модели поведения педагога высокого уровня выгорания воспринимаются их учениками и влияют на личностное развитие последних. Согласно мнению С.П. Пронина, профессионально деформированные педагоги школы воспроизводят себе подобных «деформированных выпускников» [5].

Особенно актуальна данная проблема для учеников начальных классов в силу их определённых возрастных особенностей. С.В. Субботин указывал на то, что для ученика начальных классов при оценивании учителя характерны: недифференцированность, малый объём характеристик деятельности и личности, фиксирование особенностей поведения учителя, недостаточное

внимание особенностям личности, «эффект ореола», низкая критичность [6].

Синдром выгорания возникает в связи с эмоциональным истощением на фоне чрезмерных нагрузок или чрезмерных требований. Истощение является причиной обеднения, формализации отношений и утраты доверия к самому себе, связанных со снижением эффективности деятельности.

На основании обобщения изученного материала, можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на эмоциональное выгорание: индивидуальные факторы, организационные факторы, социально-психологические факторы.

Изучение феномена эмоционального «выгорания» в профессиональной деятельности учителей начальных классов – явление новое и малоизученное. До настоящего времени данный феномен рассматривался в основном применительно к другим представителям социальных профессий: врачей, психологов, психотерапевтов, юристов и др.

Нами было проведено исследование с целью изучения степени выраженности феномена «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности учителей начальных классов в зависимости от влияния различных социально-психологических факторов.

Предметом исследования стали социально-психологические факторы, влияющие на формирование профессионального «выгорания» в деятельности учителей начальных классов.

На основе теоретического анализа заявленной проблемы и наблюдения за деятельностью учителей начальных классов мы выдвинули гипотезу о том, что: учителя начальных классов в той или иной степени подвержены профессиональному выгоранию; синдром эмоционального выгорания развивается в процессе длительной профессиональной деятельности учителя начальных классов; возникновение профессионального выгорания обуславливается комплексом социально-психологических факторов: условия и организация труда; интенсивность физических, интеллектуальных и психоэмоциональных нагрузок; стаж профессиональной деятельности; отношения с непосредственным руководителем; взаимоотношения в коллективе.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач мы воспользовались комплексом методов и методик исследования.

С целью выявления уровня эмоционального выгорания у учителей начальных классов была использована «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко».

Для описания социально-демографической характеристики респондентов, а также других параметров, оценивающих степень удовлетворённости учителей начальных классов условиями труда, нами была использована социально-психологическая анкета.

Для определения субъективного понимания состояния и причин эмоционального выгорания была использована беседа с учителями начальных классов.

Для обеспечения статистической достоверности результатов исследования мы воспользовались следующими методами количественной обработки эмпирических данных: описательная статистика, непараметрический критерий хи-квадрат для работы с неметрическими данными.

Эмпирическое исследование проводилось на базе средних общеобразовательных учреждений № 1, № 5, № 17, № 39 г. Махачкалы с сентября 2014 г. по сентябрь 2015 г. В исследовании приняли участие учителя начальных классов. Выборка испытуемых составила 45 человек с возрастным диапазоном от 25 до 63 лет.

Результаты эмпирического исследования обнаруживают следующие особенности: сложившийся синдром «эмоционального выгорания» выявился у 17% респондентов, в фазе формирования синдром «эмоционального выгорания» у 65% опрошенных, у 18 % опрошенных отсутствует синдром «выгорания».

По полученным данным, мы можем сделать вывод, что проблема «выгорания» учителей начальных классов актуальна, у 18% не выявлен синдром «выгорания», но у 82% опрошенных в сформированной стадии находятся те или иные симптомы «выгорания». У 65% учителей начальных классов, принявших участие в исследовании «выгорание» находится в стадии формирования, что говорит о необходимости профилактики их психоэмоционального состояния.

Аналогичные данные были получены ранее в исследованиях Х.М. Халидова, проведенных совместно с нами [7]. Следует отметить, что в тех образовательных учреждениях, где проводится психопрофилактическая работа по предупреждению выгорания, имеется тенденция к снижению его риска.

Социально-демографические характеристики респондентов, а также параметры, оценивающие степень удовлетворенности учителей начальных классов условиями труда, заработной платой, отношениями с непосредственным руководителем, взаимоотношениями в коллективе, а также интенсивность испытываемых ими физических, интеллектуальных, психоэмоциональных нагрузок отражают результаты, полученные с помощью анкетного опроса.

В группах учителей начальных классов, имеющих семью и одиноких, не выявлено статистически значимых различий по выраженности эмоционального «выгорания». Семья, скорее всего, должна выступать в качестве фактора, снижающего влияние различных профессиональных стрессов, т. к. выполняет психотерапевтическую функцию, связанную с психологической поддержкой членов семьи.

Обнаружена зависимость между профессиональной категорией и степенью профессионального «выгорания» ($\chi^2 = 7,81$; $p = 0,05$). Чем выше категория, тем меньше проявлений «выгорания». Наличие высшей категории, на наш взгляд, снижает риск возникновения «выгорания», так как высокая профессиональная подготовка даёт специалисту широкий спектр вариантов, способов и приёмов решения профессиональных задач и проблем, возникающих в процессе работы. Такие работники более востребованы и более социально защищены, также у них выше заработная плата. Высокая категория является фактором, предотвращающим возникновение у учителей начальных классов синдрома эмоционального «выгорания».

Стаж профессиональной деятельности влияет на формирование «выгорания» на уровне статистической тенденции ($\chi^2 = 7,52$; $p = 0,1$). Испытуемые с начальной стадией формирования «выгорания» имеют стаж профессиональной деятельности от 0 до 5 лет (51%). В группу испытуемых с отсутствием «выгорания» вошло 47% со стажем работы по специальности от 5 до 10 лет. Группу специалистов со сложившимся «выгоранием» составили в равной степени работники со стажем от 0 до 5 лет и те, у кого стаж превышает 10 лет (31%).

Высоко значимо различаются группы по степени удовлетворённости условиями труда ($\chi^2 = 9,47$; $p < 0,05$). Неблагоприятные условия труда повышают риск развития выгорания, а благоприятные являются фактором, ослабляющим влияние профессиональных стрессов.

В группе с наличием выгорания той или иной фазы преобладают учителя, неудовлетворённые размером заработной платы. В группе с отсутствием синдрома почти в равной степени учителя как удовлетворённые зарплатой, так и неудовлетворённые.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что удовлетворённость размером заработной платы влияет на возникновение «выгорания» ($\chi^2 = 7,83$; $p < 0,01$). Достоверные различия между группами показали, что такие симптомы «выгорания» как напряжение и переживание психотравмирующих обстоятельств выше у полностью неудовлетворённых зарплатой учителей начальных классов, чем у тех, которых она, пожалуй, не удовлетворяет.

Статистически достоверные различия по степени выраженности «выгорания» установлены в связи с возможностью повышать квалификацию ($\chi^2 = 8,34$; $p < 0,01$). На наш взгляд, это связано с тем, что компетентность специалиста, умение быстро и эффективно решать профессиональные задачи является фактором профессионального самосохранения. Поэтому важно повышать своё мастерство и квалификацию посредством самообразования в ходе практической деятельности, заимствования опыта у коллег, различными формами краткосрочной учёбы – курсы, семинары, разовые программы и др.

Чем выше удовлетворённость разнообразием выполняемых работ, тем выше риск развития «выгорания» ($\chi^2 = 7,83$; $p = 0,01$). Это может быть связано с тем, что чрезмерное разнообразие, неясность функций, неконкретность должностных инструкций могут стать стрессовым фактором, вызывающим «выгорание». Таким образом, слишком высокое разнообразие работ может стать фактором, повышающим риск возникновения эмоционального выгорания. Степень удовлетворённости разнообразием выполняемых работ влияет на возможность развития «выгорания».

Если работник расценивает свою работу как престижную, это снижает риск возникновения «выгорания» (различия выявлены на уровне статистической тенденции $\chi^2 = 6,85$; $p > 0,01$). Специалисты, считающие свою профессию престижной, относятся к группе с отсутствующим синдромом «выгорания».

Важным фактором развития выгорания являются отношения с непосредственным руководителем. Напряжённые отношения с руководителем повышают риск развития «выгорания». Обнаружены различия между группами на уровне статистической тенденции ($\chi^2 = 7,35$; $p > 0,01$). В группе специалистов, у которых отсутствует синдром эмоционального «выгорания», большинство работников удовлетворены отношениями с руководителем. В группе специалистов со сложившимся синдромом нет полностью удовлетворённых отношениями с руководителями.

Поскольку в основе профессионального «выгорания» лежат проблемы общения, взаимодействие с коллегами может стать дополнительным источником эмоционального стресса, а значит и источником «выгорания». Неблагоприятные взаимоотношения в коллективе являются фактором развития таких симптомов «выгорания», как истощение и деперсонализация. Таким образом, чем больше удовлетворены опрошенные взаимоотношениями в коллективе, тем меньше у них риск возникновения эмоционального «выгорания». Различия между группами здесь выявлены на уровне статистической тенденции ($\chi^2 = 6,93$; $p > 0,01$).

Педагоги, неудовлетворённые организацией работы, относятся к группе с высоким «выгоранием». У почти половины удовлетворённых организацией работы, отсутствует «выгорание». Организация работы, которая не удовлетворяет специалиста, является фактором стресса, который увеличивает риск развития эмоционального «выгорания» ($\chi^2 = 7,28$; $p > 0,01$).

Влияние интенсивности физических, интеллектуальных нагрузок на развитие синдрома эмоционального «выгорания» мы рассмотрели при помощи сопоставления результатов анкетирования с результатами по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания». Наиболее значимые различия между группами обнаружены в плане психоэмоциональных нагрузок ($\chi^2 = 7,91$; $p < 0,01$), по физическим и интеллектуальным нагрузкам различия выявлены на уровне статистической тенденции.

Группа педагогов, которые часто испытывают физические нагрузки, в меньшей степени подвержены «выгоранию». Среди тех учителей начальных классов, которые всегда испытывают психоэмоциональные нагрузки в процессе работы, большинство имеет сложившийся синдром выгорания. У тех, кто никогда не испытывал психоэмоциональные нагрузки, «выгорание» отсутствует. Следовательно, чем чаще в профессиональной деятельности учитель испытывает психоэмоциональные нагрузки, тем выше у него риск возникновения синдрома эмоционального «выгорания».

У учителей начальных классов, которые чаще испытывают психоэмоциональные нагрузки, выше показатель «резистентия», и такие симптомы «выгорания» как психосоматические нарушения, неудовлетворённость собой, расширение сферы экономии эмоций, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.

Сформированный синдром «эмоционального выгорания» свойственен в большей степени группе в возрасте от 25 до 40 лет (85%), «выгорание» отсутствует у 64% в возрастной группе от 41 года до 63 лет. Обнаруженная тенденция, на наш взгляд, может быть связана с тем, что в старшей возрастной группе испытуемых находятся педагоги, преданные своей профессии. Осознание значимости своей профессии, расценивание важности личного вклада в дело воспитания подрастающего поколения, а также безусловная любовь к детям способствуют снижению риска эмоционального выгорания.

Обобщив теоретические и эмпирические данные проведённого исследования, нами были сделаны следующие выводы:

1. Проблема «выгорания» учителей начальных классов актуальна, лишь у 18% не выявлен синдром «выгорания», у 17% опрошенных был выявлен сформировавшийся синдром выгорания, у наибольшего числа опрошенных (65%), принявших участие в исследовании, «выгорание» находится в стадии формирования, что говорит о необходимости профилактики их психоэмоционального состояния.

2. На развитие синдрома «эмоционального выгорания» влияет группа организационных факторов: повышают риск развития «выгорания» неблагоприятные условия труда, организация работы, которая не удовлетворяет специалиста; слишком высокое разнообразие выполняемых специалистом работ; низкая возможность повышения квалификации; напряжённые отношения с руководителем и неблагоприятные взаимоотношения в коллективе; неудовлетворённость размером заработной платы; частые психоэмоциональные нагрузки; низкая профессиональная категория; осознание своей работы как непрестижной.

Таким образом, результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций по организации системы профилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья учителей начальных классов в условиях эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В целях профилактики профессионального выгорания

мы рекомендуем учителям начальных классов: рационально распределять время на различные виды деятельности; соблюдать режим труда и отдыха; больше времени проводить на свежем воздухе; чередовать интеллектуальную и физическую нагрузку; работать над профессиональным самосовершенствованием; участвовать в тренингах и мастер-классах своих коллег.

Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. *Вопросы психологии*. 2005; 2: 96 – 104.
3. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа. *Вопросы психологии*. 2008; 2: 3 – 17.
4. Мерзлякова Д.Р. Пути воздействия синдрома выгорания учителя начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность учеников. *Психологическая наука и образование. Электронный журнал*. 2011; 2. Available at: www.psyedu.ru
5. Пронин С.П. *Исследование психологических факторов деструктивной профессионализации будущих учителей*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Самара, 2000.
6. Субботин С.В. *Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Пермь, 2004.
7. Халидов М.М., Магомедханова У.Ш. Социально-психологические факторы, влияющие на эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности учителей начальных классов. *Инициативы XXI века*. 2014; 1: 58 – 61.

References

1. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
2. Borisova M.V. Psihologicheskie determinanty fenomena `emocional'nogo vygoraniya u pedagogov. *Voprosy psihologii*. 2005; 2: 96 – 104.
3. L'engle A. `Emocional'noe vygoranie s pozicii `ekzistencial'nogo analiza. *Voprosy psihologii*. 2008; 2: 3 – 17.
4. Merzlyakova D.R. Puti vozdeystviya sindroma vygoraniya uchitelya nachal'nyh klassov na lichnostnye harakteristiki i uchebnuyu deyatel'nost' uchenikov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. `Elektronnyy zhurnal*. 2011; 2. Available at: www.psyedu.ru
5. Pronin S.P. *Issledovanie psihologicheskikh faktorov destruktivnoy professionalizatsii buduschih uchiteley*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Samara, 2000.
6. Subbotin S.V. *Ustojchivost' k psihicheskomu stressu kak harakteristika metaindividual'nosti uchitelya*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Perm', 2004.
7. Halidov M.M., Magomedhanova U.Sh. Social'no-psihologicheskie faktory, vliyayushchie na `emocional'noe vygoranie v professional'noj deyatel'nosti uchiteley nachal'nyh klassov. *Initsiativy XXI veka*. 2014; 1: 58 – 61.

Статья поступила в редакцию 07.12.15

УДК 159.923

Sandy A.D.-B., Director, Republican Center of Development of Education (Kyzyl, Russia), E-mail: sundui2012@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHARACTER OF TUVA TEACHERS AND THEIR INFLUENCE ON FORMATION OF ACMEOLOGICAL INVARIANT OF PROFESSIONALISM. In the work the author studies psychological features of the national character of Tuva teachers and how they influence the process of formation of acmeological invariant of pedagogical professionalism. The research names the main problems standing on the way of the development of professional competence, self-control, self-development and approaching by a person his or her maturity in concrete kinds of activity, self-realization of creative potential on the way to the highest achievements (acme).

Key words: acmeological method, acmeogramma, acmeological invariants of professionalism, psychological and ethnic features of Tuva teachers, mentality.

А.Д.-Б. Сандый, директор, Государственного бюджетного учреждения Республики Тыва «Республиканский центр развития воспитания», г. Кызыл, E-mail: sundui2012@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА ТУВИНСКИХ ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИНВАРИАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

В статье рассмотрены психологические особенности национального характера тувинских педагогов и их влияние на формирование акмеологических инвариантов профессионализма. Названы основные проблемы, препятствующие развитию профессиональной компетенции, саморегуляции, саморазвития и самодвижения человека к зрелости в конкретных видах деятельности, самореализации своего творческого потенциала на пути к высшим достижениям (акме).

Ключевые слова: акмеологический метод, акмеограммы, акмеологические инварианты профессионализма, психологические и этнические особенности тувинских педагогов, ментальность.

Исследование психологических особенностей национального характера тувинских педагогов и их влияние на формирование акмеологических инвариантов профессионализма для автора является научной задачей. Ранее автор анализировал противоречия, тормозящие прогрессивный процесс развития образования в контексте профессиональной готовности тувинских педагогов-практиков реализовывать новую парадигму в образовании, но вопрос влияния черт национального характера на развитие профессионализма личности педагогов не затрагивался.[1]

Однако именно решение этой исследовательской задачи может приоткрыть «завесу» непонимания – почему в одних случаях тувинские педагоги активны и продуктивны относительно

реализации образовательных проектов и программ, а в других случаях руководители наблюдают в педагогах пассивность, медлительность, отсутствие ответственности за время исполнения проектов, немотивированность на профессиональный рост и т. д.

Нужно отметить, что в Республике Тыва образование является приоритетным направлением развития региона. Работники системы образования Республики Тыва активно участвуют в разработке модульных программ повышения квалификации и учебно-методических материалов по вопросам развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся в целях их успешной социализации; в разработке и утверждении сетевой региональной модели разви-

тия системы социализации учащихся в школах и организациях профессионального образования. На плечи педагогического сообщества ложатся задачи разработки комплекса мер по профилактике суицидального поведения обучающихся, употребления психоактивных веществ в образовательной среде, насилия и жестокого обращения с детьми, по оказанию нуждающимся школьникам психолого-педагогической и медико-социальной помощи с применением современного оборудования. Особой задачей для тувинских педагогов стала задача реализации с использованием электронных ресурсов модульных программ повышения квалификации с практической направленностью.

В этой связи работа современных тувинских педагогов направлена на совершенствование сферы профессиональной педагогической деятельности не только в области обучения и воспитания, но и по оказанию психолого-педагогической помощи и поддержки семьям в вопросах воспитания и развития личности ребёнка, успешной реализации современных моделей социализации детей и подростков, проживающих в Туве.

Под влиянием исторического, политико-экономического и культурного развития сформировались такие психологические особенности тувинцев, как терпимость, сплоченность, чувство единой национальной принадлежности, неприхотливость, самостоятельность, настойчивость, независимость и способность переносить социально-экономические изменения, гостеприимность, чуткость, искренне уважительное отношение к старшим и младшим, уважение достоинства и чести других людей, стремление в отношениях с собой и другими людьми к честному партнерству. Под влиянием природно-климатических факторов также сложились самоорганизованность, самоограничение, самоуспокоенность, умеренность во всем, стремление к балансу и гармонии во всем, уравновешенность, уважительное отношение к природе, ко всему окружающему миру [2].

Например, явными этнопсихологическими характеристиками современной семьи тувинцев являются устойчивые родственные отношения (связи), где определяющую роль играют своеобразие и целостность территории, природно-климатические условия среды обитания, общее историческое прошлое, национальный язык, мировоззрение, самобытная культура и т. п. Большинство современных тувинцев ориентировано на сохранение прогрессивных семейных ценностей и традиций народа. Для тувинцев характерны проявления чувств любви к своей родной природе, приверженность к традиционной культуре, терпимость к взглядам и поведению людей своей и других национальностей, представителям власти и психологическому дискомфорту. Они находятся в определенной гармонии, в балансе. Духовные ценности тувинцев выше материальных. Этносу менее всего присущи такие качества, как проявление местничества, замкнутости, этноцентризма [3].

Тувинский национальный характер можно определить как «резко-континентальный» по тому, каков климат в регионе и каково природно-климатическое разнообразие в ней. Более 80 % территории Тувы занято горами, остальное приходится на равнинные участки. При этом рельеф весьма сложен: чередование хребтов, нагорий, межгорных котловин (от полупустынных ландшафтов, сухих степей до лугово-лесной растительности, тайги). Зима морозная, лето жаркое, разница температур сезонов может составлять 80 градусов.

Также в душе тувинца одновременно сосуществуют, спрессованы несколько «природных зон» или черт. Причем не противоположные друг другу, как у русских в трактовке Н.А. Бердяева, но сложно сочетающиеся. Несовместимые друг с другом, но, все же сложившиеся в какой-то удивительно тугой и многослойный узел. Тувинская душа, если выражаться через образы, – это раздольная равнина, неприступные горы, щедрая тайга, молчаливая пустыня, пьянящая степь, бурлящие реки, разноцветные озера, плодородная тундра. Тувинцы – степняки, живущие в большом пространстве, окаймленном фиолетовым горным горизонтом, это люди огороженного раздолья [4].

В сложившейся ситуации большое значение имеет уровень профессионализма личности и деятельности тувинского педагогического сообщества, выявление картины акмеологического понимания тувинскими педагогами своей деятельности, идентификации тувинскими педагогами своих уникальных этнопсихологических характеристик и показателей, способных составить комплекс общих или специфических инвариантов их профессионализма.

С позиции акмеологической науки, профессионализм личности педагога есть его качественная характеристика, отражающая

высокий уровень сформированности профессионально важных личностных качеств, прежде всего креативности, профессионально-ориентированной мотивации и ценностного отношения к самосовершенствованию и творческой самореализации в профессии [5].

Профессионализм развивается благодаря формированию системы важнейших свойств и умений, рассматриваемых как акмеологические инварианты профессионализма. Это основные качества и умения профессионала, обеспечивающие стабильность и эффективность выполняемой деятельности.

Профессионализм личности это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных качеств, личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [6].

В целях исследования влияния психологических особенностей характера тувинских педагогов на формирование акмеологических инвариантов профессионализма в условиях отдаленного региона с суровым климатом и ментальными особенностями, изучения профессионализма личности в профессиональной деятельности в процессе достижения вершин в своем развитии, мы использовали методики акмеологических исследований, которые описаны в трудах известных акмеологов А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьмина и др.

Соответственно мы опирались на метод акмеограммы как основной метод акмеологического подхода, который представляет собой систему требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста [5].

В ходе акмеологической диагностики применяли такие методы, как тестирование, беседа, наблюдение, интервью, опросы и пр. В связи с этим мы рассмотрели результаты исследования акмеограммы, структурированной по типовой схеме разработки акмеограммы субъекта личностно-профессионального развития.

В уточнение к вышеизложенному, мы использовали метод акмеограммы в целях исследования акмеологических инвариантов профессионализма педагогов среднего профессионального образования на примере Республики Тыва.

Общее количество респондентов составило 123 человека (100%) из числа тувинских педагогов учреждений среднего профессионального образования в возрасте от 26 до 60 лет. Из них: мужчин 47 (38,2%), женщин 76 (61,8%). 95 респондентов (77,2%) имеют высшее образование, 3 (2,4%) – незаконченное высшее, 3 (2,4%) – среднее специальное и высшее, 20 (16,4%) – среднее специальное, 2 человека (1,6%) – среднее специальное и незаконченное высшее.

Из общей выборки педагоги-женщины в возрасте от 26 до 59 лет составляют 62%, а мужчины в возрасте от 30 до 60 лет – 38 %.

По характеристике специальностей выборка педагогов представлена специалистами от учителя предметника, технолога, повара, сварщика, мастера производственного обучения до директора. Анализируя кадровое движение педагогов, получаем картину профессионального роста от уровня мастера производственного обучения, учителя до управленца (например: механик – каменщик – водитель – учитель технологии – заместитель директора по воспитательной работе – директор).

Квалификационные характеристики выборки испытуемых: высшую квалификационную категорию имеют 16 человек (13%), первую – 23 (19%), вторую – 25 (20%), без квалификации – 39 (32%), не ответили – 20 (16 %). Таким образом, у 48% тувинских педагогов отсутствует квалификационная категория.

Имеют курсы переподготовки и повышения квалификации 106 человек, что составляет 86,1 % от общей выборки, не имеют – 17 человек (13,9%), а в 2012, 2013, 2014 гг. 92 человека прошли курсы в ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» в рамках проекта «Межрегиональное социальное партнерство» ГБУ РТ «Республиканский центр развития воспитания» и Федеральной целевой программы развития образования в РФ на 2011-2015 годы. Также 8 чел. – в г. Москве по теме «Управление образованием», 2 чел. – в г. Новосибирск (СибАГС), г. Томск, 2 человека – в г. Москве, 2 чел. – по здоровьесберегающим технологиям в г. Новосибирск и Красноярск. Отсутствие курсов повышения квалификации у 17 человек связано с нехваткой времени или отсутствием финансовых средств в учреждениях профессионального образования.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что возможность повышения квалификации за пределами республики доступна не для каждого педагога. Поэтому, педагоги, в основном, проходят повышение квалификации на базе Тувинского института переподготовки и повышения квалификации Минобразования Республики Тыва.

В ходе исследования и процессе составления акмеограммы респондентам было предложено выбрать не менее 3 характерологических особенностей и нравственных качеств, которые отличают их от других членов педагогического коллектива. Были получены ответы по следующим категориям: характеристика образа Я – 44 (35,7%); особенности мотивации и потребности в достижениях – 80 (65%); характеристика самооценки – 54 (43,9%); характеристики ценностных ориентаций, интересы – 22 (17,8%); оценки самореализации – 67 (54,4%); интеллектуальность – 72 (58,5%); творчество – 69 (56%); креативность – 35 (28,4%).

По характерологическим особенностям и нравственным качествам наших респондентов отличают от других коллег следующие качества: особенности мотивации и потребности в достижениях (65%), интеллектуальность (58,5%), творчество (69%), оценки самореализации (54,4%). Как показывает анализ результатов, у респондентов по характерологическим особенностям и нравственным качествам выявлены несколько критериев оценки в хороших процентах, у педагогов образования имеются соответствующие психологические качества, которые развивают профессионализм в деятельности на сегодняшнем рынке труда.

Также мы видим, что выявлены и критерии с низкими показателями: креативность (28,4 %), характеристики ценностных ориентаций, интересы (17,8%), характеристика образа Я (35,7%). По данным критериям оценки наши респонденты не видят свои характерологические особенности и нравственные качества, отличающие их от других членов педагогического коллектива. Также в ходе беседы было выявлено, что педагоги в рамках своей деятельности выполняют функции и задачи должностных обязанностей по реализации ФГОС, но качество содержательного исполнения задач пока в полном объеме ими самими не изучено. В то же время психологический настрой с учетом национального характера принятия нового не поставлен на уровне восприятия нововведения в рамках реализации ФГОС. Многие мониторинги эффективности по направлениям деятельности проводятся достаточно на высоком уровне. Но психологические особенности характера тувинских педагогов учреждений среднего профессионального образования в формировании акмеологических инвариантов ещё не рассматривались.

Таким образом, по первому вопросу акмеограммы мы пришли к выводу, что в век прогрессивной коммуникации тувинские педагоги внутри новых технологий пока не видят или не торопятся видеть себя как активных исполнителей по реализации и внедрению новшеств. По национальному характеру они медлительные и все делают не спеша, свои привычки меняют с годами и не любят, когда вторгаются во внутренний мир с резкой скоростью. Кроме того мы заметили, что качество талантливости, креативности, характеристики ценностных ориентаций, интересы выявлены в меньших процентах. Хотя по национальному характеру у тувинских педагогов такая черта как талантливость, уникальность, креативность больше. В связи с этим автором поставлены новые задачи по исследованию характерологических особенностей тувинских педагогов.

На вопрос «Какие акмеологические инварианты профессионализма отличают именно Вас?», мы получили ответы такие: силу личности отметили 19% педагогов; уровень предвосхищения событий – 2 %; уровень антиципации – 5%; уровень саморегуляции – 7%; умение принимать и реализовывать решения – 27%; уровень работоспособности – 30%; специфические психологические профессионально важные качества (определяются с учетом особенностей профессиональной деятельности) – 10 %.

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что у 90% респондентов, выражены общие акмеологические инварианты профессионализма и у 10% выявлены специфические инварианты профессионализма.

В уточнение к вышесказанному, можно отметить, что в большей степени у тувинских педагогов проявляются такие акмеологические инварианты профессионализма, как высокая работоспособность (30%), также умение принимать и реализовывать решения (27%). Однако уровень саморегуляции (7%), антиципации (5%) и предвосхищения событий (2%) выявлены в меньших процентах. Отсюда следует, что у большей части педагогов от-

сутствуют или выражены в меньшей степени такие инварианты профессионализма, как заранее осознанное и системное организованное воздействие на себя и прогностическая компетентность с личностными свойствами, обеспечивающие успешность адаптационных процессов. Хотя исследования черт национального характера показывают, что у тувинского народа всегда имелись такие качества, как предугадывание, уравновешенность и «умение заглянуть в будущее».

Таким образом, мотивы профессиональной деятельности и достижений у тувинских педагогов выражены ниже, чем работоспособность и умение принимать и реализовывать решения.

На вопрос «Выразите отношение к вашей деятельности на работе» получены следующие ответы: работу без мотивации отметили 7,3%, работу с высокой мотивацией – 44,7%, работу с высокой потребностью в достижении – 49,5%, самореализацию низкую – 0,81%, самореализацию на среднем уровне – 47,9%, самореализацию на высшем уровне – 22,7%.

По данному вопросу акмеограммы исследование показывает, что такой инвариант, как работа с высокой потребностью в достижении, выражен у 49,5% респондентов, а работа с высокой мотивацией – у 44,7%. И наоборот, мы видим, что у большинства педагогов самореализация выражена на среднем уровне – 47,9%. В ходе дополнительного теста с тувинскими педагогами выявлено, что работа педагога является одной из ответственных профессий и должна соответствовать высоким требованиям со стороны административного управления.

Анализируя ответы респондентов на вопрос акмеограммы «Оцените «узкие места» Вашего профессионализма», мы попытались рассмотреть, какие условия и факторы мешают росту профессионализма тувинских педагогов. 37,3% педагогов от общей выборки предпочли не писать ответ по данному направлению акмеограммы. Анализ ответов 62,7% респондентов выявил следующие результаты: надо научиться работать с нормативно-правовой документацией; отсутствие профессионального опыта в данной должности; проблематично подстраиваться к требованиям по подчинению; трудности с составлением программ и их внедрением; отсутствие ИКТ компетенций (материально-техническая база, человеческий фактор, учебно-методической литературы по направлениям деятельности);

– в области профессиональной компетенции: надо научиться преодолевать бюрократизацию в образовательных организациях, отсутствие финансовых знаний; надо научиться выступать перед коллективом и правильно вести совещание; отсутствие психологической компетенции, недостаток методических разработок, незнание возрастной психологии, несоответствие мастерских и классов требованиям ФГОС, необходимость прохождения повышения квалификации по психолого-педагогическому сопровождению, не хватает знаний и умений современных технологий в кондитерском производстве, слабая организация проверки домашнего задания учащихся;

– в области педагогического мастерства: надо научиться укладываться во времени, отведённом на урок; учиться ораторскому мастерству; проведение уроков в соответствии с ФГОС затруднено из-за отсутствия педагогического мастерства вследствие малого опыта работы и недостаточного материально-технического оснащения для проведения урока, нет педагогического стажа. По данному направлению наиболее частыми ответами были: нехватка времени, материально-технических средств для обучения, желание поучиться у более опытных преподавателей, посетить занятия по учебной практике.

Итак, мы видим, что сегодняшний прогрессивный темп времени в коммуникации является фактором, мешающим росту профессионализма тувинских педагогов, что связано с чертой национального характера – медлительностью во времени тувинцев. По национальному характеру у тувинского народа имеется даже такое выражение, как: «Спешим, не торопясь, всему свое время». Также ментальности тувинских педагогов характерны молчаливость, медлительность и сдержанность, описанные как составляющие понятия «Синдром безмолвия» [7].

Также по вопросу «Дополнительная информация о специфике педагогов вашей деятельности» мы получили следующие ответы: в организационном направлении: спланировал, сделал, отчитался; слабая база для практической части работы, опыт работы в организационной деятельности отсутствует, на курсах повышения ничего интересного не находят, чрезмерная бумажная работа мешает нормальной работе;

– в организации учебного процесса – надо учить детей так, чтобы они не утомлялись (в основном студенты бывают меньше

мотивированны на получение знаний по профессиям и специальностям, их интересы направлены на материальное обеспечение, т. е. получение льготных стипендий и пенсий); творческий и индивидуальный подход; креативность; вовлечение в мероприятия как можно больше обучающихся, работников; хорошая подготовка к мероприятиям; проведение классных часов; большая загруженность мероприятиями, инструктаж, проверка посещаемости, лекции, план воспитательного процесса, формирование нравственных качеств, здоровьесберегающих и творческих способностей, беседа с учащимися и родителями; развитие интереса к будущей профессии; работа с детьми из неблагополучных семей; участие во всероссийских конференциях.

- в организации воспитательного процесса – воспитывать обучающихся, приводя жизненные реальные примеры; очень много времени уделяется воспитанию подростков, так как приходится объяснять ценности, нравственности, духовности в целях воспитания подрастающего поколения.

- во взаимодействии педагогов и обучающихся – взаимопонимание, (взаимопонимание и уважение). Большинство преподавателей отметили, что во взаимодействии педагогов и обучающихся в коллективе отношения дружелюбные, доверчивые, открытые, совместная разработка творческих проектов и поддержка педагогов, обучающихся, попавших в трудное положение, готовность идти на помощь.

В уточнение к выше сказанному, можно отметить, что ярко выражена национальная черта тувинских педагогов, проявляющаяся в дружелюбии при взаимодействии педагогов и обучающихся, гостеприимстве, почитании старших и оберегании младших.

На вопрос «Как Вы понимаете «Вершина профессионализма»? педагоги дали такие ответы: знание своего дела на высшем уровне, знать и уметь делать свою работу, умение достигать поставленной цели при любых обстоятельствах, достижение профессионализма по ступеням карьеры, осознание своей необходимости и пригодности в обществе, умение решать конфликтные ситуации, мастер-профессионал, почетный работник РФ, пик вершины мастерства, педагог высшей категории, высокий уровень работоспособности, мастер своего дела, наличие потребности в оказании методической помощи и передаче педагогического опыта другим коллегам; вершина профессионализма – это ов-

ладение всеми профессиональными компетенциями и технологиями; умение руководить сплоченной командой. Наиболее частыми ответами были следующие: высокая профессиональная компетентность, высокое знание своей деятельности; интеллектуальность; сила личности; самореализация; самообразование. Вместе с тем встречались и такие ответы, как: вершины профессионализма достичь невозможно; вершина профессионализма – это должность директора техникума.

Таким образом, анализ полученных результатов показал недостаточное овладение тувинскими педагогами понятием профессиональной компетентности, несмотря на прохождение ими повышения квалификации по данному вопросу, вследствие влияния психологических особенностей характера тувинских педагогов на формирование акмеологических инвариантов профессионализма.

Подводя итоги, хочется отметить, что на данном этапе исследования автору удалось выявить следующее: у респондентов по профессиональной деятельности степень образованности соответствует в большей степени (77,5 %); по квалификационной характеристике у 52 % педагогов имеется разные категории (высшая, первая, вторая), а у 48 % тувинских педагогов отсутствуют квалификационные категории, что может быть одним из факторов торможения к профессиональному росту личности педагога на данный период.

В заключение отметим, что автору удалось частично выявить, что некоторые элементы ментальности и черты национального характера являются условиями и факторами, влияющими на формирование акмеологических инвариантов профессионализма, в определенной степени препятствующими или развивающими их. На сегодняшний день нами выявлено к «Препятствующей» составляющей относятся – природная молчаливость, дистантность от активных событий, созерцательность и низкая самооценка «Багай кижиги». «Развивающие» – добронамеренность, сила воли и духа, гармоничность с природой, тактичность, стремление познать природу человека, гибкость ума и преданность культуре предков в нравственном поведении. Это приводит к размышлению о том, что черты национального характера являются мощным инструментом влияния на развитие акмеологических инвариантов профессионализма и требуют дальнейшего, более подробного изучения.

Библиографический список

1. Сибгатуллина И.Ф., Сандый А.Д.-Б., Индивидуальная ресурсность и акмеологические инварианты профессионализма Татарстанских и Тувинских педагогов. *Вестник ВЭГУ*. Издательство: Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия. 2013; Выпуск 6: 85 – 92.
2. Ламажаа Ч.К. Этнопсихологические исследования тувинцев: социокультурологические и психологические. *Новые исследования Тувы*. Электронный информационный журнал. 2013; 3.
3. Товуу Н.О. *Психология семьи тува этноса в условиях социально-экономических изменений*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2001.
4. Ламажаа Ч.К. Этнопсихологические исследования тувинцев: социокультурологические и психологические. *Новые исследования Тувы*. Электронный информационный журнал. 2013; 3.
5. *Акмеология*. Под редакцией А.А. Деркача. Москва: РАГС, 2002.
6. Дергач А.А., Зазыкин В.Г. *Акмеология: учебное пособие*. Москва: Питер, 2011.
7. Ондар Т.А. Проблема зависти. *Центр Азии: газета*. 2009; 2.

References

1. Sibgatullina I.F., Sandyj A.D.-B., Individual'naya resursnost' i akmeologicheskie invarianty professionalizma Tatarstanskikh i Tuvinskih pedagogov. *Vestnik V'EGU*. Izdatel'stvo: Vostochnaya `ekonomiko-yuridicheskaya humanitarnaya akademiya. 2013; Vypusk 6: 85 – 92.
2. Lamazhaa Ch.K. `Etnopsihologicheskie issledovaniya tuvincev: sociokul'turologicheskie i psihologicheskie. *Novye issledovaniya Tuvy*. `Elektronnyj informacionnyj zhurnal. 2013; 3.
3. Tovuu N.O. *Psihologiya sem'i tuva `etnosa v usloviyah social'no-`ekonomicheskikh izmenenij*. Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
4. Lamazhaa Ch.K. `Etnopsihologicheskie issledovaniya tuvincev: sociokul'turologicheskie i psihologicheskie. *Novye issledovaniya Tuvy*. `Elektronnyj informacionnyj zhurnal. 2013; 3.
5. *Akmeologiya*. Pod redakciej A.A. Derkacha. Moskva: RAGS, 2002.
6. Dergach A.A., Zazykin V.G. *Akmeologiya: uchebnoe posobie*. Moskva: Piter, 2011.
7. Ondar T.A. Problema zavist'. *Centr Azii: gazeta*. 2009; 2.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 37.015.32 + 159.9 + 616.8(075)

Sarsembayeva E.Yu., Master of Psychology, senior teacher, Innovation Eurasian university (Kazakhstan Republic),

E-mail: elmasars@mail.ru

Chukhrova M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),

E-mail: mba3@sibmail.ru

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL LEADERS DEPENDING ON THE PROFILE OF LATERAL ORGANIZATION. The aim of the study is to identify psychological characteristics that influence strategies of management activities of pedagogical leaders, depending on the profile of lateral organization of the brain. The study indicates the existence of dependence between personal characteristics of pedagogical leaders and the profile of lateral organization of the brain. The study describes the essential differences between leaders with more active left and right hemisphere at practicing psychological tools of control. Individuals with dominance of the left hemisphere have stronger organizational skills and motivation to succeed, low risk tolerance. People with dominance of the right hemisphere have better communication skills and high motivation for avoiding failure. The obtained data can be used in predicting the behavior of a pedagogical leader in difficult situations.

Key words: management strategy of pedagogical leader, profile of lateral organization of brain, psychological characteristics of pedagogical leader.

Э.Ю. Сарсембаева, магистр психологии, ст. преп., Инновационный Евразийский университет, Республика Казахстан, г. Павлодар, E-mail: elmasars@mail.ru

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», E-mail: mba3@sibmail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА-РУКОВОДИТЕЛЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФИЛЯ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Целью исследования было выявление психологических особенностей, оказывающих влияние на стратегии управленческой деятельности у педагогов-руководителей, в зависимости от профиля латеральной организации мозга. Выявлена зависимость личностных характеристик педагога-руководителя от профиля полушарной организации мозга. Описаны существенные отличия использования психологических средств управления лево- и правополушарными руководителями. У лиц с доминированием левого полушария более сильные организаторские способности и мотивация к успеху, низкая склонность к риску; у лиц с доминированием правого полушария – выраженные коммуникативные способности и высокая мотивация к избеганию неудач. Полученные данные можно использовать при прогнозировании поведения педагога-руководителя в сложной ситуации.

Ключевые слова: стратегии управления педагога-руководителя, профиль латеральной организации мозга, психологические качества педагога-руководителя.

Сложная структура управленческой деятельности педагога-руководителя такова, что составляющими её элементами являются разнопорядковые психологические, социально-психологические и иные явления. Это системный характер мышления, высокая креативность, наличие управленческих способностей, сформированность управленческих умений и навыков, наличие ответственного социального поведения, высокая степень работоспособности, наличие авторитета у персонала, наличие положительных социальных установок, положительная мотивация, адекватная самооценка, высокая степень саморегуляции, отсутствие конфликтных и агрессивных тенденций в поведении, высокие навыки профессионального общения, отсутствие заниженной самооценки, высокая стрессоустойчивость [1].

Как известно из работ [2; 3; 4], психофизиологические особенности, в частности, профиль латеральной организации (ПЛО) индивида обуславливает существенные различия в использовании стратегий управления и в эмоциональных характеристиках руководителей. Поскольку латерализация головного мозга является природно-обусловленной характеристикой, определяющей особенности восприятия, мышления, эмоциональной сферы, переработки информации, то при принятии управленческих решений в напряженных и / или экстремальных условиях, вероятно, первичной будет природно-обусловленная реакция, в то время как уровень образования, стаж и опыт работы окажутся менее значимыми, чем личностные свойства человека, принимающего решение. Выявление психологических качеств педагога-руководителя, связанных с функциональной организацией его мозговой деятельности, будет иметь важное прогностическое значение.

Цель исследования: выявление психологических особенностей, оказывающих влияние на стратегии управленческой деятельности у педагогов-руководителей, в зависимости от профиля латеральной организации мозга.

Материал и методы исследования. Обследованы педагоги-руководители высшего и среднего звена нескольких школ г. Павлодара, Экибастуза и области (n=140), проходивших профессиональную переподготовку, возраст участников на момент проведения испытания был от 35 до 55 лет, средний возраст 44,2 лет. Стаж управленческой деятельности составил от 5 до 12 лет, в среднем – 8,7 лет. Мужчины от общего количества испытуемых составили 13 человек (9,5%), женщины – 127 (90,5%).

Все испытуемые, вошедшие в настоящее исследование, тестированы с использованием следующих стандартных методик: определение полушарного доминирования с помощью проб, предложенных В.П. Леутиным, Е.И. Николаевой (2005); «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху или избега-

нию неудач Т. Элерса»; «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)»; «Определение уровня самооценки личности»; «Готовность к риску (Шуберт)»; «Методика диагностики поведения личности в конфликтной ситуации К. Томаса».

Выбор конкретных методик тестирования основан на потребности выявления паттернов руководства, имеющих прогностическое значение для успешности управленческой деятельности педагога-психолога.

Кроме психологического тестирования, с испытуемыми проводилась беседа в виде психологического интервью с акцентом на стратегии управленческой деятельности. Организация диагностического тестирования соответствовала профессиональным требованиям к работе практического психолога. Обследование проводилось индивидуально, в отдельном кабинете. Испытуемые были информированы о цели диагностики и с данными исследования они были ознакомлены сразу после проведения тестирования. Особо подчёркивалось, что исследование не рассматривается в качестве способа выявления недостатков личности работника, для его дискредитации, что исследование проводится в интересах не только системы, но и его самого, и помогает точнее определить ту сферу приложения его способностей и способов деятельности, с помощью которых он с наибольшей результативностью сможет реализовать свой потенциал и получить возможность продвижения по служебной лестнице. Такое восприятие процедуры исследования обладает тем преимуществом, что снижает вероятность приукрашивания испытуемым своих достоинств. Обстановка во время диагностики была непринужденной, дружественной, доброжелательной, что располагало испытуемых к непринужденному тону взаимодействия.

Для выявления направления и силы связи применён метод корреляционного анализа и расчёт коэффициента ассоциации Дж. Юла.

Результаты исследования. При анализе профиля латеральной организации левополушарное доминирование определялось у 99 испытуемых (70,7%), правополушарное – у 41 (29,3%).

Обнаружена связь между уровнем мотивации достижения успеха (тест Т. Элерса) и доминированием полушария головного мозга. В нашем исследовании среди 99 испытуемых с доминированием левого полушария выявлено 66 человек с высоким уровнем мотивации к достижению успеха (67%), 7 человек – с низким (7%), 26 – со средним (26%). Среди 41 испытуемого с доминированием правого полушария выявлено 8 человек с высоким уровнем мотивации к достижению успеха (20%), у 28 испытуемых –

низкий уровень (68%), у 5 – средний (12%), (табл. 1). По формуле

$$r = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}}, \text{ вычислен коэффициент кор-}$$

реляции Дж. Юла $r = 0,68$. Зависимость между доминированием левого полушария и мотивацией достижения успеха оказалась сильной (табл. 1).

Таблица 1

Мотивация достижения успеха
у левополушарных испытуемых

Тест (Y) Латеральность (X)	Мотивация достижения успеха		Сумма (n x)
	Высокий уровень	Низкий уровень	
Доминирование левого полушария головного мозга	A = 66	B = 7	73
Доминирование право- го полушария головно- го мозга	C = 8	D = 28	36

Проанализирована связь мотивации к избеганию неудач (Т. Элерса) в связи с ПЛО. Среди 99 испытуемых с доминированием левого полушария выявлено 10 человек с высоким уровнем мотивации избегания неудач (11%), 75 человек – низкий уровень мотивации (76%), 13 – средний (13%). Среди 41 испытуемых с доминированием правого полушария выявлено 32 человека с высоким уровнем мотивации избегания неудач (80%), 5 испытуемых – с низким (12,2%), 4 – со средним (9,8%), (табл. 2).

Таблица 2

Мотивация избегания неудач
у правополушарных испытуемых

Тест (Y) Латеральность (X)	Мотивация избегания неудач		Сумма (n x)
	Высокий уровень	Низкий уровень	
Доминирование пра- вого полушария голов- ного мозга	A = 10	B = 75	85
Доминирование лево- го полушария головно- го мозга	C = 32	D = 5	37

Коэффициент корреляции Дж. Юла $r = 0,73$. В рассматриваемом случае зависимость между доминированием правого полушария мотивацией избегания неудач оказалась существенной (табл. 2).

Не вызывает сомнения, что пути развития личности в значительной степени зависят от того, как сложатся в процессе жизни отношения между самооценкой и реальными возможностями. В зависимости от степени адекватности, самооценка может стимулировать или подавлять активность человека. Заниженная самооценка способствует появлению неуверенности в своих силах, ограничивает жизненные перспективы человека, мешает полной реализации возможностей. Завышенная самооценка способствует развитию высокомерия, нескритичности к себе, заносчивости, конфликтности, она существенно снижает нравственную ценность личности. В зависимости от степени адекватности самооценка может играть существенную роль как стимулирующего, так и сдерживающего фактора в деятельности, в поведении, в самочувствии.

Исследование уровня самооценки педагогов-руководителей показало, что среди 99 испытуемых с доминированием левого полушария 92 человека с адекватной самооценкой (93%), 7 человек имеют неадекватно завышенную самооценку (7%).

Среди 41 испытуемого с доминированием правого полушария выявлено 32 человека с адекватной самооценкой (79%), у 9 – неадекватно завышенная самооценка (21%). Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень самооценки

Тест (Y) Латеральность (X)	Уровень самооценки		Сумма (n x)
	Адекват- ная само- оценка	Завышен- ная само- оценка	
Доминирование ле- вого полушария го- ловного мозга	A = 92	B = 7	99
Доминирование пра- вого полушария го- ловного мозга	C = 32	D = 9	41

Коэффициент корреляции Дж. Юла $r = 0,02$. Связь между доминированием полушария и самооценкой отсутствует (табл. 3).

«Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» показала, что среди 99 испытуемых с доминированием левого полушария 13 человек с хорошими коммуникативными способностями (13%), 86 человек имеют более выраженные организаторские способности (87%).

Среди 41 испытуемого с доминированием правого полушария 36 человек с выраженными коммуникативными способностями (87,8%), у 5 испытуемых – более выраженные организаторские способности (12,2%), (табл. 4).

Таблица 4

Коммуникативные и организаторские способности

Тест (Y) Латеральность (X)	Методика выявления коммуникативных и орга- низаторских склонностей (КОС-2)		Сумма (n x)
	Коммуни- кативные способности	Организатор- ские спо- собности	
Доминирование ле- вого полушария го- ловного мозга	A = 13	B = 86	99
Доминирование пра- вого полушария го- ловного мозга	C = 36	D = 5	41

Коэффициент корреляции Дж. Юла $r = 0,72$. Связь между доминированием полушария и коммуникативными и организаторскими способностями является ярко выраженной: в деятельности руководителей с доминированием левого полушария преобладают организаторские способности, а у руководителей с доминированием правого полушария – коммуникативные (табл. 4).

Организаторская функция является наиболее важной в деятельности руководителя, поскольку связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей, коллективной деятельности. Специфика этой функции заключается в структурированности и целостности усилий членов коллектива в достижении общих целей. Коммуникативная функция предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений и требует от руководителя давать необходимые разъяснения тем или иным управленческим решениям. Коммуникативная функция предполагает учет индивидуальных склонностей работников с тем, чтобы получить от них максимальный результат, а, следовательно, хорошую интуицию руководителя. И организаторская, и коммуникативная функции в равной степени важны в деятельности руководителя.

Обсуждение результатов. По данным ряда авторов [В.П. Леутин, Е.И. Николаева, 2005; А.С. Потапов, 2006; G. Vallortigara, 2006, и др.], а также по результатам психологического интервью, можно полагать, что лица с явным доминированием левого полушария (а таких в нашей выборке большинство), обладают определёнными психологическими качествами, obligатно необходимыми руководителю. Это логический склад ума, высокий уровень самообладания, хорошая словесно-логическая и механическая память, склонность к систематизации по формаль-

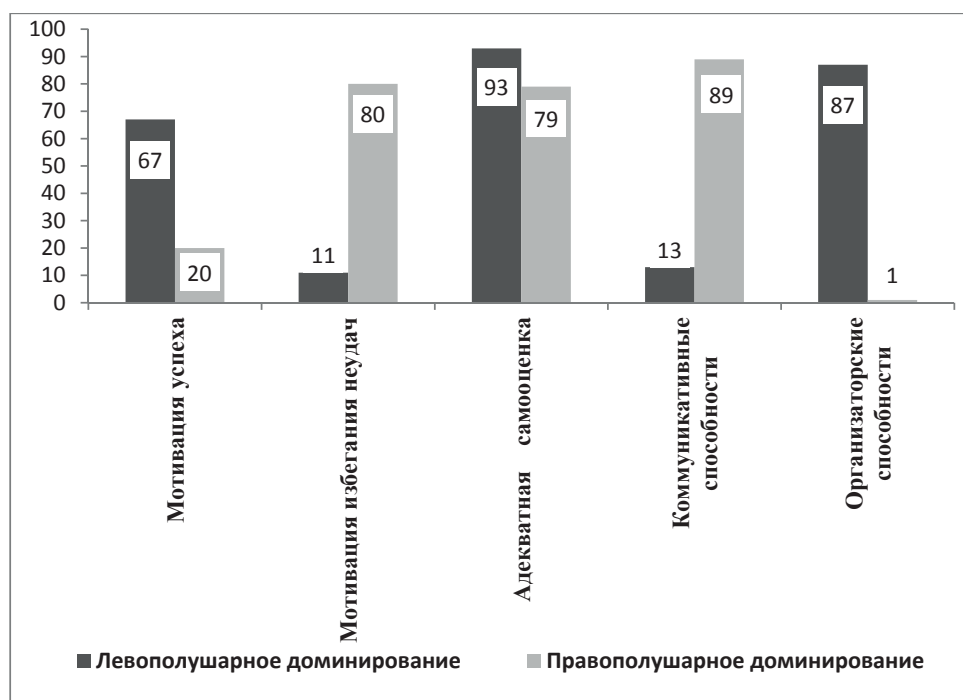


Рис.1. Сводные результаты диагностики левополушарных и правополушарных респондентов (в %)

ным признакам. Мышление последовательное, «плоскостное», в деятельности они направлены на результат. Для управленцев с правополушарным доминированием немаловажную роль играет интуиция, у них развиты сенсорные каналы восприятия в ущерб логическому мышлению, они эмоциональны, могут легко «выходить из себя». При систематизации признаков выбирают реальные, а не формальные критерии, легко оперируют трехмерными моделями, однако обнаруживают выраженную слабость при оперировании цифрами. В управленческой деятельности их больше интересует сам процесс, а не результат, поэтому им необходимы точные сроки для выполнения задания. Возможно, эти качества противостоят портрету «идеального» руководителя, но в определенных, например, экстремальных условиях они могут оказаться незаменимыми.

На рисунке 1 показаны сводные результаты тестирования респондентов. Первым фактором в совокупности характеристик эффективной управленческой деятельности является высокая мотивация, которая делает возможным прогноз в той или иной сложной ситуации.

По Элерсу, высокая мотивация к успеху определяет средний или низкий уровень риска, высокого риска избегает. При сильной мотивации к успеху, надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху, однако такие люди много работают для достижения успеха, стремятся к успеху. При левополушарном доминировании, таким образом, успех складывается из планомерной целенаправленной деятельности, в то время как правополушарные, «очарованные» самим процессом, мало задумываются о результате, при этом обладают выраженной мотивацией избегания неудач, включая свойственную им интуицию и высокие коммуникативные способности, что позволяет им находить нестандартные пути решения проблем. Таким образом, и

в том, и другом типе руководителя существуют положительные и отрицательные качества. Идеальным мог бы быть руководитель, который имеет только положительные качества.

Заключение. Таким образом, в результате проведенного исследования можно полагать, что существует зависимость личностных характеристик педагога-руководителя от психофизиологических особенностей функционирования головного мозга, в частности, профиля полушарной организации (ПЛО). Описаны существенные отличия использования психологических средств управления лево- и правополушарными руководителями. Полученные данные можно использовать при прогнозировании поведения педагога-руководителя в сложной ситуации. Так, у лиц с доминированием левого полушария имеются сильные организаторские способности и мотивация к успеху, низкая склонность к риску, стрессовые ситуации они могут просчитать и предсказать, выстроить стратегию по их преодолению; у лиц с доминированием правого полушария – выраженные коммуникативные способности и высокая мотивация к избеганию неудач, выраженная интуиция, развития чувственная сфера и хорошая ориентировка в ситуации стресса, который они могут предчувствовать. При этом высокая самооценка характерна для тех и других.

Проведенное исследование показывает, что имеются резервы оптимизации управленческой деятельности – это психофизиологические особенности индивида, в частности, функциональная специализация полушарий головного мозга. Руководитель, который знает свои «плюсы» и «минусы», и сознательно их корректирует в нужную сторону, будет наиболее успешным. Результаты исследования послужили основой для создания комплексной коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование «идеального» педагога-руководителя.

Библиографический список

1. Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Фетискин Н.П. *Психология управления*. 2е издание. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
2. Леутин В.П., Николаева Е.И. *Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность*. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
3. Потапов А.С. *Билатеральность полушарий головного мозга и межличностные отношения*: монография. Новосибирск: НИПКиПРО, 2005.
4. Vallortigara G. The evolutionary psychology of left and right: costs and benefits of lateralization. *Dev Psychobiol.* 2006; Sep; 48 (6): 418 – 427.

References

1. Kozlov V.V., Manujlov G.M., Fetiskin N.P. *Psichologiya upravleniya*. 2e izdanie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2013.
2. Leutin V.P., Nikolaeva E.I. *Funkcional'naya asimmetriya mozga: mify i dejstvitel'nost'*. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
3. Potapov A.S. *Bilateral'nost' polusharij golovnogo mozga i mezhluchnostnye otnosheniya*: monografiya. Novosibirsk: NIPKIPRO, 2005.
4. Vallortigara G. The evolutionary psychology of left and right: costs and benefits of lateralization. *Dev Psychobiol.* 2006; Sep; 48 (6): 418 – 427.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 159.9

Serdyukova Ye.F., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: hellin33@mail.ru

THE INFLUENCE OF FAMILY RELATIONSHIPS ON THE PREPAREDNESS OF A CHILD FOR SCHOOL. Psychological readiness of the child to regular school education largely determines the success of the learning child educational material, and the state of family relationships has a significant influence on the mental development of the child. The purpose of this article is to investigate the effects of family relationships on the formation of indicators of mental maturity of the child. The empirical study is conducted through the use of specific research methods, allowing to determine the level of development of the main indicators of mental maturity of the child and to establish the degree of well-being / ill-being of a family atmosphere in which the child grows. The study shows that children, raised in families with the prevailing favorable atmosphere, significantly outperform their peers in the issue of psychological readiness to systematic schooling. The practical significance of this study lies in the possibility of teachers of preschool educational institutions in a more differentiated way to build correctional-developing work with children.

Key words: family situation, mental maturity, psychological readiness, self-control, arbitrariness of remembering.

Е.Ф. Сердюкова, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: hellin33@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ГОТОВНОСТЬ РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Психологическая готовность ребёнка к систематическому школьному обучению в значительной мере определяет успешность усвоения ребёнком учебного материала, а состояние семейных взаимоотношений оказывает существенное влияние на психическое развитие ребёнка. Целью данной статьи является изучение особенностей влияния семейных взаимоотношений на формирование показателей психической зрелости ребёнка. Эмпирическое исследование проводилось с помощью использования специфических методов исследования, позволяющих определить уровень развития основных показателей психической зрелости ребёнка, а также установить степень благополучия / неблагополучия семейной атмосферы, в которой ребёнок развивается. На основании результатов исследования показано, что дети, воспитывающиеся в семьях с преобладающей благоприятной атмосферой, значительно превосходят своих сверстников в вопросе психологической готовности к систематическому школьному обучению. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности педагогов дошкольных образовательных учреждений более дифференцированно построить коррекционно-развивающую работу с детьми.

Ключевые слова: семейная ситуация, психическая зрелость, психологическая готовность, самоконтроль, произвольность запоминания.

Актуальность межличностных взаимоотношений в семье и их воздействие на развитие личности и поведение ребёнка заключается в следующем: важным фактором эмоциональной уравновешенности и психического здоровья ребёнка является стабильность и гармоничность семейной среды. Огромное значение имеет родительское отношение к ребёнку, «качество» семейных взаимоотношений, их воспитательная способность [1, с. 214]. Семья, не имеющая способности воспитывать, приводит к серьёзным искажениям в процессе социализации ребёнка.

В условиях эмоционально-тёплых взаимоотношений с отцом, матерью, братьями, сестрами, дедушками, бабушками и другими родственниками у ребёнка с первых дней жизни складывается структура его личности. Он входит в мир своих родных, перенимает нормы их поведения.

Такой процесс воспитания считается вполне сознательным, так как родителям приходится постоянно контролировать своё поведение, регулировать отношение к другим людям; внимание родителей к организации семейной жизни позволяет им воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, которые способствуют их всестороннему и гармоничному развитию.

Процесс воспитания в семье был бы неполным без взаимоотношений между представителями разных поколений, а так же в рамках одного и того же поколения. Семья как малая социальная группа оказывает существенное влияние на своих членов. Одновременно каждый из членов семьи своими личными качествами, своим поведением оказывает воздействие на жизнь семьи в целом.

Благодаря своим особенностям семья способна создать для своих членов такие условия для эмоциональных проявлений и удовлетворения эмоциональных потребностей, которые помогают людям ощущать свою принадлежность к обществу, создают чувство его безопасности и покоя, вызывают желание помогать и поддерживать других людей.

Одна из главнейших функций семьи заключается в создании условий для развития личности всех своих членов, особенно детей. Детям необходимо пройти сложный и длительный период социализации, адаптации к требованиям общества, среди которых – успешное обучение в школе. Насколько оно будет успешным, во многом зависит от родителей – от того, как они подгото-

вят ребёнка к школьной жизни, какой стиль взаимоотношений в семье является преобладающим.

Анализ литературы позволяет говорить о большом разнообразии описаний родительских позиций, которые разными исследователями обозначаются как стили общения, модели поведения, навязывание той или иной роли ребёнку, «неприятие — расположение», «гиперопека — гипоопека» (А.Я. Варга и В.В. Столин, Л. Джекон, В.Я. Титаренко И. Шефер и др.).

Современная система образования требует улучшения воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста, серьёзной подготовки их к обучению в школе. Успешное решение данной задачи требует от психолога умения определять уровень психического развития ребёнка, вовремя выявлять его отклонения, учитывать полученные данные для организации эффективной коррекционной работы с ним. Изучение уровня развития психики детей позволяет не только организовать всю последующую воспитательную и учебную работу с детьми, но и оценить эффективность процесса воспитания в условиях детского сада.

Ведущие отечественные и зарубежные учёные считают, что диагностику психологической готовности детей к школьному обучению необходимо проводить за полгода-год до поступления в школу. Это позволит при необходимости провести комплекс коррекционно-развивающих занятий [2].

В настоящее время проблема готовности ребёнка к школьному обучению рассматривается в первую очередь как психологическая: особое внимание уделяется развитию мотивационно-потребностной сферы, произвольности психических процессов, операциональных навыков, мелкой моторики руки, фонематического слуха (Н.Н. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова и др.).

Психологической готовностью к школьному обучению мы считаем сформированность у ребёнка определённых психологических свойств, без которых невозможна успешная реализация учебной деятельности в школе. Принято выделять общую психологическую готовность, которая характеризуется показателями интеллектуального и сенсомоторного развития, и специальную, на которую указывают достижения по программам дошкольного обучения (например, счёт в пределах десяти, скорость чтения), и общую личностную готовность, которая является интегративным

показателем уже достигнутого психического развития, показателями которого является произвольность деятельности, адекватность общения со взрослыми и ровесниками, положительное отношение к школе и обучению.

Таким образом, мы видим, что психологическая готовность ребёнка к школьному обучению является понятием комплексным, включающим в себя несколько основных форм: психофизическую готовность, интеллектуальную и личностную.

Психофизическая готовность характеризует физическое созревание ребёнка, а также указывает на созревание структур мозга, обеспечивающих соответствующий возрастной норме уровень развития познавательной сферы.

Интеллектуальная готовность указывает на развитие мыслительных процессов, то есть позволяет определить, насколько сформированы у ребёнка способность к обобщению, умение сравнивать объекты, классифицировать их, способность выделять существенные признаки, формулировать выводы. У ребёнка должна быть сформирована определённая широта представлений, в том числе образных и нравственных, речевое развитие и познавательная активность должны находиться в пределах возрастной нормы.

Личностная готовность понимается как наличие развитой учебной мотивации, навыков общения и совместной деятельности. Ребёнок должен иметь сравнительно хорошую эмоциональную и волевую устойчивость, на фоне которой возможно развитие и протекание учебной деятельности.

Таким образом, становится очевидным, что одна лишь интеллектуальная готовность к школе не обеспечивает успешной адаптации ребёнка к учебной деятельности.

Однако на практике мы видим, что так называемая «подготовительная» работа с дошкольниками ориентирована в первую очередь на обучение их чтению, письму и счёту, что способно обеспечить им некоторое преимущество на первых этапах обучения в школе.

Каково же бывает удивление родителей, когда, по их мнению, хорошо подготовленный ребёнок, спустя несколько месяцев обучения в школе, обнаруживает значительное отставание от сверстников в овладении учебным материалом. Зачастую явному проявлению неуспешности в обучении предшествует снижение у ребёнка мотивации к обучению, появляется устойчивое нежелание идти в школу и выполнять домашние задания.

Как правило, родители, не обладая достаточной психологической культурой, не имея специальных психологических знаний о возрастных закономерностях развития, не понимая внутренних механизмов, способных так сильно изменить отношение ребёнка к обучению. Им сложно понять, что снижение мотивации ребёнка к обучению происходит из-за снижения у него интереса к обучению, которое, в свою очередь, может быть обусловлено (в числе прочих причин) тем, что ребёнок не способен усвоить в полной мере учебный материал из-за недостаточно развитых познавательных функций и процессов, а потому не способен к систематическому школьному обучению.

Большинство родителей полагают, что произвольность психических процессов (внимания, памяти, словесно-логического мышления, ориентировки на образ действия, операциональных навыков) формируется автоматически при достижении ребёнком определённого возраста и выступает как побочный продукт обучения. То есть, по мнению родителей, всё это должно сформироваться само собой, по мере развития у ребёнка интеллектуальных навыков. Обнаруживая у ребёнка отсутствие указанных качеств, мешающее ему хорошо усваивать учебный материал, взрослые начинают требовать от ребёнка проявления внимательности, добросовестности, ответственности, забывая о том, что данные качества формируются на протяжении всего дошкольного возраста, и отсутствие их у младшего школьника свидетельствует о недостаточной развивающей работе с ним [3, с. 3].

Конечно, программа обучения в современной начальной школе требует от поступающего в школу ребёнка умения читать, писать и считать хотя бы в пределах нескольких десятков, но этого крайне не достаточно. Необходима также специальная подготовка ребёнка к школе: игровые занятия должны организовываться таким образом, чтобы у него развивались внимание, память, мышление, речь; его необходимо учить ориентироваться на образец, на способ действия, готовить руку к письму. В основном это достигается при помощи продуктивной детской деятельности, рисования карандашом, вырезания из бумаги сложных фигурок, а не выведением палочек и букв в тетради. Ребёнка

можно даже знакомить с основными правилами поведения на уроке и нормами школьной жизни. По отзывам учителей, дети, подготовленные подобным образом, могут быть менее обученными по сравнению с другими первоклассниками, но более зрелыми в психологическом отношении, и, следовательно, более успешными в обучении.

Детско-родительские отношения являются специфической и многокомпонентной системой. Как известно, осознание себя ребёнком с первых месяцев происходит через отношения его с родителями, при этом такое взаимодействие выстраивается на протяжении всей жизни человека. Важным компонентом родительского отношения принято считать любовь к ребёнку, формирующую доверительные отношения и определяющую удовольствие от общения с ним. При этом должна присутствовать и другая сторона этого отношения – требовательность и контроль, которые необходимы для формирования у ребёнка социальных навыков и норм поведения, принятых в обществе, в том числе при обучении в школе.

Поэтому очевидно, что родители в жизни ребёнка играют серьёзную роль. Они дают первоначальные образцы поведения. Малыш подражает взрослым, стремится быть похожим на своих родителей. Работа с дошкольниками требует от взрослых личностной зрелости и гибкости, творческого подхода и большого терпения. Если родители понимают, что во многом от них зависит формирование личности ребёнка, они ведут себя так, что все их действия и поведение в целом способствуют формированию у ребёнка желаемых качеств и такого отношения к человеческим ценностям, которые они хотят ему передать.

Психологическую готовность к школьному обучению необходимо устанавливать, прежде всего, для того, чтобы выявить детей, не готовых к систематическому школьному обучению, с целью организации с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и проблем с адаптацией. Индивидуальные показатели всех форм готовности необходимо оценивать в сравнении с показателями возрастной нормы.

Для подготовки ребёнка к успешному школьному обучению существуют разные подходы, в числе которых: специальные занятия в детском саду на этапе адаптации к школе, диагностика школьной готовности и подготовка к обучению до школы, причём решающую роль в этом процессе должны играть родители.

Приступая к исследованию, мы предположили, что от отношения к ребёнку отца и матери, от удовлетворения его психических потребностей во многом зависит формирование психологической готовности ребёнка к школьному обучению.

Чтобы проверить данное предположение мы организовали и провели исследование, в котором приняли участие 24 семьи. Все испытуемые принимали участие в эксперименте добровольно. Для исследования детско-родительских отношений и психологической готовности детей к обучению в школе мы использовали тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бенса и С. Кауфмана и диагностическую программу готовности к школьному обучению И.В. Дубровиной. Общие сведения о семьях были получены в ходе индивидуальных бесед с родителями, то есть были установлены состав семьи и количество детей.

По составу семьи распределились следующим образом:

8 семей (33,3 %) – имеют полный состав, то есть имеются оба родителя;

8 семей – формально полные, в этой семье отец не участвует в воспитании детей из-за частых разъездов;

8 семей – имеют неполный состав, детей воспитывает одна мать.

По количеству детей семьи распределились следующим образом:

10% семей имеет 3 детей,

40% семей имеют по 2 ребёнка,

50% семей имеют по 1 ребёнку.

Проведённое исследование показало, что большое число детей, а именно 28% принимавших участие в эксперименте, не готово к систематическому школьному обучению. Интересным является тот факт, что диагностика мышления испытуемых показала самые высокие результаты, что позволяет говорить не об интеллектуальной неготовности, а скорее, о недостаточном внимании к детям со стороны взрослых в плане их развития посредством участия в специфических видах развивающей детской деятельности. Этим же объясняются и низкие показатели уровня развития самоконтроля и произвольного запоминания (всего 22% испытуемых показали высокие и средние результаты).

Особого внимания заслуживает неблагоприятное состояние уровня речевого развития, причём активная речь и её сознательное восприятие одинаково слабо развиты как на родном, так и на русском языках. Основу речи испытуемых составляют бытовые коммуникативные конструкции [5, с. 177]. В беседах с родителями детей выявлен недостаточный интерес к чтению ребёнку детских книг, некоторые родители затруднились ответить на вопрос о том, есть ли у ребёнка любимое детское произведение (сказка, рассказ, стихотворение).

Недостаточное внимание уделяется и развитию у детей фонематического слуха, что в будущем при обучении не может не сказаться на грамотности устной и письменной речи, причём не только в начальной школе.

Сопоставительный анализ результатов, полученных при исследовании детско-родительских отношений и психологической готовности к школьному обучению, позволил нам сделать следующие выводы:

Дети, воспитывающиеся в семьях с благоприятным состоянием, более подготовлены к школьному обучению по всем показателям (39 % опрошенных). У них хорошо развито внимание, на достаточном уровне сформированы фонематический слух, такие операции мышления как классификация, выделение существенных признаков.

Дети, семейная ситуация которых характеризуется как тревожная (61 % опрошенных), имеют низкие показатели мышле-

ния, практически не умеют работать по образцу, фонематический слух сформирован слабо (дети не могут определить наличие или отсутствие искомого звука в слове, на все предложенные варианты отвечают наугад), при этом у большинства из них хорошо сформировано внимание.

Дети, семейная ситуация которых может быть охарактеризована как враждебная, практически не готовы к систематическому школьному обучению. Они характеризуются слабым развитием операций мышления, у них практически отсутствует фонематический слух, однако на достаточном уровне сформированы внимание и умение выполнять задание по установленному образцу.

Безусловно, недостаточная сформированность хотя бы одного из компонентов школьной готовности создают неблагоприятную ситуацию дальнейшего развития, которая закономерно приведёт к затруднениям в адаптации к школе как в учебной, так и в социально-психологической сфере.

Таким образом, наша предварительная гипотеза в ходе проведённого исследования подтвердилась: различные типы семейных взаимоотношений определяют особенности воспитания детей; от отношения к ребёнку отца и матери, от удовлетворения его основных психических потребностей во многом зависит формирование у ребёнка психологической готовности к школьному обучению.

Библиографический список

1. Сердюкова Е.Ф. Детско-родительские отношения в семье как основной фактор развития личности ребёнка. *Вестник Чеченского государственного университета*, 2013; 2 (14): 214 – 218.
2. Дубровина И.В. *Готовность к школе*. Москва, 1995.
3. Масаева З.В., Газиева М.З. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения. *Новый взгляд. Международный научный вестник*, 2014; 6: 78 – 86.
4. Сердюкова Е.Ф. Психолого-педагогическая диагностика готовности ребёнка к обучению в школе как необходимый этап организации образовательного процесса в подготовительной группе ДОУ. *Вестник Академии наук Чеченской Республики*, 2009; 1 (10): 173 – 178.

References

1. Serdyukova E.F. Detsko-roditel'skie otnosheniya v sem'e kak osnovnoj faktor razvitiya lichnosti rebenka. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013; 2 (14): 214 – 218.
2. Dubrovina I.V. *Gotovnost' k shkole*. Moskva, 1995.
3. Masaeva Z.V., Gazieva M.Z. Professional'naya kompetentnost' pedagoga doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Novyj vzglyad. Mezhdunarodnyj nauchnyj vestnik*, 2014; 6: 78 – 86.
4. Serdyukova E.F. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika gotovnosti rebenka k obucheniyu v shkole kak neodimimyj etap organizatsii obrazovatel'nogo processa v podgotovitel'noj gruppe DOU. *Vestnik Akademii nauk Chechenskoj Respubliki*, 2009; 1 (10): 173 – 178.

Статья поступила в редакцию 11.12.15

УДК 37.015.3

Slabko T.K., student, Vladivostok State University of Economy and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: tanechka95@mail.ru

FEATURES OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS WITH THE DIFFERENT LEVEL OF ADAPTATION. The work shares an analysis of psychological features of adaptation of students to a higher education institution. The review of psychological research on a subject of adaptation, motivation, orientation of a person is carried out. Professionally important aspects of adaptation and orientation are considered. The problem of insufficiency of data on real process of adaptation of students to higher education institution, as a personal component of future professional is formulated. The researcher studies motivation and orientation of students with different levels of adaptation to a higher education institution. The author has conducted an experiment with empirical selection of students from contrasting groups with high and low level of adaptation. The work lasted for two years. The students' adaptation level, character of the motivational sphere, choice of professional motives, motivation type, orientation were studied. The work shows that there are distinctive features in the motivational sphere of students with high and low level of adaptation.

Key words: students, adaptation, motivation, orientation, achievement of success, failure avoiding.

Т.К. Слабко, студент, направление «Психология», Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, E-mail: tanechka95@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ

В статье дан анализ психологических особенностей адаптации студентов к вузу. Проведён обзор психологических исследований по теме адаптации, мотивации, направленности личности. Рассмотрены профессионально важные аспекты адаптации, направленности. Сформулирована проблема недостаточности данных о реальном процессе адаптации студентов к вузу, как личностной составляющей будущего профессионала. Определена цель исследования – изучение мотивации и направленности студентов с разными уровнями адаптации к вузу. На эмпирической выборке, состоящей из студентов контрастных групп (высокая адаптация и низкая адаптация) студентов в течение двух лет исследовались: уровень адаптации, характер мотивационной сферы: выбор профессиональных мотивов, тип мотивации, направленность личности. Оказалось, что существуют различия мотивационной сферы студентов с высоким и низким уровнем адаптации.

Ключевые слова: студенты, адаптация, мотивация, направленность, достижение успеха, избегание неудачи.

В процессе становления нового опыта обучения в вузе студенты нелегко переживают период адаптации. В учебной деятельности они формулируют для себя новые проблемы, решают задачи нового типа; в процессе социализации в новом коллективе решаются другие – не менее важные задачи. Результаты их выполнения зависят от отношения студента к учебной деятельности, профессиональной сфере, к себе, от выраженности и иерархии мотивов и интересов.

Главная цель вуза заключается в том, чтобы обеспечить принятие студентами общественно значимых целей обучения в качестве лично значимых целей учения. Такое слияние иногда называют «мотивационно-целевым резонансом». Наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии, по мнению Н.В. Кузьминой, является профессиональная направленность, которая определяется как интерес к профессии и склонность ею заниматься [1]. Понятие «направленность» включает в себя представление о цели; мотивы, побуждающие к деятельности; эмоциональное отношение к этой деятельности, удовлетворенность ею.

В.С. Чернявская отмечает важность использования стратегического подхода к профессионализации студентов, в качестве альтернативы адаптации [2]. Существует противоречие между важностью изучения в психологии адаптационных процессов личности будущего профессионала недостатком внимания вуза к этому процессу.

Проблема исследования состоит в недостаточном количестве данных о реальном процессе адаптации студентов к вузу, как личностной составляющей будущего профессионала.

Цели обучения и учения чаще всего не совпадают, так как принадлежат к внешнему и внутреннему слою ценностной структуры личности. «Отношение к учению как к средству достижения целей обучения (т. е. к учебной деятельности) образует второй уровень мотивационно-целевой основы обучения – учебную мотивацию. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей» В.А. Якунин [3].

Проблемы мотивации и направленности личности освещены в трудах отечественных ученых: С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович [4; 5; 6].

студентов в вузе», разработанная Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой [7].

В октябре 2015 года было проведено повторное исследование адаптированности студентов, уже второго курса, – тех же респондентов. Результаты исследования адаптированности к вузу на 1 и 2 курсах обнаруживают разницу между уровнем адаптированности студентов на 1 и на 2 курсе. Адаптированность к учебной группе на первом курсе была выше на 1, адаптированность к учебной деятельности снизилась на 1,75. Вероятно, период адаптации студентов миновал, и наступила стадия индивидуализации, которая нивелирует содержание адаптации и актуальности адаптивных стратегий личности студента. Далее мы выявляли особенности мотивационной сферы более и менее адаптированных студентов, выясняя взаимосвязь мотивационных факторов: характера, типа мотивации, преобладающего типа направленности личности и уровня адаптированности студентов.

Для диагностики мотивационной сферы студентов была использована методика «Изучение мотивов учебной деятельности» А.А. Реана и В.А. Якунина [3,8]. Имеется два варианта этой методики, различия между которыми определяются процедурой проведения и отражены в инструкции [8]. Нами был выбран 1 вариант методики. Методика представляет собой набор из 16 приведенных в списке мотивов, из которых респондентам необходимо выбрать пять наиболее значимых для них мотивов.

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Данные по методике «Изучение мотивов учебной деятельности»

Мотивы: 1 «стать высококвалифицированным специалистом»; 2 «получить диплом»; 3 «успешно продолжить обучение на последующих курсах»; 4 «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; «постоянно получать стипендию»; 6 «приобрести глубокие и прочные знания»; 7 «»быть постоянно готовым к очередным занятиям»; 8 «не запускать изучение предметов учебного цикла»; 9 «не отставать от сокурсников»; 10 «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»; 11 «выполнять педагогические требования»; 12 «достичь уважения преподавателей»; 13 «быть примером для сокурсников»; 14 «добиться одобрения родителей и окружающих»; 15 «избежать осуждения и наказания за плохую учебу»; 16 «получить интеллектуальное удовлетворение».

Таблица 1

Данные по методике «Изучение мотивов учебной деятельности»

№ мотива по списку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Кол-во названий	10	9	8	4	4	13	0	4	0	9	0	2	1	2	3	11
Частота названий	0,6	0,56	0,5	0,25	0,25	0,8	0	0,25	0	0,56	0	0,1	0,06	0,1	0,18	0,68
Ранг мотива	3	4	5	6	6	1	10	6	10	4	10	8	9	8	7	2

Каждый вуз заинтересован в том, чтобы обеспечить возможность поступления для лучших абитуриентов. При этом важно предполагать существование целого ряда индивидуальных и общих трудностей новой для бывших школьников студенческой жизни. Трудности включают в себя не только, учебный процесс, но и общение с новым коллективом, которое предполагает большую самостоятельность, новую социальную роль, иногда новые условия жизни, например, в общежитии.

Цель настоящего исследования связана с изучением мотивации и направленности студентов с разными уровнями адаптации к вузу.

Исследовательский дизайн. В октябре 2014 года было проведено исследование адаптированности студентов первого курса к условиям высшего учебного заведения. Выборка состояла из студентов-первокурсников Владивостокского государственного университета экономики и сервиса направления «Психология». Исследуемая выборка состояла из 16 студентов, затем использовались контрастные группы студентов, общее число которых превышало 45 человек, но в состав контрастных групп вошло 32 человека.

Для диагностики уровня адаптированности студентов-первокурсников была использована методика «Адаптированность

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что наиболее важными для группы респондентов является мотив под номером 6 («приобрести глубокие и прочные знания»). На втором месте по значимости «получить интеллектуальное удовлетворение» (№ 16), и на третьем месте «стать высококвалифицированным специалистом» (№ 1).

Исходя из данных адаптированности студентов, полученных на 2 курсе, мы разделили респондентов на 2 контрастные группы: с высоким уровнем адаптации – группа А и с низким уровнем адаптации – группа В. К числу наиболее адаптированных студентов были отнесены испытуемые с номерами: 5, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 18; к числу наименее адаптированных отнесены испытуемые № 2, 3, 4, 7, 9, 10, 13, 16.

Из результатов, представленных в таблице 2, видно, что для студентов с высоким уровнем адаптированности важно стать высококвалифицированными специалистами, приобрести глубокие и прочные знания, а так же получить интеллектуальное удовлетворение от учёбы. Для группы Б на первом месте стоит мотив № 6 «приобрести глубокие и прочные знания», на втором месте успешно продолжить обучение на последующих курсах и на третьем месте получить интеллектуальное удовлетворение. То есть более адаптированные студенты имеют более далекую пер-

Таблица 2

Частота выбора мотива в контрастных группах
(А-выс ур, В – с низ. ур. адаптации)

№ мотива	Частота называний мотива (%)	
	Группа А	Группа Б
1	75	37,5
2	50	62,5
3	25	75
4	37,5	0
5	25	12,5
6	62,5	87,5
7	0	0
8	0	50
9	0	0
10	50	37,5
11	0	0
12	0	25
13	0	12,5
14	25	0
15	12,5	25
16	62,5	75

спективу мотивации по сравнению со студентами менее адаптированными.

Далее мы определяли, тип мотивации студентов группы А и Б. Использовался опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» [8]. Методика состоит из 20 утверждений, по отношению к которым респондентам нужно было выразить согласие или несогласие.

Мы рассматривали результаты в тех же двух группах респондентов (Таблица 3).

Таблица 3

Мотивация успеха и боязнь неудачи

Группа	Средний балл
Группа А	14,7
Группа Б	11,25

Из таблицы 3 видно, что у студентов с высоким уровнем адаптированности средний балл мотивации (14,7) выше, чем у студентов группы Б (11,25). Разница составляет 3,45 балла. У двух групп респондентов мотивационный полюс ярко не выражен. При этом, как пишет А.А. Реан, можно иметь в виду, что

какое-либо дело на конструктивный и положительный результат. В основе любой деятельности человека лежит надежда на успех и потребность в его достижении. Такие люди чаще всего уверены в себе, ответственные, активны и инициативны. Они особенно настойчивы в достижении цели.

Для измерения направленности личности была использована методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера) [9]. Методика позволяет выявить, к чему человек действительно стремится, что для него является самым важным, ценным и, при необходимости, скорректировать свое поведение. Опросник состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респонденты выбирали один ответ, который в наибольшей степени выражал его мнение или соответствовал реальности и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения или же наименее соответствует реальности.

Из результатов, показанных в таблице 4, видно, что у студентов с высоким уровнем адаптированности, направленность на себя выше других типов направленности и выше, чем у студентов группы Б. Направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, власть, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

Направленность на взаимодействие у студентов группы А по абсолютной величине тоже выше, чем у второй группы, хотя занимает второе место. Направленность на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. У студентов с низким уровнем адаптированности направленность на дело стоит на первом месте и по абсолютной величине выше, чем в группе А.

Теория Б. Басса подразумевает, что направленность на дело (Д) – это заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Таким образом, существуют различия студентов с более и менее высокой адаптацией к вузу. Студенты с высокой адаптированностью имеют более далекую перспективу мотивации по сравнению со студентами менее адаптированными; тенденция мотивации успеха у них оказалась выше, чем у студентов с низким уровнем адаптированности. У студентов с высоким уровнем адаптированности, направленность на себя выше других типов направленности и выше, чем у студентов с невысокой адапти-

Таблица 4

Соотношение направленности с уровнем адаптированности
(Методика «Диагностика направленности личности Б. Басса»)

Группа А			Группа Б		
Н. на себя	Н. на взаимодействие	Н. на дело	Н. на себя	Н. на взаимодействие	Н. на дело
31,5	27,87	30,6	29,75	24,5	34,5

если количество баллов от 14 до 20 – превалирует мотивация к достижению успеха (надежда на успех), а если от 8 до 13 – мотивационный полюс ярко не выражен (есть тенденция к избеганию неудачи). В нашем случае, у студентов с высоким уровнем адаптированности тенденция мотивации успеха оказалась выше, чем у студентов с низким уровнем адаптированности. А.А. Реан характеризовал мотивацию на успех как мотивацию позитивного типа. Такая мотивация направляет человека начав-

рованностью, что означает ориентацию на прямое вознаграждение и удовлетворение – безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, власть, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность. У студентов с низким уровнем адаптированности на первом месте стоит направленность на дело, величина направленности превышает аналогичную величину у студентов с высокой адаптированностью.

Библиографический список

1. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990.
2. Чернявская В.С. Образовательные факторы и психологические механизмы развития стратегического мышления студентов: разработка и внедрение в вузе информационных рефлексивных кросс-технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 6 (37): 316 – 319.
3. *Педагогическая психология: учебное пособие*. В.А. Якунин. Европейский институт экспертов. Санкт-Петербург: Издательство В.А. Михайлова: Полиус, 1998.

4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Издательство: Питер, 2002.
5. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
6. Божович Л.И. *Проблема развития мотивационной сферы ребёнка. Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Москва, 1972.
7. Методика исследования адаптированности студентов в вузе. *Психологическая наука и образование*. Электронный журнал. 2010, 2. Available at: www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885
8. Реан А.А. *Психология изучения личности: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., 1999.
9. *Практикум по возрастной психологии*. Под редакцией Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: Речь, 2001.

References

1. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. Chernyavskaya V.S. *Obrazovatel'nye faktory i psichologicheskie mehanizmy razvitiya strategicheskogo myshleniya studentov: razrabotka i vnedrenie v vuze informacionnykh reflektivnykh kross-tehnologij. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 6 (37): 316 – 319.
3. *Pedagogicheskaya psichologiya: uchebnoe posobie*. V.A. Yakunin. Evropejskij institut 'ekspertov. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo V.A. Mihajlova: Polius, 1998.
4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psichologii*. Izdatel'stvo: Piter, 2002.
5. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
6. Bozhovich L.I. *Problema razvitiya motivacionnoj sfery rebenka. Izuchenie motivacii povedeniya detej i podroستkov*. Moskva, 1972.
7. Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. `Elektronnyj zhurnal. 2010, 2. Available at: www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885
8. Rean A.A. *Psichologiya izucheniya lichnosti: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 1999.
9. *Praktikum po vozrastnoj psichologii*. Pod redakciej L.A. Golovej, E.F. Rybalko. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.

Статья поступила в редакцию 16.11.15

УДК 37.015.325

Smirnov D.A., postgraduate, Moscow University n.a. S. Yu. Witte (Moscow, Russia), E-mail: nastroenie-1@mail.ru

THE ROLE OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE FORMATION OF MODERN EDUCATION PERSONNEL MANAGEMENT.

The article discusses importance of social responsibility for the effective management of the education system. It emphasized the importance of the development of personal qualities and professional competence for the administrative staff of the modern national education. In this context, the researcher analysis the phenomenon of social responsibility, which is not only a necessary quality of a person, but also is a professional competence of a management team in an educational institution. The article defined elements of social responsibility, such as recognition and acceptance of consequences of each action and decision, respect for yourself and others, recognition of fundamental human rights, an ability to be open to new ideas, experiences and people, understanding the importance of volunteerism in social activities. Particular attention is paid to three aspects of the social responsibility of the administrative staff in education – legal, financial and moral. The work reveals their basics and significance for modern education management of professionals.

Key words: responsibility, social responsibility, management skills education.

Д.А. Смирнов, аспирант, ЧОУ ВПО Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва, E-mail: nastroenie-1@mail.ru

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос о значении социальной ответственности для эффективного управления в системе образования. Подчеркивается значимость развития личностных качеств и профессиональных компетенций для управленческих кадров современного отечественного образования. В этом контексте рассматривается и социальная ответственность, которая является не только необходимым качеством личности, но и профессиональной компетенцией управленческой команды образовательного учреждения. В статье выделяются элементы социальной ответственности, такие как признание и принятие последствий каждого действия и решения, бережное отношение к себе и к другим, признание основных прав человека, способность быть открытым для новых идей, опыта и людей, понимание важности добровольчества в социальных мероприятиях. Особое внимание уделяется трём аспектам социальной ответственности управленческих кадров в образовании – правовому, финансовому и моральному. Раскрывается их сущность и важность для специалистов управления современного образования.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, управленческие кадры образования.

Профессионализм управленческих кадров в сфере образования относится к числу важнейших государственных задач, поскольку обуславливает стабильное развитие общества. Изменение современного отечественного образования требует становления и новой кадровой стратегии. О значимости и необходимости изменения в управленческой сфере образования свидетельствует повышенный интерес к исследованиям в этой сфере. Многие учёные подчеркивают важность создания оптимальных условий для развития кадрового управленческого потенциала отечественного образования (В.П. Жуковский, З.Г. Найденова, И.И. Соколова). Так, З.Г. Найденова пишет «от правильного решения вопроса использования кадрового ресурса во многом зависит профессиональный потенциал инновационного становления российского образования» [1, с. 8].

М.В. Киварина в своих работах подчеркивает, что актуальность феномена корпоративной социальной ответственности характерна не только в России, но и во многих странах мира [2].

При этом многие исследователи подчеркивают значимость наличия у современного управленца особых личностных качеств

и профессиональных компетенций. Придерживаясь подобного взгляда, мы, в свою очередь, считаем наиболее важным качеством управленческих кадров в сфере образования ответственность. При этом в данном контексте необходимо рассматривать ответственность прежде всего как качество, характеризующее социальную типичность личности, то есть социальную ответственность.

Понятие «социальная ответственность» может быть определено как признание своих обязанностей по отношению к человеческому сообществу в самом широком смысле. Таким образом, профессии, связанные с обучением, являются одними из самых ответственных в общечеловеческом контексте. Ответственность и обязанности учителя многочисленны и разнообразны, так как преподаватели выступают в качестве посредников для интеллектуального и социального развития подрастающего поколения.

Степень ответственности заключается в основных задачах образования, которые определяются государством. Так, в «Законо об образовании» сказано, что образование «... является одним из факторов экономического и социального прогресса

общества и должно быть ориентировано на: обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства» [3].

Самым распространённым способом понимания социальной ответственности педагога является взгляд на педагогическую профессию как на инструмент создания человеческого общества, так как именно учитель создаёт профессионалов, которые реализуют в своей деятельности полученные знания, умения и проявляют качества своей личности во всех сферах жизни. В работах В.В. Пшеничной ответственность рассматривается как компетенция специалиста, которая является важной составляющей успешности любого специалиста. При этом в структуре этой компетенции выделяется три компонента ответственности – эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Эмоциональный компонент подразумевает отношение личности к своей деятельности в случае успеха или неудачи. Так, ответственные специалисты обладают навыком совладания с негативными эмоциями и могут продолжать деятельность после неудачи. Под когнитивным компонентом понимается знание о том, что такое ответственность, ответственный человек и т.д. Однако этих двух компонентов недостаточно, ответственность должна обязательно проявляться в деятельности. Это и есть основа поведенческого компонента. Только если личность реализует свою компетенцию ответственности вовне, можно говорить о её сформированности [4].

Важность развития управленческих кадров в системе образования несомненна. Это необходимо для поддержки интеллектуальной и социальной ответственности сферы образовательных услуг. Социальная ответственность руководства в сфере образования заключается в реализации системной практики для создания безопасной, заботливой и справедливой социально-деловой системы. Каждый педагог должен убедиться на практике в заинтересованности менеджеров образования помогать им, способствовать их профессиональному и личностному развитию. Только такие отношения между руководством и педагогом гарантируют формирование благоприятной психологической атмосферы в коллективе, которая будет способствовать эффективности всего образовательного процесса.

Чтобы иметь возможность оказывать положительное влияние, руководитель учебных заведений должен культивировать новый тип мышления у своих подчинённых, основанный на балансе свободы и ответственности. А для этого необходимо способствовать развитию социальной ответственности самих управленцев в сфере образования через вовлечение их в социально значимые проекты.

Анализ научной литературы позволяет выделить составные элементы социальной ответственности:

- признание и принятие последствий каждого действия и решения;
- бережное отношение к себе и к другим;
- признание основных прав человека;
- способность быть открытым для новых идей, опыта и людей;
- понимание важности добровольчества в социальных мероприятиях;
- развитие лидерства, коммуникации и социальных навыков.

Выделенные элементы социальной ответственности ещё раз доказывают, что использование в системе управления образовательным учреждением авторитарных моделей, основанных на собственных эгоистических интересах, которые нарушают принципы гуманизма, сегодня недопустимо.

В деятельности современного руководителя учебного заведения можно выделить три аспекта социальной ответственности: *правовой, финансовый и моральный*. Реализация правового аспекта выражается в том, что он работает в рамках правовых

принципов, установленных законодательством. Эти принципы включают в себя все от организации образовательного процесса, отвечающего всем государственным стандартам, до безопасности и гигиены труда.

Финансовый аспект связан, прежде всего, с введением новой системы оплаты труда педагогов, в которой выделяется основная и стимулирующая части. Финансовая ответственность охватывает больше, чем просто обеспечение того, чтобы каждый работник получил заработную плату. Это также означает предоставление дополнительных образовательных услуг социальным категориям семей за минимальную плату или на безвозмездной основе.

Этический аспект реализуется в организации справедливого обращения с работниками. Социально ответственный руководитель стремится создать атмосферу доверия и доброжелательности в коллективе. Все три аспекта социальной ответственности имеют особое значение для развития эффективной системы управленческих кадров современного образования.

Проведение преобразований в сфере отечественного образования с особой остротой ставит проблему профессионализма управленческих кадров. Стало очевидным, что проводимые реформы глубоко затронули сферу управленческой деятельности в образовании, поэтому насколько она будет рационально организована, насколько в ней используются существующие возможности управленческого кадрового потенциала, настолько она будет эффективной. Профессионализация управленческих кадров в сфере образования во многом определяет эффективность проводимых преобразований этой сферы деятельности в России. Подготовка профессиональных менеджеров и внедрение их в образование выступает ключевой проблемой в менеджменте. В работах А.Е. Мирон абсолютно чётко доказывается, что важнейшим ресурсом повышения качества образования является создание кадрового резерва. Автор предлагает варианты критериев для оценивания компетентности руководителей образовательного учреждения. Среди прочих компетенций важное место отводится социальной компетентности. При этом социальная ответственность связана с наличием обязательств по отношению к окружающим людям и обществу в целом [5].

Кадры, осуществляющие управление образовательными учреждениями, нуждаются в развитии особых качеств, прежде всего социальной ответственности. Это связано с тем, что управленческие кадры – это специалисты, профессионально занимающиеся управленческой деятельностью в конкретной области функционирования предприятия, а также ответственностью за достижение конечных результатов деятельности предприятия. В современной России возникает необходимость построения реальных моделей управления образовательным учреждением. И это напрямую связано с воспитанием и обучением эффективных управленческих кадров. Следует задуматься о создании системы по внедрению социально-воспитательных, педагогических, организационных инноваций, обеспечивающих качественную их подготовку.

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что роль управленческих кадров в формировании института менеджмента образовательной сферы возрастает. Речь идёт о повышении уровня профессионализма управленческих кадров в системе образования и привлечении их к социальной ответственности, стабилизации общественных отношений.

Кроме того, необходимость развития социальной ответственности управленческих кадров образования в современной России обусловлена усложнением глобализационных процессов, появлением новых форм социальных отношений. На современном этапе развития психологической науки необходимо выделить факторы, способствующие и препятствующие развитию социальной ответственности руководителей в образовании.

Библиографический список

1. Найденова З.Г. Настоящее и будущее образовательной школы: целевые ориентиры и новые ресурсы управления образованием. *Образование: ресурсы развития*. 2011; 3: 7 – 16.
2. Киварина М.В. Корпоративная социальная ответственность. *Экономический журнал*. 2011; 23: 116 – 121.
3. *Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ*. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
4. Пшеничная В.В. Ответственность как средство профессиональной социализации молодого специалиста. *Психологическое сопровождение образования: теория и практика*: материалы II Международной научно-практической конференции 2012: 418 – 422.
5. Марон А.Е. Образование взрослых: формирование модели подготовки резерва управленческих кадров. *Человек и образование*. 2011; 4: 44 – 48.

References

1. Najdenova Z.G. Nastoyaschee i budushee obrazovatel'noj shkoly: celevye orientiry i novye resursy upravleniya obrazovaniem. *Obrazovanie: resursy razvitiya*. 2011; 3: 7 – 16.
2. Kivarina M.V. Korporativnaya social'naya otvetstvennost'. *Ekonomicheskij zhurnal*. 2011; 23: 116 – 121.
3. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ*. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
4. Pshenichnaya V.V. Otvetstvennost' kak sredstvo professional'noj socializacii molodogo specialista. *Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya: teoriya i praktika: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 2012*: 418 – 422.
5. Maron A.E. Obrazovanie vzroslykh: formirovanie modeli podgotovki rezerva upravlencheskih kadrov. *Chelovek i obrazovanie*. 2011; 4: 44 – 48.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 316.6

Tuguzhekova V.N., Doctor of Sciences (History), Professor, Director of Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: khaknauka@yandex.ru

Kanzychakova N.G., research fellow, Department of Ethnopsychology, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: kanzychakova.nadia@yandex.ru

ON THE STUDY OF A PROBLEM OF ASOCIAL PHENOMENA IN THE SOCIETY: SUICIDE. A problem of suicide is considered by the author. The problem of voluntary departure from life will always concern the humanity. Suicide is one of persistent problems of the mankind, because it has been existing as a phenomenon as long as the humanity lives. This is a difficult theme that is not usually discussed in our society, especially if we talk about suicide among teenagers. Over the last decade the number of case of suicide among young people has increased. According to the Federal Service of State Statistics, Khakassia is one of the leaders in the country with a very high number of suicides. In 2014 we carried out an empirical research of suicidal tendencies of students from 3 schools of the Askiz District and 2 schools of the Tashtyp District. The objective of the research is a study and prevention of suicidal behavior in youth environment of the Republic of Khakassia with an emphasis on Askiz and Tashtyp Districts. Having studied and trashed out the theme of teenagers' suicidal activity, we can conclude that the theme of suicides among teenagers is relevant, widespread and is a significant phenomenon of the society at the present stage of its development.

Key words: teenager, suicide, suicidal symptoms.

В.Н. Тугужекова, д-р ист. наук, проф., директор ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: khaknauka@yandex.ru

Н.Г. Канзычакова, науч. сотр. сектора этнопсихологии ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан,

E-mail: kanzychakova.nadia@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ АСОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ: СУИЦИД

В данной статье рассматривается проблема суицида. Проблема добровольного ухода из жизни всегда будет волновать человечество. Самоубийство – одна из вечных проблем человечества, поскольку существует как явление столько же, сколько существует на земле человек. Эта сложная тема, которую в нашем обществе не принято обсуждать. Особенно если речь идет о подростковом суициде. За последние десятилетия число самоубийств среди молодежи возросло. По данным Федеральной службы государственной статистики, Хакасия занимает одну из лидирующих позиций по количеству самоубийств в стране. В 2014 году нами проведено практическое исследование суицидальных наклонностей учащихся 3-х школ Аскизского района и 2-х школ Таштыпского района. Целью нашего исследования являлось изучение и профилактика суицидального поведения в молодежной среде Республики Хакасия, на примере Аскизского и Таштыпского районов. Изучив и проработав тему суицидальной активности среди подростков, можно сделать вывод о том, что тема подросткового суицида является актуальной. Это распространенное и значимое явление общества на современном этапе его развития.

Ключевые слова: подросток, суицид, самоубийство, суицидальные проявления.

Сведения о самоубийствах появляются со сведениями о возникновении человеческой цивилизации. В истории человечества самоубийство оценивалось по-разному: от резкого осуждения до признания достойным способом ухода из жизни. В разные исторические эпохи в различных обществах, а иногда и в разных слоях одного общества самоубийству давались противоположные моральные оценки. По-разному оценивалось самоубийство и правом. Отношение к этому акту находилось в зависимости от философских, религиозных, правовых и научных мировоззрений [1, с. 302].

В исламе самоубийство было тяжелейшим из грехов и решительно запрещалось Кораном. Правоверные мусульмане верят, что кысмет, то есть судьба, предначертанная Аллахом, будет определять всю их жизнь, но они обязаны терпеливо сносить все удары судьбы как ниспосланные свыше испытания в этой жизни.

Так в христианстве четкое отношение к суицидам сформировалось не сразу. В Евангелии о них сказано лишь косвенно при упоминании о смерти Иуды Искариота. Первым из Отцов Церкви самоубийство осудил в IV веке Блаженный Августин, таким образом, отреагировав на эпидемический рост случаев добровольных смертей и неистового мученичества среди фанатических последователей христианских сект. Он считал суицид поступком, который заранее исключает возможность покаяния и является формой убийства, нарушающей заповедь «Не убей». Его следует считать злом при всех обстоятельствах, за исключением ситуаций, когда от Бога поступает прямая команда (как это было в библейской истории с Самсоном) [2, с. 16 – 17].

З. Фрейд в своё время ввел понятие «инстинкт смерти» – иначе он не мог объяснить многое из того, что способен сотворить с собой человек. Стремление к саморазрушению, очевидно, заложено в нем от природы – если всё живое вокруг изо всех сил борется за существование, то отдельные человеческие индивиды, наоборот, вкладывают неожиданную энергию в то, чтобы полностью испортить себе жизнь, а иногда и расстаться с ней. Полностью человек – странное создание: только он способен на самоуничтожение, лишь ему присуще загадочное влечение к смерти – никакому другому живому существу это не свойственно [3, с. 15].

К.Г. Юнг (1879 – 1961), касаясь проблемы самоубийства, указывал на бессознательное стремление человека к духовному перерождению, которое может стать важной причиной суицида. Это стремление обусловлено актуализацией архетипа коллективного бессознательного, принимающего различные формы.

А. Адлер (1870 – 1937) полагал, что быть человеком означает, прежде всего, – ощущать собственную неполноценность. Жизнь заключается в стремлении к цели, которая может осознаваться, но направляет все поступки индивида и формирует жизненный стиль. Чувство неполноценности возникает в раннем детстве и основано на физической и психической беспомощности, усугубляемой различными дефектами. Поэтому в течение всей жизни он находится в поиске преодоления комплекса неполноценности, его компенсации и сверхкомпенсации [4, с. 74].

Однако этот поиск может натолкнуться на значительные препятствия и привести к кризисной ситуации, с которой начинается «бегство» к суициду: утрачивается чувство общности; меж-

ду человеком и окружающими устанавливается «дистанция», канонизирующая непереносимость трудностей; в сфере эмоций возникает нечто напоминающее «предстартовую лихорадку» с преобладанием аффектов ярости, ненависти и мщения.

Изучение данной проблематики активно начинается с конца XIX в. в рамках французской школы структурно-функционального анализа (Э. Дюркгейм). Научный труд, имеющий название «Самоубийство», привлёк внимание социума к данной проблеме. В нём автор акцентировал внимание на социальном факторе, влияющем на рост суицидов. Среди выделенных переменных были обозначены неправильно выстроенные отношения общества и индивида, тянущие за собой цепочку – обезличенность государственной машины, бесцельность существования, падение идеалов и морали...

Значимыми для нашей страны явились исследования начала XX в. по данной проблеме, что было связано с всплеском суицидальных проявлений. Были выделены несколько школ, разнящихся в определяющих факторах: биолого-психологический (П.М. Минаков), предполагающий наличие внутренних проблем в человеке (строение черепа, особенности нервной системы, восприятия и проч.); социальный (А.М. Коровин), ставящий в основу внешние причины, не зависящие от индивида (урбанизация, алкоголизация и проч.). В зависимости от школы предлагались наработки по профилактике данных проявлений: работа по совершенствованию духовной основы для тренировки силы воли и характера индивида, борьба с одиночеством.

Общепринятым определением суицида является категория, разработанная родоначальником суицидологии – Э. Дюркгеймом, который представлял его, как каждый смертный случай, который непосредственно или опосредованно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершённого пострадавшим, если этот последний знал об ожидавших его результатах. При этом учёный выделял два характера проявления суицида – личностный и социальный. Если в первом случае, явление являлось предметом изучения педагогики, медицины, психологии, этики, то во втором случае – социологии и социальной психологии [5, с. 10 – 11].

К концу 1980-х годов в нашей стране окончательно сформировался биопсихосоциальный подход к объяснению самоубийств. В соответствии с данным подходом суицидальное поведение возникает в результате комплексного взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов, действующих на разных системных уровнях и в тесной взаимосвязи друг с другом.

Несмотря на то, что различными науками разрабатываются и внедряются в практику всё новые и новые методы и технологии предупреждения самоубийств, опасные тенденции не исчезают. В настоящее время многие специалисты, работающие с подростками «группы риска», нуждающимися в диагностическом инструментарии: методиках, направленных на выявление личностной предрасположенности к суицидальному поведению. Только на основе грамотной диагностики, возможно проведение профилактической и коррекционной работы с учащимися [6, с. 4 – 5].

В региональном аспекте данной темой в той или иной степени с различных предметных позиций занимались: В.Н. Тугужекова, В.П. Кривоногов, О.Г. Япарова, Е.А. Калягина и др.

Проблема добровольного ухода из жизни всегда будет волновать человечество. Самоубийство – одна из вечных проблем человечества, поскольку существует как явление практически столько же, сколько существует на земле человек. Каждое самоубийство индивидуально и затрагивает тысячи различных причин, как социальных, так и внутриличностных [6, с. 160].

По данным Федеральной службы государственной статистики, Хакасия занимает одну из лидирующих позиций по количеству самоубийств в стране.

Различия в смертности подростков от самоубийств по территориям России огромны, по данным за 2010 год они составляют 110 раз – от 255,4 на 100 тысяч в Чукотском ОА до 2,3 на 100 тысяч в Чечне. В группу с низкими показателями вошли, помимо Чечни, Дагестан (3,1), Северная Осетия (4,6), Кабардино-Балкария (5,8), Карачаево-Черкесия (7,4), Ставропольский край (3,2), Рязанская (3,2), Брянская (4,4), Ростовская (5,8), Орловская (5,9), Курская (7,2), Калужская (7,2), Ульяновская (8,2), Белгородская (8,4) области и Москва (3,4). В группу с высокими показателями вошли, помимо Чукотского ОА, Алтай (70,9), Бурятия (70,4), Чи-

тинская область (66,6), Якутия (55,1), Тыва (54,8), Хакасия (49,1), Иркутская (44,9), Камчатская (43,5) области, Еврейская АО, Удмуртия (55,4), Калмыкия (61,2)¹.

Исходя из данных Минздрава, МВД по Республике Хакасия, суицидальные явления (попытки, смертность) имели волнообразно-нисходящую динамику. Высокие показатели приходились на 1990-е годы. Показатель постепенно снижался до минимальной отметки в 2012 году. С 2013 года вновь отмечается его незначительное повышение. Доля подростковой суицидальности в общей доле составляет более 20% [5, с. 6].

Так, по данным МВД по Республике Хакасия, проведён анализ суицидальной активности взрослого населения в Республике Хакасия за 2014 год. В ходе проведенного анализа установлено, что за 2014 год гражданами республики совершено 368 суицидов: 213 человек покончили жизнь самоубийством, 155 пытались покончить с жизнью.

В разрезе городов и районов республики суицидальные проявления населения выглядят следующим образом: в г. Абакане законченных суицидов – 48, в Аскизском районе – 35, в Таштыпском районе – 16.

По данным МВД по Республике Хакасия за первое полугодие 2015 года поступили сведения о 212 случаях, содержащих признаки суицидального поведения граждан, в том числе совершённых 13 несовершеннолетними. Ситуация выглядит так же как и в АППГ, а именно в г. Абакане законченных суицидов 32, в Аскизском районе – 14, в Таштыпском районе – 9.

За 6 месяцев 2015 года в республике подростками совершено 10 попыток покончить жизнь самоубийством и 2 законченных суицида (а Аскизском и Таштыпском районах). По возрасту значительное количество составляют подростки 13–14–16 лет.

Так наиболее проблемными территориями с повышенными коэффициентами асоциальных проявлений являются места компактного проживания коренного населения республики – Аскизский и Таштыпский районы, а также г. Абакан [5, с. 7].

В связи с тем, что на протяжении продолжительного времени по суицидальному поведению коренного этноса слабо изменилась, возникает необходимость изучения факторов, влияющих на это явление в регионе. В связи с этим, проведено исследование, где выражено преобладание коренного населения – хакасы. Так в Аскизском районе (66%) и в Таштыпском районе (21,2%).

В настоящее время суицид среди несовершеннолетних вызывает серьёзные опасения, так как в последние годы случаи участились.

У подростков значительно чаще, чем среди взрослых, наблюдается так называемый «эффект Вертера» – самоубийство под влиянием чьего-либо примера (в свое время опубликование гетевского «Вертера» вызвало волну самоубийств среди немецкой молодёжи).

Эффект Вертера подтверждается статистически достоверной взаимосвязью между отражением проблемы суицидов в средствах массовой информации и повышением частоты самоубийств среди подростков. Кроме того, хорошо известен такой факт в школах: если один из подростков совершает суицид, то его примеру могут последовать другие [2, с. 298].

Трагический случай произошел в средней школе с. Кызлас (численность учащихся 302 человека), когда в течение одного месяца марта (7, 23, 28) 2002 года в двух 8 классах ушли из жизни 3 ученика. В другой школе на станции Бискамажа этого же района в течение 1998 – 2004 годов произошло 5 случаев суицида подростков, последний – в январе 2004 года (ученик 8 класса) [5, с. 14 – 15].

Подростковый возраст обычно считают трудным периодом возрастного развития. Трудности усугубляются ныне сложившимися социальными условиями жизни. В наиболее сложном положении оказываются растущие люди, так как противоречия развития, свойственные детскому и юношескому возрастам, значительно усилились в нынешней ситуации, которая приводит к повышенной тревожности, отклонению в поведении [7, с. 64].

Самоубийство в детском возрасте побуждается гневом, страхом, желанием показать себя, нередко суицидальное поведение сочетается с другими поведенческими проблемами. Психологическими особенностями детей и подростков группы риска является впечатлительность, внушаемость, низкая критичность к своему поведению, колебания настроения, импульсивность,

¹ Available at: <http://ria.ru/spravka/20120220/570313334.html#13950246097514&message=resize&relo=logon&action=removeClass&value=registration> (Дата обращения 17.03.2014 г.).

способность ярко чувствовать и переживать. Возникновению суицидального поведения также способствуют тревожные и депрессивные состояния.

В 2014 году нами проведено практическое исследование суицидальных наклонностей учащихся 3-х школ Аскизского района и 2-х школ Таштыпского района. Целью нашего исследования являлось изучение и профилактика суицидального поведения в молодежной среде Республики Хакасия, на примере Аскизского и Таштыпского районов. Задачи проекта были таковы:

- изучение статистических материалов по данной теме, а также теоретическо-методологической основы подобных исследований по регионам России;

- разработка и проведение социологического исследования по 2 районам Хакасии для выявления асоциального поведения среди школьников старших классов;

- разработка методических рекомендаций по профилактике асоциального поведения школьников по итогам проведенных исследований в Хакасии.

В исследовании приняло участие 233 респондента – это учащиеся подросткового и юношеского возрастов (седьмые, восьмые, девятые, десятые и одиннадцатые классы). Количество испытуемых представлено следующим образом: Нижне-Базинская основная общеобразовательная школа – 17, Калининская средняя общеобразовательная школа – 14, средняя общеобразовательная школа п. Аскиз – 121, Таштыпская средняя общеобразовательная школа № 2 – 29, Матурская средняя общеобразовательная школа – 52.

По результатам исследования выявлено, что у 23% опрошенных респондентов наблюдается высокий уровень тревожности, у 74,3% умеренная тревожность, у 2,6% – низкий уровень тревожности.

Подростки с высокой тревожностью попадают в группу риска. Подросткам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха, повышать самооценку, обучать подростка умению управлять собой (своим поведением) в конкретных наиболее волнующих мероприятиях.

Высокотренируемые подростки отличаются такими индивидуальными психологическими особенностями: ранимость, острота переживаний, склонность к самоанализу, застенчивость, робость, повышенная чувствительность, недостаток самоконтроля, импульсивность, склонность к сомнениям, неустойчивость эмоциональной сферы, неуверенность в себе, неадекватная самооценка.

Библиографический список

1. Социальные отклонения. Кудрявцев В.Н., С.В. Бородин, В.С. Нерсисянц, Кудрявцев Ю.В. Редактор Л.А. Плеханова. Москва: Юридическая литература, 1989.
2. *Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах*. Издание 2-е, стереотипное. Москва, Когито-Центр, 2013.
3. Литмен Р. Зигмунд Фрейд о самоубийстве. *Журнал практической психологии и психоанализа*. Москва: Институт практической психологии и психоанализа, 2003.
4. *Суицидология: учебное пособие*. И.Л. Шелехов, Т.В. Каштанова, А.Н. Корнетов, Е.С. Толстолес. Томск: Сибирский государственный медицинский университет, 2011.
5. *Суицидальные проявления в молодежной среде титульного этноса Республики Хакасия: состояние, организация работы по её профилактике (по материалам исследований)*. В.Н. Тугужекова и др.. Ответственный редактор В.Н. Тугужекова. Абакан: «Книжное издательство «Бригантина», 2014.
6. *Диагностика и профилактика суицидального поведения подростков: учебное пособие*. Составитель Е.А. Калягина, О.Г. Япарова. Абакан, 2009.
7. Карпенюк К.В. Подростковый суицид. Общая характеристика работы в образовательных учреждениях после завершения суицида. *Психологические аспекты детского суицида: технологии профилактики*: сборник материалов международной научно-практической конференции. Москва: АНО/ЦНПРО, 2013: 64 – 66.
8. Корестелева Н.А., Усик Е.Р. Суицид как социально-психологическая проблема в подростковом и юношеских возрастах. *Актуальные вопросы психологии*: материалы III международной научной конференции. Челябинск, 2015: 40 – 43.

References

1. Social'nye otkloneniya. Kudryavcev V.N., S.V. Borodin, V.S. Nersesyan, Kudryavcev Yu.V. Redaktor L.A. Plehanova. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1989.
2. *Suicidologiya: Proshloe i nastoyashee: Problema samoubijstva v trudah filosofov, sociologov, psihoterapevtov i v hudozhestvennyh tekstah*. Izdanie 2-e, stereotipnoe. Moskva, Kogito-Centr, 2013.
3. Litmen R. Zigmund Freyd o samoubijstve. *Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza*. Moskva: Institut prakticheskoy psihologii i psihoanaliza, 2003.
4. *Suicidologiya: uchebnoe posobie*. I.L. Shelekhov, T.V. Kashtanova, A.N. Kornetov, E.S. Tolstoles. Tomsk: Sibirskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2011.
5. *Suicidal'nye proyavleniya v molodezhnoj srede titul'nogo `etnosa Respubliki Hakasiya: sostoyanie, organizaciya raboty po ee profilaktike (po materialam issledovaniy)*. V.N. Tuguzhekova i dr.. Otvetstvennyj redaktor V.N. Tuguzhekova. Abakan: «Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina», 2014.
6. *Diagnostika i profilaktika suicidal'nogo povedeniya podrostkov: uchebnoe posobie*. Sostavitel' E.A. Kalyagina, O.G. Yaparova. Abakan, 2009.

Причины и формы добровольного ухода из жизни не зависят от этнической принадлежности и социальных условий. Тем не менее, количество самоубийств, среди лиц хакасской национальности выше, чем в других этносах, проживающих в республике, так как подростки-хакасы наиболее обидчивы, замкнуты, медлительны, стеснительны, скупы в проявлениях эмоций, могут быть достаточно неуступчивыми, резкими в суждениях и поступках.

Несмотря на то, что различными науками разрабатываются и внедряются в практику всё новые и новые методы и технологии предупреждения самоубийств, опасные тенденции не исчезают. Очевидно, что предотвращение роста суицидальной активности среди подростков не может быть решено только силами врачей. Эта проблема должна решаться объединением усилий различных государственных и общественных структур. Возникновение аутоагрессивных представлений у детей и подростков, безусловно, зависит от психологического климата в семье, а также проводимой воспитательной работе в школе. В связи с этим участие образовательных учреждений в решении данных проблем имеет важное значение.

Под профилактикой суицидального поведения понимают различные мероприятия, направленные на снижение уровня суицидальной активности, в частности, превенцию формирования суицидальных побуждений, осуществления суицидальных действий и рецидивирования суицидального поведения [6, с. 73].

Для решения сложившейся ситуации следует создать и внедрять коррекционно-развивающиеся программы, которые могут способствовать поднятию жизненных интересов. Создание межведомственного центра профилактики суицида, с включением в работу Министерства здравоохранения, образования и науки, внутренних дел, который должен сыграть важную роль в профилактике здорового образа жизни молодежи [5, с. 57].

Кроме этого, необходимо для успешного решения этих проблем невозможно без систематических научных исследований, посвящённых изучению биологических, медико-психологических и социально-средовых факторов, способствующих возникновению суицидального поведения.

Изучив и проработав тему суицидальной активности среди подростков, можно сделать вывод о том, что тема подросткового суицида является актуальной. Это распространенное и значимое явление общества на современном этапе его развития [8, с. 43].

7. Karpenyuk K.V. Podrostkovyj suicid. Obschaya charakteristika raboty v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah posle zavershennogo suicida. *Psihologicheskie aspekty detskogo suicida: tehnologii profilaktiki*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: ANO/CNPRO, 2013: 64 – 66.
8. Koresteleva N.A., Usik E.R. Suicid kak social'no-psihologicheskaya problema v podrostkovom i yunosheskih vozrastah. *Aktual'nye voprosy psihologii: materialy III mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Chelyabinsk, 2015: 40 – 43.

Статья поступила в редакцию 26.10.15

УДК 159.9.075

Frolova S.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia), E-mail: frolova-s80@mail.ru

FEATURES OF EMOTIONAL RESPONSE TO THE STRESS OF SECURITY GUARDS. The urgency of the topic is explained by the shortage of psychological research in our country in the field of professional activity of security staff. In the modern world the risk of emergency increases every day, and so does the need for specialists in professions, connected with risk. The article analyses the urgent problem of the influence of emotional and personality characteristics of security officers on the effectiveness of professional activity. The scientific novelty of the research is a study of the characteristics of emotional response in stressful situations by the members of private, personal and panel guard. The results can be applied to professional activities of extreme medical psychologists, of rapid-response teams to identify groups at risk, take preventive measures and develop methods of training these specialists.

Key words: emotional and personality traits, stress, security guards, private security, bodyguard, panel protection.

С.В. Фролова, канд. психол. наук, доц. каф. общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, г. Москва, E-mail: frolova-s80@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА СТРЕСС СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ОХРАНЫ

Актуальность темы статьи обусловлена дефицитом психологических исследований в нашей стране в области профессиональной деятельности сотрудников службы охраны. В современном мире с каждым днём повышается степень риска возникновения экстремальных ситуаций, поэтому усиливается потребность в специалистах экстремального профиля профессий. В статье рассматривается актуальная проблема влияния эмоционально-личностных особенностей сотрудников службы охраны на эффективность выполнения профессиональной деятельности. Научная новизна исследования заключается в изучении особенностей эмоционального реагирования в стрессовых ситуациях сотрудников частной, личной и пультовой охраны. Полученные результаты могут быть применены в своей профессиональной деятельности медицинскими и экстремальными психологами, специалистами групп быстрого реагирования для выявления «группы риска», проведения профилактических мер и разработки методов подготовки данных специалистов.

Ключевые слова: эмоционально-личностные особенности, стресс, сотрудники службы охраны, частная охрана, личная охрана, пультовая охрана.

В последнее десятилетие наблюдается тенденция учащения напряжённых, конфликтных ситуаций и опасных для жизни обстоятельств. Особенно трудными являются чрезвычайные обстоятельства, вызываемые факторами природного, техногенного или социального характера, которые нередко нарушают нормальную жизнь населения, общественную безопасность и порядок на конкретной территории.

Экстремальная ситуация – это риск для жизни человека, который может навредить и оставить неизгладимый след в жизни; это ситуация, к которой человек не приспособлен [1]. Экстремальные профессионально-психологические факторы характеризуются общим воздействием на психику, затрудняющим реализацию обычных, отработанных ранее действий, успешно выполнявшихся в относительно спокойных рабочих условиях. К таким факторам относят новизну, необычность, внезапность, неопределённость, стремительность, дефицит времени, риск и высокие нагрузки [1]. Специалисты, работающие в профессиях, предназначенных для защиты и спокойствия населения, каждый день рискуют собственным здоровьем ради других.

Попав в экстремальные условия, каждый работник испытывает большие, а порой и предельные нагрузки, наблюдая за всем происходящим и выполняя необходимые профессиональные действия. Он много и напряженно размышляет, оценивает, делает для себя выводы, принимает решения, продумывает способы поведения и действий, мобилизует собственные силы и возможности, преодолевает внутренние трудности и колебания, подчиняет своё поведение долгу, решению поставленных задач и т. п. То, что происходит в его психике, неизбежно отражается на качестве его профессиональных действий. Поэтому так важно вовремя анализировать изменения, которые происходят в личности специалистов экстремальных профессий [2].

Особое значение при этом приобретает изучение видов деятельности, связанных с обеспечением правопорядка, безопасности граждан и их имущества. В настоящее время недостаточно разработанными остаются психологические аспекты такого вида правоохранительной деятельности, как охранная деятельность.

Между тем, всё больше организаций и фирм прибегают к услугам охранных предприятий.

По мнению Э.Ф. Зеера, любая профессиональная деятельность предъявляет к человеку определённые требования, которые касаются разных аспектов этой деятельности, в том числе психологических [3]. Чем больше динамика психологической напряжённости труда, тем выше требования к психологической подготовке работника. Большое значение имеет психологическая подготовка для работников, чья специфика деятельности связана с экстремальными ситуациями. Например, силовые структуры, спецподразделения, спасательные службы, службы охраны и т. д. Без подобной подготовки сложно рассчитывать на то, что человек, оказавшись в опасных для жизни условиях деятельности или на месте произошедшей катастрофы, сможет вести себя адекватно и действовать эффективно. А таких ситуаций в охранной деятельности достаточно много.

Чтобы можно было говорить о качестве выполняемой деятельности сотрудника службы охраны, его личность должна быть не только профессионально подготовлена, но изначально обладать определёнными качествами характера, индивидуальными особенностями в структуре, располагающими к такому роду деятельности, т. е. профессионально пригодна [4].

Профессия сотрудника службы охраны предъявляет достаточно высокие требования к профессионально важным качествам её субъектов. Помимо хорошей физической, огневой и рукопашной подготовки она предполагает знание психологии, владение навыками саморегуляции, профессионального общения с людьми, умение быстро разрешать конфликтные ситуации и многое другое [5].

По мнению Н.Г. Краюшенко, основным содержанием деятельности сотрудников службы охраны является, прежде всего, профилактика правонарушений, активность по предупреждению конфликтов, а в случае их возникновения, быстрое и успешное разрешение [6].

Таким образом, профессионализм сотрудников службы охраны определяется, прежде всего, репертуаром и качеством

Таблица 1

Результаты исследования по шкалам опросника «Самочувствие в экстремальных условиях»

Название шкалы	Частная охрана (C_{CP})	Личная охрана (C_{CP})	Пультовая охрана (C_{CP})	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
Истощение психоэнергетических ресурсов (психофизическая усталость)	4,67	0,16	2,67	3,09	0,021
Нарушение воли	0,11	0,16	0,07	3,17	0,513
Эмоциональная неустойчивость	4,78	3,46	1,07	3,13	0,0007
Вегетативная неустойчивость	2,48	3,98	3,17	3,68	0,0085
Нарушения сна	2,37	4,89	3,82	2,65	0,049
Тревога и страхи	0,16	3,87	0,07	2,94	0,48
Деадаптация (склонность к зависимости)	5,83	4,67	5,27	3,19	0,0017

Примечание: статистически значимые показатели выделены серым фоном

превентивной активности, т. е. их умением предупреждать, быстро и успешно разрешать сложности во взаимодействиях с множеством разных людей, исключая при этом какие-либо нежелательные последствия (применение силы, эскалация конфликта, судебные иски и т. д.), не нарушая нормальный режим деятельности охраняемого лица или объекта.

Наша жизнь изобилует ситуациями с элементами неожиданности, внезапности, сопряжёнными с риском, опасностями, готовностью действовать немедленно и наилучшим образом. Наличие «взрывоопасных» ситуаций, чреватых потенциальными угрозами жизни граждан и самих сотрудников службы охраны, требует практически от каждого постоянной бдительности и готовности действовать в любой момент. Экстремально-психологические факторы оказывают положительное влияние на психику специалистов только при условии достаточной психологической подготовки.

Чтобы проанализировать специфические изменения эмоциональной сферы сотрудников службы охраны в ходе выполнения служебной деятельности, нами было проведено исследование сотрудников частной, личной и пультовой охраны, слушателей программы повышения квалификации в НОЧУ «Школа охраны «Баярд», из разных городов Российской Федерации. В эмпирическом исследовании приняло участие 215 сотрудников службы охраны в возрасте 25 – 45 лет, из них 83 сотрудника частной охраны, 73 – личной охраны и 59 сотрудников пультовой охраны. Все сотрудники службы охраны являются представителями мужского пола. Выбранные испытуемые имеют среднее профессиональное или высшее образование.

Для выявления предрасположенности сотрудников службы охраны к патологическим стресс-реакциям в экстремальных условиях был использован симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных ситуациях» [7]. Статистическая обработка данных проводилась с помощью компьютерного пакета SPSS 21.0.

По результатам данных, полученных с помощью опросника «Самочувствие в экстремальных ситуациях», можно сделать вывод, что только у 30 % сотрудников личной охраны и 37,5 % сотрудников частной охраны наблюдается высокий уровень устойчивости, свидетельствующий о хорошей адаптированности сотрудников к условиям работы и достаточной устойчивости к экстремальным ситуациям, являющимся неотъемлемой частью их профессиональной деятельности ($t=4,21$ при $p=0,012$). У сотрудников пультовой охраны данный показатель почти в два раза выше – 57,5 %.

Склонность к патологическим стресс-реакциям определяется низким уровнем устойчивости к экстремальным условиям. Данный показатель слабо представлен у сотрудников личной и пультовой охраны – 7,14 % и 12,5 % соответственно, а у сотрудников частной охраны он выражен примерно у трети специалистов (34,7 %), что может свидетельствовать об испытываемой ими дезадаптации к условиям работы и достаточно высоким риском негативных последствий при условии нарастания стрессовых факторов ($t=3,69$ при $p=0,0117$).

При более подробном рассмотрении выраженности симптомов методики было выявлено, что вне зависимости от специализации сотрудники службы охраны более предрасположены к такому симптому психосоматических и эмоциональных рас-

стройств, как склонность к зависимости ($t=3,19$ при $p<0,002$). Нарушение воли не наблюдается ни в одной из отмеченных групп (см. Таблица 1).

Анализ результатов исследования показал, что у сотрудников частной охраны преобладают такие симптомы психосоматических и эмоциональных расстройств как психофизическая усталость ($C_{CP}=4,67$; $p<0,05$), проявляющаяся в истощении психоэнергетических ресурсов, эмоциональная неустойчивость ($C_{CP}=4,78$; $p<0,01$) и склонность к зависимости ($C_{CP}=5,83$; $p<0,01$). Сотрудники личной охраны реагируют на стресс нарушением сна ($C_{CP}=4,89$; $p<0,05$), вегетативной неустойчивостью ($C_{CP}=3,98$; $p<0,01$) и проявлением тревоги ($C_{CP}=3,87$; $p=0,48$).

Согласно полученным данным, группа пультовой охраны менее предрасположена к различным проявлениям патологических стресс-реакций, что свидетельствует о достаточно высокой психологической устойчивости к экстремальным ситуациям.

Корреляционный анализ факторов, оказывающих влияние на поведение в стрессовых ситуациях сотрудников службы охраны, показал значимые связи стажа работы со шкалами опросника «Самочувствие в экстремальных ситуациях».

Анализ результатов исследования показал, что одним из значимых показателей является *стаж в профессии* ($U_{\text{Эмп}}=0,001$, при $p=0,05$). В группе личной охраны у испытуемых с увеличением стажа в профессии снижается проявление чувства обиды в ответ на угрозу ($r_s=-0,694$, при $p\leq 0,05$). Было также обнаружено, что чем выше стаж в данной группе, тем больше проявляется контроль над ситуацией как способ совладания со стрессом ($r_s=0,689$, при $p\leq 0,05$) и уменьшается проявление беспомощности в борьбе со стрессом ($r_s=-0,774$, при $p\leq 0,01$).

Для сотрудников пультовой охраны характерно, что чем выше стаж, тем более выражен эмоциональный дефицит ($r_s=0,717$, при $p\leq 0,01$) и эмоциональная отстранённость ($r_s=0,619$, при $p\leq 0,05$). Также с увеличением стажа усиливается истощение ($r_s=0,697$, при $p\leq 0,01$), а нарушения сна, в свою очередь, снижаются ($r_s=-0,548$, при $p\leq 0,05$).

Согласно полученным результатам, для сотрудников частной охраны зафиксировано, что с повышением стажа в профессии снижается энергетический баланс в организме ($r_s=-0,765$, при $p\leq 0,05$), что ведёт к хроническому переутомлению.

Таким образом, проведённое исследование уровня адаптированности и устойчивости к экстремальным условиям показало, что в каждой из исследуемых групп специалистов службы охраны наблюдаются разные уровни психологической устойчивости к экстремальным ситуациям. Однако специфика деятельности сотрудников службы охраны определяется тем, что она протекает в условиях высокой эмоциональной напряжённости и экстремальности. Наиболее подверженными проявлениям патологических стресс-реакций и невротическим расстройствам в экстремальных условиях, которые выражаются в истощении психоэнергетических ресурсов и эмоциональной неустойчивости, являются сотрудники частной охранной деятельности.

Проведённое исследование позволило выделить определённые закономерности между стажем в профессиональной деятельности сотрудников службы охраны, их уровнем адаптированности к экстремальным условиям и склонностью к патологическим стресс-реакциям. Вне зависимости от специализации

сотрудников с его увеличением стажа в профессии снижается переживание психотравмирующих обстоятельств профессиональной деятельности и неудовлетворённости собой, при этом усиливается редукция профессиональных обязательств и стремление к контролю над стрессовой ситуацией.

Полученные в результате исследования данные позволяют построить комплексную программу обучения с учётом специфики данной профессии. При этом необходимо учесть, что современное общество нуждается в дальнейшей разработке психологических аспектов охранной деятельности.

Библиографический список

1. *Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных*. Под общей ред. Ю.С. Шойгу. Москва: Смысл, 2007.
2. Фролова С.В. Сравнительный анализ личностных особенностей сотрудников службы охраны. *Акмеология*. 2015; 4 (56): 59 – 65.
3. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
4. Бодров В.А. *Психология профессиональной пригодности*. Москва: ПЕР СЭ, 2001.
5. Толочек В.А., Краюшенко Н.Г. Психологические факторы специализации и успешности в видах охранной деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 1998; 3: 52 – 63.
6. *Учебник телохранителя*. Под редакцией Н.Г. Краюшенко. Москва: Мир безопасности, 1996.
7. Водопьянова Н.Е. *Психодиагностика стресса*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.

References

1. *Psihologiya `ekstremal'nyh situacij dlya spasatelej i pozhar'nyh*. Pod obschej red. Yu.S. Shojgu. Moskva: Smysl, 2007.
2. Frolova S.V. Sravnitel'nyj analiz lichnostnyh osobennostej sotrudnikov sluzhby ohrany. *Akmeologiya*. 2015; 4 (56): 59 – 65.
3. Zeer E.F. *Psihologiya professij*. Moskva: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003.
4. Bodrov V.A. *Psihologiya professional'noj prigodnosti*. Moskva: PER S'E, 2001.
5. Tolochek V.A., Krayushenko N.G. Psihologicheskie faktory specializacii i uspešnosti v vidah ohranno'j deyatel'nosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya*. 1998; 3: 52 – 63.
6. *Uchebnik telohranitelya*. Pod redakciej N.G. Krayushenko. Moskva: Mir bezopasnosti, 1996.
7. Vodop'yanova N.E. *Psihodiagnostika stressa*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 159.96+159.9

Shamshikova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),
E-mail: shamol56@rambler.ru

Belashina T.V., senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),
E-mail: tatyanelashina@mail.ru

ADAPTATION AND STANDARDIZATION OF THE QUESTIONNAIRE OF CH.D. SPILBERGER OF STAXI-2: RESEARCH OF BOARD AND CONTROL OF ANGER. The article presents a procedure for the adaptation and standardization of a questionnaire "Evaluation of anger" by Ch.D. Spielberger (STAXI-2, Ch.D. Spielberger). The work is aimed at the study of various signs of anger. The paper presents a theoretical analysis of problems in the study of the phenomenon of anger in psychology. An assessment of the basic psychometric properties ($n = 400$) of the scale tested for internal consistency (α -Cronbach 0,648-0,780), resistance (r -Spearman 0,527-0,696) has been accomplished. The work confirms the construct validity and factor questionnaire. During the research the scientists implemented standardized questionnaire to a group of schoolchildren, adults and patients. In each group the primary assessment is transferred into T-scale of McCall.

Key words: anger, reliability, validity, discriminative, factor analysis.

О.А. Шамшикова, канд. психол. наук, проф. Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: shamol56@rambler.ru

Т.В. Белашина, ст. преп. Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: tatyanelashina@mail.ru

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОПРОСНИКА «ОЦЕНКА ПРОЯВЛЕНИЙ ГНЕВА» (STAXI-2) Ч.Д. СПИЛБЕРГЕРА

В статье представлена процедура адаптации и стандартизации опросника «Оценка проявлений гнева» Ч.Д. Спилбергера (STAXI-2, Ch.D. Spielberger), направленного на исследование различных признаков проявления гнева. В работе представлен теоретический анализ проблемы исследования феномена гнева в психологии. Произведена оценка основных психометрических свойств ($n=400$): шкалы проверены на внутреннюю согласованность (α -Кронбаха 0,648-0,780), устойчивость (r -Спирмена 0,527-0,696), проанализирована дискриминативная способность пунктов. Подтверждена конструктивная и факторная валидность опросника. Осуществлена стандартизация опросника на группах школьников, взрослых и пациентах. По каждой группе первичные оценки переведены в Т-шкалу Маккалла.

Ключевые слова: гнев, надёжность, валидность, дискриминативность, факторный анализ.

Краткий анализ литературных источников по проблеме гнева показывает, что гнев является объектом исследования как в интроспективной, так и в экспериментальной психологии и клинической практике. Американскими психиатрами предложены пять диагнозов гнева: нарушение адаптации с проявлением злобы, ситуативное гневное расстройство без агрессии, ситуативное гневное расстройство с проявлением агрессии, общее гневное расстройство без агрессии, общее гневное расстройство с проявлением агрессии [1]. Клиницисты настаивают на официальном признании гнева эмоциональным расстройством, наряду с тревогой и депрессией. Почти все ведущие научные школы и направления внесли свою лепту в исследование гнева как эмоции или состояния, анализируя виды гнева, его физиологические

корреляты, способы выражения и пр. Прослеживаются многократные попытки в научной психологии проникнуть в истоки гнева, определить основные способы его переживания, выражения и объяснить его психологическую природу.

В работах Г. Ланге сосредоточено внимание на том, как физиологически переживается гнев, что происходит в вазомоторной системе человека, системе его кровообращения, как участвуют в проявлениях гнева слизистые оболочки, сосуды, как меняется при гневной экспрессии лица и тела. Г. Ланге объясняет избирательность своего интереса к определённым эмоциям возможностью их наблюдения, доступностью для анализа и классификации, и рассматривает интенсивный гнев: бесцельные движения сначала, а потом целенаправленные насильственные действия [2].

Природа эмоций в понимании Г. Ланге коренится в физиологическом субстрате как источнике «движений души». Воздействие на физиологию приводит к исчезновению эмоции. В различных практиках регуляции эмоциональной жизни человека этот подход в той или иной мере реализуется и до настоящего времени.

Т. Рибо определяет гнев как необходимое средство личного самосохранения, подсказываемое инстинктом, «первичную», как бы мы сказали сегодня, врождённую эмоцию, имеющую корни в филогенезе [3]. Для Т. Рибо гнев – протестная эмоция, которая побуждает человека к нападению на обидчика. Сдерживая гнев, человек переживает зависть, обиду, ненависть, желание отомстить. Автор убеждён, что существует особая предрасположенность к гневу, и допускает, что эта предрасположенность обусловлена генетически.

Среди классических исследований гнева в рамках школы К. Левина особое место занимают эксперименты Т. Дембо, направленные на исследование динамической ситуации переживания гнева. Участников эксперимента ставили перед в принципе невыполнимой задачей. Пытаясь её решить, испытуемые ссорились, ругались, пытались что-то разрушить или поломать, некоторые плакали. По мнению экспериментатора, испытуемые гневом реагировали на безнадёжность ситуации [2]. Интерпретируя поведение испытуемых через конфликтное поле сил, отмечалось, что с одной стороны, у них есть готовность решать задачу, но они не хотят подчиняться экспериментатору, с другой, – не могут бросить эксперимент, поскольку уже включены в групповое действие. Т. Дембо регистрировала вспышки гнева и наблюдала, как испытуемые то отталкивались от этого внешнего барьера, то «бросались» на него, чтобы завершить действие, пытаясь справиться с задачей. Интересно, что в этом эксперименте был обнаружен «объектный» гнев, направленный не на личность экспериментатора, а на вещи, предметы (таковы были условия эксперимента) [2].

Особенно подробно эмоция гнева была изучена К. Изардом, который понимал источник переживаемого гнева в наличии препятствия чему-то, что человек намерен сделать. Этим препятствием могут быть помехи, правила, законы или собственная неспособность к осуществлению деятельности. Другие причины возникновения гнева – личные оскорбления, повседневные фрустрации, обман, принуждение сделать что-то против желания. К. Изард подчёркивает, что человек способен тормозить низкие уровни гнева в течение длительного времени, что сопряжено с вредом для здоровья и риском крайнего взрыва гнева [4]. В эволюции человека гнев имел важное значение для выживания, связанное со способностью мобилизовать энергию и сделать его готовым к активной самозащите. По мнению автора, общественная эволюция перекрыла эволюцию биологическую, и функция гнева стала помехой, а не преимуществом. В современном мире нападение в гнев (за редкими случаями защиты близких и самозащиты) почти всегда является нарушением либо юридических, либо нравственных норм. В своих исследованиях автор ссылается на клинические данные о том, что неспособность выразить справедливый гнев может приводить к психосоматическим расстройствам, и рассматривает его в триаде враждебности: гнев – отвращение – презрение с первенством эмоции гнева. Особо подчёркивается, что враждебность не обязательно побуждает человека к агрессивным действиям, но агрессия возможна и при наличии «враждебного» эмоционального комплекса, и в его отсутствие. Входящие в этот комплекс эмоции (гнев, отвращение, презрение), сами по себе могут причинять другим людям психологический ущерб [4].

В работах Дж. Уотсона гнев рассматривается как врождённая эмоция и как реакция на ограничение движений. Это положение в дальнейшем было сформулировано в виде теории агрессии, в которой препятствия на пути реализации побуждения рассматривались как условия возникновения провоцированного агрессивного поведения. В продолжение этой идеи Л. Берковиц указал, что фрустрация порождает агрессивные тенденции лишь в той мере, в которой они переживаются как отрицательные эмоции. При этом отмечается, что гнев не порождает агрессию, а скорее сопровождает её [2]. С середины 50-х годов получили распространение психометрические шкалы, измеряющие агрессию и враждебность. В наиболее известной шкале А. Басса-А. Дарки враждебность – это многомерное явление, в состав которого входят нападение, косвенная и вербальная агрессия, негативизм, раздражительность, возмущение, подозрительность [2]. Описана и апробирована программа работы с гневом как расстройством, в основу которой положена когнитивная психотерапия А. Бека [5].

Рассмотрение научного статуса гнева показало, что в современной психологии по-прежнему проводятся исследования в триаде гнев – враждебность – агрессия, изменяется только ракурс анализа: то с точки зрения агрессии, то с точки зрения гнева, иначе – враждебности. Так же, как и К. Изард, американский учёный Ч.Д. Спилбергер видит связь гнева, враждебности и агрессии как специфический синдром, ибо враждебность как личностная черта мотивирует агрессивное поведение и служит предпосылкой гнева [4].

Материал, представленный в данной статье, отражает процесс адаптации и стандартизации на русскоязычной выборке опросника «Оценка проявлений гнева» Ч.Д. Спилбергера (STAXI-2, Ch.D. Spielberger), направленного на оценку проявлений гнева [6]. Разработчик опросника описывает гнев как состояние, изменяющееся по интенсивности от раздражения до бешенства и указывает, что виды гнева проявляются в зависимости от качества фрустрации и содержания нанесённого оскорбления.

Целью данного исследования является проверка психометрических характеристик и стандартизация STAXI-2.

Проверялись исследовательские гипотезы:

1. Ответы на пункты опросника являются эмпирически проверенными и метрически анализируемыми индикаторами способности проявлять и контролировать гнев.

2. Опросник характеризуется точностью измерений, устойчивостью, а также удовлетворительной внутренней согласованностью.

3. Опросник обладает удовлетворительной конструктивной валидностью: могут быть обнаружены взаимосвязи между показателями по шкалам опросника STAXI-2 и показателями по шкалам опросников, направленных на оценку схожих конструктов: FAF (Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии), FPI (Фрайбургский личностный опросник), опросник исследования видов и форм агрессии А. Басса-А. Дарки, Миннесотский многопрофильный личностный опросник (MMPI), Пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае, П. Коста.

МЕТОДИКА

Участники исследования. Адаптация методики проводилась на выборке учащихся СОШ № 168 г. Новосибирска в возрасте 16 – 17 лет, студентов дневного и заочного отделения факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, слушателях спецподразделений ФКОУ ДПО «Специализированный межрегиональный учебный центр ГУФСИН России по Новосибирской области», сотрудниках государственной инспекции г. Новосибирска, пациентах Центра реабилитации больных с последствиями нарушений мозгового кровообращения ГБУЗ НСО «Городская клиническая больница №2». Всего обследовано 400 человек в возрасте от 16 до 65 лет.

На этапе перевода опросника на русский язык и адаптации пунктов принимали участие преподаватели и аспиранты факультета психологии НГПУ, преподаватели межфакультетской кафедры иностранных языков, практикующие психологи, занимающиеся проблемой выражения и контроля агрессии и гнева.

Процедура исследования. Адаптация и стандартизация методики STAXI-2 проводилась в три этапа.

На первом этапе был осуществлён перевод опросника в соответствии со структурой и содержанием, заложенным автором теста. На данном этапе опросник состоял из 57 вопросов, каждый пункт оценивался респондентом по 4-балльной шкале Лайкерта: 1 – «чувствую недостаточно»; 2 – «чувствую в некоторой степени»; 3 – «чувствую умеренно»; 4 – «чувствую очень сильно».

На втором этапе оценивали основные психометрические свойства опросника: 1) дискриминативность – способность отдельных пунктов дифференцировать испытуемых относительно «минимального» или «максимального» результата по тесту в целом; 2) надёжность по внутренней согласованности (коэффициент α -Кронбаха); 3) ре-тестовая надёжность с интервалом перетестирования три недели (коэффициент корреляции г-Спирмена); 4) конструктивная валидность (оценивалась посредством корреляционного анализа со шкалами других опросников); 5) факторная валидность (оценивалась с использованием метода главных компонент с Varimax-вращением).

На третьем этапе проводилась стандартизация методики. Первичные показатели нормализованы и переведены в Т-шкалу Мак-Колла.

Методики. Помимо опросника STAXI-2 испытуемым предлагалось заполнить ещё ряд методик:

Фрайбургский личностный опросник (FPI) в адаптации А.А. Крылова и Т.И. Ронгинского. Опросник направлен на диагностику состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения. Включает в себя измерение различных параметров агрессии, нервно-психической устойчивости, раздражительности и т.д.

Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии (FAF) (Hampel R., Selg H., 1975) в адаптации О.А. Шамшиковой, Т.В. Белашиной. Позволяет измерять опыт агрессивных тенденций (спонтанная и реактивная агрессивность, возбудимость, аутоагрессия), а также готовность к проявлению агрессии.

Опросник А. Басса-А. Дарки (Buss-Durkey Inventory) в адаптации К. Осницкого позволяет изучать различные формы агрессивности и враждебных реакций, а также общий индекс агрессивности и враждебности у испытуемых.

Миннесотский многопрофильный личностный опросник (MMPI) (Hathaway S. R., McKinley I.C., 1951) в адаптации Н.Л. Собчик. Методика позволяет измерять «враждебность», проявляемую в явных (наблюдаемых) формах поведения.

Пятифакторный личностный опросник или тест Большая пятерка (Big five), разработанный американскими психологами Р. МакКрэй и П. Костав в адаптации В.Е. Орла, А.А. Рукавишников и И.Г. Сенина. Структура опросника представлена пятью фундаментальными факторами, позволяющими охарактеризовать структуру личности человека.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием SPSS 19.0 for Windows.

Базовый концепт и описания шкал

Разработка первоначальной версии STAXI-2 началась в 1978 году в рамках лонгитюдного исследования по оценке личности. Сначала были рассмотрены и содержательно наполнены такие понятия, как «тревога», «любопытство» и «гнев» как основополагающие эмоциональные состояния и личностные черты. Далее, для каждого были разработаны психометрические шкалы, позволяющие измерить именно эти конструкты. На следующем этапе исследования внимание было сосредоточено на специфических характеристиках, идентифицирующих и измеряющих конструкт гнева и оказывающих влияние на этиологию и развитие клинических расстройств, включая артериальную гипертензию, ишемическую болезнь сердца и онкологические заболевания [6].

Программа исследований по оценке гнева и связанных с ним конструктов показала, что необходимо более четкое определение гнева для того, чтобы построить новую шкалу. При построении шкалы оказались важными два момента, описывающие опыт переживания гнева: 1) отличие гнева от враждебности и агрессии, 2) различия между состоянием и переживанием гнева. Несмотря на то, что гнев, враждебность и агрессия являются синонимичными понятиями, в психологической литературе эти термины часто используются как взаимозаменяемые.

Описание шкал и субшкал STAXI-2 [6]:

Состояние гнева (S-Ang). Показатель меры интенсивности и продолжительности переживания чувства гнева, который личность испытывает время от времени.

- *Рассерженность (S-Ang/F).* Показатель меры интенсивности переживания гнева, который личность испытывает в данный момент.

- *Вербальное выражение гнева (S-Ang/V).* Показатель меры интенсивности текущих переживаний, связанных с вербальным выражением гнева.

- *Физическое выражение гнева (S-Ang/P).* Показатель меры интенсивности текущих переживаний, связанных с физическим выражением гнева.

Гнев как черта (T-Ang). Показатель того, как часто личность испытывает гнев на протяжении длительного времени.

- *Гнев как личностная черта (T-Ang/T).* Показатель склонности к переживанию гнева без особых провокаций.

- *Гнев как способ реагирования (T-Ang/R).* Показатель частоты переживания гневных чувств в ситуациях, связанных с фрустрацией и/или негативной оценкой.

Выражение гнева вовне (AX-O). Показатель того, как часто переживание гневных чувств проявляется в вербальном или физическом поведении.

Подавление гнева (AX-I). Показатель того, как часто переживание гнева не выражается вовне (подавляется).

Контроль гнева вовне (AC-O). Показатель того, как часто личность контролирует внешние проявления гнева.

Контроль гнева внутри (AC-I). Показатель того, как часто личность пытается контролировать проявлении гнева через спокоествие и невозмутимость.

Индекс выражения гнева (AX Index). Общий индекс выражения гнева, рассчитываемый на основе ответов на AX-O, AX-I, AC-O, AC-I.

РЕЗУЛЬТАТЫ

На первом этапе осуществлён перевод опросника и инструкции к нему на русский язык. Мы стремились максимально сохранить семантическую структуру каждого пункта, заложенную в него автором оригинальной версии. В результате итоговая версия опросника составила 57 пунктов. При проведении процедуры адаптации мы стремились четко следовать алгоритму, представленному в методическом руководстве пользователя Ч. Спилбергером.

Оценка дискриминативности показала, что утверждения, относящиеся к первой шкале стандартизируемого опросника S-Ang – показатель меры интенсивности и продолжительности переживания чувства гнева, который личность испытывает в данный момент, имеют индекс на границе нижнего значения около 0,28. При этом такие значения получены на всех выборках, за исключением пациентов с артериальной гипертензией (АГ), ишемической болезнью сердца (ИБС) и онкологическими заболеваниями. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что обычный среднестатистический человек не склонен испытывать гнев постоянно и длительно, это скорее способ реагирования, выражение протеста в различных ситуациях. В то же время, например, у пациентов с онкологическими заболеваниями проявляется склонность испытывать и проявлять гнев даже в ситуации проведения исследования.

Анализ внутренней согласованности и устойчивости шкал позволяет говорить о высокой внутренней согласованности шкал: AX-O, AC-O (коэффициент α -Кронбаха больше 0,70). Приемлемой можно считать внутреннюю согласованность по остальным шкалам опросника. Все шкалы обладают высокой устойчивостью к перестестированию, об этом свидетельствуют значения коэффициентов корреляции $p \leq 0,01$ (табл. 1).

Таблица 1

Показатели надежности опросника STAXI-2

Шкала	α -Кронбаха	r-Спирмена
S-Ang	0,661	0,600**
S-Ang/F	0,670	0,696**
S-Ang/V	0,685	0,597**
S-Ang/P	0,692	0,563**
T-Ang	0,674	0,527**
T-Ang/T	0,694	0,566**
T-Ang/R	0,694	0,508**
AC-O	0,780	0,649**
AX-O	0,739	0,604**
AC-I	0,690	0,553**
AX-I	0,713	0,592**
AX-Index	0,648	0,634**

Примечание: $p \leq 0,01$

Оценка конструктивной валидности шкал проводилась с учётом данных, полученных в результате теоретического анализа по проблеме исследования гнева, и предположений о том, что должна наблюдаться достаточная корреляция со шкалами методики: Фрайбургский личностный опросник, Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии, Опросник А. Басса-А. Дарки, Миннесотский многопрофильный личностный опросник, Пятифакторный личностный опросник (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи между параметрами опросника STAXI-2 и методик, привлечённых для оценки конструктивной валидности

Шкалы опросника STAXI-2	Шкалы методик, привлечённых для оценки конструктивной валидности	r-Спирмена
S-Ang	Спонтанная агрессия (FAF) Реактивная агрессия (FAF) Возбудимость (FAF) Физическая агрессия (А.Басса-А.Дарки) Раздражительность (А.Басса-А.Дарки) Негативизм (А.Басса-А.Дарки) Шкала истерии (MMPI) Спонтанная агрессивность (FPI) Раздражительность (FPI)	0,240* 0,361** 0,306** 0,412** 0,462** 0,403** 0,301** 0,405** 0,307**
S-Ang/F	Реактивная агрессия (FAF) Возбудимость (FAF) Самоагрессия (FAF) Самоконтроль-импульсивность (Большая пятерка) Реактивная агрессивность (FPI)	0,332** 0,269** 0,214* 0,422** 0,416**
S-Ang/V	Вербальная агрессия (А.Басса-А.Дарки) Раздражительность (FPI)	0,420** 0,318**
S-Ang/P	Физическая агрессия (А.Басса-А.Дарки) Спонтанная агрессия (FAF) Экстраверсия-интроверсия (Большая пятерка)	0,306** 0,412** 0,322**
T-Ang	Спонтанная агрессия (FAF) Реактивная агрессия (FAF) Возбудимость (FAF) Косвенная агрессия (А.Басса-А.Дарки) Самоконтроль-импульсивность (Большая пятерка) Шкала истерии (MMPI)	0,289** 0,535*** 0,255** 0,465** 0,309** 0,402**
T-Ang/T	Невротичность (FPI) Общительность (FPI) Уравновешенность (FPI) Шкала паранойи (MMPI)	0,308** -0,506*** -0,411** 0,322**
T-Ang/R	Реактивная агрессия (FAF) Возбудимость (FAF) Эмоциональная неустойчивость-эмоциональная устойчивость (Большая пятерка)	0,401** 0,342** 0,506***
AC-O	Спонтанная агрессия (FAF) Реактивная агрессия (FAF) Возбудимость (FAF) Косвенная агрессия (А.Басса-А.Дарки) Самоконтроль-импульсивность (Большая пятерка)	-0,309** -0,417** -0,325** -0,307** 0,412**
AX-O	Вербальная агрессия (А.Басса-А.Дарки) Возбудимость (FAF) Спонтанная агрессия (FAF) Общительность (FPI)	0,354** 0,367** 0,326** 0,423**
AC-I	Шкала депрессии (MMPI) Невротичность (FPI) Общительность (FPI) Депрессивность (FPI)	0,206* 0,344** -0,376** 0,407***
AX-I	Депрессивность (FPI) Спонтанная агрессия (FAF) Реактивная агрессия (FAF)	0,401** -0,307** -0,322**
AX-Index	Шкала депрессии (MMPI) Невротичность (FPI) Эмоциональная неустойчивость-эмоциональная устойчивость (Большая пятерка)	0,356** 0,208* 0,365**

При исследовании факторной валидности применялся конфирматорный факторный анализ (оценивалось трёхфакторное решение, полученное в оригинальной версии разработчиками) [7]. Данное факторное решение оказалось оптимальным и в нашем случае, т.к. эти факторы имеют собственные значения больше единицы и объясняют 73% дисперсии (табл. 3).

Таблица 3

Компоненты суммарной дисперсии

Параметр	Фактор		
	1	2	3
S-Ang	,970	,211	-,027
S-Ang/F	,862	,231	,080
S-Ang/V	,878	,185	-,091
S-Ang/P	,872	,119	-,131
T-Ang	,286	,878	-,190
T-Ang/T	,168	,799	-,251
T-Ang/R	,301	,723	,068
AC-O	-,100	-,257	,822
AX-O	-,117	,180	,622
AC-I	,117	,737	,456
AX-I	,085	-,222	,764
AX-Index	-,080	-,640	,254

В первый фактор вошли шкалы: S-Ang, S-Ang/F, S-Ang/V, S-Ang/P. Фактор отражает показатель меры интенсивности и продолжительности переживания чувства гнева, который личность испытывает время от времени.

Второй фактор представлен параметрами T-Ang, T-Ang/T, T-Ang/R и отражает склонность к переживанию гнева без особых

провокаций, частоту переживания гневных чувств в ситуациях, связанных с фрустрацией и / или негативной оценкой.

В третий фактор вошли переменные AC-O, AX-O, AC-I, AX-I, AX-Index. Данный фактор отражает способность личности контролировать проявление гнева вовне, сдерживать его в различных ситуациях.

Некоторые шкалы (AC-I, AX-Index) имеют значимую нагрузку более чем по одному фактору, и этот факт был учтён нами при дальнейшей интерпретации результатов.

На завершающем этапе осуществлена стандартизация первичных оценок. В качестве процедуры использовалась линейная нормализация и перевод первичных оценок в Т-шкалу Маккола, что соответствует алгоритму стандартизации, осуществлённому автором методики. Стандартные Т-баллы были рассчитаны для каждой выборки стандартизации: школьники, взрослые испытуемые, пациенты.

ВЫВОДЫ

При адаптации опросника STAXI-2 ведущей являлась содержательная стратегия: подбирались утверждения, направленные на оценку определённых психических состояний – контроль и проявление гнева. В результате проведённого исследования можно утверждать, что все пункты опросника соответствуют требованиям к дискриминативности. Шкалы внутренне согласованы, результаты устойчивы к перетестированию. Опросник представляет собой валидный инструмент, направленный на оценку проявления и контроля (сдерживания) гнева в различных ситуациях.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что:

1. Методика STAXI-2 ориентирована на диагностику способности проявлять и контролировать гнев.
2. Ответы на пункты опросника метрически анализируемы и могут считаться эмпирически проверенными индикаторами проявления и контроля гнева.
3. Опросник характеризуется точностью измерений, устойчивостью, а также достаточной внутренней согласованностью по всем шкалам.

Библиографический список

1. Кассинов Г., Реймонд Ч. *Психотерапия гнева*. Москва, Санкт-Петербург, 2006.
2. Вилюнас В.К. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург, 1984.
3. Рибо Т. *Психология чувств*. Санкт-Петербург, 1989.
4. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
5. Симонов П.В. *Эмоциональный мозг*. Москва: Наука, 1981.
6. Spilberger Ch.D. *STAXI-2: State –Trait Anger Expression Inventory-2*. New York: Hemisphere.
7. Наследов А.Д. *Математические методы психологического исследования*. Санкт-Петербург, 2011.

References

1. Kassinov G., Rejmond Ch. *Psichoterapiya gneva*. Moskva, Sankt-Peterburg, 2006.
2. Vilyunas V.K. *Psichologiya `emocij*. Sankt-Peterburg, 1984.
3. Ribo T. *Psichologiya chuvstv*. Sankt-Peterburg, 1989.
4. Izard K. `E. *Psichologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
5. Simonov P.V. *`Emocional'nyj mozg*. Moskva: Nauka, 1981.
6. Spilberger Ch.D. *STAXI-2: State -Trait Anger Expression Inventory-2*. New York: Hemisphere.
7. Nasledov A.D. *Matematicheskie metody psichologicheskogo issledovaniya*. Sankt-Peterburg, 2011.

Статья поступила в редакцию 11.12.15

УДК 159.923+614.8

Dresvyannikov V.L., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Honored Doctor of Russia, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: npbstin@mail.ru

Prohin S.V., Cand. of Sciences (Medicine), "Vitara" Drug Hospital (Novosibirsk, Russia), E-mail: svprohin@rambler.ru

Chukhrova M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@sibmail.ru

IDENTIFICATION OF INCLINATION TO RISKY BEHAVIOR BY THE ANALYSIS OF HEART RATE VARIABILITY. The article presents research on justification of an objective method for preventive diagnosis addiction to risky behavior (substance use, suicidal tendencies) by recording heart rate variability. Rationale diagnostic algorithm is based on the analysis of a database of 709 cases, from which the results of 218 patients are selected. The data on heart rate variability is obtained by using a pulse-detector, and is followed by a mathematical analysis. This approach makes it possible to predict the structure of consumption of surfactants in organized groups, without causing mental alertness test, based on the data, obtained by the pulse-based metric interface. Carrying out in a school screening by this method reveals risky behavior of adolescents, who may be potential suicide victims and consumers of surfactants. The authors also develop preventive measures to such individuals, which significantly reduces a number of complications and excludes the effect of retracting classmates to receive surfactant.

Key words: risk-connected behavior, substance use, suicidal tendencies, diagnostic screening methods.

В.Л. Дресвянников, Заслуженный Врач РФ, д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный медицинский университет», главный врач ФКУ «НПБСТИН», E-mail: npbstin@mail.ru
С.В. Пронин, канд. мед. наук, АНО Наркологическая больница «Витар», г. Новосибирск, E-mail: svpronin@rambler.ru
М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», E-mail: mba3@sibmail.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К РИСКОВОМУ ПОВЕДЕНИЮ С ПОМОЩЬЮ АНАЛИЗА ВАРИАбельНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА

Статья посвящена обоснованию объективного метода превентивной диагностики склонности к рискованному поведению (использование веществ, суицидальные тенденции) путем записи вариабельности сердечного ритма. Диагностический алгоритм основан на анализе базы данных 709 наблюдений, из которой выбраны результаты для 218 больных. Данные о вариабельности сердечного ритма получены с использованием импульс-детектора с последующим математическим анализом. Этот подход позволил предсказать структуру потребления ПАВ в составе организованных групп, не вызывая осторожности, на основе полученных с помощью интерфейса пульсометрических данных. Проведение в школе скрининга этим методом позволило выявить склонных к рискованному поведению подростков, потенциальных жертв самоубийства и потребителей ПАВ, и разработать профилактические меры для этих конкретных лиц, что позволило значительно сократить число осложнений среди склонных к зависимостям, и исключить влияние втягивания одноклассников в потребление ПАВ.

Ключевые слова: рискованное поведение, употребление психоактивных веществ, суицидальные тенденции, диагностические методы скрининга.

Актуальность темы связана с поиском объективных методов оценки рискованного поведения детей и подростков, в частности, своевременному выявлению суицидальных тенденций и патологического влечения к психоактивным веществам (ПАВ).

Наиболее частые факторы, влияющие на суицидальность детей и подростков, выявленные в многочисленных исследованиях [1 – 3], касаются различных видов социального неблагополучия и дисфункциональных семейных взаимоотношений, личностных особенностей подростка, психических отклонений, таких, как депрессия, психосоматические симптомы, патологическая тревожность. Однако накопленные научные данные относительно отдельных черт личности являются ограниченными и часто противоречивыми, и не могут служить надежным маркером склонности к суициду. Наблюдения свидетельствуют, что среди молодежи и подростков, склонных к самоубийству, многие злоупотребляют алкоголем и наркотиками. Установлено, что один из четырех пациентов перед совершением суицидальной попытки употреблял алкоголь или наркотические вещества [1]. Следует отметить, что большинство лиц, имеющих в анамнезе суицидальные попытки, подвергаются не одному, а нескольким факторам суицидального риска, например, они злоупотребляют алкоголем, наркотиками и табачными изделиями, проживают в дисфункциональной семье, склонны к депрессиям и личностным девиациям. Всё вышеизложенное указывает на необходимость поиска универсального способа выявления суицидального риска, или предрасположенности к рискованному поведению, независимо от наличия сведений об анамнезе жизни и психологического статуса.

Целью исследования был анализ возможности применения измерения вариабельности сердечного ритма (ВСР) с целью превентивного выявления рискованного поведения у различных групп населения, поскольку известно, что расстройства настроения и влечений отражаются на сердечно-сосудистой системе и проявляются изменениями ВСР.

Методология исследования. Из базы данных, составляющей 709 наблюдений отобраны результаты по 218 пациентам. Критерии отбора: первичное обращение, наличие клинко-психопатологического обследования, с обязательным отражением в анкете структуры потребления ПАВ. Всем пациентам проводилось исследование общей вариабельности сердечного ритма с помощью пульс-детектора (М.Б. Штарк), где применялся статистический и спектральный анализ по Р.М. Баевскому. В диагностике структуры потребления ПАВ использована статистическая методика расчета площади под ROC кривой (area under curve – AUC) и ординарная логистическая регрессия. Применялись для построения регрессионных уравнений такие зависимые переменные, как алкоголь / дизлептики / снотворные. Была отражена градация интенсивности приема ПАВ: «отсутствовал» – 23,4 / 44,3 / 74,3 %; «только несколько раз» 11,9 / 16,7 / 14,4 %; «1 – 3 раза в месяц» 34,4 / 11,1 / 5,4 %; «1 – 5 раз в неделю» 20,6 / 16,7 / 1,2 %; «каждый день» 8,7 / 11,1 / 4,8 %. Ковариация – возраст пациентов и длительность наркотизации.

Вероятность отнесения к актуальной группе алкоголь / дизлептики / снотворные с использованием анкеты депрессии Бека

равна 62 % и 41 % по шкале абстинентных проявлений. При обращении к инструментальным данным, полученным с помощью пульс-детектора, точность предсказания возрастает в 2,4 раза. Так, у «чистых» опиоманов будут иметь значение такие показатели ВСР, как PNN50 (AUC=0,81; P=0,001) и RMSSD (AUC=0,77; P=0,003). Они не только отражают высокочастотные, дыхательные колебания сердечного ритма, но и показывают направленность активности автономного контура регуляции. Коэффициент вариации сердечного ритма (CV), также достаточно точно отражает состояние таких пациентов (AUC=0,77; P=0,003). Здесь он характеризует суммарный эффект и свидетельствует о большей сохранности вегетативной регуляции у «непьющих» и «некурящих» анашу опиоманов.

У пациентов, сочетающих приём опиатов и алкоголя, в прогнозе наличия зависимости от последнего и интенсивности его употребления, будет иметь значение мода (Mo) сердечного ритма (AUC=1,0; P=0,001). Она значимо коррелировала с коэффициентом вариации сердечного ритма CV ($r = -0,15$; P=0,01) и VLF ($r = 0,22$; P=0,01). Это чувствительные индикаторы эффективности центрального управления метаболическими процессами (нейроэндокринный уровень), и они позволяют предсказывать формирование энергодефицитных состояний, т. е. «астеничность – стеничность». По нашему мнению, такие математические характеристики сердечного ритма помогут нам определить не только уровень психоэмоционального напряжения, но и выявить пациентов с риском компульсивного, суицидального поведения и наркотического срыва.

Обследованный контингент. Для понимания эндофенотипических особенностей формирования паттернов рискованного поведения и формирования аддиктивных состояний у подростков были использованы данные по пациентам, проходившим лечение в клинике в период с 2008 – 2014 гг. Выделены следующие группы пациентов по наркотическому дебюту: первая – подросткового возраста (13-16 лет) – 13,1 % (45 человек), средняя длительность заболевания (M ± SD) – 1,67±0,57 лет, где 29 % первичные обращения. Вторая – юношеская группа (16 – 21 лет) была самой многочисленной – 53,5 % (184), где длительность заболевания составила – 7,14 ± 3,63 лет и впервые лечились – 31 %. Третья – зрелого возраста первого периода (22 – 35 лет) – 30,5 % (105), длительность заболевания 5,34 ± 4,21 лет, из них впервые обратились 40 %. Четвертая – зрелого возраста, второго периода (36 – 60 лет) – 2,9 % (10), длительность заболевания 8,10 ± 7,49 лет все они уже где-нибудь предварительно лечились. Начинали лечиться в первой возрастной группе только 2 %; второй – 9 %; третьей – 83 %; четвертой – 100 %. Коморбидная стигматизация – травмы головы, гепатит В и/или С – в первой группе составила 42 / 42 %; второй – 39 / 47 %; третьей – 41 / 44 %; в четвертой 20 / 30 %. Передозировки: в первой – 44 %, во второй – 32 %; третьей и четвертой группах 37 / 38 %.

Изложенный нами подход даёт возможность прогнозировать структуру потребления ПАВ на основе данных, получаемых с помощью пульсометрического интерфейса. Несмотря на некоторую условность подобной интерпретации, данная методика может быть полезной не только для исследования феномена пато-

логического влечения при «химической» аддикции, но и служить для превентивного выявления рискованного поведения.

Результаты применения разработанной системы скрининга здоровья у подростков и школьников общеобразовательной сети в одной из школ г. Новосибирска позволили значительно улучшить профилактическую работу, сделав её точечной и конкретной. Выявление склонных к рискованному поведению, потенциальных суицидентов и потребителей ПАВ позволили разработать превентивные мероприятия с конкретными личностями, что существенно уменьшило число осложнений при имеющейся зависимости и исключило эффект «втягивания» одноклассников к приему ПАВ.

При наркотической зависимости характерна латентность протекания болезни, где от начала заболевания («холодная» фаза) до момента начала лечения проходит, по нашим данным, в среднем 5,5 лет, и в этот период пациенты находятся вне поля зрения врачей-специалистов. Как правило, это подростки. Скрининг с помощью предлагаемого метода позволяет выявить их ещё до стадии сформированной зависимости. Обследование обычно отличается от скрининга тем, что оно позволяет составить план лечения, тогда как скрининг – выявить только наличие проблемы.

Методология скрининга состояний, связанных с риском формирования влечения к ПАВ среди молодежи и школьников, вклю-

рабатываются, и проводится их сравнительный анализ с базой данных пациентов с уже верифицированным диагнозом, что позволяет определить группу наркологического или суицидального риска по каждому обследуемому.

На первом этапе проводится информирование тестируемых и родителей, которое включает в себя: письменное уведомление родителей о проведении скрининга по оценке состояния здоровья. Все положительные тесты подлежат оценке на основе токсико-химических методик. Тестирование регулируется приказом руководителя, родители получают доступ к информации, касающейся результатов тестирования их детей в рамках оценки общесоматического здоровья и наличия синдрома ADHD, а также вопросов, связанных с необходимостью повторных тестов при включении в группу риска.

Анализ ранее проведённых исследований показывает необходимость при проведении скрининга обращать внимание на такой аспект, как время года, с учётом влияния месяца рождения, на актуализацию влечения к ПАВ и риска летальных передозировок у подростков и взрослых, по Новосибирской области. Полученные ранее данные позволяют установить возможные периоды актуализации влечения к ПАВ, которые необходимо учитывать при проведении скрининга у подростков. Выявлены два больших сезонных пика – июнь и декабрь. На рис. 1 приведена корреляция летальных передозировок в зависимости от времени года.



Рис. 1. Ритмика летальных передозировок в Новосибирской области (2003-2013 гг.).

чает в себя оценку соматической коморбидности (последствия ЧМТ), выявление синдрома дефицита внимания (Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) – (специализированный опросник) и психофизическую оценку на основе регистрации параметров ВСР. Предлагаемый подход, поскольку он направлен на оценку общесоматического состояния школьников с применением общепринятой методики кардиоскрининга и напрямую не связан с оценкой приема ПАВ, позволяет проводить эти мероприятия школьному врачу без привлечения психолога или нарколога. В последующем проводится обработка полученных данных по специальному алгоритму, позволяющего выявить лиц, относящихся к группам риска возможных потребителей ПАВ или склонных к суицидальному поведению. В данной методологии полученные показатели ВСР в дальнейшем статистически об-

В **заключении** необходимо подчеркнуть, что в пубертате наибольшее влияние на ранний наркотический дебют или суицидальные тенденции будут оказывать соматовегетативные нарушения, наравне с педагогической, семейной запущенностью, которые будут негативно трансформировать поведение подростка, приводя к развитию рискованного поведения. Прием любых ПАВ приводит к стойким психофизиологическим изменениям, которые можно обнаружить с помощью регистрации ВСР. Поэтому проведение скрининга на основе обработки ВСР представляется доступной, малозатратной процедурой и даёт возможность скрытно выявлять группы риска. Универсальность диагностического комплекса позволяет встраивать данную технологию в обычные диспансерные мероприятия по оценке состояния здоровья школьников.

Библиографический список

1. Опенко Т.Г. *Системный анализ феномена самоубийства*. Новосибирск: Издательство СО РАМН, 2008.
2. Орлова Т.Г. Регулирование девиантного поведения у дезадаптированных подростков в системе школьного образования. *Мир науки, культуры, образования*: Горно-Алтайск – Барнаул, 2009; 7 [19]: 262 – 266.
3. Медведев А.С., Чухрова М.Г. *Психолого-педагогические принципы профилактики и коррекции наркозависимого поведения*. Минск: Ковчег, 2012.

References

1. Openko T.G. *Sistemnyj analiz fenomena samoubijstva*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAMN, 2008.
2. Orlova T.G. Regulirovanie deviantnogo povedeniya u dezadaptirovannyh podrostkov v sisteme shkol'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: Gorno-Altajsk – Barnaul, 2009; 7 [19]: 262 – 266.
3. Medvedev A.S., Chuhrova M.G. *Psihologo-pedagogicheskie principy profilaktiki i korrekcii narkozavisimogo povedeniya*. Minsk: Kovcheg, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.12.15

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 821.161.1

Alekseev P.V., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: conceptia@mail.ru

TYPES OF A RUSSIAN TRAVELER IN THE ORIENTAL WORLD THROUGH THE WORKS BY NIKOLAI LESKOV. The article observes a problem of typology of the Russian people in the Oriental space in Nikolai Leskov's orientalism. N. Leskov made a great contribution to the history of Russian orientalism in the second half of the XIX century by creating two types of a Russian traveler in the eastern world. He described these two types of a traveler in his works that first appeared in 1873 and then twenty years later: in a story called "The Enchanted Wanderer" (1873), which is structurally could be determined as "a travelogue in a travelogue", and an essay named "Inspirational tramp" (1894), which is itself a literary analysis of the history of Russian oriental travelogue. These two works are different on the level of their genre, both historical and literary context, but have a common principle of orientalizing of the space and a concept of the Russian people, who are forced to perform endless moving in it, experiencing a certain evolution and looking of their path from good to evil.

Key words: Nikolai Leskov, Russian orientalism, Oriental travelogue, Inner Oriental world.

П.В. Алексеев, канд. филол. наук, доц., доц. кафедры русского языка и литературы Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: conceptia@mail.ru

ТИПЫ РУССКОГО ПУТЕШЕСТВЕННИКА НА ВОСТОКЕ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.С. ЛЕСКОВА

В статье рассматривается типология русского человека на Востоке в ориентализме Н.С. Лескова. Н.С. Лесков внёс большой вклад в историю русского ориентализма второй половины XIX века формированием двух типов русских путешественников на Востоке, описанных им с разницей в двадцать лет: в повести «Очарованный странник» (1873), который структурно можно определить, как травелог в травелоге, и очерке «Вдохновенные бродяги» (1894) – литературно-художественный анализ истории русского ориентального травелога. Разные по жанру и историко-литературному контексту, эти произведения Лескова объединены принципом ориентализации пространства и русского человека, вынужденного осуществлять в нём бесконечное движение, испытывая определенную эволюцию и метания от добра к злу.

Ключевые слова: Н.С. Лесков, русский ориентализм, ориентальный травелог, внутренний Восток.

Статья подготовлена при финансовом содействии гранта Президента Российской Федерации для поддержки молодых российских ученых МК-1840.2014.6

Ориентализм Н.С. Лескова – малоисследованная проблема, в особенности это касается типов русских путешественников в пространстве внутреннего и внешнего Востока. Мы предлагаем выделить два главных типа русских путешественников на Востоке – странник и бродяга. Бродяга, как известно, внесоциальный элемент. Избирать главным героем повести не путешествующего дворянина, а человека низшего сословия, который презирает общественные устои, в «Очарованном страннике» (1873) было так же сомнительно с точки зрения охранительной идеологии, как и в 1849 году, когда славянофил И.С. Аксаков, автор поэмы «Бродяга», был вынужден давать объяснение в III Отделении, почему он «беспаспортного человека выбрал в герои» [1, с. 132]. Флягин – принципиально новый тип русского путешественника на Востоке XIX века в силу того, что он открывает внутренний Восток через призму парадоксальных суждений русского ориентализованного дикаря.

Этот тип значительно отличается от других путешествовавших крестьян-авантюристов, например, от Д.И. Цикулина, чье путешествие на Восток (Персию, Палестину, Египет, Индию) началось в 1808 году и закончилось спустя тринадцать лет [2] также фантастически бессмысленно как и Флягина и Баранчикова с эпизодами плена у мусульман, ограблениями, раз-

боем, испытанием веры. Флягин принципиально чужд логике меркантилизма, но откровенно вписывается в дискурс русского колониализма. Как справедливо заметил А. Эткинд, отличие русского дикаря Флягина от западноевропейских ориентализованных дикарей заключается в том, что он является не только колонируемым, но и колонизатором (сюжеты укрощения коня, крещения татар под страхом фейерверка, участие в колониальном захвате Кавказа и др.), поэтому он может говорить за себя самостоятельно [3, с. 352 – 353], разрушая будущие ориенталистские построения Э. Саида. Вот только верить его словам нет никакой необходимости. Иронически отстраненная позиция Лескова по отношению к своему персонажу заметна с самого начала повести (Флягин сбивает с толку добропорядочных слушателей своей монашеской одеждой, в то время, как он всего лишь кучер при монастыре) и обозначается в конце (когда даже монахи не поняли, кто он такой, продолжая использовать его, как и все прочие, конэсэром). Интрига в том, кто же таков этот самозванный монах, не решается и не может быть разрешима потому, что Лесков с присущим ему писательским мастерством создал противоречивый и незавершенный литературный тип, включенный во множество дискурсивных планов: древнерусской литературы, апокрифических легенд, хождений, народных

былин, авантюрных романов, сентиментальных путешествий и духовных притч.

Хронологически «Очарованный странник» предшествует очерку о вдохновенных бродягах, но целостный взгляд на ориентализм Лескова требует ретроспективного обзора: от чётко обозначенного скептицизма в отношении русских авантюристов на Востоке 1894 года к сложному синкретическому образу русского богатыря-богоискателя-авантюриста Флягина. Это позволит понять не только эволюцию образа русского человека на Востоке, но и ориенталистские элементы образа Ивана Флягина, которые при имманентном анализе повести остаются не проявленными: номадизм, азиатское влечение к лошадям, презрительное отношение к своим азиатским жёнам и детям, рассуждение о способах обращения дикарей в православную веру, влечение к восточной женщине (цыганке Груше) и др.

В десятом номере литературного журнала «Северный вестник» за 1894 год был опубликован последний крупный очерк Н.С. Лескова под названием «Вдохновенные бродяги», фактический рубеж тридцатипятилетней писательской карьеры. Можно сказать, что этот художественно-публицистический текст о правде и вымысле в русском ориентальном травелоге имеет ключевое значение для понимания эволюции сквозной темы его творчества – темы скитальца (бродяги, пилигрима, беглеца, отщепенца, сектанта, раскольника), развивавшейся в рамках более крупной темы – «праведничества». Очерк «Вдохновенные бродяги» завершает эту тему, наиболее полно выраженную в повести «Очарованный странник», и демонстрирует важные особенности творческого метода Лескова: хорошее знание народных психотипов, скептицизм, внимание к деталям, публицистичность, интертекстуальность и использование явных и скрытых автореминисценций.

Явным поводом для написания очерка послужило два события: недавний скандал с африканским походом самозванного «конкистадора» Н. Ашинова, едва не спровоцировавшего русско-французскую войну, и публикация в 1894 году в журнале «Московского Общества Истории и Древностей» двух челоуков со «скасками» И.С. Мошкина и Я.В. Быкова, в истинность которых славянофильская общественность опять легко уверовала по той простой причине, что, как и в случае с Ашиновым, Мошкин демонстрировал страстную любовь к отечеству и вере, которую не поколебать никакими испытаниями судьбы: ни пленом у турок, ни принятием католического «сакрамент», ни искушениями коварных европейцев, наперебой зазывавшими на службу уникальных русских бродяг. Поздний Лесков не верит в патриотизм и богатырскую отвагу хвастливых бродяг: «При императоре Петре I, с изменением, происшедшим в понимании русских людей, “скаски” вдохновенных бродяг потеряли своё значение в обществе: невежественные люди ими ещё интересовались, но петровские грамотеи, ознакомившиеся с лучшими произведениями, перестали интересоваться “бродяжными баснями”. А главное, деловитый царь не любил потворствовать глупостям, и “скасочников” прямо стали называть неучтиво “бродягами” и бить батогами» [4].

Необходимо заметить, что интерес Лескова к этим историческим персонажам имеет исключительно литературный характер. Формируя тип «вдохновенного бродяги», Лесков отмечает присущую ему нарративную стратегию, приближенную к персонажу его собственного воображаемого травелога «Очарованный странник»: всё та же «манера бедниться, канючить и выставлять на вид свою удал, хвалить верность, благочестие и свои страдания», то же потворство внутренним импульсам и инстинктам, преступные наклонности и «вдохновенное» желание убедить («очаровать»)

людей в своей исключительности. Как в случае с Баранчиковым и Мошкиным, так и в случае с Флягиным, единственной нормой внутренней жизни персонажа становится случайность – именно это тотальное «безразличие к добру и злу», по мысли Б. Эйхенбаума и П. Громова, «отсутствие внутренних критериев и гонит странника по миру» [5, с. 17].

Лесков ни разу не упоминает Флягина, но это не значит, что в этот раз он изменяет своему творческому принципу автореминисценций: вероятной причиной тому является тот факт, что Лесков говорит о правде и вымысле в реальный травелогах, имевших большой общественный резонанс, тогда как его «Очарованный странник» из этой проблемы выпадает. Для современных читателей не было никакой необходимости прямо упоминать Ивана Флягина, поскольку он и так подразумевался в дискурсе обсуждаемой темы как выдуманный персонаж со своей выдуманной историей.

Очерк 1894 года чрезвычайно важен для исследования ориентализма «Очарованного странника» в том отношении, что он не позволяет замкнуть тип Ивана Флягина в рамках проблематики «праведничества»: мы полагаем, что в начале 1890-х годов Н.С. Лесков переосмыслил образ странника, сформировав допущение корыстного вымысла в воображаемом травелоге Флягина, позволяя пытливым читателям увидеть в нем не исповедь, а «скаску». Таким образом, тип вдохновенного бродяги – не отрицает, а дополняет созданный им ранее тип очарованного странника.

Для того чтобы доказать, что ориентальные травелоги Баранщикова, Мошкина и Ашинова – плод хвастливой и корыстной фантазии, Лесков использует метод уже неоднократно проверенный им в публицистических спорах (яркий пример – ответ К. Леонтьеву о «ереси» Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого [6]): он тщательно анализирует текст и разрушает его истинность, опираясь на зафиксированные в нём противоречия. Больше всех из этой троицы Лескова занимает образ нижегородского мещанина Баранщикова. Это видно не только по тому, что ему посвящена значительная часть очерка, но и по тому, что Баранчиков – первый опыт, по мнению Лескова, в российской истории шантажировать общественность при помощи книги.

Сомнение в достоверности рассказа странника должно стать отправной точкой в интерпретации типа Ивана Флягина, который после публикации «Вдохновенных бродяг» оказывается эксплицитно сближен с образами Мошкина, Баранщикова и Ашинова – типичных авантюристов, для которых дискурс травелога служил не эстетическим возвышением правдоискательства, а оправданием своих неблагоприятных поступков. Самая возможность оправдания антиобщественного поведения, убийств и повсеместной лжи обусловлена тем, что всё это происходит в дискурсе ориентализма, поскольку формируется дистанция между поведением европейца и антиповедением дикаря.

Русский ориентализм Лескова формирует взаимосвязанные пространства Запада и Востока, где азиатские окраины Российской империи, Кавказ, Турция, Европа и др. пункты на карте реальных и литературных путешествий подвергаются процессу ориентализации в ситуации постоянной нарративной игры «с героями, читателями и авторской позицией» [3, с. 352 – 353]. В этом отношении Флягин – новое типическое явление в русском ориентальном травелоге XIX века – это не странствующий романтик или поэт, обладающий правом «вольности дворянской» – это самоориентализованный дикарь, который помогает прогуливающимся по Ладожскому озеру европейцам осуществить, не сходя с места, воображаемое путешествие по просторам все расширяющейся Российской империи.

Библиографический список

1. Аксаков И.С. Примечание к докладной записке по делу о запрещении газеты «Москва» в 1-м Департаменте Правительствующего Сената. Е.А. Боратынский: Материалы к его биографии. Из Тавевского архива Рачинских. Петербург: Тип. Имп. акад. наук, 1916.
2. Необыкновенные похождения и путешествия русского крестьянина Дементия Иванова Цикулина в Азии, Египте, Восточной Индии с 1808 по 1821 г., самим им писанные. Северный архив. Санкт-Петербург, 1825; 8-9.
3. Эткинд А. Внутренняя колонизация. Имперский опыт России. Москва: Новое литературное обозрение, 2013.
4. Available at: http://az.lib.ru/l/leskow_n_s/text_0390.shtml
5. Громов П., Эйхенбаум Б. Н.С. Лесков. Очерк творчества. Лесков Н.С. Собрание сочинений в 11 томах. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1957; Т. 1.
6. Лесков Н.С. Граф Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский как ересархи (Религия страха и религия любви). Н.С. Лесков о литературе и искусстве. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1984: 111 – 127.

References

1. Aksakov I.S. Primechanie k dokladnoj zapiske po delu o zapreschenii gazety «Moskva» v 1-m Departamente Pravitel'stvuyushchago Senata. E.A. Boratynskij: Materialy k ego biografii. Iz Tavevskogo arhiva Rachinskih. Peterburg: Tip. Imp. akad. nauk, 1916.

2. Neobyknovennyye pohozhdeniya i puteshestviya russkogo krest'yanina Dementiya Ivanova Cikulina v Azii, Egipte, Vostochnoj Indii s 1808 po 1821 g., samim im pisannyye. *Severnyy arhiv*. Sankt-Peterburg, 1825: 8-9.
3. Etkind A. *Vnutrennyaya kolonizatsiya. Imperskiy opyt Rossii*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2013.
4. Available at: http://az.lib.ru/l/leskov_n_s/text_0390.shtml
5. Gromov P., Eichenbaum B. N.S. Leskov. Ocherk tvorchestva. *Leskov N.S. Sobranie sochinenij v 11 tomah*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1957; T. 1.
6. Leskov N.S. Graf L.N. Tolstoj i F.M. Dostoevskij kak esiarhi (Religiya straha i religiya lyubvi). *N.S. Leskov o literature i iskusstve*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1984: 111 – 127.

Статья поступила в редакцию 19.11.15

УДК 81. 42

Arsenyeva T.E., Cand. of Sciences (Philology), Head of Information Group, Information Policy Department, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: jadviga27@mail.ru

Volkova A.A., Cand. of Sciences (Philology), researcher, Exploratory Research Laboratory, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: volknas@mail.ru

ON THE PROBLEM OF CREDIBILITY OF THE CONTENTS OF EDUCATIONAL RADIO DISCOURSE (WITH REFERENCE TO "WE SPEAK RUSSIAN" SHOW). Socio-cultural changes taking place in recent decades in Russia significantly influenced the public consciousness and culture in general. The usage of authoritative sources at a educational radio show about the Russian language contributes to the implementation of several culture-forming tasks: it provides a versatile approach to language issues, represents an expert opinion on the issue, form the image of the program as a striving for objective presentation of information. Radio texts and media communications as a whole not only bring new realities and new concepts to the modern Russian language that complicate its perception and understanding of the audience, but also provide an opportunity to clarify some aspects of the language problem, create an enlightened cultural linguistic identity. The study is supported by the RFH, project number 14-34-01022.

Key words: mass media, radio, perception and understanding, authoritative source, communicative tactics.

T.E. Арсеньева, канд. филол. наук, начальник отдела информации, Управление информационной политики Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, E-mail: jadviga27@mail.ru

A.A. Волкова, канд. филол. наук, научный сотрудник, Лаборатория поисковых исследований Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, E-mail: volknas@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ АВТОРИТЕТНОСТИ КОНТЕНТА В ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОМ РАДИОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММЫ «ГОВОРЯМ ПО-РУССКИ»)

Исследование проводится при поддержке РГНФ, номер проекта 14-34-01022

Социокультурные изменения, происходившие на протяжении последних десятилетий в России, существенно повлияли на общественное сознание и культуру в целом. В просветительской радиопрограмме о русском языке обращение к авторитетному источнику способствует реализации сразу нескольких культуроформирующих задач: обеспечивает разносторонний подход к языковым вопросам, представляет экспертное заключение о проблеме, формирует имидж программы как стремящейся к объективной подаче информации. Радиотексты, и медиакommunikация в целом, не только привносят в современный русский язык новые реалии и новые понятия, усложняющие его восприятие и понимание аудиторией, но и дают возможность внести ясность в некоторые проблемные аспекты языка, сформировать культурную просвещенную языковую личность.

Ключевые слова: средства массовой информации, радио, восприятие и понимание, авторитетный источник, коммуникативная тактика.

Важные социокультурные изменения, происходившие на протяжении последних десятилетий в России, существенно повлияли на общественное сознание и культуру в целом. Эти изменения выразились в языковом сознании, в речевом поведении носителей языка, повлияли на язык художественной литературы и культуры, на язык средств массовой информации [1].

Одной из важных характеристик современного качественно-го средства массовой информации является стремление всегда сопровождать свой контент указанием источника, и СМИ, формирующие просветительский дискурс, – не исключение. Современный человек вынужден существовать в условиях постоянного информационного натиска: потоки разнообразных сообщений обрушиваются на него, как минимум, через СМИ и интернет. И жизненно необходимым становится умение ориентироваться в этом потоке, применять критический подход. Задача авторов просветительских проектов – помогать адресатам в формировании достоверной информационной картины по самым разным вопросам. «Результатом диалогического взаимодействия, ведущего и слушателя, то есть применяемых ими коммуникативных тактик, становится реализация различных культуроформирующих функций программы: информативной, интеллектуальной, эстетической, этической, познавательной» [2].

Коммуникативная тактика обращения к авторитетному источнику, использования компетентного мнения является частотной в просветительском радиодискурсе, в частности – о русском языке, что подтверждается материалами программы «Говорим по-русски» (радиостанция «Эхо Москвы»)

Все авторитетные источники, на которые ссылаются ведущие в радиопрограмме «Говорим по-русски», можно разделить на две группы: авторитетное лицо и справочные источники. К первым относятся специалисты в области лингвистики, люди, имеющие отношение к заявленной в радиопередаче проблеме, исторические личности и радиослушатели, которые участвуют в интерактивном общении. Имя и учёное звание приглашенных гостей является подтверждением их экспертного статуса. Ко второй группе относятся справочные источники: словари, интернет-ресурсы, электронные СМИ.

Коммуникативная тактика обращения к авторитетному источнику является неизменным атрибутом каждого выпуска «Говорим по-русски» и реализуется в программе путем использования трех коммуникативных ходов (КХ): КХ «маршрутизации», КХ характеристики источника, КХ использования нескольких источников.

Указание маршрута поиска источника (КХ «маршрутизации») включает в себя полное название источника, перечисление имён авторов, выходные данные, интернет-адрес, иногда и место, где можно приобрести издание. Ориентированные на представление полной и достоверной информации, ведущие практически каждое свое слово подкрепляют ссылками на справочные источники, словари и издания. Необходимость адресации заключена в самом объекте обсуждения – русском языке, четко формализованном системой правил, но в то же время предполагающего вариативность в некоторых аспектах: например, в постановке ударений, выборе синонимичных лексем и т.д.

Маршрутные ссылки есть в каждом выпуске программы «Говорим по-русски», ср.: О. СЕВЕРСКАЯ. *Еще одно просторечное слово «канючить» спрашивали у нас по интернету/ откуда оно взялось// ответ мы найдем/ несмотря на то/ что есть это слово/ конечно/ во всех словарях/ найдём в словаре «Русская мысль и речь/ Свое и чужое/ Опыт русской фразеологии» Михельсона/ это словарь начала XX века//*. В представленном фрагменте реализуется весь перечень обязательных элементов КХ «маршрутизации»: функциональное назначение источника (словарь), его полное наименование («Русская мысль и речь/ Свое и чужое/ Опыт русской фразеологии»), авторство (Михельсон) и указание на время создания (это словарь начала XX века).

Лексическими маркерами КХ «маршрутизации» являются слова, характеризующие платформу размещения источника: *магазин, интернет, сайт, портал, ссылка, раздел* и под. На синтаксическом уровне все конструкции имеют схожую структуру. В случае с интернет-ресурсами: наименование источника – его местонахождение (иногда с дополнениями в виде подразделов), либо обратный порядок: URL – наименование источника. При «маршрутизации» печатных изданий также возможны две формы: прямая (наименование источника – авторы – дата издания – место издания) и обратная (место издания – дата издания – авторы / наименование источника). Преобладают неполные предложения, отсутствующие элементы которых можно восстановить по контексту.

КХ характеристики источников применяется ведущими для квалификации источников с позиции их качества и / или функциональной направленности. Ход в программе маркируется использованием лексических средств как с положительными, так и с негативными коннотациями. Лексические средства языка с положительными коннотациями (*свод полный, к замечательной книге, очень хорошо пишет, обделенная вещь, суперлот, чудная, очень симпатичная, совершенно потрясающая, увлекательная, шедевр полиграфии*) формируют оценку лингвистических источников, заслуживающих доверия. Презентация словарей осуществляется с использованием лексем *новый, современный*; краткая характеристика словаря сопровождается фразами *написан доступным языком, оживлен многочисленными примерами*. Интернет-ресурсы квалифицируются как *полные, подробные, содержащие все в одном месте*.

Авторитетные лица, которые принимают участие в программе, по определению, не могут получить негативной характеристики со стороны ведущих, ср.: (об И. Левонтиной) К. ЛАРИНА. *Ваши регалии все какие? О. СЕВЕРСКАЯ. Я сейчас скажу/ кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института русского языка РАН// кроме того автор книги «Русский со словарем» / очень интересной/ замечательной и успешной книги// и вообще/ наш эксперт в вопросах того что происходит с русским языком//*. При представлении привлечённых экспертов ведущие обращают внимание на те характеристики, которые связаны с русским языком: ученые степени, должности, опыт работы, созданные экспертами издания и под. Если эксперт приглашен для обсуждения конкретной проблемы, то указывается степень его погруженности, которая может выражаться также в должности, темах кандидатской или докторской диссертаций, темах научных или популярных статей и книг, участии в лингвистических, литературных или культурологических проектах и под.

Аудитория радиостанции «Эхо Москвы» – люди с активной жизненной позицией и хорошим уровнем образования, поэтому слушатели также выступают полноправными участниками диалога. В некоторых ситуациях радиослушатели могут стать и экспертами программы, например, подсказать путь поиска / получения знаний, информации: *СЛУШАТЕЛЬ: Я всех отсылаю к замечательной книге Корнея Ивановича Чуковского «Живой как жизнь» // он там очень хорошо об этом пишет/ что многие слова меняются со временем/ хотим мы этого или нет//*. Эпитеты *замечательно* и *очень хорошо* выражают и оценку слушателем книги как познавательного источника информации, и рекомендацию к использованию, которая формулируется с помощью предикативной основы *я всех отсылаю*. Показательно, что радиослушатель использует тот же комплекс коммуникативных ходов, который применяют ведущие программы (КХ «маршрутизации» и КХ характеристики источника).

Ситуативное использование источника, или его функциональная характеристика, содержится в описании сферы его применения. Ведущие могут рекомендовать названную ими книгу, словарь или справочник для выбора правильного ударения, этимологической справки, изучения истории слов и т. д.

Особое внимание ведущие уделяют иноязычным вкраплениям. Многими исследователями отмечалось, что заимствования часто не оправданы. Иностранное слово в речи стало престижным, и поэтому желание быть модным, быть «на волне», приводит к появлению чрезмерного количества иностранных слов в лексиконе россиян [3]. Поскольку одной из функций просветительской радиопередачи является ознакомление слушателя с новыми понятиями современной жизни, заимствованными в большинстве своем из зарубежных культур, в контенте программы обнаруживается достаточное количество рекомендаций по работе с новыми единицами иноязычного происхождения. Процесс восприятия такого текста осуществляется посредством идентификации реципиентом услышанной языковой единицы с уже имеющимися у него знаниями о языке и мире и причисления данной языковой единицы к группе уже освоенных или неосвоенных понятий. Наличие двух или более точек зрения по поводу понятия, выраженного иноязычным вкраплением, позволяет шире раскрыть смысл этого понятия. Более того, автор может повлиять на степень доверия к информации, используя авторитет «эксперта». Можно предполагать, что интерпретации, предложенные «экспертом» (в следующем примере это 2 эксперта: О. Северская – к. филол. н. и Е. Захаркова – составитель словаря), будут восприниматься читателями как более убедительные. При этом можно утверждать, что авторитет источника положительно сказывается на восприятии радиослушателями информации: О. СЕВЕРСКАЯ: *Жизнь наша стремительно меняется/ а вместе с ней меняется и лексикон горожанина// иногда/ чтобы что-то понять в звучащей абсолютно не по-русски речи/ требуется словарь// М. КОРОЛЕВА: Сегодня мы решили полистать «Словарь современного горожанина»// пока серьезные лексикографы осмысливают новые заимствования/ он поможет не потеряться в новом словесном поле// О. СЕВЕРСКАЯ. Автор этого словаря // Евгения Захаркова/ журналист петербургского издания «Бумага»// словарь опубликован в сети и содержит множество слов с толкованиями// какие это слова?// ну например хайлайт/ от английского highlight/ основной момент // это «центральное, кульминационное событие»/ а не какой-то там хэппенинг // от английского happen / происходит // «перформанс без сценария»/ который ждет либо успех/ либо факал/ провал.*

Маркерами КХ характеристики источника с позиции его функциональной направленности, являются слова с семой «назначение, функция». На синтаксическом уровне частотны сложные предложения с придаточной частью цели, которые содержат указание на назначение того, о чем говорится в главной части предложения.

КХ характеристики источников может реализовываться в трех формах: подбора подходящих (чаще положительных, реже – негативных) эпитетов; характеристики ведущими или экспертами программы, основанной на собственном опыте; характеристики радиослушателей. В большинстве фрагментов содержатся одновременно качественные и функциональные характеристики источников. К числу маркеров хода считаем возможным отнести оценочные определения и повторы названия и выходных данных источников (как скрытую рекомендацию к прочтению).

Обращение более чем к одному источнику знаний формирует полную и экспертно подтвержденную языковую картину, поэтому в программе «Говорим по-русски» оправдано выделение **КХ использования нескольких источников**. Сочетание в одном ответе на вопрос радиослушателя нескольких авторитетных источников становится не просто приметой хорошо выстроенного просветительского радиодискурса, но и отражает язык, как в его постоянстве, так и в его изменчивости и эволюции.

КХ применяется авторами программы, когда разговор касается вариативности ударений, устаревших или, напротив, еще не устоявшихся орфоэпических норм, транслитерации или транскрипции иностранных слов, а также при необходимости разноаспектного анализа того или иного языкового феномена. Отметим также, что в целях популяризации словарей и справочников, а также для авторитетности ответа ведущие обращаются к использованию данного КХ и в ситуациях, когда возможен единственно верный ответ.

В программе нередко обсуждаются вопросы вариативности, связанные с появлением в русском языке неологизмов, написанные или произношение которых еще не устоялось. В большей степени это касается наименований новых явлений, процессов или технологических устройств. Ср.: О. СЕВЕРСКАЯ. *Айпад или айпэд/ интересует обладателей этого устройства/ как пра-*

ильно. М. КОРОЛЁВА. Мы на «Эхе» уже договорились, как мы будем говорить// О. СЕВЕРСКАЯ. Самая распространенная транслитерация// айпад/ в энциклопедических статьях пишут айпад/ а в скобках дают другие написания// айпэд и даже айпед// айпэд// это транскрипция/ а айпад// частично транскрипция/ а частично транслитерация// М. КОРОЛЁВА. Мы договорились/ что произносим айпэд// О. СЕВЕРСКАЯ. Рекомендуется айпад/ но это еще не устоялось//. В спорных ситуациях правильной позицией ведущих является озвучивание всех возможных вариантов с объяснением происхождения и / или сферы употребления каждого из них. Так, характеристикой, указывающей в пользу варианта «айпад», является его распространенность и употребление в энциклопедических статьях, описывающих само устройство. В настоящее время в лингвистических словарях слово не зафиксировано, варианты написания и произношения не устоялись, что обуславливает возможность выбора с опорой на какой-либо из авторитетных источников. В данном случае слушателям придется решать, ориентироваться им на энциклопедические (технические) статьи или использовать опыт редакции «Эха Москвы», в которой существует договоренность о приоритетности произношения айпэд. Стоит отметить, что и среди ведущих программы наблюдаются разногласия в данном вопросе: стремясь поставить точку в обсуждении, не имеющем единственно верного ответа, М. Королёва повторяет информацию о выборе редакции, а О. Северская вновь акцентирует внимание на частоте употребления варианта айпад, хотя и добавляет, что это еще не устоявшаяся версия.

Специфическими характеристиками хода являются: интонационное разграничение вариантов (правильные выделяют-

ся тоновым ударением, неправильные маркируются смехом, вздохами, более высокой скоростью произношения и под.); на лексическом уровне значимость нескольких источников подчеркивается определениями, указывающими на избранность и авторитетность источников. На синтаксическом уровне преобладают полные предложения, содержащие перечисление (если все источники выражают одинаковые точки зрения) или противопоставление (если версии разнятся). Также отметим, что при ответе на условный вопрос «почему неправильно?» авторы применяют предложения с обстоятельствами причины, придаточные причины и т. д. В спорных ситуациях, например, с неустоявшимся наименованием, приметой КХ становится повторение верной информации и названия подтверждающего её источника на протяжении речевого фрагмента. Особенностью КХ использования нескольких источников является сочетание собственно лингвистических источников с профессиональными, историческими, узко-тематическими и др.

В просветительской радиопрограмме о русском языке обращение к авторитетному источнику способствует реализации сразу нескольких культуроформирующих задач: предлагает компетентностный подход к различным языковым ситуациям, дает слушателям возможность получить экспертное заключение о каких-либо фактах языка, позиционирует программу как качественный просветительский проект. Радиотексты, и медиакоммуникация в целом, не только привносят в современный русский язык новые реалии и новые понятия, усложняющие его восприятие и понимание аудиторией, но и дают возможность внести ясность в некоторые проблемные аспекты языка, сформировать культурную просвещенную языковую личность.

Библиографический список

1. Нестерова Н.Г., Фашанова С.В. Специфика коммуникативной организации ток-шоу на радио. *Коммуникативные исследования*. Омск, 2014; 2: 197 – 203.
2. Нестерова Н.Г. Диалогическое взаимодействие участников культурно-просветительской радиопрограммы. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. Красноярск, 2015: 253 – 257.
3. Валгина Н.С. *Активные процессы в современном русском языке*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Логос, 2001.

References

1. Nesterova N.G., Faschanova S.V. Specifika komunikativnoj organizacii tok-shou na radio. *Kommunikativnye issledovaniya*. Omsk, 2014; 2: 197 – 203.
2. Nesterova N.G. Dialogicheskoe vzaimodejstvie uchastnikov kul'turno-prosvetitel'skoj radioprogrammy. *Vestnik krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. Krasnoyarsk, 2015: 253 – 257.
3. Valgina N.S. *Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Logos, 2001.

Статья поступила в редакцию 11.11.15

УДК 82-3

Val'yanov N.A., postgraduate (Philology), Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: nick.valyanov@yandex.ru

TYPOLOGY OF CHARACTERS IN A SMALL PROSE OF M. A. TARKOVSKY. The article discusses the typology of characters in the literary traditions of M.A. Tarkovsky, a writer who completes the traditionalists poetics at the turn of 20-21 centuries. In the author's works such image as a righteous, marginal, and intellectual character is analyzed. The article reveals a character of patriarchal consciousness. The author presents a type of critical epoch and his new model of life. An intellectual man leaves the city, trying to get settled in a village, to find inner harmony and connection with the natural world. The researcher studies the ideology of asceticism in the prose of Mikhail Tarkovsky, as an act against the modern system of conventions. The author actualizes the idea of a national identity typical of the traditionalist poetics.

Key words: traditionalist prose, Mikhail Tarkovsky, righteous, marginal, intellectual, peasant, Russian prose, hermit.

Н.А. Вальянов, аспирант Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: nick.valyanov@yandex.ru

ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ В МАЛОЙ ПРОЗЕ М.А. ТАРКОВСКОГО

В статье рассматривается типология героев в художественной традиции М.А. Тарковского – писателя, завершающего поэтику традиционализма на рубеже XX-XXI веков. В произведениях автора анализируются образы праведника, маргинала, интеллигента, выявляется герой патриархального сознания. Автором представлен тип переломной эпохи, прослеживается новая модель его жизнестроительства. Интеллигент покидает город, пытается обосноваться в деревенском пространстве, чтобы обрести внутреннюю гармонию и связь с природным миром. В прозе Михаила Тарковского отражается идеология отшельничества, это акт против современной системы условностей. Таким образом, автор актуализирует идею национальной идентичности, приемлемую для традиционалистской поэтики.

Ключевые слова: традиционалистская проза, Михаил Тарковский, праведник, маргинал, интеллигент, крестьянин, русская проза, отшельник.

Стержневым аспектом изучения современного русского литературоведения является исследование проблемы национального характера, что особенно актуально и для традиционалист-

ской прозы (Ф. Абрамов, В. Белов, В. Распутин, В. Астафьев, В. Личутин, Б. Екимов). Критическое осмысление данного вопроса в научно-исследовательской парадигме второй половины XX

столетия вполне обосновано – это время, когда русские писатели показали настоящую трагедию советского человека в условиях социально-исторических катаклизмов, заговорили о совести нации. Наиболее глубоко проблема освещается в теоретических работах И.И. Плехановой, Т.Л. Рыбальченко, Н.В. Ковтун, А.М. Мартазанова, И.В. Новожеевой, Ю.М. Павлова, Ю.Р. Перепелицыной, Г.А. Цветова, Е.К. Холодковой и др.

С проблемой народного характера исследователи нередко связывают идею всеединства. Так, сквозь призму соборности русского народа, В.М. Пронягин выделяет следующие типы личности: *сакрально-исторические* (они способны выйти за пределы своего собственного «Я», умеют жертвовать собой ради Бога, играют заметную роль в истории государства); *профанно-исторические* (эта категория людей наделена системой отрицательных качеств, в том числе, жадной властью); *профаные* (противоречивые личности с неординарными творческими способностями), *синкретические* (гармонично сочетающие все лучшие качества) [1, с. 205]. Ю.М. Павлов делит литературных персонажей на три типа: *православные, амбивалентные и эгоцентричные*. Базовыми критериями предложенной типологии автор указывает религию и нравственность [2].

Подобную классификацию персонажей в прозе В. Распутина предлагает Е.С. Гапон. Исследовательница подходит к анализу концепции личности с народно-православных традиций и излагает свое видение литературного героя. Она выделяет *христианский, амбивалентный и эгоцентричный* тип личности, основываясь на единственном критерии – близость или отдаленность от народно-христианской культуры. Сокровенными героями в прозе мастера выступают Анна («Последний срок»), Дарья («Прощание с Матёрой»), Аксинья («В ту же землю»). Такая типология, утверждает исследователь, не может быть применима к «деревенской прозе» в целом [3].

На примере творчества В. Белова Н.И. Крижановский выявляет три основные разновидности героя – *соборный, внесоборный и амбивалентный*. Соборный тип личности воплощает идею *христианского гуманизма* – любовь к ближним, способность к самопожертвованию, всепрощению, в то время как внесоборный реализует «абсолютное неприятие нравственных ценностей», эгоцентризм и *оторванность от русской культурной почвы* [4]. Амбивалентный тип личности соединяет в себе признаки соборного и внесоборного.

Пристальное внимание исследователей традиционалистской литературы приковано к *крестьянской фигуре* («светлой душе» – В.М. Шукшин) – одной из самых устойчивых. Тип этого героя становится духовно-нравственным ориентиром для писателей-«деревенщиков». Традиционалистская проза формирует своего героя, проверенного временем, идеей, верой и убеждениями – охвачен широкий диапазон – от чудака, трикстера и маргинала до сильных праведных личностей – защитников и спасителей рода. В целом, в литературных текстах представителей «деревенской прозы» возник собирательный образ русского мужика, защитившего отечество в военное лихолетье, создавшего в послевоенное время крепкий бытовой и семейный уклад, обнаружившего знание всех тайн природы и призвавшего учитывать ее законы [5].

Ю.Р. Перепелицына, исследуя начальный этап развития деревенской литературы (на примере творчества А. Яшина), выделяет основным типом героя – *простого деревенского мужика*, в образе которого намечаются черты русского национального характера – независимость, стремление к самостоятельности, чувство собственного достоинства. Первостепенной задачей автор ставит показать эволюцию народного характера: от *правдоискателя*, живущего по законам совести, к требовательному *бунтарю*, уставшего от общественного беспорядка и бросающего вызов социальным обстоятельствам [6].

Если в центре повествования литературы «овечкинского» этапа находился простой крестьянский мужик, пытающийся преодолеть сложившийся социальный хаос путём общественного порицания, то проза 1960 – 70-х годов, наделенная духовно-нравственной патетикой, трансформирует крестьянского героя. Персонажи «деревенщиков» существовали вне привычных колхозно-коммунистических реалий, они уходили от советского «попехонства» в мир собственных онтологических раздумий, как герой Б. Можаяева, Федор Кузькин, порвавший отношения с колхозной системой. В текстах В. Белова, В. Распутина, В. Личутина и В. Астафьева появляются образ «мудрого старца» (хранителя родовой земли). Наряду с ним классическими представляются образы *Хозяина острова, юродивого Богодула*, подсвеченные

авторитетом *домового* – «гения местности» [7]. Признаками праведности наделяются персонажи, воплощающие дохристианское знание о мире – в литературоведческий анализ вводятся фигуры *знахаря и колдуна* [8].

Военные события 1941 – 45-х гг. внесли свои коррективы в судьбу крестьянского народа. Война перевернула традиционные представления о деревенской жизни. Муж, вернувшийся с поля боя, не способен налаживать хозяйство – эту долю взяли на себя дети и жены (А. Платонов «Семья Ивановых», 1946). Мужской и женский характеры перенимают черты традиционно несвойственные им: женщины становятся самостоятельными, готовыми к бунту; а мужчины – нерешительными, неспособными взять на себя ответственность за принятие решений [9]. Таким образом, происходит «переиначивание» патриархального уклада жизни – его формируют уникальные национальные женские и детские типы – андрогинные личности (*девы-богатырки, женщины-избавительницы*) [10].

Особое внимание литературоведы обращают на тип *юродивого* – одного из самых значимых на Руси. Двойственность, противоречивость этого характера объясняется принадлежностью к народно-смеховой и церковной культуре одновременно. В современном историко-литературном и культурном пространстве юродствующий проходит путь покаяния/исповеди – от шута возвышается до праведника, святого.

Уже в поздней традиционалистской прозе появляется маргинальный герой – *странник, трикстер*, в котором и выражается дух времени. Это «вольные люди» (как Егор Прокудин из киноповести В. Шукшина «Калина красная»), живущие наперекор общепринятым нормам, вразрез с традиционными крестьянскими устоями [11]. Как назревшее явление переломного времени не менее показательными фигурами в зрелой «деревенской прозе» выступают *богоборцы и фантазёры* [12]. Персонаж выламывается из привычного деревенского хронотопа: образы естественного человека, праведника, богоискателя замещаются «*обсееками*», «*архаровцами*» [11]. Наступает духовный кризис эпохи, отмеченный знаковыми текстами В. Распутина («Пожар», «В ту же землю», «Нежданно-негаданно»), В.П. Астафьева («Печальный детектив»).

Социально-исторические обстоятельства коренным образом трансформируют литературного персонажа – появляется герой переходного времени, находящийся на перепутье, не ведающий дальнейшего пути / судьбы. Писатели-традиционалисты запечатлели в своих произведениях не только духовный распад русского человека, но и напряженный поиск духовно-нравственного возрождения, которое неизменно связывают с духовными традициями русского крестьянства [13].

Нам важно проследить, как меняются устойчивые типы традиционалистской прозы в творчестве М. Тарковского – писателя, завершающего направление. В прозе автора кантаминируются сюжеты, мотивы и образы его предшественников – «деревенщиков». Художественный опыт сибирского писателя представляет собой не столько печальные размышления об итогах деревенской жизни, сколько попытку призыва к необходимости дальнейшего возрождения и сохранения исконно русских традиций, издревле заложенных на христианской почве. Писатель всячески способствует реабилитации деревни как основы русской жизни, призывает найти утраченный лад, видит сокровенный смысл в воспевании народного быта, в истинном признании отечественной словесности: «русская литература – она деревенская, потому что деревня – соль России» [14]. Избранные персонажи писателя находятся на изломе вековых традиций, на перепутье, нередко пытаются самоутвердиться и познать собственное (внутреннее) бытие, ощутив естество одичалой таёжной природы. Литературный типаж М. Тарковского отчасти идентифицируется с героем В. Астафьева, который покидает городское пространство, уходит в тайгу, в горы, мечтая обрести внутреннюю гармонию, испытать себя.

Важнейшая особенность творческого метода Тарковского – способность уместить совершенно различные художественные типы в границах конкретного литературного произведения – от *асоциальных типов (бичей)* до *мирских праведников и интеллектуалов*. Обобщая образ героя М. Тарковского, необходимо отметить – это личность, которая не одолевает жизнь или пытается противиться злему року, скорее, способна воссоединиться с силами природы и ощутить течение времени и пространства. И.Л. Балаян, анализируя проблему личности в произведениях писателя, акцентирует внимание на *христианском* типе, поскольку именно он выступает идеалом русской культуры. Герои

Тарковского, утверждает автор, – люди земли, их жизнь неотрывна от неё, представляет собой единое целое [15]. В многообразии представлена женская суть. Облик русской женщины в литературном наследии сибирского художника достигает совершенства. От молодых, приветливых и нежных женских фигур Тарковский ведет линию до гостеприимных жен, заботливых матерей, праведных старух и дев-богатырок.

Образ праведника

Народно-агиографическая традиция имела особое влияние на творчество сибирского художника. В православном дискурсе выстраивается все литературное творчество Тарковского – проза, поэзия, публицистика. Уже в ранних произведениях звучат мотивы христианского наказа, проповеди, наставления. Образ *народного праведника* становится ведущим в ранней и зрелой поэтике Михаила Тарковского. Прослеживается линия от хранителей древностей, защитников рода до юродивых. Сам жизненный путь героев выстраивается в традиционной христианской парадигме – от греха к покаянию – мотив богоискательства становится центральным в художественной традиции прозаика, связан с ключевой идеей возрождения человеческой души.

Праведным героем в рассказе **«Вековечно»** (2001) предстает «шербутный дед» дядя Толя Попов. Праведность героя проявляется в его бескорыстном *наставничестве*, беззаветном служении делу. Показательной в рассказе является сцена в больнице, где Митька Шляхов навещает свалившегося от инфаркта деда Толю. Во всей полноте раскрывается образ *мудрого старца*, праведного человека, готового простить своего ближнего за проступки. Образ приближен к иконописному: «он лежал с пергаментно-желтым лицом, на котором темно выделялись подстриженные усы, под красным стеганым одеялом, выпростав руку с плоскими пальцами...» [16, с. 16]. Эта встреча представляется нам как исповедь Митьки Шляхова – героя, готового покаяться за все прегрешения и принять те человеческие устои, которыми жил дядя Толя Попов. Больница, где происходит действие, сцена покаяния и следующая за ней сцена благословения – переходное пространство.

Особое место в произведениях писателя занимают женские образы. Идеал женщины у Тарковского, как правило, заключён в роли матери. Именно с фигурами милосердных старух, как воплощением материнского начала, автор связывает надежду на просветление русской деревни, сохранение ее обычаев. Святое отношение к прошлому характеризует героиню Тарковского как истинных праведниц, которые стали частью, «единицей хранения» традиции [17, с. 17]. Умение выстоять, защитить свои нравственные интересы, духовные идеалы характеризует героиню как сильных личностей.

Наиболее ярко фигуру праведной крестьянки М. Тарковский воплотил в своём дебютном рассказе **«Васька»** (1993). Возникает известный читателю (ещё в астафьевской традиции) образ *ангела-хранителя*. Знакомство с бабушкой главного героя происходит в четвертой части рассказа – автор сразу наделяет тип праведницы чертами, присущие Богоматери – она «охраняла» героя и «на расстоянии преследовала его своей заботой» [18, с. 67]. Усиливает сюжетный ход повествования смерть бабушки – событие происходит в онейросфере, наяву оно оказывается ложным. Ведущим испытанием для героя становится *мотив ожидания/встречи* с праведницей. Писатель реализует знаковую идею неразрывимой, родственной связи – удивительно, что именно молодого охотника Тарковский наделяет важной функцией – способностью чувствовать на расстоянии.

Сводимый к исконно апокрифическому тексту и сюжетно-образующий для ряда литературных произведений «деревенской прозы», *мотив «хождения по мукам»* [19, с. 47] воплощён в повести М. Тарковского **«Бабушкин спирт»** (2004). Бабушка не отделяет свою судьбу от судьбы своих детей, деревенских жителей в целом. В этом тексте автор использует приём парадокса – самый грешный, казалось бы, персонаж, связанный с зельем, описан по канонам праведности. В повести раскрывается образ *страдальницы, страстотерпицы* (мученицы), которая смиренно принимает все тяготы земной жизни.

Исключительная терпимость ко греху как знак праведничества [20, с. 43] сближает Бабушку с образом тётки Грани Хохловой (**«Ложка супа»**, 1998), которая также испытывает страдания за спившегося сына. Мученичество за родное дитя, погрязшего во грехе, помогает героине не только нравственно выстоять, но и спасти сына. Преднамеренное возвращение героини к её исконному материнскому началу (когда тетя Граня кормит взрослого Парня с рук) позволяет автору как бы предопределить единствен-

ную роль женщины на земле – роль *матери, хранительницы, защитницы* – в этом автору видится спасение грешного героя. Идея циклического времени актуализирует аспект преемственности, сохраняет традиционную основу повествования в современной прозе.

Образ праведной женщины представлен и в рассказе **«Ле-доход»** (2001). Как и одинокая старуха, Агафья из рассказа В.Г. Распутина «Изба» (1999), тетя Надя живет своим бытом, выполняя мужскую работу. Если Агафья валила лес и самостоятельно строила дом, то тетя Надя «рыбачила всю жизнь», «ходила в тайгу проверять капканы с рюкзаком и ружьем, с посохом в руках, в теплых штанах, фуфайке и огромных рукавицах» – что напоминает тип девы-богатырки [21]. Подвиг крестьянской женщины заключается в созидании, подвижничестве, преображении домашнего очага. Тётя Надя серьезно относилась к традициям, обычаям: «за несколько дней до праздника готовилась, стряпала, прибиралась в избе, приводила себя в порядок» [16, с. 27]. Гостеприимная и уважительная старуха, немало пережившая на своём веку (смерть двух мужей, родной дочери), смогла устоять и в период разрушения родной деревни. Разложение деревенского пространства сопоставимо в рассказе с дряхлением дома героини, напоминающим тонущий корабль. Переживая разорение / расселение деревни, героиня не утрачивает былую связь с ней – оставшись одна, она предстаёт как последний хранитель, гений местности [22].

Особым вниманием автора отмечен *тип юродивого*. Персонаж, наделённый подлинной праведностью, явленный в образе юродивого (нищего странника) встречается в рассказе **«Фундамент»** (2004). Это бездомный Ванька, которого главный герой встречает совершенно случайно. Ванька представляется как переходной типаж: изначально заявленный как герой-шутун он перерождается и осознаётся праведником. Путь от греха к покаянию, как и полагается, проходит через испытания – возведение дома / мира. После строительства происходит традиционное очищение / перерождение (поход в баню), общение по душам, которое помогает раскрыть истинное лицо Ваньки. Противоречивость образа нищего подчеркивается его наготой, представляемой, с одной стороны, как некая отдельность миру, постыдность (нагой человек), с другой – как черта юродства. Ванька, внезапно собирающийся покинуть деревню, по сути своей, прощается с жизнью, приуговоряясь к долгому пути в иномир. И единственным проводником, символизирующим переход из одного пространства в другое, является река, что соотносится с древним славянским представлением о путешествии умершего на ладье в иномир, который существует где-то рядом с миром реальным.

Патриархальный мужской тип

Образ природного пахаря, олицетворяющий *патриархальный мужской тип*, пожалуй, является одним из ключевых не только в прозе М. Тарковского, но и во всей традиционалистской поэтике. Это тип, весьма близкий праведному герою, отождествляется с хранителем древностей – с ним связана семантика богатырства, защиты, первостепенной удалости. Патриархальный тип героя неотступен перед общей бедой, отстаивает вековую мудрость, защищает землю от чужеродных. Охранение и оборона становятся мужскими чертами, мессианство связывается с защитой родины [23, с. 9].

Образ типичного крестьянина, живущего земельным трудом – достаточно редкий, но знаковый в прозе М. Тарковского. Этих героев характеризует хозяйственность, приверженность традиции, преданность собственному делу, ощущение внутреннего удовлетворения от исполненного. Ключевыми в этом ряду являются образы Иваныча («Стройка бани»), Прокопича («Енисей, отпусти!») и Петровича («Петрович»). Весьма знаменательна семантика исконно русского имени героев – утверждается связь с народно-христианской символикой древней Руси, имена сакрально подсвечены – это люди земли и труда. Показателен переход от фольклорной традиции к агиографической: от героев-балагуров и богатырей образы эволюционируют к праведникам.

Образ сокровенного героя репрезентуется в повести **«Стройка бани»** (1998) – этапном произведении в творчестве писателя. Старик Иваныч – пахарь от Бога, всю жизнь посвятивший служению земле, природе, традиционному крестьянскому быту. В повествовании рисуется образ опытного, закоренелого мужика, обретшего тайну жизни в собственном ремесле. Труд становится средством преображения и перевоплощения героя. В начале повествования автором конструируется образ *народного богатыря*: «крепкий как краж, большегубый, курносый, с твёр-

дым, нависающим чубом, мясистым, как бы надвое рассечённым лицом... рядом лежала такая же крепкая и мясистая рука, темная и тяжелая загорелая кисть» [16, с. 140]. Сюжетной основой произведения является строительство новой бани. Знаменательно, что процесс возведения дома сопровождается важными событиями из жизни героя, которые воспоминаниями вкраплены в ход повествования. Возводя дом, герой как бы приготавливается к собственной смерти – подводит итоги жизни, вспоминает грехи прошлого, готовит себе новую обитель.

Вход в иномир осуществляется через баню, где Иваныч очищается, принимает новое рождение. Хронотоп бани, представляемый в традиционализме как пространство инфернальное, в границах текста сакрализуется, приобретает дополнительную, исповедальную функцию, что отсылает и к сюжету В. Шукшина. Весьма символичной кажется сцена вхождения: герой испытывает детское волнение, как перед «долгожданным событием» (после смерти наступает воскрешение и новая жизнь). Оголяя тело, Иваныч обнажает и душу: снимает нательный крест (оставляет земную судьбу на банной лавке) – войти к Богу необходимо обновленным, подобно младенцу. Финальная сцена Исхода трактуется как оставление греха, катарсис, обретение покоя и новой жизни: «ушли в землю все обиды, раздражение и отлетела к небу душа Иваныча, никогда не бывавшая ещё такой чистой» [16, с. 183]. Показательно, что событие смерти происходит ранним утром, когда начинается покос, зарождается новая жизнь – сцена символизирует цикличность бытия, характерное для русской культуры. В целом, повесть М.А. Тарковского пронизана ностальгическими и утопическими мотивами. Втором утверждается образ героя, олицетворяющего старую, патриархальную Русь. Поиски Бога, мотив возвращения в «блаженную» землю становится важнейшей идеологической доминантой творчества М. Тарковского.

Другим героем, символизирующим патриархальный уклад, является Петрович («Петрович», 2001). Его жизнь рисуется канонически: женился, построил дом, завёл скотину. Опрятность, основательность, мужицкое общественное начало ему присущи, в нём «было развито чувство деревенской справедливости» – именно так автор представляет читателю героя [16, с. 5]. Традиционный образ показан в свете трудовой аскезы – «главным козырем Петровича была работа». Петрович берётся за любое дело, занимается исконно крестьянским трудом – помогает перекрыть баню, достраивает чью-то дачу, отработывает посевную, ремонтирует трактор, кладёт соседу печь, чем вскоре заслуживает прозвище печника. В культурной традиции возведение печи как сокровенное знание передавалось из поколения в поколение – от отца к сыну. По народным поверьям, печь – символ, основа дома. Образ Петровича раскрывается в народно-символических тонах: автор подчеркивает лихость героя в вечно распахнутой фуфайке и шахтёрских гидроунтах (одежда героя ассоциативно напоминает крестьянскую рубаху и сапоги). В воспоминаниях жены Петрович представлен «молодцом», что раскрывает подлинно народный характер. Авторитетность Петровича подсвечена богатырскими чертами: «он всегда держался особняком, в деревне его уважали, ни с кем особо не брался» [16, с. 5].

С другой стороны, важно отметить двойственность этого характера. В судьбе персонажа происходит внутренний надлом – он чувствует разлад с жизнью, потерял духовный ориентир. Изначально в сюжет повествования вписан *мотив путешествия* героя на Родину. Поэтика дороги утверждает образ *странника*, разочаровавшегося в реалиях современной жизни. Несомненно, идея странничества связывается, прежде всего, с кризисом Идеи, Духа – распад деревенского пространства знаменует поиски нового идентичного мира. Однако путешествие героя по чужбине (Петрович отправляется на запад, что равноценно смерти / гибели) не помогает утвердиться. Его хождения изначально обречены. В случае с Петровичем той самой «блаженной землёй» становится Бахта, представленная в сознании автора и героя «идиллическим» пространством, за пределы которого герою не суждено выйти. Петрович понимает, что ему не найти счастья на стороне. Финальная сцена возвращения героя в родные просторы символична, олицетворяет преданность традиции, идеалу, вековой мудрости, хотя заключительные строки повествования утверждают «промежуточное» положение Петровича: «к бабе не вернусь, поживу у Павлика, потом дом срублю» [16, с. 10]. Одновременно жена брата, Людмила, называет Петровича «бичарой». Неоднозначность образа героя подчеркнута его поступками: Петрович возводит жилища другим (у Тарковского эта функция отдана асоциальным персонажам – бичам), живёт в профанном пространстве (бане, потом кочегарке / мастерской).

Этим персонаж аллегорично напоминает чудаковатого Деда из одноимённого рассказа, обителью которого явлена баня / склад.

Мотив возвращения в родные таёжные просторы является сюжетным конструктом повести **«Енисей отпусти»** (2006). Главный персонаж – Прокопич, чувствующий духовную неустroенность, неудовлетворенность городом, решает оставить семью и отправиться в таёжную глушь. Побег из города в «обетованную землю» расценивается как попытка познать тайну жизни, слиться воедино с Духом природы. Герой возвращается туда, где «Бога больше», где он чувствует себя самим собой. Образ Прокопича напоминает исполинскую фигуру Илья Муромца, выпisanную с художественного полотна В. М. Васнецова – писатель утверждает неимоверную силу и мощь русского человека: «Было тогда что-то дальнотойное в облике Прокопича. Лоб, лицо прямое, брови, выгоревшие до белизны, скулы обожженные, каленные, каркас их высокий, крепкий, будто для раздвижения пространства, отбоя ветра. И дело не в возрасте, а в постоянном прищуре, выглядывании дороги...» [16, с. 274]. История Прокопича становится сквозным сюжетом, связующим звеном прошлого и настоящего. Читатель знакомится с семейными перипетиями главного героя – в центре повествования находятся три женских фигуры, олицетворяющих девичью суть – реализуется архетип «доброй» и «злой» жены [24]. Скверное, зверское, злое начало заключает в себе первая жена Прокопича – Людмила, в которой выработалась «извечная желчь» и «осуждение». Образ сводится до черт мракобесия: «вдруг слово за слово она начинала нести околесицу, истерика состояла в повторении одной и той же глупости». Автор обобщает образ Людмилы: «Чудная порода души здесь самая небогатая <...> ворочалась, разрасталась и чем шершаво-серее была, тем сильнее вязла в себе и истирала других» [16, с. 286].

Вторая жена героя – коммерсантка Наталья – образ полярный, амбивалентный. Миссия этой героини – сохранять внешний и внутренний баланс – «она делала всё, чтобы не пошатнуть равновесия» [16, с. 302]. Повествователь замечает: в ней было «одурачивающее обаяние» – данная характеристика раскрывает сущность героини, сочетающей в себе и доброе, и злое. Прокопич встречает Наталью, когда «душа уже испытала жизнь». Знакомство героев, впрочем, как и расставание, происходит в гостях (вне пространства дома), отсюда равнодушное, апатичное отношение к домашнему быту, к традиции – Наталья не способна создать подлинный уют, она всецело посвящена собственному бизнесу, семья – элемент престижа для деловой дамы. Нарратор усиливает поэтику амбивалентности героев – Прокопича «располовило», Наталью словно разделило на две части. Дом Натальи для Прокопича – временное жилище, он чувствует себя здесь чужим, расставание становится неизбежно.

Доброй и приветливой женщиной выступает в повести Зинаида Тимофеевна, в образе которой угадываются черты праведности. В сюжете конструируется архетип «доброй жены»: «женщина негромкая и умная тем крепким и добрым умом, которым бывают сильно русские люди, хлебнувшие лиха и выжившие внутренним светом» [16, с. 274]. Автор неслучайно раскрывает три совершенно разных образа – они проецируются на судьбу героя, преодолевающего трудный путь от греха к покаянию. В последней части третьей главы писатель намечает переход к новой жизни, об этом позволяют судить подробная детализация, описание предметов, пространства, природы. Знаменательным в финале повести представляется эпизод моления, предугадывающий дальнейший символический Исход героя. Своего рода, это финальный аккорд – через молитву Прокопичу уготована новая жизнь: «<...> Прокопич знал, что душа в том серебряном утре, и не будет вовек ей остуды» [16, с. 320].

Маргинальный герой

Непосредственное воплощение в литературе отечественного традиционализма имеет концепция *маргинальной личности*, получившая своё развитие в трудах И. Новожеевой, Н. Ковтун, Е. Воробьёвой, Т. Зайцевой. Неоднозначность взглядов современных исследователей породила несколько устойчивых представлений об этой фигуре. Так, к героям маргинального типа относят странников, чудилов, юродивых, асоциальных типов, «обсевков», «архаровцев» и трикстеров. Малая проза М.А. Тарковского, безусловно, вписывается в парадигму маргинальности, связанной с дестабилизацией общественного строя, культурно-исторической и идеологической систем. Сам прозаик является художником переходной эпохи («перестройки»), поэтому, авторские суждения нередко раскрывают индивидуальное отношение к истории как ценностному аспекту человеческого бытия.

Однако, размышляя над произведениями современного традиционалиста, стоит говорить не столько о маргинальном, сколько о «промежуточном» персонаже. Обусловлена данная позиция тем, что герои Тарковского (независимо от своего происхождения и рода деятельности) постигают подлинный смысл существования, приобретают некогда утраченную почву, познают «внутреннюю» идею; из профанного / шутовского пространства им суждено выйти к дому, соприкоснуться с Вечным. Символистско-утопические мотивы, пронизывающие идейно-смысловой контекст творчества писателя, позволяют делать выводы о времени скорого воскрешения/возрождения русской культурной Идеи. Сущность маргинальности у М. Тарковского заключается в том, чтобы самоопределиться, найти пути спасения, вернуть и закрепить забытое старое, либо возвести традиционно новое, культурно-ценное. Художественный опыт сибирского писателя, который вводит своего героя в поле неустойчивой окраины (какой сегодня представляется современная деревня) и где начинается постижение экзистенции, в этом плане кажется весьма убедительным.

Концепцию маргинальности у М. Тарковского необходимо понимать в *социально-психологическом дискурсе* (как состояние личностного самосознания, для которого характерна размытая идентичность, неопределённость в выборе моделей и норм поведения в конкретных ситуациях) и в *философском* (как определённое состояние души, процесс преодоления предела возможного). Отсюда персонаж Тарковского испытывает два состояния маргинальности: *физическое* и *духовное*. Физический маргинал – герой, который осуществляет переход из одной социальной общности в другую, при этом самостоятельно определяя для себя ценностную нишу, поведенческие установки, по которым он конструирует собственную модель жизнестворчества. Здесь выделяются образы *странника* (Петрович «Петрович»), *блудного сына* (Серёга «Стройка бани»), *асоциального персонажа* (сквозные персонажи – бичи Борька и Пронька) и *чудика* (Дед «Дед»). Духовный маргинал представлен как преодолевающий собственное внутреннее «Я» путем выхода в трансцендентное – репрезентативным с этой позиции можно считать образ *юродивого* (Ванька «Фундамент»), *«кающегося» грешника / богоискателя* (Парень «Ложка супа»), переход ознаменован перерождением души, обретением внутреннего постоянства, постижением подлинного духовного смысла.

Неоднозначной фигурой в литературном повествовании Тарковского выступает *герой-охотник / рыбак*, он стоит особняком в творчестве писателя. С одной стороны, облик промысловика символически наделен чертами, изначально присущими патриархальному мужскому типу, поэтому, он тесно связан с образом пахаря (например, «жестким пахарем» автор называет Геннадия Хромых – опытного охотника и рыбака). Этот герой у Тарковского выполняет крестьянскую работу, совмещая ее с основным родом деятельности – охотой. По сути, происходит некая подмена ролей, когда охотник в сознании читателя становится крестьянином, но не в классическом представлении, а в самобытном. С другой стороны, охотник – фигура пограничная. Уже в ранней прозе писателя (рассказ «За пять лет до счастья») наблюдается герой, который признается в своей любви к дороге, заявляет о желании «вжиться в чужую жизнь», забыв свою собственную [18, с. 360]. Занятие любимым делом помогает герою обрести себя как часть мироздания. Идиллическим пространством охотника представляется тайга, наполненная живым смыслом, персонажи, всецело посвятившие себя таённому, охотничьему промыслу, смещают на второй план семью как ценностную категорию – как правило, их личная жизнь не ладится.

Образ интеллигента

Несомненно, образ «естественного человека» становится ведущим в творчестве М. Тарковского, что, в целом, отвечает как общепринятым критериям традиционалистской литературы, так и личностно-авторской идеологии. Однако чтобы утвердить конфликт, расширить проблемное поле художественного творчества, современный писатель вводит в повествовательное пространство образ *интеллигента* – героя, достаточно редкого для поэтики традиционализма. Важнейшим аспектом авторского осмысления становится трансформация героя-интеллектуала сквозь призму индивидуального самосознания. Биографические элементы отразили идеологию поэтики Тарковского – писателя, бросившего блага цивилизации во имя постижения уникальной природной самобытности, сам интеллигент пытается воссоединиться с исконно русской Душой – его неодолимо притягивает первозданно-природный мир простых людей [25]. Таким обра-

зом, восстанавливается гармония в русской национальной культурной модели: герой из столичного общества, русский интеллигент с неуспокоенной душой, и простые русские мужики-охотники сводятся воедино [25].

Достаточно репрезентативным в этом отношении является распространённый в творчестве Тарковского тип *писателя*, в роли которого, как правило, выступает главный герой (или повествователь). Так в рассказе «**С высоты**» (2001) интеллигентом представлен Сергей Никифоров, от имени которого и ведётся повествование. Герой раскрывает подробности своей биографической и творческой жизни. Интригой сюжета является история рукописи про Игната Кузнецова, написанная главным героем. Важнейшей особенностью композиции становится традиционный литературный приём – «рассказ в рассказе», благодаря которому история крестьянского мужика Игната Кузнецова аллегорично проецируется на судьбу центрального персонажа – писателя Сергея Никифорова. Тем самым Тарковский утверждает идею соборности двух национальных типов – европеизированного (в лице писателя) и народного (в лице крестьянина) [25, с. 438]. По мнению М. Тарковского, наступает время, когда появляется грамотный, образованный, начитанный русский мужик, который становится близким интеллектуалу.

Современные исследователи (И.Л. Балаян) склонны причислять Сергея Никифорова к христианскому типу личности, в этом смысле показательны эпизоды теплых воспоминаний героя, его взаимоотношения с второстепенными персонажами, нелегкий труд над литературным произведением. Попытки приоткрыть повесть про Игната оказываются тщетными, однако это закаляет характер героя – перед читателями явлена сцена откровения, когда молодой писатель узнает о плагиате – поэт Павел Куликов циничным образом присваивает авторство повести. Гнев, злость и раздражение героя сменяются, с одной стороны, вынужденным сожалением – обида отступает сама собой, а с другой – пониманием бренности бытия – герой утверждает: всё на свои места расставит время, есть ценности, несоизмеримые с тем, что происходит вокруг [15, с. 138]. Исповедальным, откровенным кажется финальный эпизод, когда писатель Сергей Никифоров узнает о крушении самолёта, в который он, по стечению обстоятельств, не смог попасть – очевидно, что за попытку всепрощения судьба дарует герою новую жизнь. Таким образом, идея христианского гуманизма, заложенная в основу литературного текста, становится стержневой в изображении центральных персонажей малой прозы М.А. Тарковского.

В литературном творчестве сибирского писателя нередко встречаются образы *европейского интеллигента* (молодой учёный Крис «Лес»), живущего мечтами о русской жизни, с глубоким желанием перебраться в таёжную Сибирь. В повести «**Лерочка**» (1999) центрально пересекаются три типа интеллигента – появляется образ профессора (Иннокентий Беклемишев), архитектора (Александр Пажитнов), чиновника (Зайцев). Весьма удивительно, что герои приближены к народной жизни – ими восхищается герой-повествователь, автор наделяет положительными характеристиками. Распространённым становится образ естествоиспытателя, экспедитора, охотоведа («Бортовой портфель», «Лес», «Отдай моё») – людей, глубоко погружённых в изучение сибирской охоты, не представляющих себе дела без природного, таёжного знания. Эта мысль выражена и в публицистике автора: «Охота всегда была поводом к разговору о главном, служила фоном для глубинного осмысления жизни, путёвкой в мир вечной красоты... Сила русского сознания в том, чтобы объединить все стороны бытия» [16, с. 414].

Таким образом, идея соборности/коллективности проходит рефреном в литературных текстах М. Тарковского. Художественная цель писателя – вывести интеллигента «в народ», отыскать в этом типе героя закореневшее естественное начало – оправдывается, ибо на рубеже XX – XXI веков остро ощущим идеологический кризис, широко явлен социальный разрыв, что, непосредственно, выступает важнейшей предпосылкой глобальных преобразований. Облик интеллектуала находит своё отражение в фигуре самого писателя – биографический подтекст наполняет идейно-смысловое содержание литературных произведений. Верной задачей для писателя видится поиск механизмов внутреннего диалога – важно утвердить идею всеобщего равенства, наделить героя естественным правом – жить по совести, в гармонии с природой и Богом.

Итак, рассмотрев систему персонажей в литературной традиции Михаила Тарковского, мы выделили несколько художественных типов героев: разведники, пахари, маргиналы,

интеллигенты. Сокровенной фигурой в малой прозе писателя выступает *юродивый / странник / богоискатель* как архетипический образ, с которым связана не только идеология отшельниче-

ства у Тарковского, но и надежда на возрождение и укрепление национальной идентичности, кризис которой явно ощущим в настоящем.

Библиографический список

1. Пронягин В.М. *Художественное постижение идеи русской соборности в прозе второй половины XX века. Философско-эстетические очерки*. Владимир: Маркарт, 2002.
2. Павлов Ю.М. *Художественная концепция личности в русской и русскоязычной литературе XX века*. Москва: ИМЛИ РАН, 2003.
3. Гапон Е.С. *Художественная концепция личности в творчестве В.Г. Распутина 1990-х-2000-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Армавир, 2005.
4. Крижановский Н.И. *Художественная реализация категории соборности в малой прозе В.И. Белова*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2004.
5. Николаев П.А. Деревенская проза. *Словарь по литературоведению*. П.А. Николаев. Available at: <http://nature.web.ru/litera/4.5.html>
6. Перепелицына Ю.Р. *Художественная репрезентация национального характера в прозе А. Яшина*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: Ставрополь, 2009.
7. Ковтун Н.В. «Гений местности» без места: мифологический сюжет о домовом в современной прозе. *Сюжетно-мотивные комплексы русской литературы*. Новосибирск, 2012: 166–176.
8. Королёва С.Ю. *Художественный мифологизм в прозе о деревне 1970-90-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пермь, 2006.
9. Холодкова Е.К. *Концепция национального характера в прозе В.П. Астафьева, В.Г. Распутина и Б.П. Екимова 1990-х – начала 2000-х гг.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
10. Ковтун Н.В. Старуха, ангел, богатырка: генеалогический миф современной традиционной прозы. *Литературная учёба*. 2010; 4: 80–92.
11. Большакова А.Ю. *Феномен деревенской прозы (вторая половина XX в.)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2002.
12. Ковтун Н.В. Богоборцы, фантазеры и трикстеры в поздних рассказах В.М. Шукшина *Литературная учёба*. 2011; 1: 132–154.
13. Новожеева И.В. «Междомки», «обсевки», «архаровцы»: образ человека, оторвавшегося от родной среды в деревенской прозе 1960-80-х годов. *Научный журнал КубГАУ*. Краснодар, 2006; 24 (8): 483–498.
14. Тарковский М.А. О своём. Жизнь и книга. *Журнальный зал*. Available at: <http://magazines.russ.ru/october/2002/9/tark.html>
15. Балаян И.Л. Проблема личности в рассказах М.А. Тарковского. *Вестник АГУ*. 2014; Вып. 1 (134): 135–139.
16. Тарковский М.А. *Избранное*. Новосибирск: Историческое наследие Сибири, 2014.
17. Белая Г.А. *Художественный мир современной прозы*. Москва, 1983.
18. Тарковский М.А. *Енисей, отпусти!* Новосибирск: Историческое наследие Сибири, 2009.
19. Ковтун Н.В. Коммунар и страстотерпица как варианты жизненного самоопределения в романе Ф. Абрамова «Дом». *Характеры и судьбы: Проза Федора Абрамова*. Санкт-Петербург, 2010: 47–67.
20. Тарасов А.Б. Понимание праведничества. *Знание. Понимание. Умение*. 2006; № 1: 41–47.
21. Ковтун Н.В. Иконическая христианская традиция в «Матрёнинном дворе» А. Солженицына и «Избе» В. Распутина: проблема авторского диалога. *Филологический класс* 2013; 3 (33): 17–26.
22. Ковтун Н.В. Патриархальный миф в традиционалистской прозе рубежа XX–XXI вв. *Сибирский филологический журнал*. 2013; № 1: 77–87.
23. Ковтун Н.В., Степанова В.А. Проблема гендерной идентификации мужских образов в творчестве В. Распутина: дуализм психически-интеллектуальных доминант. *Филологический класс*. 2014; 2 (36): 7–14.
24. Васильев В.К. *Сюжетная типология русской литературы XI–XX веков (Архетипы русской культуры)*. Красноярск, 2005.
25. Митрофанова А.А. Идиллия Михаила Тарковского. *Современность в зеркале рефлексии: язык – культура – образование*. Иркутск, 2009: 432–438.

References

1. Pronyagin V.M. *Hudozhestvennoe postizhenie idei russkoj sobornosti v proze vtoroj poloviny XX veka. Filosofsko-esteticheskie ocherki*. Vladimir: Markart, 2002.
2. Pavlov Yu.M. *Hudozhestvennaya koncepciya lichnosti v russkoj i russkojazychnoj literature XX veka*. Moskva: IMLI RAN, 2003.
3. Gapon E.S. *Hudozhestvennaya koncepciya lichnosti v tvorchestve V.G. Rasputina 1990-h-2000-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Armavir, 2005.
4. Krizhanovskij N.I. *Hudozhestvennaya realizaciya kategorii sobornosti v maloj proze V.I. Belova*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar, 2004.
5. Nikolaev P.A. *Derevenskaya proza. Slovar' po literaturovedeniyu*. P.A. Nikolaev. Available at: <http://nature.web.ru/litera/4.5.html>
6. Perepelicyna Yu.R. *Hudozhestvennaya reprezentaciya nacional'nogo haraktera v proze A. Yashina*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk: Stavropol', 2009.
7. Kovtun N.V. «Genij mestnosti» bez mesta: mifologicheskij syuzhet o domovom v sovremennoj proze. *Syuzhetno-motivnye komplekсы russkoj literatury*. Novosibirsk, 2012: 166–176.
8. Koroleva S.Yu. *Hudozhestvennyj mifologizm v proze o derevne 1970-90-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Perm', 2006.
9. Holodkova E.K. *Koncepciya nacional'nogo haraktera v proze V.P. Astaf'eva, V.G. Rasputina i B.P. Ekimova 1990-h – nachala 2000-h gg*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
10. Kovtun N.V. Staruha, angel, bogatyрка: genekraticheskij mif sovremennoj tradicionnoj prozy. *Literaturnaya ucheba*. 2010; 4: 80–92.
11. Bol'shakova A.Yu. *Fenomen derevenskoj prozy (vtoraya polovina HH v.)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
12. Kovtun N.V. Bogoborcy, fantazery i trikstery v pozdних rasskazah V.M. Shukshina *Literaturnaya ucheba*. 2011; 1: 132–154.
13. Novozheeva I.V. «Mezhedomki», «obsevky», «arharovcy»: obraz cheloveka, otorvavshegosya ot rodnoj sredy v derevenskoj proze 1960-80-h godov. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. Krasnodar, 2006; 24 (8): 483–498.
14. Tarkovskij M.A. O svoem. Zhizn' i kniga. *Zhurnal'nyj zal*. Available at: <http://magazines.russ.ru/october/2002/9/tark.html>
15. Balayan I.L. Problema lichnosti v rasskazah M.A. Tarkovskogo. *Vestnik AGU*. 2014; Vyp. 1 (134): 135–139.
16. Tarkovskij M.A. *Izbrannoe*. Novosibirsk: Istoricheskoe nasledie Sibiri, 2014.
17. Belaya G.A. *Hudozhestvennyj mir sovremennoj prozy*. Moskva, 1983.
18. Tarkovskij M.A. *Enisej, otpusti!* Novosibirsk: Istoricheskoe nasledie Sibiri, 2009.
19. Kovtun N.V. Kommunar i strastoterpica kak varianty zhiznennogo samoopredeleniya v romane F. Abramova «Dom». *Haraktery i sud'by: Proza Fedora Abramova*. Sankt-Peterburg, 2010: 47–67.
20. Tarasov A.B. Poniimanie pravednichestva. *Znanie. Poniimanie. Umenie*. 2006; № 1: 41–47.
21. Kovtun N.V. Ikonicheskaya hristianskaya tradiciya v «Matreninom dvore» A. Solzhenicyna i «Izbe» V. Rasputina: problema avtorskogo dialoga. *Filologicheskij klass* 2013; 3 (33): 17–26.
22. Kovtun N.V. Patriarhal'nyj mif v tradicionalistskoj proze rubezha HH–HH1 vv. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2013; № 1: 77–87.
23. Kovtun N.V., Stepanova V.A. Problema gendernoj identifikacii muzhskih obrazov v tvorchestve V. Rasputina: dualizm psihicheski-intelktual'nyh dominant. *Filologicheskij klass*. 2014; 2 (36): 7–14.
24. Vasil'ev V.K. *Syuzhetnaya tipologiya russkoj literatury XI–XX vekov (Arhetipy russkoj kul'tury)*. Krasnoyarsk, 2005.
25. Mitrofanova A.A. Idilliya Mihaila Tarkovskogo. *Sovremennost' v zerkale refleksii: yazyk – kul'tura – obrazovanie*. Irkutsk, 2009: 432–438.

Статья поступила в редакцию 19.11.15

УДК 821.351.32; 398

Gasharova A.R., Cand. of Sciences (Philology), researcher, Department of Folklore, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.2015@mail.ru

FOLK ORIGINS OF LOVE LYRICS BY SH.-E. MURADOV. The paper examines the influence of oral folk art with special reference to folk poetry on love lyrics by Sh.-E. Muradov. The article reveals the problem of folklorism in the poet's work, which is relevant in the contemporary literary criticism. The purpose of the research involves the identification of folklore borrowing and creative implementation in poetry by Sh.-E. Muradov. Love poetry of the poet like any poetry is initially based on the popular thinking. Particular attention is given to the tradition of love poetry, which is manifested in a number of figurative-expressive means, the predominance of semi-romantic images, as well as the system of versification. After analyzing the cycle of poems about love of the early period, the researcher comes to the conclusion that the poet uses not only the composition of folk songs, but also images of characters, symbols, etc.

Key words: Lezgin literature, folk poetry, poetry by Sh.-E. Muradov, love poems.

А.Р. Гашарова, канд. филол. наук, науч. сотр. отдела фольклора Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского Научного Центра РАН, г. Махачкала, E-mail: aida.2015@mail.ru

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ИСТОКИ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ Ш.-Э. МУРАДОВА

В данной работе рассматривается влияние устно-народного творчества, в частности народной поэзии, на любовную лирику Ш.-Э. Мурадова. В статье раскрывается проблема фольклоризма в творчестве поэта, которая актуальна и в современном литературоведении. Цель нашей работы предполагает выявление фольклорных заимствований и их творческой реализации в поэзии Ш.-Э. Мурадова. Любовная лирика поэта, как и вся поэзия, на начальном этапе базируется на народном мышлении. Особое внимание уделено традиционности в любовных стихах, которая проявляется в использовании ряда изобразительно-выразительных средств, преобладании условно-романтических образов, а также в системе стихосложения. Проанализировав цикл стихов о любви раннего периода, мы пришли к выводу, что поэт использует не только композицию народной песни, но и образы героев, символику и т. д.

Ключевые слова: лезгинская литература, народная поэзия, поэтическое творчество Ш.-Э. Мурадова, любовная лирика.

Творчество народного поэта Дагестана Ш.-Э. Мурадова (1913 – 1996) своими корнями было связано с народной поэзией. Фольклорное начало превалирует на начальном этапе его творческой деятельности.

Проблема взаимосвязей литературы и народного творчества являлась и является одной из первоочередных задач современного литературоведения. Именно народное творчество принято рассматривать как основной источник и начало письменной литературы. В этом отношении прав был А.М. Горький, который говорил: «Лучшие произведения великих поэтов всех стран почерпнуты из сокровищницы коллективного творчества народа» [1, с. 54].

В поэзии Ш.-Э. Мурадова значительное место занимает тема любви. Любовная лирика, созданная в самом начале творческого пути, в художественном плане не отличалась особым изяществом. Она, как правило, создана под влиянием устного народного творчества и поэзии народов Востока. На любовную лирику Ш.-Э. Мурадова сильнее всего воздействовали лезгинские народные песни. Начиная с 60-х годов, поэт растёт и мужает как мастер слова, и уже по-новому пытается осмысливать традиционные темы и поэтику.

Обратимся к стихотворению «Кланивиликай маниар» («Песни о любви»). В смысловом отношении в нём речь идет о любви и труде, по форме – это вполне самостоятельные четверостишия. Если говорить о недостатках данного произведения, то в ходе раскрытия образа лирического героя поэт пользуется словосочетаниями, широко известными в фольклоре. Ценность произведения в этом случае снижается:

Ракъини экв ягъ тавуртIа,
Вацравай нур гуз жедайд туш.
Вуна кефи хун тавуртIа,
Зун дердинвай куз жедайд туш [2, с. 69].

Если солнце не светит,
То луна не засияет.
Если ты не обидишь,
Страдания не сломят меня.
(Здесь и далее подстрочные переводы наши – А.Г.)

В этом четверостишии отчётливо проступает стремление автора опереться на традиционную поэтику. Композиция таких стихотворений представляет из себя поэтический (или же психологический) параллелизм, при котором основная мысль заключается во второй параллели, а первая служит её красочным

фоном. Поэт даёт картины природы в полном соответствии с внутренним душевным состоянием человека:

Пакам кылай лацу векей,
Гевгьерар хьиз, чиг ацукьна,
Хъуькьвера хуш лекъвер гъати,
Ви хъуьруьнал рикI ацукьна [2, с. 73].

Рано утром на зеленой траве,
Словно жемчужины, села роса.
В щечках приятные ямочки,
Мне понравилась твоя улыбка.

Данное стихотворение написано в духе народной песни, хотя и не видно следов прямого фольклорного заимствования.

В любовной лирике Ш.-Э. Мурадова, как и в фольклорных произведениях, встречаются стихотворения, построенные в форме диалога. Такого рода стихи имеются у Е. Эмина, С. Стальского, Т. Хурюгского. Ниже приведём пример из стихотворения Ш.-Э. Мурадова:

Къизилгуьлдиз лугъуз мани,
Билбил гъатна ашкъида.
– Вун зи цуьк я, чан къизилгуьл,
Атир я заз ви нефес.
Гададин и гафар ширин
Рушан рикIиз хъанач хуш,
Жаваб гана ада серин:
– Вун билбил, зун ви цуьк туш [3, с. 118].

Розе песни петь
Увлёкся соловей.
– Ты мой цветок, милая роза,
Твое дыхание для меня аромат.
Парня сладостные слова
Не по нраву сердцу девушки.
Холодно ответила она:
– Ты не мой соловей, я не твой цветок.

Как было отмечено, в стихах раннего периода Ш.-Э. Мурадов применяет символику, характерную для восточной поэзии. Так, в вышеприведённом стихотворении роза – девушка, соловей – парень и т. д. Кроме того, в стихах поэта встречаются романтические образы легендарных влюблённых: Эсли и Керема, Лейли и Меджнуна и т. д. Например:

Чан гуьзел, жунадин ала вал перем,
Къецил тан акурла, рикл жезва верем.
Са клеви булушка алукл на чандал,
Къуй вакай Эсли хъуй, закайни Керем [3, с. 46].

Милая красавица в марлевой сорочке,
Увидев обнаженный стан, сердце моё в терзаниях.
Плотное платье одень на тело,
Пусть ты станешь Эсли, а я Керемом.

Конечно же, использование подобных образов не вносит новизны в поэзию. У Ш.-Э. Мурадова есть также произведения, написанные в форме *дейшме* (поэтический диалог, состязание между двумя героями). Показательным является стихотворение «Меле» («В помочи»):

Гада: Валлагъ, зи рикл кузва, гуьзел,
Гъа ви риклин цай акатна.
Заз кланда зи яшайишдик
Ви уьмуьрдин пай акатна.
Руш: Ваз зи риклин цукай гъеле
Са хабарни авач, гада.
Вун куьчейра къекъуьналди,
Зун ви риклел алач, гада [4, с. 114].

Парень: Клянусь, сердце изнаывает, красавица,
Огонь твоего сердца вселился.
Я хочу, чтобы в мою жизнь
Попала частица твоей жизни.
Девушка: Я про муки твои сердечные
Еще не ведаю, парень.
От того, что по улицам бродишь,
Ты про меня не вспоминаешь, парень.

В системе украшающих эпитетов, употребляемых поэтом, есть и так называемые «постоянные эпитеты», которые встречаются преимущественно в народной поэзии.

Интересно и четверостишие «Лугъуда хьи, ...» («Говорят, ...»), в котором Ш.-Э. Мурадов даёт известную народную поговорку «Время лечит всё», внося свои коррективы и новые краски:

Лугъуда хьи, инсандин вири хирер сагъ жеда,
Гъикъван чимел хъайитлани, эхирни мад рагъ жеда.
Сифте муьгъуббат эгер акайтл гъижрандик,
Вилера хъвер авазни, риклин къене нагъв жеда [5, с. 85].

Говорят, что все человеческие раны излечиваются.
Сколько бы ни длилось ненастье, все-таки выглянет солнце.
Если первая любовь подвернется горести разлуки,
Глаза будут смеяться, а сердце – плакать.

Народность поэта определялась не только тем фольклорным богатством, на которое он опирался в своем творчестве, а идейно-художественными принципами, которыми он руководствовался при творческом осмыслении народного источника. Уровень осмысления фольклора у поэта уже другой. Ш.-Э. Мурадов постоянно совершенствует свое мастерство. Для подтверждения этих слов можно сопоставить два стихотворения, относящиеся к разным периодам творчества поэта:

Тавус я вун къекъведайла,
Лацу лиф хъиз элкъведайла,
Милиз-милиз хъуьредайла,
Гуьзел я вун, агъу жейран [2, с. 63].

Ты ходишь, как павлин.
Кружишься, словно белый голубь.
Мило улыбаясь,
Прекрасна ты, джейран.

И другой пример:

Жейранни туш, марални,
Лифни туш вун, тавусни,
Инсан я вун лайих тир
Чехи гуьурмет, я инсан [6, с. 107].

Не джейран ты, не марал,
Не голубь ты, и не павлин.
Ты человек с достоинствами,
Большое тебе уважение.

Наблюдения над рифмой Ш.-Э. Мурадова также показывают его подчеркнутую приверженность традиционной поэтике. Рифма, как известно, также относится к ритмообразующим факторам стихотворной речи, сигнализирующая о границах ритмических звеньев. В лезгинской поэзии она освоена еще в эпоху устного творчества. В архаических текстах лезгинского фольклора рифма является стихийной, однако в поздних жанрах приобретает черты осознанности и отличается богатством форм.

Влияние фольклора выявляется и в том, как поэт рифмует целые строки:

Ви ч1арарал ашукъ я зун.
Бурма хъана пелел алай.
Ви халарал ашукъ я зун.
Лацу хъуькъвен кылел алай.

Ви вилерал ашукъ я зун.
Заз килигиз регъуь жедай,
Ви гъилерал ашукъ я зун.
Зи гъилера гъуьргъуь жедай [3, с. 117-118].

В волосы твои я влюблен.
Что завитками на лбу.
В родинки твои я влюблен.
Что на белых щеках.

В глаза твои я влюблен.
Что не осмелится взглянуть на меня.
В руки твои я влюблен.
Что слабеют в моих руках.

Подобный прием встречаем и в лезгинской народной песне:

К1вачин к1анер куда, вахар,
Яд авачир къураматда.
Заз ажал гуй, лагъ т1ун куьне,
Яр авачир дараматда [7].

Используемая Ш.-Э. Мурадовым составная рифма (*кефи-яр – экуь яр, хабар авай – япаравай, арушна – я, руш, на, къет-1къет1 хъиз – къелетриз, шаксуз я – агъузна* и т.д.) также освоена еще в лезгинском фольклоре, например:

Чан зи хъиз хва хайи свас,
Ваз хайи хва мубарак хъуй.
Зунни зи хва айрутмишай
Вун хайидан буба вак хъуй.

В арсенале художественных средств рассматриваемого автора есть и гипердактилическая рифма, также используемая в устной лирической песне лезгин. Приводим сначала пример из творчества Ш.-Э. Мурадова, затем из устной лирической песни:

Пагъ, ажеб гуьрчег я ракъинин нулар,
Чинардин пешерал аватнавайла,
Заз хилер юзуриз рахазва тарар,
Зун фена дак1ардив агатнавайла [8, с. 18].

Ярди ягъай са къирмажди
Зи къеневай рик1 атана.
Ви ширин чан гуьлледи куй,
Ви гъил залди гъик1 атана.

Использование разного рода рифм, звуковых повторов, песенных параллелизмов, способствовали тому, что стихи поэта чаще имеют напевный характер. Это, несомненно, облегчало усвоение его произведений народной средой. В силу этого, некоторые стихотворения поэта стали достоянием устной словесности, а затем и фольклоризировались.

Любовная лирика Ш.-Э.Мурадова по своему существу традиционна, в основном массиве своих текстов поэт пользуется

арсеналом художественных средств, накопленных в устном народном творчестве и предшествующей лезгинской литературе. «Именно в изображении любовной страсти поэт широко пользуется фольклорными художественными средствами, вдохнув в них новую экспрессию: психологический параллелизм, форму дейишме, романтические образы легендарных влюбленных и т.д.» [9, с. 110].

Влияние народной поэзии на литературное творчество Ш.-Э.Мурадова было, несомненно, более глубоким, чем это показывают непосредственные отражения фольклорных образов и художественных средств в текстах его произведений. Можно с уверенностью сказать, что традиционное устное народное творчество в определенной мере определило склад поэтического мышления поэта.

Библиографический список

1. Горький М. *О литературе*. Москва, 1955.
2. Мурадов Ш.-Э. *Песни горца*. Махачкала, 1957.
3. Мурадов Ш.-Э. *От сердца к сердцу*. Махачкала, 1983.
4. Мурадов Ш.-Э. *Драгоценные минуты*. Махачкала, 1978.
5. Мурадов Ш.-Э. *Гранат*. Махачкала, 1970.
6. Мурадов Ш.-Э. *Горячее дыхание*. Махачкала, 1973.
7. Ахмедов А.Х. О фольклорных истоках лезгинского стиха. *Самур*. 2004; 2 (на лезгинском языке).
8. Мурадов Ш.-Э. *Светлые мечты*. Сборник стихов. Махачкала, 1988.
9. Гашарова А.Р. *Лирика Ш.-Э.Мурадова: художественный мир и поэтика*. Махачкала, 2013.

References

1. Gor'kij M. *O literature*. Moskva, 1955.
2. Muradov Sh.-E. *Pesni gorca*. Mahachkala, 1957.
3. Muradov Sh.-E. *Ot serdca k serdcu*. Mahachkala, 1983.
4. Muradov Sh.-E. *Dragocennye minuty*. Mahachkala, 1978.
5. Muradov Sh.-E. *Granat*. Mahachkala, 1970.
6. Muradov Sh.-E. *Goryachee dyhanie*. Mahachkala, 1973.
7. Ahmedov A.H. O fol'klornyh istokah lezginskogo stiha. *Samur*. 2004; 2 (na lezginskom yazyke).
8. Muradov Sh.-E. *Svetlye mechty*. Sbornik stihov. Mahachkala, 1988.
9. Gasharova A.R. *Lirika Sh.-E.Muradova: hudozhestvennyj mir i po`etika*. Mahachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 06.10.15

УДК 81'373.21

Dambuev I.A., Cand. of Science (Philology), senior researcher, Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of SB of RAS (Ulan-Ude, Russia), E-mail: igor_dambuev@mail.ru

SOVIET LEGISLATION ON GEOGRAPHICAL NAMES. The article describes stages of formation of the Soviet legislation in the field of geographical names. In the light of the basic legislative acts of the USSR and RSFSR, reflecting the state policy in this field, the author tries to define features of naming, renaming and standardization of geographical names. The work reveals that during the period of the USSR the state has always tried to regulate issues relating geographical names and names of other objects. It was found that from the beginning of the Soviet Union, the authorities tried to legally limit the unjustified renaming, and the practice of geographical naming with names of public figures. When naming a new place the author finds a tendency that the state recommended names choosing them on a basis of geographical, historical, national, regional and other conditions, taking into account wishes of the population. The Soviet legislation was the basis for the new Russian legislation on geographical names.

Key words: naming, renaming, standardization, Soviet legislation, geographical feature.

И.А. Дамбеев, канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, г. Улан-Удэ, E-mail: igor_dambuev@mail.ru

СОВЕТСКОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО О НАИМЕНОВАНИЯХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

В статье описываются этапы становления советского законодательства в сфере наименований географических объектов. Опираясь на основные законодательные акты СССР и РСФСР, отражающие политику государственной власти в данной сфере, автор пытается определить особенности присвоения наименований, переименования и нормализации наименований географических объектов. Выявлено, что в период существования СССР государство всегда стремилось регулировать вопросы, связанные с наименованиями географических и иных объектов. Обнаружено, что уже с первых лет существования СССР, власти пытались законодательно ограничить необоснованные переименования, а также практику присвоения географическим названиям имен государственных деятелей. При наименовании новых объектов выявлена тенденция рекомендовать названия исходя из географических, исторических, национальных, местных природных и прочих условий с учетом пожелания населения. Советское законодательство стало базой для создания нового российского законодательства о наименованиях географических объектов.

Ключевые слова: наименование, переименование, нормализация, советское законодательство, географический объект.

Стандартизация наименований географических объектов, или, говоря в терминах ономастики, топонимов, на государственном уровне является относительно новым явлением. Оно обусловлено исторически и связано, прежде всего, с такими социолингвистическими и экстралингвистическими факторами, как становление общенационального литературного языка, языковая ситуация в конкретной стране, степень интеграции страны в международное сообщество и т.д.

Преимущества использования стандартизованных названий были осознаны международным сообществом в середине XX века. В 1960 г. проблема стандартизации географических на-

званий была обсуждена группой экспертов, которая рассмотрела вопросы стандартизации географических названий на национальном и международном уровне. Это совещание положило начало последующим конференциям ООН по стандартизации географических названий и сессиям Группы экспертов ООН по географическим названиям. В настоящее время стандартизация географических названий осуществляется во многих странах мира, в том числе и в России.

Под термином *стандартизация* понимается: «а) принятие соответствующим уполномоченным органом конкретного набора стандартов или норм, например для единообразного употребле-

ния топонимов; б) приведение топонима в соответствие с такими нормами» [1, с. 147]. В действующем ныне российском законодательстве, основанном на Федеральном законе № 152 «О наименованиях географических объектов» и ряде правительственных постановлений, термин *стандартизация* не употребляется. Вместо него употребляется термин *нормализация* наименования географического объекта, который обозначает «определение написания наименования географического объекта на государственном языке Российской Федерации и наряду с государственным языком Российской Федерации на других языках народов Российской Федерации и в соответствии с традициями употребления наименований географических объектов на указанных языках» [2]. Очевидно, что термины *стандартизация* и *нормализация* в данной предметной области не могут быть синонимами, несмотря на то, что англ. *standardization* и франц. *normalisation* являются переводческими эквивалентами в текстах по данной тематике.

На наш взгляд, различие между терминами *нормализация* и *стандартизация* топонимов заключается в том, что первый связан с вопросами орфографии топонимов, а второй — с вопросами государственной политики в области наименований географических объектов. Таким образом, можно утверждать, что к стандартизации топонимов относятся как их нормализация, так и вопросы наименования, переименования, употребления, регистрации, учета и сохранения топонимов. Косвенным подтверждением такого употребления терминов является тот факт, что в стандартизации топонимов на последней Конференции ООН по стандартизации географических названий (31 июля — 9 августа 2012) в разделе, посвященном национальной стандартизации географических названий, перечисляются результаты работы над совершенствованием законодательной базы, созданием Государственного каталога географических названий, работы по согласованию словарей и справочников, по экспертизе предложений по наименованию и переименованию географических объектов и пр.

В данной статье мы рассмотрим советское законодательство в сфере наименований географических объектов как инструмент по их стандартизации и попытаемся определить особенности государственной политики в этой области. Это необходимо как для совершенствования действующего ныне российского законодательства, так и государственной политики в области наименований географических объектов в целом.

После Октябрьской революции 1917 г. началась массовая идеологизация наименований географических объектов, породившая множество похожих названий в честь революционеров и символов новой эпохи. Всё это создавало неудобство для транспорта, почты и т. д. Перед центральными органами Советского государства возникла задача сдерживания и упорядочивания инициатив местных партийных чиновников на законодательном уровне.

Для устранения затруднений, создаваемых в работе правительственных органов переименования населенных пунктов, а также во избежание излишних финансовых расходов, Декретом ВЦИК от 9 мая 1923 г. было воспрещено без разрешения Президиума ВЦИК переименовывать населённые пункты. Постановлением ЦИК СССР от 28 декабря 1923 г. было воспрещено переименовывать железнодорожные станции и населенные пункты, имеющие почтово-телеграфные учреждения, на территории всего Союза ССР без разрешения Президиума ЦИК. После смерти В.И. Ленина в целях согласования поступающих с мест ходатайств о присвоении имени В.И. Ленина городам, учреждениям, сооружениям и прочим объектам 5 февраля 1924 г. выходит постановление ЦИК СССР «О воспрещении переименований именем В.И. Ульянова-Ленина без предварительного разрешения Президиума ЦИК СССР».

Несмотря на то, что перечисленные выше постановления ограничили переименования населенных пунктов особо уважительными случаями, на имя Президиума ВЦИК продолжало поступать большое количество ходатайств о переименованиях, мотивированные желанием заменить старые наименования населенных пунктов с идеологически чуждыми новому строю названиями. С целью ограничения подобных ходатайств 8 февраля 1926 г. был издан декрет ВЦИК «Об ограничении возбуждения ходатайств о переименовании населенных пунктов». Данный декрет принципиально ограничил ходатайства о переименовании (ср.: «громадный процент населенных пунктов Р.С.Ф.С.Р. так или иначе связан с именами помещиков и проч. ... переиме-

нование всех старых названий невозможно») и предложил конкретные рекомендации: «ограничить возбуждение ходатайств о переименованиях населенных пунктов только теми случаями, когда переименование вызывается нахождением в одной и той же волости (районе) двух или более одноименных населенных пунктов», при этом «не давать таким населенным пунктам новых наименований, а ограничиться добавлением к существующему уже наименованию, с которым население свыклось, порядковой нумерации»; «желания населения: 1) почтить память революционных деятелей, 2) отметить отдельно революционные эпизоды и т.д. могут быть удовлетворены присвоением новых наименований чисто местным учреждениям и пунктам (фабрики, школы, улицы, площади и проч.)» [3]. Таким образом, уже в первые годы существования Советского государства власти пытались регулировать вопросы переименования населенных пунктов. Идеологически окрашенную мемориальную номинацию, ограничить которую в то время было сложно по понятным причинам, предлагалось направить на рукотворные объекты местного значения, что не создавало бы препятствий для государственного управления и коммуникаций.

Вопросы наименования вновь возникающих населенных пунктов впервые были затронуты в Декрете ВЦИК и СНК РСФСР от 30 августа 1926 г. «О порядке регистрации и наименования вновь возникающих поселений». Декрет распределил полномочия по регистрации и утверждению наименований вновь возникающих населенных пунктов между административными отделами краевых, областных и губернских исполнительных комитетов, народными комиссариатами внутренних дел и центральными исполнительными комитетами. Что касается наименований новых станций и разъездов железных дорог, то они подлежали утверждению Народным комиссариатом путей сообщения. Согласно декрету «наименования вновь возникающим населенным пунктам должны даваться в соответствии с местными географическими, топографическими, бытовыми и прочими условиями и предметами. Присвоение вновь образуемым поселениям наименований, связанных с революционными событиями, или же по имени вождей революции, допускается лишь с разрешения, в каждом отдельном случае, Президиума Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета» [4].

Постановлением ВЦИК и СНК РСФСР от 12 ноября 1928 г. «О порядке переименования населенных пунктов и административно-территориальных единиц» были разграничены полномочия по переименованию: а) административно-территориальных единиц и населенных пунктов, не имеющих почтово-телеграфных учреждений, но насчитывающих более 200 жителей; б) железнодорожных станций, а также населенных пунктов, имеющих почтово-телеграфные учреждения; в) остальных населенных пунктов, а равно сельских (аульных, станичных и других соответствующих им) советов. Переименование административных единиц и населенных пунктов допускалось лишь в случаях несоответствия названий государственному строю, национальным и бытовым особенностям населения, а также в случаях, если в данном районе находятся два или более населенных пункта с одинаковыми названиями. При переименовании рекомендовалось давать новые названия исключительно по местным (географическим, топографическим, бытовым и др.) условиям, признакам и предметам.

Особой темой, часто критикуемой в постсоветской России, является присвоение географическим объектам имен государственных деятелей. Справедливости ради следует заметить, что центральная власть не навязывала данную практику, а наоборот, стремилась ограничить ее распространение. Так, для ограничения присвоения личных имен 1 января 1932 г. вышло постановление ВЦИК «О порядке присвоения имен отдельных работников городам, железнодорожным станциям, районам, селениям, предприятиям и т.п.». В нем Президиум ВЦИК постановил «категорически воспретить ЦИК АССР, краевым и областным исполкомам производить переименования и наименования с присвоением имен отдельных работников городов, железнодорожных станций, районов, селений, предприятий и т.п., допуская только переименования и наименования только в исключительных случаях, имеющих большое политическое значение, с обязательным представлением соответствующих постановлений на утверждение Президиума ВЦИК» [5].

Практика присвоения мемориальных названий изменилась благодаря Указу Президиума ВС СССР от 11 сентября 1957 г. «Об упорядочении дела присвоения имен государственных и общественных деятелей краям, областям, районам, а также го-

родам и другим населенным пунктам, предприятиям, колхозам, учреждениям и организациям». Этим указом предписывалось присваивать имена географическим объектам только посмертно.

Наряду с деятельностью по наименованию и переименованию объектов, регулируемой государством, шла работа и по нормализации наименований географических объектов. В 1938 г. было создано при СНК СССР Главное управление геодезии и картографии (ГУГК). Одной из задач ГУГК было установление единого написания географических названий, обязательного для всех картографических учреждений в стране. С этой целью в структуре ГУГК было создано Бюро транскрипции, которое в 1946 г. в виде Отдела транскрипции вошло в состав Центрального научно-исследовательского института геодезии, аэро съемки и картографии. Для координации транскрипционной деятельности между ГУГК, Военно-топографической службой и Гидрографической службой в 1950 г. при ГУГК была образована Постоянная комиссия по вопросам транскрипции, в задачи которой входило издание инструкций по русской передаче иноязычных названий, словарей географических названий и географических терминов.

Восстановление промышленности и развитие сельского хозяйства в послевоенный период способствовало появлению новых населенных пунктов. В целях упорядочения регистрации и наименования вновь возникающих населенных пунктов, а также переименования и учёта населённых пунктов Президиум ВС РСФСР издал Указ от 28 мая 1962 г. «Об упорядочении регистрации, наименования и учёта населённых пунктов в РСФСР». Согласно данному указу регистрации и наименования подлежали все вновь возникшие населённые пункты с постоянно проживающим населением и закрепленной за ними территории. Временные населённые пункты с непостоянным составом населения (лесные кордоны, полевые станы, железнодорожные будки, метеостанции и пр.) регистрации не подлежали. Рекомендовалось давать наименования вновь возникшим населённым пунктам «исходя из географических, исторических, национальных, местных природных и прочих условий с учетом пожелания населения» [6].

С целью наведения надлежащего порядка в наименовании и переименовании административно-территориальных единиц, населенных пунктов и иных объектов Президиумом ВС СССР было издано Постановление от 25 сентября 1964 г. «О порядке наименования и переименования краев, областей, районов, а также городов и других населенных пунктов, предприятий, колхозов, учреждений и организаций». Во исполнение данного постановления Президиумом ВС РСФСР было издано Постановление от 28 января 1965 г. «О порядке наименования и переименования административно-территориальных единиц, населенных пунктов, предприятий, колхозов, учреждений, организаций, улиц и площадей в РСФСР». Таким образом, в сферу государственного регулирования отныне попадали помимо ойконимов и некоторые другие категории ономастической лексики, а именно, хоронимы, урбанонимы, а также собственные имена предприятий, учреждений, организаций.

В данных постановлениях названия разных объектов, будучи тесно взаимосвязанными в рамках одной топонимической системы, имели разную ведомственную принадлежность. Изменение одного компонента системы каким-нибудь одним ведомством неизбежно отражалось на всей системе. В целях обеспечения единообразия в решении вопросов о наименовании, переименовании, а также транскрипции названий государственных объектов союзного подчинения и физико-географических объектов Советом Министров СССР было принято Постановление от 29 ноября 1966 г. «О порядке наименования и переименования государственных объектов союзного подчинения и физико-географических объектов» и утверждено соответствующее Положение.

В указанном постановлении решение вопросов о наименовании, переименовании и транскрипции названий возлагалось на Главное управление геодезии и картографии при Совете Министров СССР. При ГУГК была создана постоянная Междуведомственная комиссия по географическим названиям в составе представителей ГУГК, различных министерств и ведомств страны. Основной костяк Комиссии составляли ученые, работающие в области топонимики, и специалисты, занимающиеся практической работой с названиями в ведомствах. Междуведомственная комиссия занималась широким кругом вопросов, связанных с рассмотрением и решением проблем методологии и практики наименования и переименования населенных мест и природных объектов, а также передачи иноязычных названий на русский язык. Комиссия рассматривала и представляла на утверждение

ГУГК инструкции и словари географических названий. С этого периода деятельность по упорядочиванию наименований географических объектов была поднята на научный уровень и приобрела общегосударственное значение.

Помимо наименований населённых пунктов и физико-географических объектов законодательному регулированию подверглись наименования и иных объектов республиканского и местного подчинения. Так, Постановлением Совета Министров РСФСР от 14 февраля 1968 г. было утверждено «Положение о порядке наименования и переименования государственных предприятий, учреждений, организаций и иных объектов республиканского (РСФСР и АССР) и местного подчинения, а также колхозов и других кооперативных организаций». Данным Положением определялся «порядок наименования, переименования и уточнения транскрипции названий: промышленных и сельскохозяйственных предприятий, строительных, проектных, научно-исследовательских, геологических организаций, учреждений, высших, средних специальных и профессионально-технических учебных заведений, общеобразовательных школ всех типов, дошкольных, внешкольных и других учреждений народного образования, транспортных, рыболовных судов и иных плавучих средств внутреннего плавания, речных портов, пристаней, гидросооружений, ремонтно-эксплуатационных баз речного флота и других объектов, подводомственных союзно-республиканским и республиканским министерствам, государственным комитетам и ведомствам РСФСР, Советам Министров автономных республик и исполнительным комитетам Советов народных депутатов; улиц, площадей и других составных частей населенных пунктов; колхозов и иных кооперативных организаций» [7].

Здесь также рекомендовалось присваивать простые и многословные названия, соответствующие требованиям топонимики, «с учётом географических, исторических, национальных, бытовых и других местных условий» [7]. Названия предприятий, учреждений, организаций и иных объектов должны были «отражать их местонахождение, предмет деятельности и подведомственность» [7]. Государственным объектам, улицам, площадям и другим составным частям населенных пунктов, колхозам и иным кооперативным организациям могли «присваиваться названия в ознаменование революционных и других исторических событий, в честь государственных и общественных организаций, а также имена особо выдающихся государственных и общественно-политических деятелей, защитников Родины, героев труда, деятелей науки и культуры» [7]. Переименование предприятий, учреждений, организаций и иных объектов допускалось «в связи с их реорганизацией, перебазируанием в другую местность, изменением предмета деятельности или подведомственности, а также в других исключительных случаях» [7]. Переименование улиц, площадей и других составных частей населенных пунктов производилось, как правило, «в случае одноименности, неблагозвучности или когда это было связано с реконструкцией населенного пункта» [7].

Возвращаясь к теме нормализации топонимов, следует отметить, что сотрудниками Отдела транскрипции, а затем Отдела географических названий и картографической научной информации ЦНИИГАиК к 1972 г. было издано 62 инструкции по русской передаче географических названий с языков народов СССР и 48 инструкций по русской передаче географических названий зарубежных стран [8]. С 1968 г. все инструкции приобрели общегосударственный статус, т. е. они стали обязательными не только для картографических предприятий, но и для всех организаций СССР, занимающихся выпуском книг, журналов, газет и другой продукции. В связи с расширением сферы применения данных инструкций в 1970-80-х гг. продолжилась работа по их обновлению с использованием последних достижений в языкознании и топонимике, а также по изданию новых инструкций для языков зарубежных стран. В союзных республиках бывшего СССР издавались свои инструкции по передаче русских и зарубежных топонимов на свои родные языки. При этом республиканские научные учреждения использовали проверенный метод практической транскрипции, и русский язык являлся часто языком посредником при передаче зарубежных названий. Только прибалтийские республики, языки которых использовали латиницу, разрабатывали специальные правила для непосредственной передачи названий с иностранных языков. Для распространения нормализованных форм географических названий в 70-80 гг. прошлого века в СССР активизировалась работа по изданию словарей географических названий зарубежных стран, союзных республик, автономных республик и областей СССР.

В 1979 г. в своем Постановлении «О практике применения законодательства о порядке наименования и переименования административно-территориальных единиц и населённых пунктов» Президиум Верховного Совета СССР отмечал, что практика наименования и переименования значительно стабилизировалась, вместе с тем она требует дальнейшего совершенствования. В связи с этим было рекомендовано рассмотреть вопрос о создании при Президиумах Верховных Советов союзных республик комиссий по названиям административно-территориальных единиц и населённых пунктов с целью предварительного рассмотрения каждого предложения о наименовании и переименовании и подготовки соответствующих заключений. Переименования рекомендовалось осуществлять лишь в исключительных случаях, с учётом общегосударственных интересов, географических, исторических, национальных, бытовых и других местных условий, мнения местного населения, задач коммунистического воспитания граждан.

В 1980-х гг. ГУГК были утверждены «Руководство по сбору и установлению географических названий на топографических картах и планах», «Руководство по нормализации названий под-

водных объектов Мирового океана», «Практическое руководство по наименованию и переименованию географических объектов СССР», которые вместе с многочисленными инструкциями, также разработанными в стенах ЦНИИГАиК, не потеряли своей научной значимости и сегодня. В настоящее время данные документы представлены на сайте Росреестра в разделе «Законодательство Российской Федерации о наименованиях географических объектов» в перечне актов, действующих в части не противоречащей Федеральному закону «О наименованиях географических объектов» и иным нормативно-правовым актам Российской Федерации в области наименований географических объектов.

Таким образом, история советского законодательства в сфере наименований географических объектов (и не только географических) свидетельствует о создании системы по стандартизации наименований, имеющих государственное значение, в которую входят вопросы присвоения наименований, переименования и нормализации наименований. Советское законодательство легло в основу нового российского законодательства о наименованиях географических объектов.

Библиографический список

1. *Glossary of terms for the standardization of geographical names*. United Nations. New York, 2002. 261 p.
2. О наименованиях географических объектов. Российская Федерация. *Федеральный закон от 18 декабря 1997 года №152-ФЗ*. Available at: http://docs.pravo.ru/document/view/2933/?not_paid_redirect=1
3. Об ограничении возбуждения ходатайств о переименовании населённых пунктов. Декрет ВЦИК от 08.02.1926. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_2815.htm
4. О порядке регистрации и наименования вновь возникающих поселений. Декрет ВЦИК, СНК РСФСР от 30.08.1926 Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3017.htm
5. О порядке присвоения имён отдельных работников городам, железнодорожным станциям, районам, селениям, предприятиям и т. п. Пост. ВЦИК 1 января 1932 г. Available at: <http://istmat.info/node/22731>
6. Об упорядочении регистрации, наименования и учета населённых пунктов в РСФСР. Указ от 28 мая 1962 года. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5832.htm
7. Об утверждении Положения о порядке наименования и переименования государственных предприятий, учреждений, организаций и иных объектов республиканского (РСФСР и АССР) и местного подчинения, а также колхозов и других кооперативных организаций. Постановление Совмина РСФСР от 14.02.1968 № 91. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_6748.htm
8. *Progress report on the standardization of geographical names in the Union of Soviet Socialist Republics. National standardization*. Available at: http://unstats.un.org/unsd/geoinfo/ungegn/docs/2nd-uncsgn-docs/2uncsgn_econf61_L40.pdf

References

1. *Glossary of terms for the standardization of geographical names*. United Nations. New York, 2002. 261 p.
2. О наименованиях географических объектов. Российская Федерация. *Federal'nyy zakon ot 18 dekabrya 1997 goda №152-FZ*. Available at: http://docs.pravo.ru/document/view/2933/?not_paid_redirect=1
3. *Ob ogranichenii vzbuzhdeniya hodataystv o pereimenovanii naselennykh punktov. Dekret VCIK ot 08.02.1926*. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_2815.htm
4. *O poryadke registracii i naimenovaniya vnov' vznikayuschih poselenij. Dekret VCIK, SNK RSFSR ot 30.08.1926* Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3017.htm
5. *O poryadke prisoeniya imen otde'nykh rabotnikov gorodam, zheleznodorozhnykh stanciyam, rajonom, seleniyam, predpriyatiyam i t. p. Post. VCIK 1 yanvarya 1932 g.* Available at: <http://istmat.info/node/22731>
6. *Ob uporyadochenii registracii, naimenovaniya i ucheta naselennykh punktov v RSFSR. Ukaz ot 28 maya 1962 goda*. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5832.htm
7. *Ob utverzhdenii Polozheniya o poryadke naimenovaniya i pereimenovaniya gosudarstvennykh predpriyatij, uchrezhdenij, organizacij i inyh ob'ektov respublikanskogo (RSFSR i ASSR) i mestnogo podchineniya, a takzhe kolhozov i drugih kooperativnykh organizacij. Postanovlenie Sovmina RSFSR ot 14.02.1968 № 91*. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_6748.htm
8. *Progress report on the standardization of geographical names in the Union of Soviet Socialist Republics. National standardization*. Available at: http://unstats.un.org/unsd/geoinfo/ungegn/docs/2nd-uncsgn-docs/2uncsgn_econf61_L40.pdf

Статья поступила в редакцию 14.10.15

УДК 82.0

Danilova Yu.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Contrastive Linguistics, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: danilovaespu@mail.ru

Salimova D.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of the Russian Language and Contrastive Linguistics, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: daniya.salimova@mail.ru

Krapotkina I.E., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Head of Department of General and National History, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: ikrapotkina@mail.ru

ABOUT GERMANS “BORN IN RUSSIA AND BORN BY RUSSIA” IN THE HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE. This article is about famous personalities of the German origin in the history of Russian literature of 18-20 centuries. The authors describe the original vision of the importance of the contribution of the Germans to the development of Russia and to the establishment of its cultural heritage in particular. The article is based on data extracted from the well-known three-volume encyclopedia “Germans of Russia”, as well as on historiographical materials. Limited frames of a single article allowed the author to give a brief, but verified and chronologically consistent outline of interesting facts about the ancestry of such well-known writers as D.I. Fonvizin, A.S. Pushkin, A.A. Delvig, V.K. Kuchelbecker, A.I. Herzen, A.A. Fet, L.N. Tolstoy, A. Blok, M. Tsvetaeva, M. Voloshin, Z.N. Gippius, B. Pilnyak, A. Fadeyev and E.A. Yevtushenko. It is concluded that the Russian literature has managed to absorb and embody the best things that the representatives of other nations had. Ethnic Germans, who accepted the Russian language, the Russian culture and the Russian world as the native one, for whom a word in Russian had become part of their lives.

Key words: Russian Germans, Russian literature, Russian writers, biography, ethnicity, migration, history of Russia.

Ю.Ю. Данилова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и контрастивного языкознания Елабужского института, ФГАОУВО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга; E-mail: daniilovaespu@mail.ru

Д.А. Салимова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка и контрастивного языкознания Елабужского института, ФГАОУВО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга; E-mail: daniya.salimova@mail.ru

И.Е. Крапоткина, канд. ист. наук, доц., зав. каф. всеобщей и отечественной истории, истории государства и права Елабужского института, ФГАОУВО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга; E-mail: ikrapotkina@mail.ru

О «РОЖДЁННЫХ В РОССИИ И РОЖДЁННЫХ РОССИЕЙ» НЕМЦАХ В ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ: 15-04-00011а «Язык и культура русских немцев в миграции: проблемы самопрезентации и самоидентификации».

В статье речь идёт о знаменитых личностях с немецкими корнями в истории русской литературы XVIII–XX вв. Излагается своеобразное видение вопроса о значимости вклада немцев в развитие России, в частности – в становлении её культурного (литературного) наследия. Статья базируется на данных, извлечённых из известной трёхтомной энциклопедии «Немцы России», также на историографических материалах. Ограниченные в пределах одной статьи рамки позволяют дать краткий, но верифицированный и хронологически последовательный экскурс по таким известным именам, как Д.И. Фонвизин, А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, В.К. Кюхельбекер, А.И. Герцен, А.А. Фет, Л.Н. Толстой, А.А. Блок, М.И. Цветаева, М. Волошин, З.Н. Гippiус, Б. Пильняк, А. Фадеев, Е.А. Евтушенко: напомнить интересные факты родословной писателей. Делается вывод о том, что русская литература сумела впитать, воплотить в себе самое лучшее, что несли с собой и в себе представители других народов – особое место среди таковых занимают этнические немцы, – которые приняли русский язык, русскую культуру, русский мир как родной, для которых русское слово стало частью их жизни.

Ключевые слова: **русские немцы, русская литература, русские писатели, биография, этнос, миграция, история России**

Актуальность выбранной нами в качестве исследования темы не вызывает сомнений: вопросы культуры, языка, истории, межэтнических и межкультурных контактов во все времена были и остаются животрепещущими и злободневными, особенно – в нашем XXI веке – во время, когда многие истины о дружбе, о контактах народов, о толерантности и т. д. подвергаются сомнениям. При этом самые разные спектры данной темы остаются спорными в силу ряда причин. Во-первых, ряд исследователей не без основания считает, что в современной России российские немцы представляют собой не единую этническую общность, а группу из разных религиозных, территориальных, культурных групп. Мы же признаем лишь частично это положение и при рассмотрении и сравнении российских немцев с другими этническими общностями (русскими, немцами и т. д.) полагаем, что существует такая единая этническая общность, как российские немцы.

Сегодня теме российских немцев уделяется самое пристальное внимание с разных позиций, в разных аспектах, о чем свидетельствует накопленный богатейший историографический материал, посвященный данной проблеме. С 90-х гг. XX в. активно стали проводиться международные конференции и семинары: например, в 1990–1997-х гг. в Санкт-Петербурге «Немцы в России и русско-немецкие научные и культурные связи»; в 2008 г. в Москве «Российские немцы XXI век»; в 2012 г. в Москве «Два с половиной века с Россией (к 250-летию начала массового переселения немцев в Россию)» и мн. др. Направления работы и исследовательской деятельности, изложенных в докладах (затем – в статьях) участников подобных конференций, были самыми разнообразными: массовая миграция немцев в Россию в XVIII–XIX вв., жизнь немецких колоний в России, территориальные и социальные условия жизни, хозяйство, религия, образование, культура, язык, социальная политика, численность населения, проблемы демографического развития и семьи, проблемы адаптации, интеграции, ассимиляции, спонтанные и принудительные миграции немецкого населения России, вопрос о реабилитации российских немцев, положение этнических немцев в России и российских немцев в Германии сегодня и мн. др. [1; 2; 3; 4]. Особой статьей в кругу обсуждаемых проблем становится вопрос о степени значимости вклада немцев в развитие России в целом, в становление науки, культуры, искусства, системы образования – в частности (например, сб. науч. трудов «Немцы и развитие образования в России» [1]).

Обычно темы подобных исследований формулируются типа «Роль немцев в истории образования / культуры / науки в России». Однако, на наш взгляд, это не всегда точные формулировки, поскольку в статьях речь идёт не только о «чистых» немцах, а также и о выходцах из обрусевших семей, т. е. мигрантах второго, третьего и т. д. поколения, предки которых приехали (по разным причинам [5; 4]) в Россию, обосновались здесь, обзавелись семьями (иногда смешанные браки). Поэтому в нашем случае

не только и не столько немцы, сколько точнее и целесообразнее определять их как «русские» (с XVIII в.), «советские» (с 22-го г. XX в.) или «российские» (с конца XX в.) немцы. Вопрос об этнониме достаточно сложный и спорный, требует более детального рассмотрения, поэтому, не останавливаясь на нем специально, скажем только, что в целом считаем наиболее удачной номинацию «российские немцы».

Отметим, что к проблеме самопрезентации и самоидентификации российских немцев в миграции посредством многоаспектного анализа этнолингвокультуры мы (по ряду причин) обратились недавно и поэтому актуальным для нас является вопрос об аспектах и фактическом материале ее исследования. В качестве одного из направлений нами было выбрано литературное и публицистическое наследие российских немцев как способ выражения этнолингвокультурной самоидентичности. Вооружившись широко известным, обстоятельным и значимым, источником (над которым трудился большой творческий коллектив авторов, научных консультантов, рецензентов, редакторов) – энциклопедией «Немцы России», вышедшей в 3-х томах в 1999, 2004 и 2006 гг. [6; 7; 8] – с целью уточнить и сформировать «картотеку» имен писателей (поэтов, прозаиков, публицистов, мемуаристов), мы с рвением студента-отличника приступили к штудированию информации методом сплошной выборки. Признаемся, «открытый» было достаточно: начиная от количества имён, заканчивая самими фамилиями русских в нашем представлении авторов. В предисловии к первому тому от лица редакционной коллегии написано: «Отбор биографических статей был осложнен отсутствием чётких критериев “немецкости”, размытостью самого понятия “немец”, “немцы”, имевшей место в российской традиции, в частности, смешением конфессионального и национального принципов идентификации и самоидентификации человека. Приходилось учитывать тот факт, что многие потомки выходцев из Германии (особенно городские немцы) в процессе ассимиляции постепенно привыкали считать себя русскими; тем не менее, без статей о таких “обрусевших” немцах энциклопедия “Немцы России” была бы неполна» [6, с. 7]. И мы полностью согласны с этим.

Отметим, что в данной работе мы не ставим цель проанализировать особенности литературного наследия российских немцев, социально-исторические аспекты его развития и т. п., о них достаточно обстоятельно пишет в своей книге «Утро в раю (очерки нашей жизни)» [9], затем в статье «О литературе и самоидентичности российских немцев» [10] публицист, прозаик, сценарист Александр Фитц, выдержки которых мы будем приводить в данной работе. В частности, для нас интересной и значимой становится следующая мысль А. Фитца: «Особенность литературы российских немцев (именно особенность, а не уникальность, ибо в схожей ситуации пребывают литературы ещё некоторых народов) заключается в том, что существует и развивается она

как бы в двух языковых пространствах: немецком и русском. Но так было не всегда. Вплоть до Октябрьской революции, или, как теперь говорят, Октябрьского переворота 1917 года, живущие в России немецкие писатели и поэты писали исключительно по-немецки» [10, с. 638]. Но об этом пока не здесь и не сейчас.

Здесь и сейчас интересным для нас представляется описать/упоминать некоторые факты биографии русских писателей, в частности – указывающие на их происхождение: насколько русские писатели в действительности русские. Поэтому в рамках данной статьи мы вспомним и назовем людей, чьи имена навсегда вписаны в культурное литературное наследие России / СССР / СНГ, чьи произведения составляют национальное достояние нашей страны.

В первом ряду стоят такие писатели, поэты, прозаики, публицисты, мемуаристы, как Д.И. Фонвизин (XVIII в.); А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, В.К. Кюхельбекер, А.И. Герцен, А.А. Фет, Л.Н. Толстой (XIX в.); А.А. Блок, М.И. Цветаева, М. Волошин, З.Н. Гиппиус, Б. Пильняк, А. Фадеев, Е.А. Евтушенко (XX в.). Их имена широко известны и не требуют дополнительных комментариев, определение «известный русский писатель / поэт» к их именам стало давно устойчивым, а их произведения являются программными и изучаются на уроках литературы в средних общеобразовательных российских школах. Естественно, имена большинства названных поэтов и прозаиков зафиксированы в трёхтомнике «Немцы России» [6; 7; 8]. Четыре из них – Д.И. Фонвизин, А.С. Пушкин, А.И. Герцен, Л.Н. Толстой – включены в сборник «Великие россияне», который составили избранные биографии наших знаменитых соотечественников, написанные по заказу известного русского издателя Ф.Ф. Павленкова и опубликованные его издательством с 1890 по 1915 гг. в виде отдельных брошюр под общим названием «Жизнь замечательных людей» [11].

Примечательно, что практически у большинства перечисленных фамилий и имен нет маркера «немецкости», что, на наш взгляд, только подогревает интерес к их корням. Подтверждением тому, хотя бы косвенным, может послужить активное обсуждение тем типа «Известные люди России / СССР / СНГ немецкого происхождения / с немецкими корнями» на различных форумах для русскоязычных немцев, как например «Форум Германи» (для русскоязычных) [12], где пользователи среди прочих обсуждают и подобные вопросы. Так, например, от 18.12.2009 года один из пользователей пишет (сохраняем авторские орфографию и пунктуацию): «Я вот например недавно узнала что Великий Русский Писатель сатирик-ФОНВИЗИН имел немецкие корни! был потомком немцев» [13], что, по-видимому, послужило одной из причин создания темы для обсуждения «Известные люди России (СССР) с немецкими корнями». О происхождении русского сатирика Д.И. Фонвизина (1744 – 1792), автора «первой комедии в русских нравах» «Бригадир», читаем в сборнике избранных биографий «Великие россияне», что еще «в царствование Ивана Грозного, во время войны с Ливонией, был взят в плен барон Петр Фонвизин, потомки которого скоро обрусели» [11, с. 216]. Действительно, сама фамилия писателя звучит как-то «не по-русски»: из немецкого *фон Визен*. «Род фон Визенов – потомков ливонского рыцаря – к XVIII веку обрусел, соответственно русифицировалось и написание фамилии. В 1824 году Пушкин писал брату: «Не забудь фон-Визина писать Фонвизин. Что он за нехристь? Он русский, из перерусских русских». <...> Предки выдающегося русского драматурга Дениса Ивановича Фонвизина – из давно обрусевших прибалтийских немцев – именовались *von Wiesen*: частица *фон* – «из» – указывала на место происхождения (топоним *Wiese* – нем. «луч»). Окончание *-е* в русском употреблении ассимилировалось в *-ин* – один из характернейших примеров русской адаптации фамилий иноязычного происхождения» [14]. Как правило, впервые эту информацию школьники слышат на уроке литературы в 9-ом классе, предвещающем работу над комедией «Недоросль».

Национально маркированными являются фамилии В.К. Кюхельбекера (1797-1846) и А.А. Дельвига (1798-1831), русских поэтов, друзей А.С. Пушкина со времен обучения в Царском-Сельском лицее, выходцев из дворянских обрусевших немецких семей. С основными фрагментами их жизни и творческой биографии можно познакомиться (или еще раз вспомнить) на страницах энциклопедии «Немцы России» [6; 7].

А вот их общего друга по его фамилии – Пушкин – трудно заподозрить в «нерусскости» (специально исключаем знание об известном прадеде), тем более, в «немецкости». Как бы в подтверждение тому вспоминается, что маленький смелый

Александр недолюбливал немецкий язык и арифметику. Однако в генеалогии А.С. Пушкина тоже были немцы: прабабушка великого поистине русского поэта, чьи творения по праву считаются достоянием русской культуры, супруга того самого «арапа Петра Великого», была немкой по происхождению, пасторской дочерью и звали её Христина Матвеевна Шеберг [10, с. 640]. Справедливости ради отметим, в сборнике «Великие россияне» указывается, что прадед поэта Ибрагим Ганнибал, «женившись на дочери флотского капитана, грека Диопера, и заподозрив жену в неверности, выхлопотал развод, заточил жену в монастырь, а сам женился на Христине Шеберг» [11, с. 327], но ни слова не говорится ни о происхождении, ни о социальном статусе последней. Однако именно от этого брака родились у супругов четыре сына и две дочери. Один из сыновей, Осип Абрамович, женился на Марье Алексеевне Пушкиной (однако опустим здесь подробности неудачного брака); в результате этого союза рождена была дочь Надежда. Она, «... молодая, красивая креолка имела успех и пленила сердце блиставшего в светских кругах утонченным французским образованием гвардейского офицера Сергея Львовича Пушкина» [11, с. 328]. 26 мая 1799 года (в четверг, в день Вознесения) в Москве на Молчановке у них родился сын Александр, имя которого знает весь мир, а русские про него не без гордости говорят коротко, но емко «Пушкин – наше всё!». Пушкин. Русский писатель. Родоначальник новой русской литературы. Реформатор и создатель современного русского литературного языка. Русский Пушкин в четвертом колене по материнской линии – эфиоп и немец.

А.И. Герцен (1812 – 1870), русский писатель, автор актуального во все времена «названия-риторического вопроса» романа «Кто виноват?» (и в унисон ему звучащего «Что делать?» Г.Н. Чернышевского), «был внебрачным сыном родовитого русского барича Ивана Алексеевича Яковлева и молодой немки Луизы Ивановны Гаг, которую Яковлев увез из Штутгарта» [11, с. 414]. Эту же информацию о незаконнорожденности писателя можно обнаружить в энциклопедии «Немцы России», однако там приводится полное и точное имя матери – Генриетта Вильгельмина Луиза Гаг (русс. вариант Луиза Ивановна) – «дочери чиновника из Штутгарта, которую Яковлев в 1811 году вывез в Россию» [6, с. 546]. Особенно интересным становится факт этимологии фамилии ребенка, на наш взгляд, обусловленной отцовской фоновсемантической прагматикой: «Поклонник европейской культуры, Яковлев дал сыну фамилию, производную от немецкого слова *Herz* – «сердце»» [6, с. 546]. На протяжении всей интеллектуально-творческой биографии А.И. Герцена прослеживаются «немецкие» следы: на мировоззрение и становление личности будущего писателя оказали сочинения немецких философов, мыслителей, в первую очередь И.В. Гете и А.Ф.Ф. Коцебу; в отрочестве Герцен зачитывался произведениями Ф. Шиллера; одним из первых написал произведение «Германский путешественник» (о вымышленной встрече с Гете); написал статью о Гофмане, напечатанную в 1836 г. в журнале «Телескоп»; в 1840-41 гг. публикует в «Отечественных записках» повесть «Записки молодого человека», в идиостиле которой критики отмечают сильное влияние прозы Г. Гейне; в 1840-х гг. изучает философское учение Гегеля, что приводит к полному разрыву с традиционной религией и др. [6, с. 546 – 548]. Не берёмся утверждать, немецкие корни, семантика фамилии писателя, его склад ума и картина мира или что-то еще послужило причиной увлечения немецкой литературой и философией, а может, и вовсе стечение обстоятельств, однако ясно одно: тесная связь писателя и немецкой культуры налицо.

Еще один выдающийся русский – поэт А.А. Фет (1812 – 1892), строчки стихов (как минимум «На заре ты её не буди...», «Шопот, робкое дыханье...», «Я пришел к тебе с приветом...») которого мы помним со школьной скамьи, – тоже незаконнорожденный ребенок. В книге «Тютчев Ф.И., Фет А.А. Стихотворения» серии «Школа классики» для ученика и учителя, содержащей, помимо самих произведений поэтов, много дополнительных материалов, в частности, летопись жизни и творчества: «Афанасий Фет был сыном Шарлотты-Елизаветы Фет. Шеншин (отец), лечившийся в Германии, встретил там и полюбил ее, жену дармштадтского чиновника, привез в Россию; через два года после рождения сына Шеншин обвенчался с Шарлоттой. <...> Орловская духовная консистория установила, что у Шарлоты Фет мальчик родился до её брака с Шеншиным и должен поэтому впрямь именоваться не потомственным дворянином Афанасием Шеншиным, а дармштадтским подданным Афанасием Фётом. Стремление вернуть фамилию Шеншин и права потомственного дворянина

стало на долгие годы для Фета важной жизненной целью» [15, с. 392]. Это право он получает в 1873 г. Примечательно то, что от фамилии Фёт, которую он «обрусил» в Фет, поэт не отказывается от главного дела своей жизни – поэзии. Современники и критики отмечают двойственность натуры А.А. Фета, талантливого поэта и практика-помещика, которую в некотором смысле объяснил В.В. Розанов: «У него была двойственность рождения, двойная в нем физиология, которая и сотворила этот феномен, исключительно личный и особенный» [15, с. 9].

Ещё одно «открытие» тайны происхождения, пожалуй, одного из самых русских писателей в литературном наследии России, с его многогранной, непостижимой и противоречивой «диалектикой души» и мировоззрения, – Л.Н. Толстого (1828 – 1910), который свою вписанность в Род ощущал глубоко и осознал себя частью его бесконечности: «Так я, Лев Толстой, есмь временное проявление Толстых, Волконских, Трубецких, Горчаковых и т. д. Я частица не только временного, но и пространственного существования. Я выделяю себя из этой бесконечности только потому, что сознаю себя» – запишет он в своем дневнике от 30 сентября 1906 г. [16]. Казалось бы, русский в своих корнях писатель. Но вот интересный факт находим в сборнике избранных биографий «Великие россияне»: «Предком Л.Н. Толстого был современник и друг Петра I, Петр Андреевич Толстой, потомок выходца из Пруссии, носившего прозвание Dick, что по-русски значит «толстый». Отсюда и фамилия – Толстые» [11, с. 548]. И снова русский «немножко немец».

Размышляя в своей статье над особенностями литературы российских немцев. А. Фитц пишет, что она «зародилась одновременно с литературой других народов, населяющих Российскую империю, а позже СССР. Причём не только на немецком, но в значительной степени и на русском языке. И в подтверждение этой мысли ещё раз упомяну обрусевших Дениса Фонвизина, Антона Дельвига, Вильгельма Кюхельбекера. А как не назвать Александра Герцена, Льва Мея, Максимилиана Волошина, Марину Цветаеву, Глеба Кржижановского, философа Ивана Ильина, Александра Фадеева (да, да того самого, руководителя Союза писателей СССР и автора «Молодой гвардии»), Сергея Татюра, которые были немцами наполовину? Согласитесь, перечень имён впечатляет» [Фитц 2013, с. 640]. Соглашаемся, впечатляет. И добавляем: Александр Блок, Зинаида Гиппиус, Борис Пильняк... Список можно продолжить.

Информация о русском поэте периода серебряного века в русской литературе А.А. Блоке (1880 – 1921) в энциклопедии «Немцы России» даётся в общей библиографической статье «Блоки»: «Блоки (Block), дворянский род. <...> предок российских Блоков был выходцем из Мекленбурга, лютеранского вероисповедания, в середине 17 в. служил врачом у царя Алексея Михайловича. Однако документального подтверждения эта версия не получила. Первый достоверно известный представитель рода Б. – Христиан Б., был женат на Марии Элизабет де Круа. Их сын Людвиг Б. (1698 – 1752), фельдшер; был женат на Сюзанне Катарине Зиль и имел двух сыновей, которые стали врачами и в 1755 приехали в Россию» [6, с. 214]. В седьмом поколении у супругов Александра Львовича Блока, юриста, действительного статского советника, и Александры Андреевны Бекетовой, переводчицы и литератора, дочери ректора петербургского университета химика А.Н. Бекетова, рождается сын Александр, «поэт, один из виднейших деятелей русской культуры первой четверти 20 в.» [6, с. 215]. В книге «Блок А.А. Избранное» серии «Школа классики» (которую мы уже упоминали) для ученика и учителя даются скудные сведения о родителях поэта: имена и сфера деятельности, информация об их происхождении не представлена [17, с. 388], скорее всего, это обусловлено тем, что к моменту рождения поэта род Блоков обрусел окончательно.

Более чем в предыдущей «нерусскость» чувствуется в фамилии русской поэтессы того же серебряного века З.Н. Гиппиус (1896 – 1945). Примечательно, что помимо общей статьи «Гиппиус» в энциклопедии «Немцы России», где представлены данные о роде Гиппиусов (одно из первых упоминаний фамилии приходится на XVI в.) [6, с. 573], содержится ещё семь персональных статей представителей рода, которые в подавляющем большинстве люди творческих профессий – поэты, прозаики, драматурги, художники, музыковеды, архитекторы [6, с. 568 – 573]. Из данного ряда наиболее известное общественности имя З.Н. Гиппиус, о происхождении которой в энциклопедии написано «Из рода Гиппиусов» без дальнейших комментариев. Далее следует описание ее интеллектуально-творческой деятельности [6, с. 570 – 571]. Во вступительной статье к одному из наиболее полных изданий

стихов З.Н. Гиппиус (2006) читаем: «Происходила Гиппиус из старинного немецкого дворянского рода, переселившегося в Россию еще в XVI веке. Дед писательницы Карл-Роман фон Гиппиус, был женат на москвичке Аристовой; их первый сын Николай Романович, по окончании Московского университета стал «кандидатом на судебные должности» в Туле, женился на дочери екатеринбургского полицмейстера В. Степанова Анастасии и обосновался в городе Белёв Тульской губернии, где получил место. В этом небольшом провинциальном городке 8 ноября 1869 и родилась Зинаида Николаевна Гиппиус» [18, с. 7], одна из наиболее ярких представительниц русского символизма.

Борис Пильняк (1894 – 1938) писал в рассказе «Расплеснутое время» (1924): «...И еще горькая слава мне выпала – долг мой – быть русским писателем и быть честным с собой и Россией» [8, с. 87]. Настоящая фамилия прозаика – Wogau (Wogau). Отец его был земским ветеринарным врачом, из немцев Поволжья, мать родом из семьи русского волжского купца [8, с. 86].

В принципе в большей или меньшей степени мы знаем (или помним, или хотя бы слышали) о немецких корнях этих писателей – Блока, Гиппиус, Пильняка. Тем неожиданней факты родословной и биографии Е.А. Евтушенко, которые приводит в своей статье «О литературе и самоидентичности российских немцев» А. Фитц: «Во время войны, как множество советских детей, – вспоминает Евгений Александрович, – я, конечно же, ненавидел немцев, однако моя не совсем благозвучная фамилия „Гангнус“ порождала не только шутки, но и немало недобрых подозрений – не немец ли я сам. Эту фамилию я считал латышской, поскольку дедушка родился в Латвии. После того как учительница физкультуры на станции Зима посоветовала другим детям не дружить со мной, потому что я немец, моя бабушка Мария Иосифовна переименовала мне отцовскую фамилию на материнскую, заодно изменив мне год рождения с 1932 на 1933, чтобы в сорок четвёртом я мог вернуться из эвакуации в Москву без пропуска» [10, с. 640]. По словам самого Е.А. Евтушенко, в нем «течёт немного русской, немного польской, украинской, но более всего немецкой крови. А вот считает он себя однозначно русским поэтом» [10, с. 641]. А далее следует риторический вопрос автора статьи: «А может, просто так сложилась жизнь, и при иных обстоятельствах он бы сказал: „я – российско-немецкий поэт?“» [10, с. 641 – 642]. «Не исключено», – отвечаем мы.

В свете написанного для нас актуальными и интересными становятся две кажущиеся на первый взгляд противоположными мысли, высказанные, с одной стороны, редакционной коллегией энциклопедии «Немцы России»: «Необходимо более тщательно учитывать этническое самосознание отдельных людей, у которых остались только немецкая фамилия (в некоторых случаях вообще русская – комм. авт.), что не полностью учитывалось в отдельных биографических статьях» [8, с. 7]; с другой, А. Фитцем: «Но как бы то ни было, всё это ещё раз подтверждает не раз звучащую мысль о том, что „российские немцы являются народом, рождённым в России и рождённым Россией, а потому одним из её коренных народов“» [10, с. 642]. Позволим себе высказать свое мнение: бесспорно, значимость этнолингвокультурной самоидентификации и самопрезентации человека высока и должна быть поставлена во главу в ходе исследования проблемы в силу ее приоритетности, но также большое значение имеет «генеалогическое древо» человека – это своего рода его информационный код, передающийся из поколения в поколение и, следовательно, в некотором смысле определяющий его лингвокогнитивное и духовное бытие. Это отнюдь не значит, что мы Пушкина, Толстого, Пильняка, Евтушенко и др. «записали в немцы», но факт немецких корней (в третьем, четвертом, седьмом... поколении) в их происхождении отрицать или игнорировать было бы, как минимум, неверно. Не будь предков-немцев, не исключено, что у русских не было бы Пушкина, Толстого, Пильняка, Евтушенко...

Завершая свои размышления, отметим, что наша цель вовсе не заключалась в том, чтобы выпукло показать роль «немецкой крови» в русской литературе, хотя, возможно, некоторые факты из истории имён-личностей русской литературы для кого-то покажутся сомнительными и спорными. И наша цель также не была в сопоставлении веса русскости и немецкости в литературе. Позволим себе поразмыслить над тем, в чём же феноменальность русской литературы как таковой. Ясно одно: о чём угодно западные критики могут спорить и подвергать сомнению величие всего русского. А вот тезис о величии и весе русской литературы в истории мировой никто сомнению не подвергал и не оспаривал. «Великая русская литература», «Золотой век русской литературы», «Литература, у которой были Пушкин, Тол-

стой, Чехов, Достоевский, не имеет даже претендентов достичь такой же высоты» и т. п. – все эти формулы и выражения звучат как аксиомы. Задумаемся над тем, а в чем кроется тайна и на чем базируется это великое? Как раз, не в том ли, что русская литература сумела впитать, воплотить в себе самое лучшее, что несли с собой и в себе представители других народов, других этносов, которые приняли русский язык, русскую культуру, русский

мир как духовно близкое, а иногда – родное. Российские немцы, вклад в историю русской литературы личностей с немецкими корнями ещё раз свидетельствуют в пользу этого положения. Русская литература, её глубина, гуманность, философичность, многогранность и художественная выразительность – как мозаика, отражают и историю, духовный кладёз народов, пришедших в мир русского слова.

Библиографический список

1. *Немцы и развитие образования в России*. Редакторы Н.В. Колпакова, Л.В. Славгородская, Г.И. Смагина, Т.А. Шрадер, К. Ролль. Санкт-Петербург: РАН, 1998.
2. *Немцы в России: российско-немецкий диалог*. Ответственный редактор Г.И. Смагина. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2001.
3. *Российские немцы XXI век*. Под общей редакцией В.А. Аумана, В.Г. Чеботаревой. Москва: МОО «Общественная организация наук российских немцев», АНО «Центр немецкой культуры», 2008.
4. *Два с половиной века с Россией (к 250-летию начала массового переселения немцев в Россию)*. Москва: МНСК-пресс, 2013.
5. *Немцы России. Населённые пункты и места поселения: энциклопедический словарь*. Составитель В. Дизендорф. Москва, «ЭРН», 2006.
6. *Немцы России: энциклопедия*. Редакция: В. Карев и др. Москва: «ЭРН», 1999; Т. 1: А – И
7. *Немцы России: энциклопедия*. Редакция: В. Карев и др. Москва: «ЭРН», 2004; Т. 2: К – О.
8. *Немцы России: энциклопедия*. Редакция: О. Кубицкая и др. Москва: «ЭРН», 2006; Т. 3: П – Я.
9. Фитц А. Утро в раю (очерки нашей жизни). *Электронная библиотека RuLit*. Available at: <http://www.rulit.me/books/utro-v-rayu-ocherki-nashej-zhizni-read-295585-3.html>
10. Фитц А. О литературе и самоидентичности российских немцев. *Два с половиной века с Россией (к 250-летию начала массового переселения немцев в Россию)*: материалы 4-й Международной научно-практической конференции 24-27 августа 2012 г., Москва: МНСК-пресс, 2013: 638 – 655.
11. *Великие россияне*. Библиографическая библиотека Ф. Павленкова. Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2007.
12. *Форум Германии (для русскоязычных)*. Available at: germany-forum.ru/index.php
13. Известные люди России (СССР) с немецкими корнями. *Форум Германии (для русскоязычных)*. Available at: <http://germany-forum.ru/archive/index.php/t-2581.html>
14. Никонов В.А. *Словарь русских фамилий*. Составитель Е.Л. Крушельницкий; Предисловие Р.Ш. Джарылгашиновой. Москва: Школа-Пресс, 1993.
15. Тютчев Ф.И., Фет А.А. *Стихотворения*. Москва: Олимп; Издательство АСТ, 1997.
16. Толстой Л.Н. Избранные дневники 1895-1910. *Собрание сочинений: в 22-х т. Т. 22. Электронная библиотека RuLit*. Available at: <http://www.rulit.me/books/tom-22-izbrannye-dnevniky-1895-1910-read-92105-77.html>
17. Блок А.А. *Избранное*. Москва: Олимп; Издательство АСТ, 1996.
18. Гиппиус З.Н. *Стихотворения*. Санкт-Петербург: Академический проект; Издательство ДНК, 2006.

References

1. *Nemcy i razvitie obrazovaniya v Rossii*. Redaktory N.V. Kolpakova, L.V. Slavgorodskaya, G.I. Smagina, T.A. Shrader, K. Roll'. Sankt-Peterburg: RAN, 1998.
2. *Nemcy v Rossii: rossijsko-nemeckij dialog*. Otvetstvennyj redaktor G.I. Smagina. Sankt-Peterburg: Dmitriy Bulanin, 2001.
3. *Rossijskie nemcy XXI vek*. Pod obschej redakciej V.A. Aumana, V.G. Chebotarevoj. Moskva: MOO «Obschestvennaya organizaciya nauk rossijskih nemcev», ANO «Centr nemeckoj kul'tury», 2008.
4. *Dva s polovinoj veka s Rossiej (k 250-letiju nachala massovogo pereseleniya nemcev v Rossiju)*. Moskva: MNSK-press, 2013.
5. *Nemcy Rossii. Nasedennnye punkty i mesta poseleniya: `enciklopedicheskij slovar`*. Sostavitel' V. Dizendorf. Moskva, «`ERN»», 2006.
6. *Nemcy Rossii: `enciklopediya*. Redkollegiya: V. Karev i dr. Moskva: «`ERN»», 1999; T. 1: A – I
7. *Nemcy Rossii: `enciklopediya*. Redkollegiya: V. Karev i dr. Moskva: «`ERN»», 2004; T. 2: K – O.
8. *Nemcy Rossii: `enciklopediya*. Redkollegiya: O. Kubickaya i dr. Moskva: «`ERN»», 2006; T. 3: P – Ya.
9. Fitc A. Utro v rayu (ocherki nashej zhizni). *Elektronnaya biblioteka RuLit*. Available at: <http://www.rulit.me/books/utro-v-rayu-ocherki-nashej-zhizni-read-295585-3.html>
10. Fitc A. O literature i samoidentichnosti rossijskih nemcev. *Dva s polovinoj veka s Rossiej (k 250-letiju nachala massovogo pereseleniya nemcev v Rossiju)*: materialy 4-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 24-27 avgusta 2012 g., Moskva: MNSK-press, 2013: 638 – 655.
11. *Velikie rossiyanе*. Bibliograficheskaya biblioteka F. Pavlenkova. Moskva: OLMA Media Grupp, 2007.
12. *Forum Germanii (dlya russkoyazychnyh)*. Available at: germany-forum.ru/index.php
13. Izvestnye lyudi Rossii (SSSR) s nemeckimi kornyami. *Forum Germanii (dlya russkoyazychnyh)*. Available at: <http://germany-forum.ru/archive/index.php/t-2581.html>
14. Nikonov V.A. *Slovar' russkih familij*. Sostavitel' E.L. Krushel'nickij; Predislovie R.Sh. Dzharlygasinovej. Moskva: Shkola-Press, 1993.
15. Tyutchev F.I., Fet A.A. *Stihotvoreniya*. Moskva: Olimp; Izdatel'stvo AST, 1997.
16. Tolstoj L.N. Izbrannye dnevniki 1895-1910. *Sobranie sochinenij: v 22-h t. T. 22. `Elektronnaya biblioteka RuLit*. Available at: <http://www.rulit.me/books/tom-22-izbrannye-dnevniky-1895-1910-read-92105-77.html>
17. Blok A.A. *Izbrannoe*. Moskva: Olimp; Izdatel'stvo AST, 1996.
18. Gippius Z.N. *Stihotvoreniya*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt; Izdatel'stvo DNK, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.11.15

УДК 81'373.45

Kazachenko O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia),
E-mail: kazachenko_07@mail.ru

THE INFLUENCE OF BORROWED WORDS ON THE MAIN PART OF THE LEXICAL FUND OF THE RUSSIAN LANGUAGE.

The article discusses issues related to the role of borrowed words into the modern Russian language. Despite some natural reasons of foreign words entering a recipient language, it is stated that the amount of borrowed lexemes by the Russian language is higher than normal. The purpose of this article is to analyze the study of the influence of americanisms on the central meanings of words, belonging to basic vocabulary, such as "market", "teenager", etc. These words belong to the core vocabulary of the Russian language, remained practically unchanged for centuries. Now they begins to transform due to the presence and establishment of new foreign words, replacing the central meanings, previously found in the nucleus of the word to the peripheral zone. The author comes to the conclusion that in a theoretical aspect, solving issues associated with the entry and operation of a borrowed word will help to clarify important aspects of the semantic part of the language of the recipient and to clarify the internal laws of the development of its lexical-semantic structure.

Key words: borrowed word; recipient language, language as a system, language contacts, expansion of meaning, "de-stabilization" of meaning.

О.В. Казаченко, канд. филолог. наук, доц. Московского городского педагогического университета, г. Москва,
E-mail: kazachenko_07@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА ЛЕКСИКУ ОСНОВНОГО СЛОВАРНОГО ФОНДА РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с ролью заимствований в современном русском языке. Несмотря на некоторые естественные причины вхождения в язык-реципиент иностранных слов, указывается на то, что количество заимствований явно превышает необходимое. Целью статьи является анализ изучения влияния американизмов на центральные значения слов, принадлежащих к основному словарному фонду, таких, как «рынок», «подросток» и некоторых других. Данная лексика русского языка, практически остававшаяся неизменной в течение веков, начинает трансформироваться вследствие присутствия и укоренения новых иностранных слов, вытесняя центральные значения, ранее находившиеся в ядре слова, в периферийные зоны. Автор приходит к выводу, что в теоретическом аспекте решение вопросов, связанных с вхождением и функционированием заимствований позволит выявить важные аспекты смысловой стороны языка-реципиента и прояснить внутренние законы развития его лексико-семантической структуры.

Ключевые слова: заимствования; язык-реципиент, язык как система, языковые контакты, расширение значения, «расшатывание» значения.

Проблема заимствований и их роли в языке до сих пор вызывает оживлённые дискуссии. Позиции, которых придерживаются люди (как учёные, так и простые обыватели), меняются от радикальных, утверждающих, что иностранные слова обогащают язык и без них нельзя обойтись, до более умеренных, придерживающихся мнения, что данная лексика имеет право на функционирование в языке, но с определёнными ограничениями. Развитие языка, особенно в современном мире, немыслимо без тесных контактов языков, как близкородственных, так и неблизкородственных, особенно явной данная тенденция стала с развитием телекоммуникационных технологий и интернета.

Изучение проблем языковых контактов и заимствований было актуально в цикле лингвистических дисциплин всегда, так как рассмотрение данных проблем вне связи языка с другими языками возможно лишь с определенной долей условности, тем более, если учитывать многоаспектный характер заимствований и многообразие их проявлений. Нельзя не согласиться с утверждением В.Ю. Розенцвейга о том, что из чисто теоретического вопроса, находящегося в области интересов лингвистов, проблема языковых контактов переросла на уровень общественной и государственной политики [1, с. 5]. Если учесть тот факт, что поток заимствований сильно увеличился в настоящее время, то утверждение В.Ю. Розенцвейга не только не вызывает сомнения, но и актуально для русского языка как никогда. Хотя нельзя не учесть того факта, что язык не может не развиваться, так как «без изменений может быть только застой, абсолютный покой. Там, где нет изменений, где господствует абсолютный покой, там не может быть речи о сравнении, о сопоставлении, о поисках причин, там науке нечего делать» [2, с. 224]. Наличие изменений не только показывает то, что язык «живой», но и то, что в противном случае он не мог бы служить опосредованным отражением постоянно меняющейся действительности.

Процесс, который мы наблюдаем в настоящее время в России, совершенно не нов. Иногда, в периоды социальной и исторической стабильности, процессы языкового развития протекают размеренно, постепенно, и в этом случае изменения в языке затрагивают лишь незначительные зоны системы: в речь приходит некоторое количество новых слов, формируются новые значения слов, часть устаревшей лексики уходит из активного употребления, происходят частичные перемещения из одного стилистического разряда в другой и т. д. В эпоху исторических и социальных потрясений и революций процессы развития языка как системы значительно ускоряются. Соглашаясь с идеей, выдвинутой основателем современной социолингвистики Е.Д. Поливановым, можно утверждать, что увеличивающийся темп языковой эволюции способствует тому факту, что на единицу времени приходится большая доля изменений в языке, они, накапливаясь, не адаптируются до конца в лексике языка-реципиента, таким образом, создаётся ощущение хаоса и нестабильности всей системы [3]. Кажется, что новшества затопляют родной язык, размывая его границы и угрожая его целостности. Схожие процессы можно было наблюдать и в прошлом нашей страны: в эпоху великого реформатора Петра I в начале XVIII века, во время и после революции 1917 года и в наше время. Поэтому мы не разделяем крайне пессимистичную точку зрения на то, что русский язык обречён на вымирание вследствие такого огромного количества избыточных заимствований, но у нас вызывает обеспокоенность тот факт, что центральные значения многих слов

русского языка начинают «вытесняться» в периферийную зону из-за присутствия и широкого функционирования иноязычных слов. Более того, так как язык неразрывно связан с культурой определенного этноса, новые значения слов начинают оказывать влияние и давление на культурные стереотипы и изменять культурные ценности.

Изучение проблемы заимствований в разных языках имеет довольно продолжительную историю, однако сущность этого процесса и классифицирование типов заимствований рассматривается учеными по-разному, что объясняется довольно сложной природой взаимоотношений лексических единиц в системе языка, а также разнообразными подходами к самому исследуемому явлению. Теоретическое обоснование проблемы взаимодействия языков впервые встречается у И.А. Бодуэна де Куртэна в 1875 г. Далее Л.В. Щерба, говоря о смешении языков, вслед за И.А. Бодуэном де Куртэне, утверждает, что все факты заимствования можно разделить на 3 группы: заимствования в собственном смысле слова, сделанные данным языком из иностранных языков; изменения в том или ином языке, которыми он обязан влиянию иностранного языка и факты, являющиеся результатом недостаточного усвоения какого-либо языка [4]. Кроме того, Л.В. Щерба уточняет понятие «смешение языков» и вводит новое «взаимное влияние языков», акцентируя внимание на том, что в любом случае всегда один язык выступает в качестве основы, на который влияет другой язык. Таким образом, учёные конца XIX начала XX веков пытаются найти новые смыслы и определения тем терминам, которые были изначально взяты из биологии. По мере накопления фактического материала, в термине «заимствования» аккумулируются новые значения: с одной стороны утверждая, что заимствование есть перенос слова из одного языка в другой, происходящий при обязательной связи с общественной жизнью и некоторыми культурными явлениями, а, с другой стороны, заимствование рассматривается как иноязычное слово, полностью адаптировавшееся в новом окружении (см. работы В.М. Аристовой, С.А. Беляевой).

Безусловно, живой язык никогда не был монолитным образованием. С течением времени он меняется под воздействием различных факторов как лингвистических (связанных с теми процессами и явлениями, которые происходят внутри языка, как системы), так и экстралингвистических (событий, имеющих место в жизни языкового общества). Также и слова, входящие в состав языка, в большинстве своем меняют свои значения. Иногда изменение значения слова идет по пути расширения значения, тогда мы имеем дело с тенденцией, когда слово с более узким значением начинает функционировать в речи в более широком контексте. В качестве примера можно привести следующие слова: *рынок*, *клуб*, *экология*, *премьера*. Если ранее слово *рынок* было эквивалентно по значению слову *базар*, то теперь даже при первой попытке уточнить данное определение выясняется, что теперь *рынок* относится не только к сфере товарного обращения и товарооборота (*внутренний, внешний рынки*) и месту розничной торговли под открытым небом или в торговых рядах, но к чему упоминается в словаре С.И. Ожегова [5]. Сегодня различные тематические словари дают своё определение рынка: в экономическом словаре: 1) место купли-продажи товаров и услуг, заключения торговых сделок [6]; 2) совокупность экономических отношений, проявляющаяся в сфере обмена товаров и услуг, в результате которых формируются спрос, предложение и цена;

в политическом слове: сфера товарного обмена, форма связи товаропроизводителей на основе разделения труда, при капитализме через рынок происходит стихийное приспособление структуры производства товаров к структуре общественных потребностей [7]. При этом товаром выступают не только предметы потребления, но и производительные силы – средства производства, рабочая сила, а также капитал; в социологическом слове: сфера обмена как система товарно-денежных отношений производителей и потребителей материальных благ и услуг [8]. В связи с использованием довольно большого числа атрибутивов со словом *рынок*, его значение стало поистине «вселенского масштаба»: *мировой рынок, теневой рынок, потребительский рынок, открытый рынок, рынок ценных бумаг* и т. д.

На расширение значения не могло не повлиять английское слово *market*, вошедшее в различные сферы нашей жизни в последние двадцать лет. Помимо фонозаимствований и гибридов с данным словом, таких как *маркетинг, маркетинговые исследования, маркетинговый анализ, маркетант, маркет-мейкер*, существует и широко функционируют такие кальки как *рыночный риск, рынок труда, рыночная инфраструктура, целевой рынок, рынок спот* и др. Кроме того, нельзя не отметить того факта, что элемент *маркет* уже прочно обосновался в русском языке, и, хотя он и ощущается носителями как иностранный, не «свой», тем не менее, частотность его повседневного употребления колоссальна. Так, следует вспомнить такие композиты, как *супер-маркет, гипермаркет, минимаркет*, и т. д. На наш взгляд, отсутствие либо нечастое употребление элемента *рынок / рыночный* в сравнении с элементом *маркет* – в названиях компаний, свидетельствует уже не только о расширении значения анализируемого слова, но и о его «расшатывании». *Плей маркет, Плей Стор Маркет, Подиум – маркет, Медиа – маркет, Древо – маркет, Гугл Плей Маркет, Маркет-Лес* и другие названия различных фирм способствуют, на наш взгляд, популяризации английских заимствований, и те, в свою очередь, легко проникают в живую ткань языка, впоследствии будут влиять на весь язык в целом: на фонетическом, грамматическом, синтаксическом и прагматическом уровнях.

«Расшатывание» основных значений наблюдается в слове *подросток*, обозначающем довольно сложный возраст взросления человека. При анализе слов *подросток* и *тинейджер*, мы находим массу общего: оба слова употребляются для обозначения определённого возраста юношей и девушек между детством и взрослостью. В английском языке слово *teenager* есть сумма двух элементов: *teen* – это суффикс в числительных от 13 до 19, *age* переводится как возраст, *-er* является суффиксом деятеля и обозначает существительное. Таким образом, заимствование *тинейджер* – это подросток, человек в возрасте от 13 до 19 лет. В пользу того, что англоязычное заимствование ещё не до конца освоилось в русском языке, свидетельствует тот факт, что его правописание пока варьируется: *тинэйджер, тинейджер, тенейджер*. В некоторых словарях к определению *тинейджера* ставятся пометы *интернет* и *социальные сети*, ведь, несмотря на то, что спел-чекер (специальное приложение на компьюте-

ре, проверяющее правописание слов и подчёркивающее форму незнакомых ему слов) уже «узнаёт» форму *тинэйджер*, оно не является литературным словом и заменяется в обязательном порядке словом *подросток*. К слову сказать, у данного слова есть и несколько устаревшим синонимы такие, как *отрок* и *отроковица*. Наличие вообще понятия и слова *подросток / тинейджер* говорит о психологической значимости этого периода в жизни и становлении личности человека, но каждая культура задаёт свои «стандарты». Так, в русской культурной традиции подростками называют молодых людей в возрасте 11+ до 16 лет, не больше, так как зачастую с наступлением 18-летия, детство заканчивается. СМИ и интернет также вносят свою лепту в укоренении слова *тинейджер* в умах молодежи. Да и сами молодые люди и девушки не против, чтобы их называли *тинейджерами*, как показал небольшой опрос в одной из школ Москвы. Вот несколько цитат из писем ребят: «*Страшно и не от того, что моё подростковое сердце страдает от неразделённой любви или что-то в этом роде, такое же мелочное, но безумно важное для тинейджера*», «*Обычный человек, обычный тинейджер с обычным ворохом тинейджерских проблем*», «*Знаете, мне иногда кажется, хотя нет, я на 98% уверена, что многие подростки сейчас, независимо от пола, чувствуют себя одиночками. Их не понимают друзья, родители. Их просто не хотят понять, не хотят вникнуть в суть проблемы. Действительно, какие могут быть проблемы у тинейджера?!*» [tumblr.ru]. Проанализировав блог подростков lovehate.ru мы убедились, что его участники довольно широко использовали слово *тинейджер* (38 употреблений), в отличие от подростка/подростковый (12 употреблений), что может свидетельствовать о том, что элемент *тинейджер* начал входить в понятийное поле слова «подросток». Даже в названиях витаминов не присутствует элемент *подросток / подростковый*, все таблетки предназначены для *тинейджеров: Витрум Тинейджер, Мульти-табс Тинейджер, Алфавит Тинейджер* и т. д.

Таким образом мы приходим к выводу, что проблема заимствований ещё далека от окончательного решения, но её значимость не вызывает сомнения. В теоретическом аспекте решение вопросов, связанных с входением и функционированием заимствований позволит выявить важные аспекты смысловой стороны языка-реципиента и прояснить внутренние законы развития его лексико-семантической структуры. Исследования иноязычных элементов в естественном языке необходимы при решении проблем полисемии, синонимии, антонимии и некоторых других, а также при определении закономерностей развития лексической базы современного русского языка в разных его формах: устной, письменной. Подводя итог вышесказанному отметим, что русская речь сегодня изобилует новыми заимствованиями из английского языка (в основном его американского варианта), которые, влияя на исконно русские слова, расширяют или сужают их значения, а с огромным потоком новых «неродных» слов, человек не просто не понимает значения этих слов, а «находится в условиях трансляции чужой культуры» [11, с. 61], что, в конечном итоге, может неблагоприятно сказаться на тех ценностях культуры, которые дороги каждому русскому человеку.

Библиографический список.

1. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов. *Новое в лингвистике*. Вып.6. Москва: Прогресс, 1972: 5 – 22.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. *Избранные труды по языкознанию*. 1963; Т 1.
3. Иванов Вяч. Вс. Лингвистические взгляды ЕД. Поливанова. *Вопросы языкознания*. 1957; 3: 55 – 77.
4. Щерба Л.В. *О понятии смещения языков*. (Стенограмма доклада, прочитанного на заседании Института языкознания 15 октября 1936 г.) Available at: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba8.htm>
5. Ожегов С.И. *Словарь русского языка* (1949, 22-е издание, 1990; с 1992 «Толковый словарь русского языка», совместно с Н.Ю. Шведовой). Available at: <http://www.ozhegov.com/words/31167.shtml>
6. *Экономический словарь*. Available at: <http://enc-dic.com/economic/Rynok-13726.html>
7. *Политический словарь*. Available at: <http://enc-dic.com/economic/Rynok-13726.html>
8. *Социологический словарь*. Available at: <http://enc-dic.com/economic/Rynok-13726.html>
9. *Про тинейджеров*. Available at: <http://www.lovehate.ru/opinions/10633/2>
10. *Тинейджер*. Available at: <https://www.tumblr.com/search/%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%B9%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D1%80>
11. Кронгауз М.А. *Русский язык на грани нервного срыва*. Москва: Знак, Языки славянских культур, 2009.

References

1. Rozencvejg V.Yu. Osnovnyj voprosy teorii yazykovykh kontaktov. *Novoe v lingvistike*. Vyp.6. Moskva: Progress, 1972: 5 – 22.
2. Bodu' en de Kurten' e I.A. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu*. 1963; T 1.
3. Ivanov Vyach. Vs. Lingvisticheskie vzglyady E.D. Polivanova. *Voprosy yazykoznaniiya*. 1957; 3: 55 – 77.
4. Scherba L.V. *O ponyatii smesheniya yazykov*. (Stenogramma doklada, pročitannogo na zasedanii Instituta yazykoznaniiya 15 oktyabrya 1936 g.) Available at: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba8.htm>
5. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka* (1949, 22-e izdanie, 1990; s 1992 "Tolkovyj slovar' russkogo yazyka", sovместno s N.Yu. Shvedovoj). Available at: <http://www.ozhegov.com/words/31167.shtml>
6. *Ekonimicheskij slovar'*. Available at: <http://enc-dic.com/economic/Rynok-13726.html>

7. *Politieskij slovar*. Available at: <http://enc-dic.com/economic/Rynok-13726.html>
8. *Sociologicheskij slovar*. Available at: <http://enc-dic.com/economic/Rynok-13726.html>
9. *Pro tinejdzherov*. Available at: <http://www.lovehate.ru/opinions/10633/2>
10. *Tinejdzher*. Available at: <https://www.tumblr.com/search/%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%B9%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D1%80>
11. Krongauz M.A. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: Znak, Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.10.15

УДК 811.351.12

Kazieva Z.M., postgraduate, Department of the Dagestan languages, Dagestan State Pedagogical University (Russia),
E-mail: zainabguni@mail.ru

FORMING OF POLITICAL TERMS BY EXPANSION OF WORD MEANINGS IN THE AVARIAN AND DARGWA LANGUAGES.

The article is dedicated to research of political terminology in the Avarian and Dargwa languages. Due to the increased role of political communication and communicative activity, the attention to studying of political lexicon increases. Political terminology in the Avarian and Dargwa languages is the main background of economic, political and social spheres of life. The Russian, Arabic, Persian and Turkic terminology of a word is subject to various kinds of semantic changes in the Dargin and Avar languages, which are mostly the result of metaphorical or metonymic use of foreign language terms new to the language issue. At the use of lexemes of terminology from a foreign language in the Avarian and Dargwa languages the phenomenon of semantic transformation, as a result of which they receive new value, is observed. The action of all-lexicological principles of terminologization is reflected in formation of a number of the Dargwa and Avarian political terms.

Key words: lexicon, political terminology, semantic transformation, loan words.

З.М. Казиева, соискатель каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет,
E-mail: zainabguni@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПУТЕМ РАСШИРЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА В АВАРСКОМ И ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию общественно-политической терминологии аварского и даргинского языков. В связи с возросшей ролью политической коммуникации и коммуникативной деятельности, в настоящее время возрастает внимание к изучению общественно-политической лексики. Общественно-политическая терминология в аварском и даргинском языках является основным фоном экономической, политической и социальной сфер жизни. При освоении иноязычных терминологических лексем в аварском и даргинском языках наблюдается явление семантической трансформации, в результате которой они получают новое значение. Действие общелекксикологических принципов терминологизации отражается в образовании целого ряда даргинских и аварских общественно-политических терминов.

Ключевые слова: лексика, общественно-политическая терминология, семантическая трансформация, заимствования.

В группе внутренних способов образования терминологии выделяется семантический способ. «Семантический способ создания термина (семантическое терминологическое образование) – это появление у лексической единицы определенного естественного языка специального значения, которое является понятием в системе понятий определенной специальной области знаний или деятельности» [1, с. 31]. При освоении иноязычных терминологических лексем в аварском и даргинском языках наблюдается явление семантической трансформации, в результате которой они получают новое значение. Действие общелекксикологических принципов терминологизации отражается в образовании целого ряда даргинских и аварских общественно-политических терминов. Моносемия слова сменяется полисемией, т. е. лексическое значение слова, сложившееся в процессе исторического развития языка, как результат варьирования слова в плане содержания, усиливается, и данное слово становится языковым коррелятом соответствующего общественно-политического понятия [2].

Русские, арабские, персидские и тюркские терминологические слова подвергаются различного рода семантическим изменениям в даргинском и аварском языках, которые являются результатом метафорического употребления иноязычных терминов на новой языковой почве: *имансиз* «неверующий», *ихтилатчи* «шутник».

Среди арабизмов можно выделить следующие лексико-тематические группы терминологической лексики в даргинском и аварском языках:

а) религиозные понятия: *аллагъ* (в аварском и даргинском языках) «бог, аллах»; *г1ялапат* (дарг.), *г1алапат* (аварск.) «знак, примета» *дин* (в аварском и даргинском языках) «вера, религия»; *зиярат* (в аварском и даргинском языках) «паломничество, место паломничества»; *илбис* (в аварском и даргинском языках) «дьявол, черт, сатана»; *имам* (в аварском и даргинском языках) «имам; лицо, возглавляющее моление верующих»; *иман* (в аварском и даргинском языках) «вера (в бога)»; *къади* (в аварском и даргинском языках) «кадий»; *къурбан* (дарг.), *къурбан*

(аварск.) «жертва»; *къуръан* (в аварском и даргинском языках) и др.

б) абстрактные понятия, которые могут быть востребованы гуманитарными науками – философией, логикой, этикой, историей и т.п.: *хасият* (в аварском и даргинском языках) «характер, свойство»; *жинс* (в аварском и даргинском языках) «род, сорт»; *даража* (в аварском и даргинском языках) «уровень, степень»; *къадар* (дарг.), *къадар* (аварск.) «судьба», «количество»; *х1якыкъат* (дарг.), *х1акыкъат* (аварск.) «сущность, истина»; *ишара* (в аварском и даргинском языках) «намеки, знак, метка»; *аслу* (в аварском и даргинском языках) «основа, сущность»; *къяйда* (дарг.), *къаг1уда* (аварск.) «прием, способ»; *мяг1на* (дарг.), *маг1на* (аварск.) «смысл, значение» и др.

в) административные термины: *халкъ* (дарг.), *халкъ* (аварск.) «народ»; *васият* (в аварском и даргинском языках) «завещание»; *г1ядат* (дарг.), *г1адат* (аварск.) «адат, обычай» и др.

г) обозначения людей, в т.ч. по профессии, роду занятий и т.д., ср. *адам* (дарг.), *г1адан* (аварск.) «человек»; *х1яким* (дарг.), *х1аким* (аварск.) «правитель»; *ятим* (в аварском и даргинском языках) «сирота» и др.

д) лексика, науки, образования и искусства: *дарс* (в аварском и даргинском языках) «урок»; *х1ярп* (дарг.), *х1арп* (аварск.) «буква»; *мисал* (в аварском и даргинском языках) «пример» и др.

Тюркизмы внесли больший вклад в бытовую лексику даргинского и аварского языков, однако определенная ее часть пополняет и его терминологический запас:

а) животноводческая терминология: *айгъыр* (в аварском и даргинском языках) «жеребец»; *бухъна ябу* (дарг.), *ябу* (аварск.) «кляча»; *юргъа урчи* (дарг.), *юргъачу* (аварск.) «иноходец»;

б) ботаническая и кулинарная терминология: *къабакъ* (дарг.), *къабахъ* (аварск.) «тыква»; *долма* (в аварском и даргинском языках) «голубцы»;

в) строительная и сельскохозяйственная терминология: *къую* (дарг.), *гъуй* (аварск.) «колодец» и т.п.

Сказанное верно и по отношению к иранизмам. Сравним:

а) зоологическая терминология: *булбул* (в аварском и даргинском языках) «соловей»; *жанивар* (дарг.), *жанавар* (аварск.) «зверь».

б) ботаническая терминология: *хурма* (в аварском и даргинском языках) «хурма»; *паст1ан* (в аварском и даргинском языках) «дыня, огород» и т. п.

Тем не менее, несмотря на наличие этого обширного пласта восточной лексики, в терминологии дагестанских языков особую роль играет влияние русского языка.

Начало проникновения русизмов в аварский и даргинский язык датируется специалистами второй половиной XIX столетия. По оценке известного специалиста по истории аварского литературного языка Ш.И. Микаилова, количество заимствований из русского языка в аварский в дореволюционный период составляло 45 – 50 слов [3]. С точки зрения терминологической лексики особый интерес вызывает наличие среди русских заимствований дооктябрьского периода следующих тематических групп:

1) военная лексика: *инарал* «генерал», *солдат*, *а1абицар* «офицер», *командир*, *комендант*, *полк*, *сот1ни* «сотня», *пирказ* «приказ», *мидал* «медаль», *килас* «крест»;

2) административно-деловая лексика: *губерни* «губерния», *учаска* «участок», *началник1* «начальник», *губарнатор* «губернатор», *кансилар* «канцелярия»;

3) термины транспорта и средств связи: *петер* «постоялый двор», «гостиница», *поч* «почта», *адрес*, *тел* «телеграмма», *телелон* «телефон»;

4) юридическая терминология: *судья*, *адвокат*;

5) торгово-промышленная терминология: *пабрик* «фабрика», *завод*, *барак* «брак», *кепкал* «копейки»;

6) терминология культуры и искусства: *газет* (гезет) «газета».

По сравнению с общелитературной лексикой терминологические системы характеризуются гораздо более высоким процентом заимствований.

В словарный состав многочисленных языков народов бывшего СССР вошли следующие группы слов:

– общественно-политические термины: *партия*, *колхоз*, *съезд*, *выборы*, *агитация*, *депутат*, *президент*, *собрание*, *спикер*, *доклад*, *реформа* и многие др.;

– термины, связанные с производством: *бригада*, *звено*, *строитель*, *ударник* и др.;

– названия учреждений: *техникум*, *школа*, *институт*, *университет*, *училище*, *профтехучилище*, *лицей* и т.д.;

– наименования видов транспорта: *машина*, *троллейбус*, *трамвай* и т. д.;

– наименования профессий: *учитель*, *врач*, *экономист*, *психолог*, *шофер* и т.п.

– военные термины: *танк*, *катюша*, *бомба*, *патрон*, *пулемет*, *штык*, *граната* и др.

Как отмечает С.М. Хайдаков, среди русизмов мы находим «прежде всего, политические, научно-технические, философские, культурно-просветительные и другие термины» [4, с. 73], однако влияние русского языка отмечается и в остальной части лексики дагестанских языков. Конкретные способы воздействия русской терминологии на формирование терминологических систем дагестанских языков рассматривались и П.Ш. Кардашовой

[5, с. 149], которая выделяет следующие пути проникновения русизмов в терминологию лакского языка:

а) прямые заимствования (*абзац*, *букварь*, *вокализм...*),

б) кальки (*дуч1ант1и ч1ун* «будущее время», *мукьул мяъна* «значение слова» и др.),

в) полукальки (*абстракт мяъна* «абстрактное значение», *гьанулул предложение* «главное предложение...»).

В связи с заимствованием терминологии из русского языка интересное явление было отмечено У.А. Мейлановой: «Во многих случаях сложный термин (словосочетание) остается таким, как он звучит в русском языке, хотя каждое из составляющих сложный термин слов может быть термином и иметь свою форму в дагестанских языках. Приведем несколько примеров из лезгинского языка (в других языках то же самое): избиратель – *сечкичи*, право – *ихтияр*, но, избирательное право – *избирательный право...* Происходит это оттого, что части, составляющие сложный термин, в значительной мере как бы срослись между собой, став неделимым сочетанием и воспринимаются как единое целое» [6, с. 139].

Учитывая сказанное выше, мы считаем возможным выделить следующие группы терминов, возникших в даргинском и аварском языках под влиянием русского:

1. Прямые заимствования. В данном случае речь идет, прежде всего, об однословных терминах. Отметим терминологические области, где наиболее многочисленны русизмы и интернационализмы:

а) лексика промышленного и сельскохозяйственного производства: *план*, *норма*, *бригада*, *бригадир*, *станок*, *домна*, *комбинат*, *завод*, *инженер*, *индустрия*, *мастерская*, *ферма*, *фермер*, *силос*, *комбайн*, *комбайнер*, *шофер* и др.;

б) административно-деловая, управленческая лексика: *правление*, *налог*, *заведующий*, *заместитель*, *канцелярия*, *милиция*, *начальник*;

в) общественно-политическая лексика: *съезд*, *пленум*, *совещание*, *собрание*, *конференция*, *конгресс*, *демонстрация*, *бюллетень*, *бюро* и т. д.

г) лексика культуры и искусства: *актер*, *балет*, *театр*, *спектакль*, *трагедия*, *музей*, *выставка*, *экспонат*, *музыка*, *оркестр*, *консерватория* и т. п.;

д) спортивная терминология: *спорт*, *спортсмен*, *турист*, *туризм*, *спартакиада*, *олимпиада*, *площадка*;

е) лексика науки и образования: *академик*, *академия*, *лаборант*, *реферат*, *ботаника*, *арифметика*, *география*, *геометрия*, *алгебра*, *история*, *каникулы*, *четверть*, *учитель*, *училище*, *техникум*, *школа*, *класс*, *задача* и др.;

ж) транспортная терминология: *аэропорт*, *аэродром*, *багаж*, *вагон*, *автобус* и др.;

з) медицинская терминология: *цинга*, *больница*, *санаторий*, *медицина*, *вазелин*, *аспирин*, *йод*, *компресс*, *аптека*, *операция*, *госпиталь*, *палата*, *доктор*;

и) кулинарная терминология: *щи*, *шафран*, *халва*, *булка*, *борщ*, *шоколад*, *кофе*, *какао*, *кисель*, *закуска*, *картошка*, *помидор*, *макароны*, *крупа*.

Основным видом семантической модификации заимствованной общественно-политической терминологии в даргинском и аварском языках на этапе лексико-семантического освоения является сдвиг значения, когда происходит изменение значений безотносительно к объему.

Библиографический список

1. Лейчик В.М. *Предмет, методы и структура терминоведения*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1989.
2. Дешериев Ю.Д. Об образовании общего терминологического фонда в языках народов СССР. *Слово и труд*. Киев, 1976.
3. Микаилов Ш.И. *Пути образования аварского литературного языка. Языки Дагестана*. Махачкала, 1954.
4. Хайдаков С.М. *Очерки по лексике лакского языка*. Москва, 1961.
5. Кардашова П.Ш. К вопросу о становлении и развитии лингвистической терминологии в лакском языке. *Тезисы докладов научной сессии по итогам экспедиционных исследований Института ИЯЛ в 1990-1991 гг.* Махачкала, 1992.
6. Мейланова У.А. Вопросы дагестанской терминологии. *Ежегодник ИКЯ*. Тбилиси, 1982; Т. 9.

References

1. Lejchik V.M. *Predmet, metody i struktura terminovedeniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1989.
2. Desheriev Yu.D. Ob obrazovanii obshchego terminologicheskogo fonda v yazykakh narodov SSSR. *Slovo i trud*. Kiev, 1976.
3. Mikailov Sh.I. *Puti obrazovaniya avarskogo literaturnogo yazyka. Yazyki Dagestana*. Mahachkala, 1954.
4. Hajdakov S.M. *Ocherki po leksike laskskogo yazyka*. Moskva, 1961.
5. Kardashova P.Sh. K voprosu o stanovlenii i razvitii lingvisticheskoy terminologii v laskskom yazyke. *Tezisy dokladov nauchnoj sessii po itogam ekspeditsionnykh issledovaniy Instituta IYaL v 1990-1991 gg.* Mahachkala, 1992.
6. Mejlanova U.A. Voprosy dagestanskoy terminologii. *Ezhegodnik IKYa*. Tbilisi, 1982; T. 9.

Статья поступила в редакцию 01.11.15

УДК 821.35(470.67)

Kazimagomedova F.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fainamaka@mail.ru

Magomedova S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fainamaka@mail.ru

DREAM AS THE WAY OF REFLECTION AND COMPREHENSION OF REALITY IN ABDUSELIM ISMAILOV'S STORY "DEVIL GAMES, OR THE STORY ABOUT THE OFFENDED SPIRIT AND ABOUT THE TIME THAT WENT CRAZY". In this article A. Ismailov's story, in which the artistic touch of a dream represents the author's picture of the world, is considered. The purpose of the work is to study a dream as a way of reflection and comprehension of reality in the story of the modern Dagestan prose writer A. Ismailov "Devil games, or the story about the offended spirit and about the time that went crazy". This problem on the material of the Dagestan fiction hasn't been studied and demands thorough research. The article introduces A. Ismailov's creative work and a concept of "dream" into the philological science for the first time. The analysis of the literary text observes both the substantial party of dreams, and their ideological orientation. The authors note that "a dream" has the key value in the story, serving opposition of the real and ideal world. The authors come to a conclusion that a dream is a full-fledged "character" of in the writer's text, at the same time it prophesies and directs acts of the main character, and also that dreams in this story are the way of reflection of the gradual changes happening in the soul of the main character, let out his consciousness and spirit, which his physical body isn't able to keep. This work will be interesting to experts in the field of literary criticism.

Key words: Dagestan prose, A. Ismailov, concept of "dream", reflection of reality, subconsciousness, reality, character.

Ф.И. Казимагомедова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанской литературы Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: fainamaka@mail.ru;

С.А. Магомедова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанской литературы Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: fainamaka@mail.ru

СОН КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ И ПОСТИЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПОВЕСТИ АБДУСЕЛИМА ИСМАИЛОВА «ДЬЯВОЛЬСКИЕ ИГРЫ, ИЛИ ПОВЕСТЬ ОБ ОСКОРБЛЕННОМ ДУХЕ И О ВРЕМЕНИ, СОШЕДШЕМ С УМА»

В данной статье рассматривается повесть А. Исмаилова, в которой используется художественный прием сна, представляющий авторскую картину мира. Целью статьи является рассмотреть сон как способ отражения и постижения действительности в повести современного дагестанского прозаика А. Исмаилова «Дьявольские игры, или повесть об оскорбленном духе и о времени, сошедшем с ума». Данная проблема на материале дагестанской художественной литературы не изучена и требует основательных исследований. В научный оборот впервые вводится не только творчество А. Исмаилова, но и концепт «сон». При анализе художественного текста учитывается как содержательная сторона снов, так и их идейная направленность. Авторы отмечают, что «сон» имеет ключевое значение в повести, служа противопоставлению мира реального и идеального. В ходе исследования авторы приходят к выводу, что сон является полноценным «действующим лицом» произведения, одновременно пророчествует и руководит поступками главного героя, а также, что сны в данной повести являются способом отражения постепенных изменений, происходящих в душе главного героя, высвобождают со временем его сознание и дух, с которыми впоследствии не справляется его физическое тело. Работа будет интересна специалистам в области литературоведения.

Ключевые слова: дагестанская проза, А. Исмаилов, концепт «сон», отражение действительности, подсознание, реальность, герой.

В последние годы в дагестанской художественной литературе наблюдается значительный интерес к онирической сфере, которая нашла отражение и в творчестве Абдуселима Исмаилова. Рассмотрим эпизоды сна в повести «Дьявольские игры, или повесть об оскорбленном духе и о времени, сошедшем с ума» («Шейт'анрин к'угъунар (Хъел авур руьгъдикайни мизан квахъай вахтункай вахтункай)»).

Выбор проблемы для исследования обусловлен возрастающим интересом дагестанских художников ко всему фантастическому, сверхъестественному и загадочному (М.-Р. Расулов «Нечистая сила», «Что с нами будет», К. Исрапилова «Дагестания», К. Акимов «Крылья орла», М.-С. Яхьяева «Целебный родник» и др.). Из всех произведений мы остановили свой выбор на повести А. Исмаилова «Дьявольские игры, или повесть об оскорбленном духе и о времени, сошедшем с ума», где сном отводится главенствующая роль в тексте повествования. При этом учитывалась не только содержательная сторона снов, но и идейная направленность. Следовательно, предметом исследования нашей статьи являются сны в повести А. Исмаилова «Дьявольские игры, или повесть об оскорбленном духе и о времени, сошедшем с ума».

Цель – выявить, исследуя сны в повести А. Исмаилова, как через них автор художественно постигает и отражает действительность.

А. Исмаилов – один из ярчайших представителей современной дагестанской прозы, сумевший очень тонко соединить в своём творчестве европейскую стилистику и народную философию. Язык и стиль его произведений краток, но глубоко метафоричен, а с точки зрения образной системы – глубоко реалистичен [1].

Мы не претендуем на исчерпывающее исследование данной повести, однако полагаем, что наша работа позволит глубже проникнуть в мир художника А. Исмаилова, приоткрыть завесу тайны, найдя новые значения и роль «сна» в анализируемом произведении, тем более на материале дагестанской художественной прозы подобное исследование концепта «сон» проводится впервые.

В повести «Дьявольские игры, или повесть об оскорбленном духе и о времени, сошедшем с ума» сон играет не меньшую, а иногда и большую роль, чем реальная действительность. Автор делает сон полноценным «действующим лицом» своего произведения. Сон одновременно пророчествует и руководит поступками главного героя – Бедназара. В то же время освобождает его подсознание, не скованное внешними условиями, не позволяющее лгать, притворяться.

Таким образом, концепт «сон» имеет ключевое значение в повести, служа противопоставлению мира реального и идеального, соотносясь с образом и поступками главного героя произведения, по словам автора, «такого же, как и все» [2, с. 8].

И этого рядового обывателя автор ставит в сложные, экстремальные жизненные ситуации, в которых оголяется их внутренняя сущность, раскрываются глубины психологии и внутреннего мира.

Сны настолько захватывают сознание Бедназара, что постепенно грань между сном и реальностью практически стирается, всё больше овладевая разумом героя. Сны помогают Бедназару говорить во сне то, о чём он в реальности боится даже думать: правду о жизни, на которую он впервые посмотрел со стороны, правду о соседе, который в селе, по-человеческим меркам, ува-

жаем. Бедназар проходит своеобразный «путь внутрь себя» [3]. Именно во сне у героя появляется возможность без прикрас рассмотреть несостоятельность реальности, увидеть собственную несостоятельность в приспособлении к создавшейся ситуации, которая, однако, есть у его соседей Шахгерее, Мурцали, Галимат, Уруцми, Кудуса, Кавказа, что и привело его (Бедназара) дух к бунту, возмущению, в начале произведения только во сне. Поэтому без этих снов невозможно до конца понять его душевное состояние. Они, что важно, являются осмыслением действительности и для самого героя, а также не только предвещают грядущие перемены в его жизни, но отчасти характеризуют общество 90-х годов прошлого столетия, которое выбило многих рядовых граждан из привычной колеи.

Первый сон Мердиназаров Бедназар видит незадолго до начала «строительства мечети», лежа в собственной постели, хотя его беседа в полусознательном состоянии со своим «Я» мы наблюдаем с самого начала повести, когда главный герой прилег в тени орехового дерева в состоянии некоего предсонья [2, с. 12].

Диалог этот символичен. Во время этого диалога Бедназар впервые беседует со своим «Я». Ему начинает казаться, что он сходит с ума. Впервые дух Бедназара заставляет его задуматься над прожитыми годами. Основная мысль диалога – кто я и зачем жил и живу – находит продолжение во сне.

В первом сне к Бедназару приходит образ соседа Шахгерее – образ демонический, своеобразно олицетворяющий зло.

Этот сон удивителен по своей психологической точности и художественной силе. А. Исмаилов нагнетает, сгущает краски (красные волны, разбитая дорога как символы смерти, перехода в иной мир; «гоголющий, зловещий» смех Шахгерее, заключение договора «свобода в обмен на душу и полную покорность»), чтобы как можно ярче и достовернее отразить состояние мечущейся души героя, особенно усилившиеся после бесед со своим «Я».

Бедназар, привыкший «жить и поступать как все», о чём подчёркнуто говорит нам автор на протяжении всей повести, не есть личность сильная, имеющая право с лёгкостью переступить через чужие жизни ради достижения своей цели; муки совести, страх согрешить, отступить, извечная борьба со своим «Я» делают его уязвимым, ведомым и управляемым. Договор Шахгерее во сне – это торжество зла над не сумевшим проявить решительность и решимость Бедназаром.

Второй и последний сон Бедназара – предсказание неотвратимой смерти. На первый взгляд, последний сон Бедназара сюжетно не мотивирован, даже вроде бы можно было обойтись и без него. И так по сюжету ясно, что извечные споры с самим собой терзают и постепенно разлагают, убивают физическое тело героя. Однако нельзя забывать, что обращаясь к изображению сна, автор, как правило, решает какую-то эстетическую и мировоззренческую задачу, передать которую иными средствами он не может. То, что в произведении изображается с помощью сна, более не повторяется в тексте в какой-то иной форме, но обязательно соотносится со смыслом и значением постигаемого в произведении. Следовательно, можно с уверенностью сказать, что последний сон Бедназара является ключевым местом для понимания трагедии личности и повести в целом.

Как мы видим, А. Исмаилов в повести использует сны не только для того, чтобы показать внутренний мир героя, его трагедию и темноту, но и переживание или смерть в чистом и аллегорическом смысле. Ведь герой в начале повести в реальной жизни (т. е. в сюжетной линии) не придает должного значения поступкам, грехам или добродетели. Вот автор и использует сон, чтобы герой оказался наедине с совестью и увидел события и себя как бы со стороны. Поэтому главный герой начинает бояться своих снов, пробуждающегося во сне бунта собственного духа, своих мыслей, своего несогласия с происходящим.

Для того чтобы не видеть сны, заглушить голоса в голове, Бедназар напивается и засыпает, «не подпуская к себе никакой мысли, никакой заботы». В своём последнем сне Бедназар попадает в странное место, переполненное хромыми, слепыми, калеками и уродами. Одетые в лохмотья, они просят милостыню друг у друга, а когда им не подают, плюют друг другу в лицо. (В народных преданиях видеть во сне калеку-нищего, который просит милостыню – предвещает неприятности, или же предвещает, что партнеры окажутся нагими дельцами, что и произошло в реальности с нашим героем. Площадь, переполненная калеками, у А. Исмаилова характеризовала преобразования в России того периода и свидетельствовала о нравственном уродстве и духовном обнищании.)

Бедназар видит всё и всех, проходит сквозь толпы калек, но не видит на чём он едет. Он слышит знакомый голос, в котором

узнает соседа Шахгерее. Язык не подчиняется ему, он ничего не может сказать. Повернувшись на голос, Бедназар понимает, что едет задом наперед на осле, а со спины сидит Шахгерее. Через некоторое время он неожиданно для себя оказывается на носилках для покойников... Его несут четверо мужчин с почерневшими от сажи лицами. Он хочет крикнуть, что еще жив, но не может...

Последний сон героя можно с уверенностью назвать пророческим. Осуществление таких снов происходит чаще в конце произведения [4]. Все эти калеки, убогие, плюющие друг другу в лицо, Бедназар на носилках для мертвецов, молодцы с дубинками, носильщики с вымазанными сажой лицами – это настоящее и будущее героя. Это «моральные калеки» общества, в котором жил Бедназар. Площадь, «переполненная калеками» (выражаясь словами автора), была характерна Дагестану, да и России в целом периода перестройки 90-х годов, где такие, как Бедназар, лишившись привычных ориентиров, просто потерялись.

Образ зла, лейтмотивный в повести, неоднократно соединяющийся с образом Шахгерее, появляется, как мы уже говорили, и во сне. Бедназар осознаёт, что общение с Шахгереем не доведёт до добра, но воспротивиться этому не может, нет сил справиться с ним, противостоять ему. У Шахгерее на все вопросы и сомнения Бедназара мгновенно находятся ответы, доводы в собственную пользу. Он умеет преподнести собственную выгоду как вселенскую пользу, умеет и пользуется людьми, умеет перевоплощаться, адаптироваться, менять взгляды. Как дьявол, верен лишь одному принципу – убедить других в несостоятельности и использовать их в своих целях. «Ему хорошо при любой власти. Он всегда знает, какую роль должен играть» [2, с. 32.]

Шахгерее в произведении – образ-символ определенной категории людей 90-х годов, не рассуждающих о потерянных ценностях, а умеющих адаптироваться, приспособиться, найти свою нишу в условиях изменяющейся среды обязательно с выгодой для себя.

Внешне спокойный, незаурядный Бедназар лишь во сне позволяет себе спорить с соседом, указывая ему на чистоплотность поведения и продажность идеалов.

Герои повести попадают в сложные, экстремальные ситуации в реальности, но их внутренняя сущность лишь во сне, а скрытые конфликты, противоречия в душе главного героя, неоднозначность и парадоксальность его внутреннего мира автор передает и через особое состояние – предсонье, во время которого и происходят его споры с собственным взбунтовавшимся духом.

На протяжении всей повести в душе главного героя – Бедназара происходит конфликт, и эти внутренние противоречия обуславливают его странное состояние, которое никак не может понять жена. Он настолько погружен в себя, что со временем грань между сном и действительностью стирается, воспалённый мозг рождает бред (например, его эмоциональные разговоры вслух с самим собой, напугавшие жену, удивившие Шахгерее и Кудуса), герой впадает в апатию.

Таким образом, в повести Абдуселима Исмаилова традиционная модель пространства несколько нарушена, так как нет единого центра. Возникающий в предсмертном бреду героя мир полон разочарований, страданий и потерь. Сон в данном случае выступает как отражение действительности с элементами пророчества, предопределения будущего героя. Сны в повести также являются способом отражения постепенных глубоких изменений, произошедших в душе Бедназара, изначально «такого же, как все». Или, выражаясь словами М. Бахтина, «преобладает кризисная вариация сна», то есть сновидение, приводящее к перелому во внутренней жизни человека. Д.А. Нечаенко уточняет, что данный тип сна выступает как «необычайно важное, этапное, кульминационное событие в духовной жизни героя, что и подтверждается сюжетом художественного произведения [5, с. 195].

К сожалению, это не тот классический случай, когда в противостоянии добра и зла побеждает добро, приходит прощение и свобода. Бедназар, в результате столь бурных споров со своим «Я», в реальности также незаметно умирает, как и жил!

Сны Бедназара символичны и в тоже время являются неким «мостом» в другую реальность, где тихий, ничем не приметный в обычной жизни Бедназар, осмеливается оспаривать, отстаивать свою точку зрения.

Символична и смерть Бедназара... Он не смог совладать с взбунтовавшимся духом, не смог приспособиться, уложиться в рамки «сошедшего с ума времени», что и привело его к смерти. В смерти он видел единственный способ усмирить, заставить, наконец, замолчать «взбунтовавшийся дух».

Библиографический список

1. Казимагомедова Ф.И. «Свадьба в тюрьме» – художественная драма или реальность. *Актуальные проблемы общей и адыгской филологии: Материалы VI международной научной конференции проблемы общей и адыгской филологии*. Майкоп: Издательство АГУ, 2008.
2. Исмаилов А. *Свадьба в тюрьме: повести, драмы, рассказы и монологи*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2005.
3. Лотман М.Ю. *В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь*. Москва: Просвещение, 1988.
4. Влащенко В.И. Сны в произведениях Грибоедова и Пушкина. *Литература в школе*. 2007; № 9: 2-7; № 10: 7 – 10.
5. Нечаенко Д.А. *Сон, заветных исполненный знаков: Тайнства сновидений в мифологии, мировых религиях и художественной литературе*. Москва: Юридическая литература, 1991.

References

1. Kazimagomedova F.I. «Svad'ba v tyur'me» – hudozhestvennaya drama ili real'nost'. *Aktual'nye problemy obschej i adygskoj filologii: Materialy VI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii problemy obschej i adygskoj filologii*. Majkop: Izdatel'stvo AGU, 2008.
2. Ismailov A. *Svad'ba v tyur'me: povesti, dramy, rasskazy i monologi*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2005.
3. Lotman M.Yu. *V shkole po 'eticheskogo slova: Pushkin, Lermontov, Gogol'*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
4. Vlaschenko V.I. Sny v proizvedeniyah Griboedova i Pushkina. *Literatura v shkole*. 2007; № 9: 2-7; № 10: 7 – 10.
5. Nechaenko D.A. *Son, zavetnyh ispolnennyj znakov: Tainstva snovidenij v mifologii, mirovyh religiyah i hudozhestvennoj literature*. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1991.

Статья поступила в редакцию 25.11.15

УДК 008:811.133.1

Kozlov Ye.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: jesuisbon@yandex.ru

Stramnoy A.V., Cand. Of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lecha1981@mail.ru

THE FRENCH LANGUAGE IN THE ASPECT OF INTERCULTURALISM. The article analyzes the experience of using a language as a tool of interculturalism, which is manifested in the legislative protection status of the French language in Quebec. By positioning a language as the main load-bearing structure for a unified communication space, advocates of the adoption of the Charter of the French language used recognition of the close relationship between language and culture as a basis for progress in the field of education and acculturation of migrants. It is noted that subjects of real communication fight against artificial attempts at legislative consolidation of the monopoly of French in the field of business communication occurring in the light of the general decline in the Francophone views in the communicative space of Canada and even in Quebec.

Key words: interculturalism, French language, culture, acculturation, business communication, language of advertising, communicative space, cultural identity.

Е.В. Козлов, д-р филос. наук, канд. филол. наук, доц., проф. Академии Следственного комитета РФ, г. Москва, E-mail: jesuisbon@yandex.ru

А.В. Страмной, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Волгоградского Государственного Технического Университета, г. Волгоград, E-mail: lecha1981@mail.ru

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В СВЕТЕ ИНТЕРКУЛЬТУРАЛИЗМА

В статье анализируется опыт использования языка в качестве инструмента интеркультурализма, проявляющийся в законодательной протекции статуса французского языка в Квебеке. Позиционируя язык в качестве основной несущей конструкции для единого коммуникативного пространства, сторонники принятия Хартии французского языка основывались на признании тесной взаимосвязи языка и культуры, что позволило добиться определенного прогресса в сфере образования и миграционной аккультурации. При этом отмечается противодействие субъектов реальной коммуникации искусственным попыткам законодательного закрепления монополии французского в области делового общения, происходящее в свете общего снижения удельного веса франкофонии в коммуникативном пространстве Канады и даже Квебека.

Ключевые слова: интеркультурализм, французский язык, культура, аккультурация, деловое общение, язык рекламы, коммуникативное пространство, культурная идентичность.

Актуальные социокультурные процессы цивилизационного масштаба, перед лицом которых оказывается современное человечество: миграция, контакты и конфликты в рамках межкультурного взаимодействия, особенности совместного проживания представителей различных культур и др. – требуют рассмотрения сквозь призму междисциплинарного подхода, вероятно, единственного, соответствующего по своей глубине всей сложности указанной культурологической проблематики. В данной работе мы хотели бы сосредоточиться в большей степени на лингвокультурологическом и социолингвистическом аспектах межкультурного взаимодействия.

Франкофония, действительно, оказывается в эпицентре столкновения культур, и это ее позиционирование отчасти предопределено историей, отчасти является вектором современной культурно-языковой политики. Впрочем, есть ещё один небезынтересный момент, на который хотелось бы обратить здесь внимание: элемент неподконтрольности, проявляющийся в (стихийном?) стремлении оградить язык от изменений, связанных с

массированным внедрением в языковой ареал представителей других лингвокультур.

Образ современного мира, формирование и актуализация культурной идентичности с неизбежностью предполагают обращение к вопросам языковой политики. Язык рассматривается как инструмент политической регламентации. Данная позиция является отличительной чертой интеркультурализма. Мультикультурализм в Канаде с 1976 г. был возведен в ранг официального политического курса. В Квебеке как реакция на этот курс возникает интеркультурализм.

До 1960-х гг. политики Квебека не уделяли большого внимания проблемам включения в культурный контекст новых групп, состоящих из иммигрантов. Однако, начиная с этого периода, начинается разработка программ интеграции иммигрантов в лингвокультурный контекст англоязычной Канады. Франкоязычная Канада не могла стоять в стороне от этих процессов. Кроме того, в это время пришло понимание того, что принадлежность к канадско-французской культурной среде определяются отныне

не по конфессиональным, но по лингвистическим факторам. Конкуренция между англофонной и франкофонной частями канадского государства вылилась в борьбу за иммигрантов. В частности, было рекомендовано открыть учебные заведения (и профинансировать образовательные услуги за счет бюджета провинции Квебек) для иммигрантов любого возраста, желающих обучаться французскому языку. Аналогичная мера еще раньше была принята в англофонных регионах. Как было отмечено, что на базе лингвистических обучающих программ для иммигрантов могут быть созданы другие программы по интеграции. Впрочем, вероятно, следует согласиться с тем резюме для данных попыток сделать язык инструментом квебекского интеркультурализма, которое делает Э.А. Паин, указывая, в частности, что французский язык недвусмысленно позиционируется в качестве обязательного условия для интеграции в пределы принимающего культурного сообщества; другим необходимым условием является «уважение квебекских ценностей» и эти ценности маловразумительно сформулированы [1].

В этом, вероятно, одна из особенностей интеркультурализма. Язык – как безусловная ценность – здесь оказывается лучше и понятней обозначена в ряду других культурных доминант. Отчасти, это объяснимо институциональной закрепленностью статуса французского языка в квебекской Хартии, небесспорной с точки зрения ООН, но, вместе с тем, позиционирующей со второй половины 80-х прошлого века французский язык в качестве государственного и официального для Квебека. Будучи родным языком для большинства населения Квебека, французский имеет приоритеты в образовательных заведениях, в частности перед английским.

Впрочем, мотивация для принятия Хартии была проникнута идеей спасения французского языка. В 80-х гг. прошлого века в среде сторонников Хартии можно было встретить следующую аргументацию: «...нам остается десять или пятнадцать лет, если мы хотим принять серьезные меры для восстановления позиций французского языка и, даже больше – для его спасения. В противном случае, французский превратится в язык для семейного употребления, станет патуа, за который мы будем испытывать чувство неловкости, и ценен он будет лишь для фольклористов» [2]. Сторонники Хартии (также известной под названием «закон 101») полагали, что последовательная архизация и провинциализация французского не позволит ему быть средством развития и инструментом трансляции современной мысли.

Говорят ли последующие оценки о том, что принятие проекционистских лингвистических мер пошло на пользу французскому языку в Квебеке, и по всему миру? Изучение тенденций в области языковой политики франкофонии позволило заметить, что в последние десятилетия прошлого века и Франция пошла по пути Квебека, реализовав «канадскую схему языковой политики» [3]. С одной стороны, это одно из прямых доказательств успешности Хартии. Миграционные потоки стремительно превращают социолингвистическую ситуацию во Франции в аналогичную канадской. Поэтому похожие контуры принимают действия властей по созданию коммуникативной несущей конструкции для культурной, социальной и лингвистической идентичности. Вероятно, при многих аргументах «против», вывод об успешности политики по валоризации статуса французского языка не будет слишком преувеличенным. Французский язык, например, не превратился в патуа и, с большей или меньшей эффективностью, выполняет задачи культурно-лингвистической идентичности для разнородного социума. Однако именно в пункте культурной идентичности противники Хартии в Квебеке получают возможность критиковать закон 101, обращаясь к сложной взаимосвязи языка и культуры: «хотя иммигранты и говорят по-французски, но означает ли это, что они умеют жить по-французски?» [4].

Впрочем, теперь следует обратиться к критике квебекского интеркультурализма – опыта лингвистического законодательного регулирования. Даже многие дирижисты признают теперь, что динамика социальных отношений требует и большей гибкости в области языковой политики [5]. Благие намерения проекционистов сталкиваются с актуальными коммуникативными реалиями и рискуют разбиться об них. Так, до введения Хартии английский язык стабильно доминировал в сфере бизнеса в Ка-

наде, что, собственно, и составляет актуальную глобальную реальность. Квебекские предприятия не являлись исключением, как бы того не хотелось сторонникам директивных методов в коммуникации. Законодательное провозглашение французского в качестве рабочего языка в Квебеке послужило причиной целого ряда затруднений. Андре Браен вполне резонно указывает, в частности, что сфера применения закона ограничивается юрисдикцией провинции Квебек, распространяясь на 270 000 предприятий [6]. Получается, что в известной степени эти предприятия искусственно вырваны из сферы деловой коммуникации. Противодействие этим искусственным мерам подтверждается штрафными санкциями властей в отношении правонарушителей. Отметим, что в рамках квебекского интеркультурализма столкновение между либералами и консерваторами ознаменовало применение Закона 101. Так, в 1988 году либеральная партия Квебека сумела добиться применения поправок в отношении языка коммерческой рекламы [5], которая из одноязычной (франкоязычной) теперь практически превратилась в сосредоточение большего лингвистического разнообразия. На практике, это означает то, что: надписи на французском языке должны быть более заметными, чем, получившие право присутствовать в сигнификативном пространстве, тексты на других языках [7]. Представляется, что здесь затрагивается очень важный аспект языкового бытования в современной информационной среде. Можно предполагать, что потеря французским языком монополии в аудиовизуальном поле коммерческой рекламы явилась серьезным ударом по позициям французского языка в целом.

Статистические данные свидетельствуют, между тем, об общем снижении удельного веса французского языка в Квебеке, где количество франкофонов существенно сократилось за последнее десятилетие (с 62,4 % в 2001 году до 56,5 % в 2011 г.). Регрессивная динамика отмечается и по всей Канаде: если в 2001 г. родным французский язык являлся для 22,1% канадцев, то в 2011 г. их стало всего лишь 21,7 % [4].

Кроме того, Хартия французского языка (закон 101) стала, по вполне очевидным причинам, объектом обвинений в ущемлении прав аллофонов и англофонов. Критики хартии усматривают дискриминацию в плане языкового кода, который навязывается доминирующей языковой группой. Сторонники хартии видят в ней инструмент культурной политики, неотъемлемым компонентом которой является лингвистический аспект. Заметим, впрочем, что франкоязычное население Квебека, действительно представляя большинство населения провинции, одновременно с этим, оказывается меньшинством в отношении всего англоязычного населения Канады. В этом свете меры по закреплению статуса французского языка видятся именно как меры по защите родного языка, принимаемые со стороны миноритарной группы. Таким образом, горизонтальное и вертикальное измерения, присущие любой социальной интеракции, в отношении директивных мер по поддержке статуса и позиций французского языка также дают неоднозначные результаты. А. Браен достаточно пессимистически квалифицирует ситуацию как тупиковую: французский является языком большинства, которое, пытаясь усидеть на двух стульях, неспособно навязать свою волю, в частности, в плане выбора коммуникативного кода (2012). Итак, речь идет о коммуникативном бессилии большинства? Будущее покажет способность директивных мер поддержать разнообразие культурное и языковое, а с другой стороны – поддержать позиции французского языка.

Таким образом, анализируя по горизонтальной и вертикальной осям социальной интеракции, можно заключать, что Хартия французского языка, как продукт интеркультурализма, дала на сегодняшний день весьма неоднозначные результаты. К признакам успешности законодательных мер по поддержанию статуса языка следует отнести то, что позиции официального французского языка оказались валоризованы, в частности, в сферах миграционной аккультурации и образования. С другой стороны, нельзя не отметить противодействие субъектов реальной коммуникации искусственным попыткам законодательного закрепления монополии французского в области делового общения, происходящее в свете общего снижения удельного веса франкофонии в коммуникативном пространстве Канады и даже Квебека.

Библиографический список

1. Паин Э.А. Трудный путь от мультикультурализма к интеркультурализму. *Вестник Института Кеннана в России*. 2011; 20.
2. Locher U. *Les anglophones de Montréal. Émigration et évolution des attitudes 1978-1983*. Québec, Conseil de la langue française, 1988.
3. Куралесина Е.А. Эволюция языковых политик Франции и Канады в сравнительно-историческом аспекте. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург. 2011; 127: 146 – 150.
4. *Recul du français*. Available at: www.ledevoir.com/politique/canada
5. Woerhling J. *La Charte de la langue française. Les ajustements juridiques dans Le Français au Québec, sous la dir. de Michel Plourde*. Montréal, Fides et Les Publications du Québec, 2000: 285 – 291.
6. Braen A. *Avancez vers l'arrière*. Available at: www.monde-diplomatique.fr/2012/07/BRAEN/47976
7. Available at: https://fr.wikipedia.org/wiki/Charte_de_la_langue_fran%C3%A7aise
8. Реферовская Е.А., Бокадорова Н.Ю., Гулыга О.А., Челышева И.И. Французский язык. *Языки мира: Романские языки*. Москва: Academia, 2001: 247 – 249.
9. Chouinard T. *La loi 101 doit s'appliquer aux écoles passerelles*. Available at: www.lapresse.ca/actualites

References

1. Pain 'E.A. Trudnyy put' ot mul'tikul'turalizma k interkul'turalizmu. *Vestnik Instituta Kennana v Rossii*. 2011; 20.
2. Locher U. *Les anglophones de Montréal. Émigration et évolution des attitudes 1978-1983*. Québec, Conseil de la langue française, 1988.
3. Kurallesina E.A. 'Evoluciya yazykovykh politik Francii i Kanady v sravnitel'no-istoricheskom aspekte. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg. 2011; 127: 146 – 150.
4. *Recul du français*. Available at: www.ledevoir.com/politique/canada
5. Woerhling J. *La Charte de la langue française. Les ajustements juridiques dans Le Français au Québec, sous la dir. de Michel Plourde*. Montréal, Fides et Les Publications du Québec, 2000: 285 – 291.
6. Braen A. *Avancez vers l'arrière*. Available at: www.monde-diplomatique.fr/2012/07/BRAEN/47976
7. Available at: https://fr.wikipedia.org/wiki/Charte_de_la_langue_fran%C3%A7aise
8. Referovskaya E.A., Bokadorova N.Yu., Gulyga O.A., Chelysheva I.I. Francuzskij yazyk. *Yazyki mira: Romanskie yazyki*. Moskva: Academia, 2001: 247 – 249.
9. Chouinard T. *La loi 101 doit s'appliquer aux écoles passerelles*. Available at: www.lapresse.ca/actualites

Статья поступила в редакцию 19.10.15

УДК 811.111-26

Krasnikova L.V., postgraduate, English Department, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),
E-mail: lara.philol@mail.ru

GEORGE GORDON BYRON'S "HEBREW MELODIES": STYLISTIC ANALYSIS. "Hebrew Melodies" by George Gordon Byron contain recognized poetic masterpieces, but their linguistic organization has never been studied in a detailed way in international philology. The aim of the present article consists in filling in this gap and in revealing the basic stylistic characteristics of "Hebrew Melodies", which contribute to creating an aesthetic effect in the poems. The present investigation shows that apart from biblical lexis, metaphors and other traditional stylistic means the author of the "Hebrew Melodies" also uses reproducible and unique inherently connotative lexis, various types of the attributive bond, asyndeton, polysyndeton, parallel and consecutive subordination as well as foregrounding at the acoustic level. The use of these stylistic devices is characterized by considerable variability, which explains the difference in the aesthetic effect that each particular poem produces upon the reader.

Key words: stylistic analysis, vertical context, inherently connotative lexis, adherently connotative lexis, asyndeton, polysyndeton, parallel subordination, consecutive subordination.

Л.В. Красникова, аспирант каф. английского языкознания филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lara.philol@mail.ru

О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ СТИХОТВОРЕНИЙ ДЖОРДЖА ГОРДОНА БАЙРОНА ИЗ ЦИКЛА «ЕВРЕЙСКИЕ МЕЛОДИИ»

Стихотворный цикл Джорджа Гордона Байрона «Еврейские мелодии» содержит признанные шедевры мировой поэзии, однако в языковом плане он остается практически неизученным как в отечественной, так и в зарубежной научно-филологической традиции. Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы восполнить данный пробел и выявить базовые стилистические характеристики «Еврейских мелодий», в той или иной степени определяющие эстетическую значимость данного стихотворного цикла. Исследование показывает, что помимо библеизмов, метафор и прочих вполне предсказуемых и традиционных стилистических средств автор «Еврейских мелодий» прибегает к использованию воспроизводимой и невоспроизводимой ингерентно коннотативной лексики, разных вариантов выражения атрибутивной связи, асиндетона, полисиндетона, последовательного подчинения и параллельного соподчинения на уровне синтаксиса и к актуализации потенциальных свойств акустического уровня организации текстов. Применение указанных средств отмечено значительной вариативностью, что во многом определяет специфику эстетического эффекта, который каждое конкретное стихотворение оказывает на читателя.

Ключевые слова: стилистический анализ, вертикальный контекст, ингерентно-коннотативная лексика, адгерентно-коннотативная лексика, асиндетон, полисиндетон, параллельное соподчинение, последовательное подчинение.

Поэтический цикл Джорджа Гордона Байрона «Еврейские мелодии» был создан в 1814 – 1815 гг. Он состоит из 24 стихотворений, по большей части – но не полностью – соотносящихся с определенными частями Библии [1]. Впоследствии большая

часть этих текстов была положена на музыку [2]. К созданию «Еврейских мелодий» Байрона побудило пронесенное им через всю жизнь восхищение библейским текстом и порожденный романтизмом интерес к историческому прошлому разных народов [3];

той же романтической традицией руководствовался, например, Томас Мур, чьи «Ирландские мелодии» послужили источником вдохновения для Байрона при работе над «Еврейскими мелодиями» [4]. Однако при всей популярности отдельных стихотворений цикл в целом ранее не исследовался в связи с его стилистическими характеристиками, без описания которых невозможно полноценное осознание эстетической значимости художественных пробелов [5]. Настоящая статья призвана восполнить данный пробел.

Приступая к стилистическому анализу «Еврейских мелодий», необходимо принять во внимание, что в ряде случаев в силу ориентации байроновского цикла на библейский текст дополнительные ассоциативные планы создаются не за счет языковых средств, а за счет задеирования автором «вертикального контекста» [6], то есть благодаря отсылке читателя с помощью, например, имён собственных и топонимов к соответствующим частям Библии. Таким образом, знание «вертикального контекста» зачастую оказывается весьма существенным для адекватного понимания общего смысла стихотворения, что компенсирует сравнительную стилистическую незамысловатость многих текстов «Еврейских мелодий». Однако в других случаях Байрон весьма активно задействует стилистический потенциал языка, что определяет возможность и необходимость рассмотрения стилистических свойств его поэтических текстов. Список стилистически маркированных единиц, встречающихся в «Еврейских мелодиях», может быть представлен в следующем виде:

1) на уровне отдельных слов – ингерентно-коннотативная лексика эмоционально-оценочного плана, поэтизмы, архаизмы;

2) имена собственные и топонимы, способствующие созданию национального колорита и / или составляющие «вертикальный контекст» произведений, отсылая читателя к соответствующим частям Библии;

3) синонимические и антонимические пары слов, находящиеся в отношениях параллелизма;

4) на морфологическом уровне – глагольные формы повелительного наклонения, немногочисленные примеры использования subjunctive 1;

5) на уровне словосочетаний – адгерентно коннотативная лексика неметафорического характера в составе коллокаций разной степени сложности (ср. *walks in the shadow of night*; *Not to gaze on the heavenly light*; *And I have earned those tortures well*);

6) метафоры, сравнения и олицетворения разной степени развернутости (ср. 1. *Before Creation peopled earth / Its eye shall roll through chaos back*; 2. *Health and Youth possessed me*; 3. *Bury your steel in the bosom of Gath*; 4. *And of this, oh, my Father! be sure – / That the blood of thy child is as pure / As the blessing I beg ere it flow, And the last thought that soothes me below*; 5. *I swept that flower from Judah's stem / Whose leaves alone for me were blooming*; 6. *The song they demanded in vain — it lay still / In our souls as the wind that died on the hill*), а также

7) разные виды коннотативных атрибутивных словосочетаний;

8) на синтаксическом уровне – конструкции с асиндетоном или полисиндетоном;

9) развернутые синтаксические модели с последовательным или параллельным подчинением в составе сложноподчиненного предложения, синтаксический параллелизм;

10) случаи использования инверсии;

11) случаи использования анафоры;

12) разные варианты выражения атрибутивной связи (придаточные определительные, причастные обороты);

13) использование парных коннотативных однородных членов, однородного перечисления и синонимической конденсации (1. *Fame, wisdom, love, and power were mine*; 2. *Above or Love, Hope, Hate, or Fear*; 3. *Crownless – breathless – headless fall / – Son and Sire – the house of Saul*; 4. *Eternal – boundless – undecayed – / A thought unseen, but seeing all*), а также разных вариантов зевгмы («*The wild-dove hath her nest, the fox his cave, / Mankind their country – Israel but the grave!*» как пример протозевгмы);

14) случаи актуализации потенциальных свойств сегментного и сверхсегментного уровней организации текста.

Среди значимых стилистических свойств «Еврейских мелодий» обращает на себя внимание возможность противополо-

жения воспроизводимой и невозпроизводимой ингерентно коннотативной лексики. Среди невозпроизводимых единиц следует упомянуть *agony, angel (of death), aspire, blest, cherished, cohorts, desolation, devotion, disgrace, dispel, disquieted, divine, doomed, dooming, dread, eloquent, endear, entombing, ghastly, gladden, hallowed, hated, hating, impart, lovelier, mightier, moodiest, nationless, oppressor, orb, phrenzy, pleading, profane, raving, realm, redoubled, remorse, Seraphs, scorn, scorned, scourged, serenely, shrine, shudder, sinewless, sorrow, statelier, tremulously, triumphs, tyrant, unconsumed, undecayed, unreclaimed, untaught, unteach, verdure, virtues, waft, withered, wrath*. Это 1) слова, принадлежащие к разным частям речи и называющие яркие эмоциональные состояния, качества и проявления (*agony, cherished, cohorts, desolation, disgrace, disquieted, doomed, dooming, dread, eloquent, endear, entombing, ghastly, gladden, hated, hating, и др.*); 2) конкретные существительные с выраженной оценочностью, называющие некие вымышленные или реально существующие одушевленные объекты (*Angel of Death, God, Seraphs, oppressor, tyrant и др.*); 3) существительные с явной оценочностью, называющие некие конкретные предметы (например, *shrine*) или относительно конкретные явления (например, *verdure*).

Применительно к этому списку невозпроизводимых ингерентно-коннотативных единиц трудно говорить о преобладании какой-то одной части речи над другими. Джордж Гордон Байрон активно задействует абстрактные понятия, что не в последнюю очередь объясняется параллелями между «Еврейскими мелодиями» и библейскими текстами, где слова наподобие *desolation, disgrace, sorrow, virtues* употребляются в целом намного чаще, чем в менее торжественных контекстах, не наделенных соответствующим аллюзивным фоном.

Байрон также демонстрирует тенденцию к словотворчеству (ср. *untaught by sufferance, unreclaimed from ill и др.*). Наличие в данных примерах у окказиональных адъективированных причастий зависимых слов смещает логический акцент со словосочетаний в целом на отдельные их составляющие и придает значимости и величавости соответствующим частям текста, по стилистическим характеристикам опять-таки сближая их с Библией.

Байрон проявляет большую оригинальность в окказиональном использовании прилагательных 1) в сравнительной и превосходной степени (*lovelier, mightier, moodiest*), что дополнительно усиливает экспрессивность производящих ингерентно-коннотативных основ, и 2) в сочетании с продуктивным суффиксом *-less* (*nationless, sinewless*), что приводит к расширению арсенала ингерентно-коннотативных единиц по сравнению с системным уровнем.

В «Еврейских мелодиях» встречается ряд конкретных существительных, которые пока что не были включены нами в разряд стилистически маркированных лексических единиц, поскольку в общеязыковом плане они за редким исключением не обладают ингерентной коннотативностью (имеются в виду названия растений *cedars, cypress, oak, palm, willow, yew* и слова, называющие разные виды оружия *spears, lances, sword, shafts, bow и т. п.*). Учитывая наличие первых двух групп ингерентно коннотативных существительных и достаточно экзотический характер лексических единиц, называющих растения и виды оружия, есть все основания рассматривать их как дополнительный способ создания собственно библейского колорита.

В этом же ряду следует упомянуть существенное количество имён собственных и топонимов, использованных Джорджем Гордоном Байроном в качестве составляющих «вертикального контекста» «Еврейских мелодий» и отсылающих читателя к соответствующим частям Библии (ср. *Ashur, Baal, Babel, David, Galilee, Israel, Jehovah, Jordan, Judah, Lebanon, Mariamne, Salem, Samuel, Sinai, Sion, Zion, и др.*). В сочетании названные элементы – не в последнюю очередь благодаря концентрированному их использованию – создают уникальный стиль значительного числа стихотворений из анализируемого цикла Джорджа Гордона Байрона, ср. отрывки из стихотворений «*Saul*» (1) и «*The Destruction of Sennacherib*» (2):

- (1) *Thou – thy race – lie pale and low,
Pierced by shafts of many a bow;
And the falchion by thy side
To thy heart thy hand shall guide /.../;*

- (2) And the sheen of their spears was like stars on the sea,
When the blue wave rolls nightly on the Galilee. /.../
And the tents were all silent, the banners alone,
The lances unlifted, the trumpets unblown. /.../
And the might of the Gentile, unsmeared by the sword,
Hath melted like snow in the glance of the Lord!

Список ингерентно коннотативных единиц, являющихся воспроизводимыми для «Еврейских мелодий», оказывается достаточно скромным и включает в себя слова, употребленные Джорджем Гордоном Байроном как минимум 10 раз: beauty, earth, eyes, God / the Lord, heart, heaven, love, soul. Отметим характерные черты, касающиеся употребления воспроизводимых ингерентно коннотативных единиц в цикле «Еврейские мелодии». Речь пойдет об их семантической и синтагматической специфике, а также о том общем эффекте, который возникает благодаря включению этой или иной единицы в поэтический контекст.

Примером текста, насыщенного ингерентно-коннотативной лексикой, является стихотворение «The Harp the Monarch Minstrel Swept»:

1

The harp the monarch minstrel swept,
The King of men, the loved of Heaven,
Which Music hallow'd while she wept
O'er tones her heart of hearts had given,
Redoubled be her tears, its chords are riven!
It soften'd men of iron mould,
It gave them virtues not their own;
No ear so dull, no soul so cold,
That felt not, fired not to the tone,
Till David's lyre grew mightier than his throne!

2

It told the triumphs of our King,
It wafted glory to our God;
It made our gladden'd valleys ring,
The cedars bow, the mountains nod;
Its sound aspired to heaven and there abode!
Since then, though heard on earth no more,
Devotion and her daughter Love
Still bid the bursting spirit soar
To sounds that seem as from above,
In dreams that day's broad light can not remove.

По крайней мере 15 лексических единиц, использованных в данном стихотворении, можно считать ингерентно-коннотативными, при этом 5 из них относятся к разряду воспроизводимых (love, heaven, heart, soul, God). Все они реализуют свои отмеченные коннотативностью значения, на синтагматическом уровне они либо 1) включены в атрибутивные словосочетания структуры «существительное + of + существительное» (the loved of Heaven, heart of hearts) или существительное плюс постпозитивное прилагательное с усилителем (soul so cold), либо 2) использованы в составе необособленного приложения с элементами одушевления и олицетворения (Devotion and her daughter Love), либо 3) отличаются простейшей сочетаемостью (aspired to heaven, heard on earth no more, to our God). Ни одно из них не фигурирует в составе сложных метафорических оборотов (исключение составляет существительное Love в рамках развернутого олицетворения).

Те же самые черты в целом характерны и для риторически-ориентированных частей Библии, где акцент преимущественно делается на конкретное слово, а не на словосочетание или более пространные обороты (эта тенденция сохраняется также и в гномических речениях наподобие "Vanity of Vanities, saith the Preacher, all is Vanity", The King James Bible, Ecclesiastes, 12:8, поскольку троекратное повторение слова «суета» маркирует первоочередную значимость данного конкретного слова), и где даже атрибутивные словосочетания употреблены в тех своих разновидностях, которые позволяют раскрыть потенциал составляющих данное словосочетание лексических единиц. В анализируемом стихотворении это проявляется (как и во многих текстах Томаса Мура) в отсутствии наиболее распространенного варианта атрибутивных словосочетаний структуры «прилагательное + существительное» с воспроизводимым ин-

герентно-коннотативным элементом в качестве определяемого слова, к которым по структурным признакам нельзя приравнять "no soul so cold", где постпозитивное употребление прилагательного дает последнему относительную семантическую самостоятельность. Освобождение от орнаментального усиления указывает на известную специализированность соответствующих единиц, что подтверждается также их семантическими свойствами, их общей соотнесенностью с тематикой библейских текстов.

Специализированность и даже терминологичность воспроизводимой ингерентно коннотативной лексики проявляется не во всех случаях ее употребления. Слова God / the Lord в данном контексте не требуют особого обсуждения, так как их специализированная семантика в текстах «Еврейских мелодий» самоочевидна (ср. "Oh God! thy thunders sleep", On Jordan's banks; "the host of the Lord", Song of Saul, before his last battle; "Since our country – our God – Oh, my Sire! / Demand that thy daughter expire", Jephtha's Daughter; "as the God who permits thee to prosper doth know", Were my Bosom as False as Thou Deem'st It To Be). Но со словом Earth / earth, например, ситуация оказывается более сложной. Помимо своего сакрального значения ("Let the men of lore appear, / The wisest of the Earth and expound the words of fear", Vision of Belshazzar, где имплицитно присутствует противопоставление Earth / Heaven) оно употребляется Джорджем Гордоном Байроном и в более привычных значениях: земля как почва ("Saul saw and fell to earth as falls the oak", Saul) и земля как место обитания человека без противопоставления божественным небесам ("It will not live in other Earth", The Wild Gazelle). Отсутствие однозначной соотнесенности потенциально сакральной лексики исключительно с библейскими контекстами свидетельствует о наличии в «Еврейских мелодиях» более сложных метафорических смыслов, чем можно было ожидать от стихотворного цикла с подобным названием.

Аналогичная ситуация наблюдается и с другими воспроизводимыми ингерентно-коннотативными единицами. Так, слово heaven употребляется Байроном и 1) в сугубо библейском значении, «небеса» как синоним слова «Господь» (ср. "the king of men, the loved of heaven", "Its sound aspired to heaven and there abode", The Harp the Monarch Minstrel Swept), и 2) в менее специфическом и более традиционном для поэзии значении «небо» в противоположность «земле», «земному» ("In the Heaven that clear obscure / So softly dark – and darkly pure", It is the Hour; "Thus mellowed to the tender light / Which heaven to gaudy day denies", She walks in beauty). Слово "soul" наряду с библейским смыслом «душа как источник связи человека с Господом» ("The song they demanded in vain – it lay still / In our souls as the wind that died on the hill", стихотворение In the valleys of the waters) употребляется и в «светском» значении «душа как средоточие эмоций» ("And stern to the haughty, but humble to thee, / This soul, in its bitterest blackness, shall be", стихотворение I speak not – I trace not – I breathe not). Количество примеров можно было бы значительно увеличить, но уже приведенных выше достаточно для понимания общих тенденций в использовании воспроизводимой ингерентно коннотативной лексики в «Еврейских мелодиях»: ограниченность в сочетаемости как средство реализации семантического потенциала отдельных слов как таковых и употребление потенциально специализированных единиц и в их узко-библейском, и в традиционно-поэтическом значении.

Синонимические и антонимические пары слов, находящиеся в отношениях параллелизма, присутствуют в анализируемом стихотворном цикле, но они применяются не слишком активно, и их семантические и метасемантические свойства прозрачны. Прилагательные среди них преобладают (ср. объединенные еще и акустическим сходством «distinct – distant», «clear – cold», It lives all passionless and pure), однако прочие части речи также обнаруживаются в ряду противопоставляемых или сопоставляемых лексических единиц (ср. And where the Future mars or makes; They rose the first – they set the last; Oh! thine be the gladness, and mine be the guilt! и др.). На первый взгляд может показаться странным, что Байрон весьма экономно использует это исключительно продуктивное средство создания выразительности и «приращения смыслов», но, как будет видно из последующего изложения, и синонимический, и антонимический потенциал лексических единиц оказывается в полной мере

востребованным в «Еврейских мелодиях» на уровне однородных перечислений, синтаксического параллелизма и разных вариантов зевгмы.

Характеристика использования а) subjunctive 1 и глагольных форм б) повелительного наклонения также будет сводиться к простой констатации их наличия: ср. а) *If there the cherish'd heart be fond*; б) *1. Crownless – breathless – headless fall / – Son and Sire – the house of Saul!*; 2. *In the lightning – let thy glance appear / Sweep from his shivered hand the oppressor's spear*; 3. *In that future let us think*; 4. *Oh! weep for those that wept by Babel's stream, / Whose shrines are desolate, whose land a dream; / Weep for the harp of Judah's broken shell; Mourn – where their God that dwelt the goddess dwell!*; 5. *Though the virgins of Salem lament, / Be the judge and the hero unbent!* Примеры с Subjunctive 1 (а) и с формами повелительного наклонения *let* и *be* (3б, 5б) откровенно малопримечательны, а некоторое усложнение конструкций в оставшихся примерах (три инвертированных окказионально-синонимических прилагательных предваряют императив, 1б; две формы императива в составе асиндетонной конструкции, 2б; три формы императива в составе асиндетонной конструкции, две из которых – анафорические, 4б) вносит лишь относительное разнообразие в этот набор предсказуемых примеров.

Однако немногочисленность или неяркость отдельных примеров еще не свидетельствуют о полной неспособности или категорическом нежелании поэта воспользоваться соответствующими стилистическими средствами. Изредка включенные в контекст того или иного стихотворения, в сочетании с другими приемами они могут стать составляющими мощного эстетического воздействия, оказываемого поэтическим текстом на читателя. Так, например, стихотворение *"I speak not, I trace not, I breathe not thy name"* содержит и формы императива, и синонимические и антонимические пары и последовательности в составе формально более сложных синтаксических моделей, чем просто однородное перечисление. Данное поэтическое произведение буквально пронизано параллелизмом на разных уровнях организации текста, и благодаря искусному сочетанию многочисленных стилистически маркированных элементов оно производит редкий по силе эстетический эффект:

*I speak not, I trace not, I breathe not thy name, (1)
There is grief in the sound, there is guilt in the fame; (2)
But the tear which now burns on my cheek may impart (3)
The deep thoughts that dwell in that silence of heart. (3)
Too brief for our passion, too long for our peace, (4), (5)
Were those hours – can their joy or their bitterness cease? (6)
We repent, we abjure, we will break from our chain, – (7)
We will part, we will fly to – unite it again! (8)
Oh! thine be the gladness, and mine be the guilt! (9)
Forgive me, adored one! – forsake, if thou wilt: – (10)
But the heart which is thine shall expire undebased,
And man shall not break it – whatever thou mayst.
And stern to the haughty, but humble to thee, (11)
This soul, in its bitterest blackness, shall be;
And our days seem as swift, and our moments more sweet,
With thee by my side than with worlds at our feet. (12)
One sigh of thy sorrow, one look of thy love, (13), (14)
Shall turn me or fix, shall reward or reprove; (15), (16)
And the heartless may wonder at all I resign –
Thy lip shall reply, not to them, but to mine.*

В этом стихотворении, состоящем из 20 строк, встречается по крайней мере 16 случаев использования разных вариантов параллелизма. В тексте стихотворения присутствуют: гипозевгма (1), окказиональная синонимия в конструкции с асиндетоном (2), окказиональная антонимия в развернутом сложноподчиненном предложении с двумя придаточными определительными – к подлежащему и к прямому дополнению главного предложения (3), антонимы (4) и окказиональные антонимы (5) в номинативной части составных именных сказуемых инвертированной конструкции, однородные подлежащие, выраженные окказионально-антонимическими существительными (6), окказионально-синонимические и окказионально-антонимические глагольные компоненты в двух следующих друг за другом асиндетонных конструкциях (7, 8), окказиональные субстантивные антонимы

в двух инвертированных императивных частях короткого сложносочиненного предложения (9), выраженные императивами окказиональные синонимы (10), инвертированные окказионально-антонимические однородные адъективные части составного именного сказуемого (11), неожиданное соединение местоимения *thee* и существительного *worlds* в качестве окказиональных антонимов в рамках сравнительного оборота (12), однородные подлежащие, выраженные окказионально-синонимическими существительными (13), каждое из которых определяется окказионально-антонимическими компонентами в рамках атрибутивных словосочетаний структуры «существительное + *of* + существительное» (14), две пары однородных окказионально-антонимических сказуемых (15, 16). В тексте столь скромного объема такая концентрация лексически аналогичных стилистических средств в принципе могла бы показаться избыточной и могла бы интерпретироваться как результат не слишком удачных упражнений в версификации. Однако благодаря наличию существенного варьирования синтаксической организации текста и благодаря окказиональному, а не клишированному употреблению синонимических и антонимических рядов Байрону в данном стихотворении удается не перейти ту критическую черту, когда применение по сути одного и того же приема приводит к монотонности и предсказуемости и в конечном итоге вызывает раздражение у читателя.

При анализе разных видов коннотативных атрибутивных словосочетаний, встречающихся в «Еврейских мелодиях», обращает на себя использование сочетаний структуры 1) «существительное в притяжательном падеже + существительное», где в роли определения используется неодушевленное и часто абстрактное существительное в составе олицетворения, что придает коннотативности словосочетанию в целом: ср. *my Phrenzy's jealous raving; Beauty's eyes; Wisdom's lore; Music's voice; Babel's stream; Judah's broken shell; Zion's songs; each planet's heavenly way*; и др.

Наряду с этим оригинальным способом выражения атрибутивной связи в анализируемых стихотворениях Байрона встречаются 2) более привычные коннотативные словосочетания структуры «прилагательное + существительное» (ср. *regal splendor, immortal mind, bitter pleading, black heart*) и 3) «адъективированное причастие + существительное» (ср. использование причастия 1 в *suffering clay* и причастия 2 в *murdered Love, departed years, pleasure unembittered, darkened dust*). Также в «Еврейских мелодиях» присутствуют словосочетания структуры «существительное + *of* + существительное», в силу своего лексического наполнения нередко имеющие отчетливый библейский оттенок: *the serpent of the field, the realms of space, a thing of eyes*; и др.

Если присоединить к этому списку атрибутивных коннотативных элементов синтагматического уровня (1 – 3) собственно синтаксические способы выражения атрибутивных отношений с помощью 4) придаточных определительных:

а) *But the tear which now burns on my cheek may impart / The deep thoughts that dwell in that silence of heart*;

б) *I strive to number o'er what days / Remembrance can discover, / Which all that Life or Earth displays / Would lure me to live over*;

в) *I beheld but the death-fires that fed on thy fane, / And the fast-fettered hands that made vengeance in vain*;

г) *Each fainter trace that Memory holds / So darkly of departed years*;

д) *The generous blood that flowed from thee / Disdained to sink beneath* – или 5) причастных оборотов и неадъективированных причастий:

*The outcast slaves of sightless unbelief! –
Stung by all torture, buffeted and sold, /
Racked by an idle lust of useless gold –
Scourged, scorned, unloved, a name for every race
To spit upon – the chosen of disgrace /.../ –*

то можно представить себе, какой оригинальный текст сумеет создать настоящий художник слова, пожелавший задействовать в своем произведении сразу несколько вариантов передачи данного вида связи (1, 2, 3, 4, 5) и преуспевший в своем начинании, как это сделал Джордж Гордон Байрон в следующих строках стихотворений I. "To Belshazzar" и II. "Sun of the Sleepless":

- I. /.../ Oh! early in the balance weighed, (5)
 And ever light of word and worth, (2 постпозитивное) (3)
 Whose soul expired ere youth decayed, (4)
 And left thee but a mass of earth. (3)
 To see thee moves the scorner's mirth: (1)
 But tears in Hope's averted eye (1) (2)
 Lament that even thou hadst birth –
 Unfit to govern, live, or die. (2 постпозитивное)
- II. Sun of the sleepless! melancholy star! (3)
 Whose tearful beam glows tremulously far, (4), (2)
 That show'st the darkness thou canst not dispel, (4), (4)
 How like art thou to joy remember'd well! (5)
 So gleams the past, the light of other days, (3)
 Which shines, but warms not with its powerless rays; (4), (2)
 A night-beam Sorrow watcheth to behold,
 Distinct but distant – clear – but, oh how cold!
 (2 постпозитивное, 4 раза)

Оба текста требуют вдумчивого чтения из-за сложности своей лексической и синтаксической организации и не оставляют равнодушными читателя, способного оценить достоинства творческой манеры Джорджа Гордона Байрона. При сравнении этих стихотворений бросается в глаза одинаково интенсивное использование в них коннотативных атрибутивных компонентов, однако при этом первый из текстов характеризуется определенной динамичностью повествования в духе волеизъявления, тогда как второму тексту свойственна некоторая повествовательная замедленность в духе рассуждения. Эта разница во впечатлении во многом объясняется несходством глобальной синтаксической организации текстов, поскольку первый при всей своей «атрибутивности» в целом (но не полностью!) демонстрирует полисиндетонную структуру, а второй представляет собой развернутое сравнение, в которое включены строки 1 – 4 и 5 – 8 и которое оказывается подлинно «атрибутивным» и статичным в силу явного отсутствия в нем элементов асиндетона или полисиндетона. Данные примеры показывают, насколько разными могут быть лингвопоэтические свойства текстов при наличии значимых стилистических совпадений между ними.

Говоря о специфике синтаксической организации «Еврейских мелодий», обратим внимание на использование в них асиндетонных и полисиндетонных конструкций, разных видов развернутых сложноподчиненных предложений с последовательным подчинением или параллельным соподчинением, инверсии и анафоры.

В отличие от стихотворения "To Belshazzar", где базовая полисиндетонная организация была существенно осложнена коннотативными атрибутивными элементами разных уровней, стихотворение "Vision of Belshazzar" в синтаксическом плане практически от начала и до конца представляет собой набор асиндетонных конструкций в чистом виде:

The King was on his throne,
 The Satraps thronged the hall:
 A thousand bright lamps shone
 O'er that high festival.
 A thousand cups of gold,
 In Judah deemed divine –
 Jehovah's vessels hold
 The godless Heathen's wine! /.../

Простые предложения в рамках основной паратактической структуры организованы преимущественно по схеме «подлежащее – сказуемое – прямое дополнение / предложное дополнение при непереходном глаголе». Отклонения от данной непротивительной модели представлены причастными оборотом In Judah deemed divine, синонимическими параллельными номинативными конструкциями A thousand cups of gold и Jehovah's vessels hold (где первая, судя по всему, является приложением по отношению ко второй), одной парой однородных дополнений (hour, hall) и двумя парами однородных сказуемых (come – wrote, ran – traced). Несколько особняком в этом ряду стоит проблематичное по своему синтаксическому статусу атрибутивное словосочетание The fingers of a man, которое то ли усиливает предшествующее ему The fingers of a hand, то ли предваряет и усиливает последующее A solitary hand, что, впрочем, совершенно несущественно для

проводимого здесь анализа. Лексически эти строфы не являются полностью нейтральными, но ингерентно коннотативная лексика в них характеризуется тематическим единством (соответственно описание праздника и появления руки на стене) и неметафоричностью за исключением очевидного по своему смыслу сравнения as if on sand. Последние 3 строфы стихотворения, состоящего из 5 строф, по синтаксическим и лексическим свойствам аналогичны двум первым (справедливости ради отметим наличие двух случаев инверсии, включенных в протозевгму, в третьей строфе, All bloodless waxed his look, / And tremulous his voice, и использование в пятой строфе двух эллиптических паратактических асиндетонных простых предложений The shroud, his robe of state, / His canopy, the stone и протозевгмы The Mede is at his gate! / The Persian on his throne!).

Примененная Байроном синтаксическая организация текста как нельзя лучше отвечает специфике творческой задачи, поставленной поэтом перед самим собой, поскольку при использовании более сложных синтаксических структур (и, к слову, более метафоричной лексики) динамичность повествования могла бы быть утрачена, что привело бы к созданию совершенно иного по своим эстетическим характеристикам текста.

Полисиндетон и асиндетон используются Байроном и в других текстах, ср.:

In the valley of the waters we wept o'er the day
 When the host of the stranger made Salem his prey,
 And our heads on our bosoms all droopingly lay,
 And our hearts were so full of the land far away.

The song they demanded in vain — it lay still
 In our souls as the wind that died on the hill;
 They called for the harp — but our blood they shall spill
 Ere our right hand shall teach them one tone of our skill.

All stringlessly hung on the willow's sad tree,
 As dead as her dead leaf those mute harps must be;
 Our hands may be fetter'd — our tears still are free,
 For our God and our glory — and, Sion! — Oh, thee.

Наличие в этом стихотворении короткого сравнительного оборота с коротким же придаточным определительным в своем составе (as the wind that died on the hill), двух придаточных времени длиной в одну строку (When the host of the stranger made Salem his prey; Ere our right hand shall teach them one tone of our skill) и инвертированного сравнительного оборота в рамках простого предложения (As dead as her dead leaf those mute harps must be) никак не влияет на общую описательную повествовательную направленность текста, так как полисиндетон и асиндетон – периодически усиливаемые прочими маркированными элементами – в нём отчётливо преобладают, а выражение причинно-следственных связей фактически отсутствует. Таким образом, применение полисиндетона и асиндетона могут рассматриваться не как случайное свойство, а как значимая стилистическая характеристика синтаксической организации текстов «Еврейских мелодий», потенциально – в совокупности с другими маркированными единицами – оказывающая существенное влияние на их лингвопоэтическое своеобразие.

В «Еврейских мелодиях» можно обнаружить примеры развернутых синтаксических моделей с 1) последовательным подчинением:

/.../ As clouds from yonder sun receive
 A deep and mellow dye,
 Which scarce the shade of coming eve
 Can banish from the sky,
 Those smiles unto the moodiest mind
 Their own pure joy impart;
 Their sunshine leaves a glow behind
 That lightens o'er the heart (I Saw Thee Weep) –

или 2) параллельным соподчинением в составе сложноподчиненного предложения:

If that high world, which lies beyond
 Our own, surviving Love endears;
 If there the cherish'd heart be fond,
 The eye the same, except in tears –

How welcome those untrodden spheres!
How sweet this very hour to die!
To soar from earth and find all fears
Lost in thy light – Eternity! /.../ (If That High World).

Здесь мы воздержимся от умножения примеров и отметим лишь, что специфической чертой байроновского цикла является регулярное совмещение данных моделей с полисиндетонными и асиндетонными конструкциями. Подобное совмещение придает повествованию библейский оттенок и нередко затемняет или нивелирует причинно-следственные и атрибутивные связи, имплицитно и эксплицитно присутствующие в байроновских текстах в значительно большей степени, чем в текстах библейских.

В «Еврейских мелодиях» регулярно применяются инверсии различной структуры (ср. препозитивное употребление сказуемых в *Oh! snatch'd away in beauty's bloom, / On thee shall press no ponderous tomb; / But on thy turf shall roses rear / Their leaves, the earliest of the year*) и анафоры (*And all that Memory loves the most / Was once our only Hope to be, / And all that Hope adored and lost / Hath melted into Memory*). И те, и другие выполняют в первую очередь экспрессивную функцию, но анафоры также играют значительную роль в создании «библейского» эффекта, тогда как инвертированные обороты достаточно редко употребляются в парных сочетаниях; ср. отсутствие (1) и наличие (2) инверсии в двух связанных анафорой строках стихотворения «On Jordan's Banks»: *There – where thy finger scorched the tablet stone! (1) / There – where thy Shadow to thy people shone! (2)*

Завершая стилистический анализ «Еврейских мелодий», обратим внимание на случаи актуализации потенциальных свойств сегментного и сверхсегментного уровней организации текстов. Ярким примером первых является уникальное по своей сложности стихотворение «Herod's Lament for Mariamne». Специфика сегментной организации этого текста (помимо употребления в строках 3–4 трёх акустически сходных абстрактных существительных *revenge – remorse – rage* и соединения в рамках зевгмы акустически сходных существительного *desolation* и причастия *1 dooming*) заключается в том, что все его четные строки (12 из 24-х) оканчиваются формами причастия 1 и герундиями: *bleeding, succeeding, pleading, unheeding, raving, waving, craving, saving, entombing, blooming, dooming, consuming*. Благодаря наличию в этих строках женской, а не мужской рифмы и варьированию рифмующихся ударных слогов (монофтонг [i:] в первой строфе, дифтонг [ei] во второй, монофтонг [u:] в третьей) ощущения монотонности при чтении этого стихотворения не

возникает, и за исключением строки *The sword that smote her's over me waving* (скорее искусственной, чем искусной в своей грамматической неочевидности) обсуждаемые строки производят впечатление виртуозности. Параллелизм, обеспечиваемый способом рифмовки, входит в противоречие с несовпадением рифмующихся слов по их морфологическим и синтаксическим характеристикам, что заставляет читателя с особым вниманием отнестись к содержанию этого скорбного и величественного стихотворения.

На сверхсегментном уровне поэтических текстов наибольшие проблемы возникают с достаточно протяженными стихотворениями, написанными трехсложными размерами, которые являются более маркированными по сравнению с ямбом и хореем в силу своей большей отдаленности от ритма обычной речи и которые по этой причине способны создать впечатление тягостной монотонности и вызвать скуку у читателя, когда он практически неизбежно теряет нить повествования и перестает следить за мыслью, отвлеченный «вальсовостью» текста. Инстинктивно ощущая или действительно осознавая подобную опасность, создатель «Еврейских мелодий» периодически вносит ритмическое разнообразие в написанные трехсложными размерами стихотворения. Ср. чередование анапеста и амфибрахия в стихотворении «Were My Bosom As False As Thou Deem'st It To Be» и совершенно уникальное использование всех трех существующих трехсложных размеров – дактиля (1), амфибрахия (2) и анапеста (3) – в стихотворении «Bright Be The Place Of Thy Soul!».

Bright be the place of thy soul! (1)
No lovelier spirit than thine (2)
E'er burst from its mortal control, (2)
In the orbs of the blessed to shine. (3)
On earth thou wert all but divine, (2)
As thy soul shall immortally be; (3)
And our sorrow may cease to repine (3)
When we know that thy God is with thee. (3)

Проведенный анализ показывает, что в «Еврейских мелодиях» Байрон проявляет исключительное мастерство и оригинальность в использовании разнообразных стилистически маркированных единиц, которое характеризуется высокой степенью варьирования. Этим в значительной мере определяются эстетическая значимость обсуждавшихся выше стихотворений и уникальное место, которое они занимают в творчестве Джорджа Гордона Байрона.

Библиографический список

1. Stabler Jane. *Byron, Poetics and History*. Cambridge University Press, 2002.
2. MacCarthy Fiona. *Byron: Life and Legend*. Faber and Faber, 2003.
3. McGann Jerome J. *Byron and Romanticism*. Cambridge University Press, 2002.
4. Kelly Ronan. *Bard of Erin: The Life of Thomas Moore*. Penguin Ireland, 2003.
5. Липгарт А.А. *Основы лингвопоэтики*. Москва: Либроком, 2013.
6. Ахманова О.С., Губбенет И.В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема. *Вопросы языкознания*. 1977; 3: 47 – 54.

References

1. Stabler Jane. *Byron, Poetics and History*. Cambridge University Press, 2002.
2. MacCarthy Fiona. *Byron: Life and Legend*. Faber and Faber, 2003.
3. McGann Jerome J. *Byron and Romanticism*. Cambridge University Press, 2002.
4. Kelly Ronan. *Bard of Erin: The Life of Thomas Moore*. Penguin Ireland, 2003.
5. Lipgart A.A. *Osnovy lingvopoetiki*. Moskva: Librokom, 2013.
6. Ahmanova O.S., Gyubbenet I.V. «Vertikal'nyj kontekst» kak filologicheskaya problema. *Voprosy yazykoznanija*. 1977; 3: 47 – 54.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 821.351.12

Magomedova P.M., teaching assistant, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patina03@mail.ru

DEVELOPMENT OF A CREATIVE PERSON IN THE STORY “PREFACE TO THE MOUNTAIN ECHO” BY MUSA MAGOMEDOV. This article traces the development and formation of a creative personality in the story “Preface to the mountain echo”, written by a Dagestan writer Musa Magomedov. The author observes an image of Sarat Eldarova, a character of the novel, and the development of her consciousness as the plot's significant stages. The author traces the evolution of her image from the moment of her birth to the approval, implementation and acceptance of its creativity. The story of Musa Magomedov is dedicated to an idea of how

an image of a creative person forms. The author of the story shows the development of consciousness of Sarat Eldarova, a gifted individual, who, overcoming hard moments of life, goes through the following stages: ignorance, vague feelings, intuition, faith in her abilities, confidence, realization of creative forces and final formation.

Key words: novel, story, development of creative person, Musa Magomedov.

П.М. Магомедова, ассистент каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patina03@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОВЕСТИ МУСЫ МАГОМЕДОВА «ПРЕДИСЛОВИЕ К ГОРНОМУ ЭХУ»

В данной статье прослеживается развитие, и становление творческой личности в повести дагестанского писателя Мусы Магомедова «Предисловие к горному эху». Автор статьи рассматривает образ героини повести Сарат Эльдаровой и развитие её сознания как сюжетно значимые этапы единого процесса. Эволюцию её образа автор прослеживает с момента рождения девочки до утверждения, реализации и признания её творческих способностей. Повесть Мусы Магомедова «Предисловие к горному эху» посвящена изображению становления творческой личности. Автор повести показывает развитие сознания одарённой личности Сарат Эльдаровой, которая, преодолевая внешнее действие (жизненные невзгоды), проходит следующие этапы: незнание, смутные ощущения, предчувствие, вера в своё дарование, уверенность, реализация творческих сил и окончательное становление.

Ключевые слова: повесть, сюжет, становление творческой личности, Муса Магомедов.

Творчество Мусы Магомедова занимает видное место в дагестанской литературе XX века. В своих поэтических, прозаических и драматических произведениях писатель объективно воспроизвёл советскую действительность, создав образы героев, борющихся за построение новой жизни, готовых жертвовать своей жизнью ради блага народа и Родины. В данной статье мы обратимся к повести Мусы Магомедова «Предисловие к горному эху», посвящённой проблеме становления творческой личности. В самом начале повести звучит тема искусства, которая на протяжении всего повествования находится в центре внимания. Фронтоник Эльдар, приехавший в 1942 году в отпуск после тяжелого ранения, мечтает о сыне, который бы прославил его имя в народе. Среди выдающихся аварцев он называет и имя Махмуда из Кахаб-росо, великого аварского поэта и певца. Да и сам Эльдар обладает прекрасным голосом. Своим пением он в своё время увлек и будущую жену, Сарат из Багдаба. Однако в семье Эльдара родилась дочь, а не сын, и ей дали имя матери, умершей при родах.

В повести «Предисловие к горному эху» в основу сюжета положен образ главной героини Сарат Эльдаровой и её драматическая судьба. Эволюцию её образа автор прослеживает с момента рождения девочки до утверждения, реализации и признания её творческих способностей. Героине повести Мусы Магомедова, сироте, лишившейся матери, а затем и отца, погибшего на фронте, пришлось в жизни нелегко. Её воспитывала тетушка Нуцалай, старшая сестра умершей жены Эльдара. Тётя с раннего детства приучила девочку к труду. Трудовое воспитание положительно сказывается на натуре Сарат, отражается на её работе в театре, где необходимо было репетировать роли многократно, совершенствуя актёрское мастерство.

Сарат росла в нужде и лишениях. Она завидует подруге Халисат, отец которой «...часто сажал ее на плечо и уносил в поле. А затем, ложась спать, брал ее к себе под шубу и рассказывал сказки» [3, с. 14]. Однако в душе Сарат постепенно зреет мысль о том, что ей отведено большое будущее. Какое именно, – она еще не осознаёт. В школе она учится старательно, учительница Маржанат хвалит её. Уже в школьные годы Сарат проявляет артистические способности пародирования. Поэтическую натуру Сарат, пробудившуюся к высокому чувству любви, автор раскрывает через пейзаж: «Весь привычный мир приобрел вдруг какие-то резкие звуки, цветы и краски. Вот закат, например, всегда был красивым, но теперь просто глаз не оторвать от этих облаков в разноцветных полосках света. И еще думала – боже мой, до чего же счастливы человек! Ведь эту красоту он может видеть и завтра, и послезавтра, и всю жизнь!» [3, с. 48].

Ключевым в композиции повести «Предисловие к горному эху» является эпизод, когда в Багдаб приезжают артисты Аварского театра, среди которых был и Усман-Гаджи, сын её тёти. Для Сарат – это важное событие, она взволнована до глубины души, что автор передаёт через использование восклицательных и вопросительных синтаксических конструкций, придающих восторженность речи героини: «Нуцалай-ада! Артисты... настоящие артисты к нам едут! – прибежала Сарат, взволнованная, из школы. Пойдем вечером в клуб?!» [3, с. 20].

Сарат и хотела бы посочувствовать тете Нуцалай, сын которой бросил мединститут и стал артистом, но не может: слишком велико и глубоко её потрясение, вызванное спектаклем. Героиня размышляет: «Почему, почему ада считает, что все артисты плохие люди... разве это зазорно – быть артистом, если есть талант?.. У меня вот нету таланта. А у Усман-Гаджи есть. А если бы у меня были хоть малюсенькие способности...» [3, с. 21]. Исполненные автором восклицательные и вопросительные синтаксические конструкции, многочисленные, внутренние монологи указывают на впечатлительную, тонкую, трепетную натуру главной героини.

Муса Магомедов постепенно подводит читателя к тому, как Сарат, претерпевая внутренние драматические изменения, принимает решение стать актрисой. Немаловажную роль в этом процессе играют, конечно, внешние события, но они носят характер переменной величины, в то время как героиня и изменения, происходящие с ней, с её душой, составляют основу сюжета. Не случайно исследователь Э. Ауэрбах указывает на то, что в художественном произведении «...внешние действия сами часто служат лишь толчком к освобождению внутреннего процесса, в котором сосредотачивается главный интерес сюжета» [1, 530 – 531]. Автор повести «Предисловие к горному эху» стремится неоднозначные, противоречивые события действительности представить как разные этапы единого развития сознания Сарат, показать её эволюцию от маленькой девочки до великой актрисы.

Обратим внимание: при встрече с артисткой Хузу Сарат так волновалась, что от смущения не могла слово вымолвить. Когда героиня идёт в сельский клуб, неся чемоданчик с театральным костюмом Хузу, она испытывает непередаваемые чувства: «Сарат была во власти чего-то нового, необычного».

В текст повести «Предисловие к горному эху» Муса Магомедов вводит эпизод, где Сарат выразительно читает стихотворение Гамзата Цадасы «Чохто». Хузу находит, что она читала «удивительно». Для закрепления и усиления рецептивной эстетики, автор продолжает: «Сарат рассказывает о том, как учительница Маржанат говорит, что я, когда читаю, будто вижу перед собой самого поэта Гамзата и индийку Пати, которую он призывает снять чохто».

- И ты видишь?

- Сперва я не видела... А потом... потом я представила себе эту Пати... Я знаю, какие у нее волосы, какие глаза... и какое у нее доброе сердце. И как болит ее сердце...»

Акцентирование внимания на такой детали, как способность героини к внутреннему художественному видению, способствует тому, что автор выводит Сарат за пределы обычных чтецов. У нее особый дар проникновения в образ, в чужую жизнь. Через такие детали автор показывает путь Сарат к вершине творчества, её становление.

В значительной мере программирует и предопределяет сюжет повести Мусы Магомедова «Предисловие к горному эху» сон героини. Сарат видит удивительный сон: она играет роль Уймаханат, а Айдемира играет Мансур, одноклассник, который нравится героине. Успех спектакля был ошеломительным: «Зал вдруг, хотя пьеса не кончилась, взорвался аплодисментами».

Восторженные крики, кажется, вот-вот развалят клуб. «Сарат, Сарат! – громче всех кричит Гитинав. – Спасибо тебе, Сарат! Аул Бакдаб гордится тобой!» [3, с. 35].

Затем Сарат сходит со сцены в зал, люди со всех сторон кидаются к ней. На улице к её ногам стелются ковры. И она идет, идет по этим коврам куда-то вверх, все вверх, в горы. А люди остаются внизу. *«Что же вы, идемте со мной», – кричит Сарат. «Нет, иди одна, – отвечает снизу Гитинав. – Иди все выше, на самую гору, и свети нам всем оттуда как звезда. И никогда не забывай, что ты родом из аула Бакдаб».*

Сон, вещей и символический, предопределяющий судьбу героини и её путь на вершину искусства, содержит в себе сжатый сюжет всей повести Мусы Магомедова «Предисловие к горному эху».

После смерти тети Нуцалай начинается новая полоса в жизни Сарат. Она переезжает в город Буйнакск к Усман-Гаджи, нянчит племянницу Амину. Это период сомнений и острых переживаний. Жизнь в квартире двоюродного брата и его супруги Хузу, ни во что не ставившей артистов, считающей их шутами гороховыми, была невыносима. Однако внешний мир не поколебал её стремления стать актрисой.

Писатель изображает тернистый путь Сарат в мир искусства и её творческое становление реалистическими красками. Случайность как внешнее действие играет в жизни героини значительную роль. Вспомним, например, случайные события окружающей действительности решительно определили внутренний перелом и в то же время закалили Сарат: ей шел семнадцатый год, когда она столкнулась на базаре с ненавидящей ее Халисат, а Хузу, жена двоюродного брата Усмана, накричала на неё и выгнала из дома. Но именно в эту тяжелую для нее ночь Сарат проявила стойкость характера и внутреннюю силу. Сидя на застывшей скамейке, она говорит: *«...Я обязательно стану артисткой. Я это знаю. Во мне такие силы... И я их чувствую...»*

Мы полагаем, что эти «случайные» внешние действия послужили толчком к освобождению внутреннего процесса формирования творческой личности Сарат Эльдаровой. В книге «Поиск продолжается» дагестанский литературовед А.М. Вагидов отмечает: «Судьба талантливого человека нередко складывается трагически. И так чаще всего случается, когда талант затирают, не дают ему возможность проявиться, реализовать себя. Жизнь героини повести Мусы Магомедова «Предисловие к горному эху», сложилась по-другому». Исследователь, размышляя о том, как героиня повести стала актрисой, подчёркивает отличительные особенности её врождённых и приобретённых качеств: «Сарат Эльдаровой пришлось испытать много невзгод, но тяготы судьбы закалили ее, сделали настойчивой и целеустремленной... Сама обстановка, в которой росла Сарат, способствовала воспитанию в ней самых положительных черт характера: трудолюбия, твердости духа, настойчивости, благодарности и благородства» [2, с. 155].

Первым, кто разглядел особенный талант Сарат, был молодой артист Хизри, друг Усман-Гаджи. На импровизированной репетиции одной из сцен пьесы «Горный Али» он впервые понял, какой должна быть Зада и каким должен быть Али. Писатель с большим мастерством передает сцену, где Зада встретила мужа, которому донесли, будто бы его жена изменяет ему:

«Али! – воскликнула Сарат, вовсе не обращая внимания на «костюм» Хизри, сделала к нему шаг и протянула к нему руки. Нет, не протянула и не вскинула даже. Ее руки взметнулись было навстречу мужу, но тут же опали, будто наткнулись на преграду. Сарат невольно сделала шаг назад, сжалась, будто ожидая удара, но тут же вся ее гордая фигура выпрямилась. И Сарат опять произнесла, но теперь с укором, с упреком, с нежностью:

– Али?!

Этой второй реплики в тексте пьесы не было. Но она была нужна! Этот второй вздох Сарат вдруг наложил на всю сцену ту самую эмоциональную окраску, наполнил ее тем человеческим чувством, которого, Хизри это чувствовал на репетициях в театре, всегда не хватало.

Все это вместе взятое мгновенно отметил Хизри, обладавший прекрасным сценическим чутьем».

Ошеломленный открывшимся ему необыкновенным талантом Сарат, Хизри спешит к главному режиссеру театра Ираклию Павловичу Джапаридзе, которого уговорил посмотреть её игру. Так Сарат оказалась в театре.

В эпилоге повести показан подлинный триумф Сарат на сцене. Она сыграла роль Дездемоны в трагедии Шекспира «Отелло» и сыграла так хорошо, что *«от грома аплодисментов, казалось, качаются люстры и вот-вот рухнет потолок».*

Всё повторяется точь-в-точь, как в выше упомянутом сне, который видела героиня. Тронутый необыкновенным успехом Сарат, старый режиссер говорит ей: *«Ты талантлива от природы, ты можешь успешно работать в театре и так ... без учебы. Но только успешно, не более... При всей ярости сегодняшних аплодисментов, они не вызовут ответного эха в горах... Но они, эти аплодисменты... всего лишь предисловие к тому горному эху, которое может разноситься по всему Дагестану при имени Сарат Эльдаровой. И я верю – оно будет разноситься и греметь... Вот почему, девочка, надо тебе учиться» [3].*

Отсюда и название повести: «Предисловие к горному эху».

Таким образом, повесть Мусы Магомедова «Предисловие к горному эху» посвящена изображению становления творческой личности. Автор повести показывает развитие сознания одарённой личности Сарат Эльдаровой, которая, преодолевая внешнее действие (жизненные невзгоды), проходит следующие этапы: незнание, смутные ощущения, предчувствие, вера в своё дарование, уверенность, реализация творческих сил и окончательное становление.

Библиографический список

1. Ауэрбах Э. *Мимесис*. Москва, 1976.
2. Вагидов А.М. *Поиск продолжается*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2000.
3. Магомедов Муса. *Предисловие к горному эху*. Махачкала, 1991: 3 – 92.

References

1. Au'erbah E. *Mimesis*. Moskva, 1976.
2. Vagidov A.M. *Poisk prodolzhaetsya*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2000.
3. Magomedov Musa. *Predislovie k gornomu 'ehu*. Mahachkala, 1991: 3 – 92.

Статья поступила в редакцию 01.11.15

УДК 821.35 (470.67)

Dzhamaludinova H.G., Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Hadizhatdzamaludinova@mail.ru

Magomedova S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Hadizhatdzamaludinova@mail.ru

LANGUAGE AND STYLE OF A NOVEL “THE EIGHTH MONDAY” BY FAZU ALIYEVA. In the article the authors study language and style of F. Aliyeva's novel, variety of speech layers. The work investigates the translation of the novel form the original language to the Russian and notes places in the text, where the translator is influenced by the Russian language and the Russian mentality. The novel is considered in the context of the Dagestan lyrical prose. On the level of intonation and style of the novel, the frame parts don't contradict each other, even if the narration is different (from the third person and from the first person). These are two parts of

the same process. The novel's language is figurative. The researchers find are a lot of comparisons, obtained from folklore, national set phrases. Original comparisons also testify the skill of the author of the novel.

Key words: Dagestan literature, Fazu Aliyev, novel, goryanka, love, destiny.

Х.Г. Джамалудинова, канд. филол. наук, ассистент каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: hadizhatdzhamaludinova@mail.ru

С.А. Магомедова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанской литературы Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: hadizhatdzhamaludinova@mail.ru

ЯЗЫК И СТИЛЬ РОМАНА «ВОСЬМОЙ ПОНЕДЕЛЬНИК» ФАЗУ АЛИЕВОЙ

В статье исследованы язык и стиль романа, многообразие речевых пластов в нём. При этом соотносится язык перевода с оригиналом, отмечаются места, где переводчик отходит от оригинала и оказывается в стихии чисто русского языка и русского менталитета. Роман рассматривается в контексте дагестанской лирической прозы как стилевого течения. По интонации и стилю новеллы и рамочные части не противоречат друг другу, хотя повествование в них ведётся по-разному (от третьего лица в новеллах, от первого лица в рамочных частях). Это две стороны одного и того же процесса. Язык романа образный. В нём немало сравнений, почерпнутых из устного народного творчества, народных речений. О мастерстве автора романа свидетельствуют и оригинальные сравнения.

Ключевые слова: Дагестанская литература, Фазу Алиева, роман, горянка, любовь, судьба.

Термин «стиль» имеет множество обозначений: «стиль эпохи», «великие стили» (романский стиль, ренессанс, классицизм, реализм и др.), стиль писателя как творческой индивидуальности, стиль произведения. В «Литературном энциклопедическом словаре» определяется как «устойчивая общность образной системы», средств художественной выразительности, характеризующая своеобразие творчества писателя, отдельного произведения, литературного направления, национальной литературы [1, с. 420].

Как известно, в проблематику стиля художественного произведения входят такие вопросы, как образ автора, формы повествовательной речи, приемы построения диалогической речи, структура реплик персонажей, соотношение авторской речи с речью героев и т. д. [2, с. 9].

Заключительный роман трилогии «Восьмой понедельник» имеет свои особенности и в содержании, и в композиционном плане, хотя внимание писательницы и в нём сосредоточено на проблеме женщины, как и в романах «Роса выпадает на каждую травинку» и «Корзина спелой вишни».

В романе «Восьмой понедельник» писательницу волнуют те же женские проблемы, что и раньше, но меняются акценты в их выборе, тональности повествования. Писательницу привлекает бескорыстие смертельно больной Амины в одноименной новелле, самоотверженность Асмы в новелле «Чужая тайна», жизнестойкость и кипучая энергия Парзилат в новелле «Парзилат – синее утро», оптимизм Ашакодо в новелле «Когда мне было семнадцать», самостоятельность и талант Рисалат из новеллы «Чичих», трудолюбие, жизненная сила, мудрость и изобретательность Патимат из новеллы «Патимат-ака».

Через эти и другие образы писательница раскрывает волнующие её жизненные проблемы, проблемы времени. А волнуют её по-прежнему проблемы любви, доброты, человеческих отношений, внимания людей друг другу, их дружбы, взаимопонимания, волнуют также проблемы преодоления злобы, зависти и ненависти, душевной засоренности и черствости. В каждой новелле свой круг проблем, и их не оторвать друг от друга.

«Сколько я писала о женщинах, но вновь и вновь задумываюсь над их судьбами – мне кажется, что я ничего о них не сказала. Я сравниваю женщину в своей поэзии и прозе с самым святым, чем богаты земля и небо. Но и этого мало для неё. Она выше всех святых. Если что-то или кто-то удостоился сравниться с матерью – это самая высшая награда для них», – пишет Фазу Алиева [3, с. 5].

В романе «Восьмой понедельник» повествование дается в двух планах. В рамочных частях повествование ведётся от первого лица, от лица повествователя Фазу. В них ярко звучит «Я» писательницы. Фазу предстает и в ипостаси занятого государственными и общественными делами человека, к которой приходят посетители, многие из которых тут же становятся героями её новелл. Предстает она и в ипостаси жены и матери, хозяйки дома, от которой её муж и дети ждут домашних услуг, к примеру, еды, чая.

В новеллах речь ведётся от третьего лица. Но и в них нередко воспоминания героев, от имени которых ведётся рассказ. Так, Ашакодо рассказывает Заире о своей жизни. Страницы, где ведётся рассказ о её жизни, тоже даны от первого лица.

В романе много ретроспекций, воспоминаний. Повествование ведётся о настоящем, затем нередко оно переводится в прошлое. А в новелле «Чужая тайна» использована форма дневника.

Во всех случаях писательница стремится построить увлекательный сюжет, создать зримые картины жизни, набросать убедительные полнокровные характеры, обогащая их все новыми деталями. Для этого широко используются языковые и стилистические средства. Автор использует такие изобразительно-выразительные средства, как метафоры, риторические вопросы, рефрены, повторы, чтобы придать повествованию поэтичность. Это и понятно. Фазу Алиева пришла в прозу лишь после того, как она стала общепризнанной поэтессой. В прозу она перенесла из поэзии немало чисто поэтических изобразительно-выразительных средств. Язык её романов и новелл, их составивших, близок к поэзии. В поэзии особое значение придается повторам слов, строк, фраз.

Язык романа образный. В нём немало сравнений, почерпнутых в устном народном творчестве, народных речений. Приведём некоторые из них: «Вокруг шевелилась жагучая тьма» – это в восприятии Мухтара, главного героя новеллы «Восьмой понедельник».

Приведём и некоторые изречения: «Сухая ложка рот дерет». «Лучше быть подмёткой в своем ауле, чем сапогом в чужом». «Над головой мужчины всегда должен клубиться дым – или пороховой, или табачный». «Орёл мух не ловит».

Иные сравнения приводят писательницу к философским обобщениям. Поздравляя Заиру с рождением брата, Ашакодо говорит: «Теперь вы, как крепость, защищённая с четырех сторон». Бабушка Заиры Муслимат продолжает это сравнение: «...если брат – крепость для сестры, то ключи от этой крепости в её руках». Бабушка Жамилат в новелле «Чичих» вспоминает день, когда родилась внучка Рисалат, сестра четырёх братьев. «Я тогда сказала: «Алхамдулилах, у моего сына Айтберы теперь есть не только крепость с четырьмя стенами, но и окно в ней, сквозь которое будет светить солнце». Во всех этих случаях братья уподобляются крепости. Этот образ, судя по всему, восходит к глубокой древности, в них отражены представления о взаимоотношениях братьев и сестер. Братья обязаны защищать сестру от всех невзгод, потому правомерно их сравнение с крепостью. А сестра должна оберегать себя и честь братьев, не допуская никаких отклонений от нормы. Поэтому она уподоблена ключу от крепости. Сестра, к тому же и окно, через которое солнце будет освещать крепость. Иными словами, сестра – радость для братьев, она символизирует само солнце.

В романе «Восьмой понедельник» немало юмористических сцен. Жизнерадостны и ироничны его героини Заира и Рисалат. Забавно передразнивает Заира старую Ашакодо, препирается с бабушкой и Рисалат.

В новелле «Парзилат – синее утро» юмористична сцена сватовства Мирзы к Парзилат. Он сватает её для отца, а Парзилат думает, что он пришел сватать её для себя. В этом недоразумении заключен элемент юмора.

Особое значение придавала автор романа предметным деталям. В новелле «Амина» это платок, отвергнутый Ами-

ной подарок отчима, что во многом решило её судьбу, а также травы, которыми бабушка Амины лечила больных. Среди них трава «мать-и-мачеха». О ней рассуждает бабушка Амины: «... растение такое есть: одна сторона – мягкая, бархатистая, а другая – скользкая, холодная. Недаром его прозвали в народе «мать-и-мачеха». В аварском языке это растение называется «кьоркьотламах», что значит «лягушачий листок». Вряд ли бабушка Амины могла рассуждать как русская. Но в переводе такие рассуждения возможны и допустимы.

В новелле «Когда мне было семнадцать» стоит отметить камень Набилава, а также тетрадь Заиры, куда она записывала фольклорные произведения. В новелле «Бурый медведь» игрушечный медведь, подаренный Ахверди Заире, станок, за которым работал парень, с которого Камила вылепила фигуру рабочего и сама скульптура, установленная на заводском дворе. В новелле «Чичих» заметными деталями являются причёска на голове Супайнат, которую Тухбат презрительно назвала «снопом», самолёт, на котором вместе прилетели Асхабали, старший сын Тухбат, и Рисалат, а также наряд на Рисалат, похожий на мужской костюм, что так не понравился Жамилат и той же Тухбат. Наиболее примечательными предметными деталями в новелле «Патимат-ака» является швейная машинка, которую Патимат тащила в аул из города на своей спине. Можно упомянуть также яркие и нарядные ее платья, в которых ее и похоронили по ее завещанию.

Этим не исчерпывается число предметных деталей в романе, но мы перечислили наиболее значимые. Таковы основные стилиевые особенности романа «Восьмой понедельник». Это роман о современности, современных героях и проблемах. А если автору нужно проникнуть вглубь времени, сопоставить настоящее с прошлым, она рисует таких долгожителей, как Ашакодо, которой сто двадцать лет или рассказывает о жизни и заботах восьмидесятилетней Патимат-ака. Через их образы дается хронологический дореволюционной горской жизни, прошлое время. В новеллах речь идет о героинях, окруженных другими персонажами, несхожих и сложных судьбах горянок. В каждой новелле создан свой автономный мир, в них имеются свой сюжет, свои повествовательные линии. В новеллах повествование ведётся от третьего лица, даже не от лица персонажа романа, рассказавшего исто-

рию той или иной героини, а от автора. Это диктуется, видимо, законами жанра. При всём своём красноречии персонаж вряд ли бы смог совладать с жизненным материалом так же искусно, как писатель. Хотя при этом автор всегда находит нужным сослаться на своего информатора, рассказать, при каких обстоятельствах она встретила с ним.

Как уже сказано, персонажи новелл также одушевлены неравнодушным дыханием автора. Фазу либо любит, восхищается своими героями, либо сочувствует, сопереживает им. Порой она иронизирует над ними вместе с персонажами типа Заиры, лукаво поддразнивая почтенную Ашакодо в новелле «Когда мне было семнадцать». Однако участие автора в действиях персонажей новелл тщательно сокрыто от посторонних глаз. Только очень внимательный читатель может ощутить негласное присутствие автора в новеллах. Порой автор передает слово одной из героинь, которая вспоминает о своем прошлом (Амина, Ашакодо). Но это происходит только внутри новеллы.

Всю книгу «Восьмой понедельник» пронизывают две взаимно дополняющие и переплетающиеся темы: женской доброты и любви [3, с.201].

Говоря о художественных особенностях прозы Фазу Алиевой, Олег Добровольский пишет: «*Это лирическая проза, автору свойственно поэтическое восприятие мира, что находит свое отражение в языке, стиле, изобразительных средствах. Стиль Алиевой-прозаика можно назвать романтическим. Но сами ситуации, изображаемые писательницей, сугубо реалистичны, отсюда ее пристальное внимание к деталям, к подробностям быта, точные характеристики, мотивированность всех поступков героев, их взаимоотношений, конфликтов. Проза Алиевой далека от какой-либо условности. Это проза поэта, прирожденного лирика, поэтичная, эмоционально окрашенная, с взволнованными авторскими отступлениями*» [4, с. 610].

Таким образом, эпическое повествование в романах Фазу Алиевой отнюдь не противостоит лиризму, а как бы трансформируется в новое качество, когда лиризм интонационно окрашивает эпическое повествование. Иначе романы рассыпались бы на эпические и лирические составляющие, чего автор, прекрасно владеющий словом, не допустил бы.

Библиографический список

1. Палиевский П.В. Постановка проблемы стиля. *Теория литературы*. Москва: Наука, 1965.
2. Брандес М.П. *Стилистический анализ*. Москва: Высшая школа, 1971.
3. Алиева Фазу. Нам сердце матери напоминает (о творчестве Ф. Алиевой). *Дагестанская правда*. 2002; № 52, 8 марта.
4. Ахмедов С.Х. *Художественная проза народов Дагестана. История и современность*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1996.
5. Добровольский О. Путь горянки. *Ф. Алиева. Листопад: романы*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1994.

References

1. Palievskij P.V. Postanovka problemy stilya. *Teoriya literatury*. Moskva: Nauka, 1965.
2. Brandes M.P. *Stilisticheskij analiz*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
3. Alieva Fazu. Nam serdce materi napominaet (o tvorchestve F. Alievoj). *Dagestanskaya pravda*. 2002; № 52, 8 marta.
4. Ahmedov S.H. *Hudozhestvennaya proza narodov Dagestana. Istoriya i sovremennost'*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.
5. Dobrovol'skij O. Put' goryanki. *F. Alieva. Listopad: romany*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1994.

Статья поступила в редакцию 08.11.15

УДК 821.161.1

Martazanova H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE WORK OF I. M. BAZORKIN: VECTORS OF DEVELOPMENT. The paper discusses the main directions of the creative work of Idris Bazorkin. The research mainly focuses on issues of genre and stylistic features, issues, ideas and topical contents of the writer's works. The literary heritage of I. Bazorkin is presented by such genres as documentary and artistic essay, story and narrative, a genre completely new in the national literatures. The author names the highest peak in the work of the writer – a novel "Out of darkness of centuries", which has become a significant stage in his creative development of I. Bazorkin. The writer created the novel, which managed to keep the whole destiny of the Ingush people. Issues of war and peace, life and death, the individual and society, of joy and suffering, happiness and its loss are among the problems in the monumental epic of the writer. The novel's characters are common people, who are treated as those who keep values of morality.

Key words: plot, problems, conflict, art world, character, literary interpretation, national prose, novel, artistic skill, creativity.

Х.М. Мартазанова, канд. филол. наук, доц. каф. ингушской литературы и фольклора, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ТВОРЧЕСТВО И.М. БАЗОРКИНА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

В данной статье рассматриваются основные направления художественной системы Идриса Базоркина. Акцентируется внимание на вопросах жанрово-стилевых особенностей, проблематики, идейно-тематического содержания произведений писателя. Художественное наследие И. Базоркина представлено такими жанрами как документальный и художественный очерк, повесть и киноповесть – жанром, совершенно новым в национальных литературах. Вершинным творением писателя явился роман «Из тьмы веков», ставший значительным этапом творческого пути И. Базоркина, закономерный итогом развития его художественного мастерства. Писатель создал роман, в котором сумел вместить судьбу ингушского народа. Вопросы войны и мира, жизни и смерти, личности и общества, радости и страдания, счастья и потерь составляют проблематику монументального эпоса писателя. Герои романа – люди из самой народной гущи, духовное единение для них естественно, ибо народ в романе И. Базоркина – носитель нравственности.

Ключевые слова: сюжет, проблематика, конфликт, художественный мир, герой, художественное осмысление, национальная проза, роман, художественное мастерство.

И. М. Базоркин – писатель многогранного художественного дарования, ещё при жизни ставший признанным классиком своей национальной литературы. Глубокое знание жизни своего народа, гуманистическая устремлённость, огромный духовный потенциал позволили ему сказать новое слово в истории родной литературы, открыть новые грани художественного познания мира и человека. Для того чтобы понять неординарность личности Идриса Базоркина, его мировоззренческое составляющее, следует с пристрастием читать его произведения, ибо «биография истинного художника – в его книгах. ... Как без глубокого знания книг писателя не понять его личности, так и без знания гражданской биографии невозможно осмыслить его творчество. Как художественно одарённой личности, И. Базоркину присуща своя, субъективная, индивидуально-неповторимая концепция мира и человека в его многообразных связях с обществом и природой. При этом, писатель не столько познаёт мир «непосредственно созерцая его и воссоздавая в образах и картинах», сколько, «непрерывно осмысляет каждое явление ... как бы объясняет их взаимосвязи в системе отношений» [1, с. 271].

Во всех своих произведениях (без исключения) И.М. Базоркин воспеет лучшие качества своего народа: духовное богатство, моральную чистоту, высокую нравственность, безграничное мужество, благородство, неумное трудолюбие, неиссякаемую силу духа и поразительную жизнестойкость. Писатель создал дожественную летопись его жизни.

Творчество И. Базоркина «характеризуется тематическим богатством, многообразием жанровых форм, художественным совершенством. Тесно связанное с повседневной жизнью народа, с ее прошлым и настоящим, с духовными запросами времени, оно ставило и решало проблемы важные, актуальные по своему характеру, глобальные и глубинные по своей сути и содержанию» [2, с. 10].

И.Базоркин проявил себя не только в монументальном эпосе о народе, но и в создании большого пласта произведений малой эпической формы, заслуживающих не только внимательного прочтения, но и вдумчивого анализа. Наиболее значительные из них рассказы: «Слушай, Назманч» (Рассказ Ахмета), «Заретта», «Сэй», «Боань», «Самолюбие» и более пятидесяти очерков: «Парень из аула Атаги», «Путь артиста», «Думы старого Лорса», «Века и годы», «Солнце в каждом доме» и многие другие. Не обошёл писатель и детскую тему: создал для детей – рассказы-сказки: «Куни» (1959), «Куни и кот» (1959).

Как пишет М.Д. Яндиева – Албогачиева, «в ссылке им был усвоен ещё один печатный жанр – жанр политического письма» [3, с. 428].

В 1932 году он пишет рассказ «Боань» («Капкан», «Ловушка») – один из первых социально-психологических произведений в ингушской литературе, основная, сквозная тема которого составляет «человек и история», тема, пронизывающая все творческое наследие И. Базоркина. В апреле 1933 года публикуется (в газете «Сердало») новый рассказ писателя – «Слушай, назманч» (Рассказ Ахмета), посвящённый теме революции и Гражданской войны. Над событийной канвой рассказа доминирует история любви и женитьбы героя, которую и по истечении не одного десятилетия он вспоминает с болью и грустью в душе. Ахмету не суждено было счастья с любимой, судьба распорядилась так, что девушка, которую сосватали ему, носила то же имя – Гошмох, что и его возлюбленная. Когда, узнав, что его жёнат не на голубоглазой Гошмох, с длинными до земли косами, с ямочками на щеках, и главное, – любящей только его, он решил отказаться от женитьбы, но было уже поздно: разразился бы неслыханный скандал, так как «старика уже сказали свое слово» [4, с. 274].

Рассказ несёт в себе ярко выраженную идейную направленность: автор нацеливает молодое поколение строить свою личную жизнь лишь на основе любви, а не по расчёту, ибо только при этом условии человек может быть по-настоящему счастливым. Эта идея красной нитью проходит через все творческое наследие писателя.

Начало 30-х годов значительно не только творческими поисками и художественными достижениями. И. Базоркин стремится внести свою лепту во все сферы общественной деятельности. Он принимает деятельное участие в составлении учебников (в соавторстве) на ингушском языке для учащихся начальных классов сельских школ. В то же время он поступает на общественно-литературное отделение 2-го Северо-Кавказского педагогического института им. М. Гадиева, переименованного впоследствии в Северо-Осетинский государственный университет им. К. Хетагурова, «участвует в художественной самодеятельности, играет в постановке по пьесе Д. и О. Мальсаговых «Перелом» на Олимпиаде искусств горских народов Северного Кавказа в г. Ростов-на-Дону и завоевывает призовое место».

Начиная с 1934 года, художественные пристрастия молодого писателя резко меняются: он осознаёт, что его стихия – это эпическая форма, и обращается к прозе, а в последующем – и к драматургии. Дебютным в творческой судьбе И. Базоркина следует считать седьмое февраля 1928 года, когда в газете «Сердало» был напечатан его рассказ «Несчастье», который он написал будучи студентом второго курса педагогического техникума. Заслуживает внимания рассказ И. Базоркина «Кремневый пистолет» (1940), отличающийся оригинальностью сюжета, актуальностью проблематики. В центре повествования – образ Гозота, в прошлом – красного партизана, прожившего долгую и нелёгкую жизнь. В его памяти запечатлелись многие события о прошлом, особенно тяжело ему вспоминать 1919 год, потому что «дважды выезжала с его двора арба, покрытая чёрной буркой. Дважды собирались в его доме мюриды и пели скорбный зikir. Двумя высокими шестью над могилой старших сыновей украсилось его небольшое фамильное кладбище» [5, с. 279].

Большое место в творчестве писателя занимает тема Великой Отечественной войны, которой посвящены разноплановые в жанрово-стилевом отношении произведения: «Честь горца», «Слово к чечено-ингушской интеллигенции», «На переднем крае», «Ночь в освобожденном селении», «Лицо врага», «Гнев народа»; рассказах «Заретта», «Сэй»; пьесах «В эти дни», «Капитан Ибрагимов». И. Базоркин рассказывает в них «об ужасах войны, вопиющей жестокости врага, боевой доблести и героизме защитников Родины. Для него как художника характерна опора на один факт, на один развернутый образ» [6, с. 66].

Значительной в жизни писателя, как в личном, так и в профессиональном плане, явилась эпоха конца 50-х годов XX века, период возвращения народа на свою историческую родину после тринадцатилетней ссылки, которая стала для писателя временем забвения. Художественное наследие И. Базоркина этого времени представлено такими жанрами как документальный и художественный очерк, повесть и киноповесть – жанром, совершенно новым в национальных литературах, в которых наблюдается «стремление писателя к всестороннему художественному анализу явлений жизни, психологической мотивации поступков героев, к масштабному осмыслению закономерностей исторического развития» [7, с. 384].

Воссоздание «темы революции и Гражданской войны в повести тесно связано с проблемой национального и интернационального, с особенностями изображения внутреннего мира человека, со своеобразием психологических характеристик героев»

[8, с. 61], что явилось свидетельством возросшего художественного мастерства писателя.

Вершинным творением писателя явился роман «Из тьмы веков», ставший значительным этапом творческого пути И. Базоркина, закономерный итогом развития его художественного мастерства. Писатель создал роман, в котором сумел вместить

судьбу ингушского народа. Вопросы войны и мира, жизни и смерти, личности и общества, радости и страдания, счастья и потерь составляют проблематику монументального эпоса писателя. Герои романа – люди из самой народной гущи, духовное единение для них естественно, ибо народ в романе И. Базоркина – носитель нравственности.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. *Письмо к Герцену*. ПСС. Москва, 1956; Т. 12.
2. Мартазанова Х.М. Проблематика и образный строй повести «Дороги любви» И. Базоркина. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 347 – 348.
3. Яндиева М.Д. *Ингушские смыслы в художественно-интеллектуальном наследии XX века*. Магас: Издательство «Сердало», 2007.
4. Базоркин И.М. «Слушай, назманч» (Рассказ Ахмета)». *Собрание сочинений*: в 6 т. Магас, 2001; Т. 3. Повести, рассказы.
5. Базоркин И.М. Кремневый пистолет. *Собрание сочинений*: в 6 т. Магас, 2001; Т. 3: Повести, рассказы.
6. Мартазанова Х.М. Публицистика И. Базоркина периода ВОВ. *Вестник филологического факультета ИнГУ*. 2010; 2: 64 – 68.
7. Дахкильгов И.А., Мартазанова Х.М. Национальная литература. *Ингуши*. Москва: Наука, 2014: 378 – 389.
8. Мартазанова Х.М. Проблема историзма в повести И. Базоркина «Призыв». *Культурная жизнь Юга России*. 2011; 39: 60 – 62.

References

1. Belinskij V.G. *Pis'mo k Gercenu*. PSS. Moskva, 1956; T. 12.
2. Martazanova H.M. Problematika i obraznyj stroj povesti «Dorogi lyubvi» I. Bazorkina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 347 – 348.
3. Yandieva M.D. *Ingushskie smysly v hudozhestvenno-intellektual'nom nasledii XX veka*. Magas: Izdatel'stvo «Serdalo», 2007.
4. Bazorkin I.M. «Slushaj, nazmanch» (Rasskaz Ahmeta)». *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Magas, 2001; T. 3. Povesti, rasskazy.
5. Bazorkin I.M. Kremnevyy pistol'et. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Magas, 2001; T. 3: Povesti, rasskazy.
6. Martazanova H.M. Publicistika I. Bazorkina perioda VOV. *Vestnik filologicheskogo fakul'teta IngGU*. 2010; 2: 64 – 68.
7. Dahkil'gov I.A., Martazanova H.M. Nacional'naya literatura. *Ingushi*. Moskva: Nauka, 2014: 378 – 389.
8. Martazanova H.M. Problema istorizma v povesti I. Bazorkina «Prizyv». *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2011; 39: 60 – 62.

Статья поступила в редакцию 26.11.15

УДК 821.161.1

Martazanova H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

IMAGINATIVE PSYCHOLOGISM OF I. BAZORKIN. The article examines forms and techniques used by I. Bazorkin with the aim of creating national characters, with artistic knowledge of their inner world, through which the writer reveals the psychology of people and their national identity. With the help of great psychological skills in narration and internal monologues I. Bazorkin reveals a sensual world of his characters. The psychological state of his characters the writer identifies with the techniques of psychological analysis: the narration in the third person, internal monologue, dialogue, characters, etc. Thus, the range of the verbal-literary means used by I. Bazorkin are universal. Through their psychological characteristics, the writer recreates the psychology of the people, ideological characteristics, ways of formation of national consciousness.

Key words: character, artistic psychologism, inner peace, national identity, forms and techniques, spiritual world, national, world, a person's character.

Х.М. Мартазанова, канд. филол. наук, доц. каф. «Ингушская литература и фольклор», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПСИХОЛИЗМ И. БАЗОРКИНА

В статье исследуются формы и приёмы, используемые И. Базоркиным с целью создания полнокровных национальных характеров героев, художественного познания их внутреннего мира, посредством чего раскрывается психология народа и его национальное самосознание. С большим психологическим мастерством посредством авторского повествования и внутреннего монолога раскрывает И. Базоркин чувственный мир своих героев. Психологическое состояние своих героев писатель выявляет с помощью приёмов психологического анализа: авторского повествования от третьего лица, внутреннего монолога, диалога героев и др. Таким образом, диапазон словесно-художественных средств, используемых И. Базоркиным универсален. Посредством психологической характеристики писатель воспроизводит психологию народа, мировоззренческие особенности, пути формирования национального самосознания.

Ключевые слова: герой, художественный психологизм, внутренний мир, национальное самосознание, формы и приемы, духовный мир, национальный мир, характер, персонаж.

Одной из важнейших проблем литературоведческой науки выступает художественный психологизм, представляющий «святая святых» в творческом опыте любого писателя, ибо «в ней нередко бывает заключена та самая «последняя» тайна искусства, в которой открывается и тайна индивидуальности самого художника» [1, с. 4].

«В системе психологизма И. Базоркина ведущее место занимает форма психологического анализа «извне», выражающаяся в психологической интерпретации речи, действий, мимики и других средств внешнего проявления психики» [2, с. 7]. При этом любые формы психологического изображения представлены в нем не в «чистом» виде. Из всего многообразия приёмов раскрытия внутреннего мира героев, доминирующее место в психологизме писателя занимает авторское повествование, так как, являясь одним из важнейших критериев художественности, оно даёт воз-

можность автору «свободно проникать в сознание героя, увидеть и понять состояние души», достоверно передавать его мысли, внутренние переживания и настроение, также решению этой задачи служит и собственно-прямая речь героев.

И. Базоркин сосредоточивает основное внимание на образе Калоя Эги – главного героя романа, ибо в нём воплощены характерные для его нравственно-этического и эстетического идеала черты. Кроме того, он выступает носителем «духовного опыта народа, и потому внутренний мир героя, со всеми его составляющими, – предмет пристального внимания писателя» [3, с. 320]. Так же в поле зрения художественного сознания писателя находится и вся образная система произведения, для «индивидуализированного воспроизведения переживаний в их взаимосвязи, динамике и неповторимости» [3, с.192]. Потому как цель всестороннего изображения жизни народа, и, прежде всего,

формирования его национального самосознания и особенностей психологического склада характера достигается писателем обращением к духовному миру героев, являющихся носителями как положительных, так и отрицательных начал жизни.

Так, показателен в этом плане эпизод прощания горцев с Турсом, уходящего в Турцию в поисках лучшей доли: «Расставаясь с Турсом, горцы обнимали его. Пхарказ, прощаясь, ободряюще похлопал соседа по спине. А на лице у Турса застыла улыбка, как оскал подбитого зверя.

– Остающимся – да будет хорошо! – прохрипел он».

Автор даёт почувствовать внутреннее состояние Турса, которому нестерпимо тяжело оставлять землю предков, расставаться с родными, соседями. Всю глубину чувств, что испытывает в душе этот сильный и мужественный человек, писатель передаёт через авторское повествование, при этом используя приём сравнения, что показывает высшую степень проявления его душевных мук и переживаний, которыми он управляет ценой невероятных духовных и физических сил.

В процессе раскрытия психологических особенностей своих героев И. Базоркин использует такие формы и приёмы анализа как внутренний монолог, авторское повествование, несобственно-прямая речь, портретная характеристика, пейзаж, приём умолчания. Для того чтобы наиболее отчётливо выявить их отношение к тем или иным явлениям и фактам общественной, социальной и политической жизни общества писатель ставит своих героев в ситуации эмоционального напряжения душевных сил.

Обратимся к эпизоду, воспроизводящему внутренне мысли и переживания Турса перед стихией, явившейся трагической для всей его семьи. После того, как начался дождь, беспокойство Турса перерастает в тревогу: «Утро наступило хмурое, дождь лил, не переставая. ... Гарак стучал за перегородкой топором, выстукивая новое ядро для быков, а Турс не находил себе места. То он шел во двор и глядел на небо, то ложился на нары и делал вид, что спит, то садился на турью шкуру и начинал перебирать четки. А дождь все лил и лил без конца» [4, с. 33].

Автор воспроизводит картину внутреннего состояния героя с помощью авторского повествования и собственно-прямой речи. Душевные переживания, не видимые внешне, выражены посредством распространенных глаголов действия, этой же цели подчинен и синтаксический строй языка. И. Базоркин точен в описании внутреннего состояния Турса, раскрывая неуёмную жизнестойкость героя, невероятную силу его духа, живущего, как и многие его соплеменники, в тяжелейших условиях безземелья. При этом душевные переживания Турса изображаются не сразу, а постепенно: вначале это – предчувствие беды, слабая надежда, что все обойдется. А потом – крах всех надежд и стремлений, так как разрушительная сила природы ворвалась в его жизнь, разом лишив мечты, устойчивости, земли, и обрекла на голодное существование. Если у человека нет земли – нет и хлеба, значит – и жизни, ибо «хлебом единым» жив человек, а тем более в условиях гор, на том этапе развития социально-общественной и культурной жизни народа.

Посредством психологического анализа выявляет И. Базоркин моральные принципы и нравственную суть своих героев. На-

глядным примером служит в этом отношении Калой, поведение которого в период его пребывания в госпитале позволяют увидеть и по достоинству оценить нравственно-этическое начало в нем. Где бы ни появлялся Калой, он везде желанен, востребован, уважаем и любим. Неординарность его личности, высокая степень духовности, являющаяся основой его поведенческой линии, вызывают к нему восхищение, но не Гойтемировых, разве что за исключением рядовых представителей рода.

Человеком незаурядным показан Калой и в период его лечения в госпитале, где оказался из-за ранения в ногу. Он поражает медперсонал не только внушительным ростом, но и невероятной силой воли, неприкрытым мужеством, умением постоять за себя. В нём сразу же увидели человека исключительного по своим духовным качествам и физической мощи, живущего по понятиям чести и достоинства, не позволяя и не давая повода для неуважительного к себе отношения. Но, если Калой, благодаря силе своего характера, способен перебороть физическую боль, подавить растущее чувство любви (взаимное с ее стороны) к сестре милосердия – Анне Андреевне, он не может. И это состояние героев И. Базоркин показывает с помощью ёмкой художественной детали, в данном случае – глаза, «спокойные и ласковые» ее и «полные удивления» его», которые сказали друг другу больше, нежели они выразили бы их словами.

Автор воспроизводит психологическое состояние героев, достигших в своем развитии наивысшей точки, когда предельно обнажается их чувственный мир. Разные по происхождению, национальной принадлежности, общественному положению, мировоззренческим началам, они оказались близки по своим духовным качествам. И потому испытывают потребность друг в друге, хотя отношения эти не могут со стороны Калоя жизненной силы: нравственные ориентиры, которых он придерживается в своей поведенческой линии, не позволяют ему поступиться ими ни при каких условиях. Как отмечает автор, «каждый день чувствовал он внимание этой женщины, ловил ее случайные взгляды. И его потянуло к ней. Утром он с нетерпением ждал, когда она придет в палату. Потом с тайной радостью шел к ней на перевязку. Ждал, когда после отбоя, перед сном, она на миг появится у него, по-хозяйски дотронется до каких-то вещей на столе, подоткнет выбившуюся простыню, улыбнувшись, скажет «спокойной ночи» и выскользнет в коридор, мягко прикрыв за собой дверь» [4, с. 194].

Психологическое состояние героя, равно как и Анны Андреевны, писатель выявляет с помощью приемов психологического анализа (авторское повествование от третьего лица, внутренний монолог, диалог героев, художественная деталь, неправильная русская речь Калоя), чем сумел «значительно раздвинуть функциональные возможности в раскрытии психологии «инонациональных» персонажей» [5, с. 216].

Таким образом, диапазон словесно-художественных средств, используемых И. Базоркиным в воспроизведении чувств, мыслей, переживаний, сферы, что имеет непосредственное отношение к внутреннему миру героев, универсален. Посредством их психологической характеристики писатель воспроизводит психологию народа, мировоззренческие особенности, пути формирования национального самосознания.

Библиографический список

1. Мартазанова Х.М. Ингушский просветитель-энциклопедист и мыслитель Вассан-Гирей Джабагиев. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 345 – 346.
2. Мартазанова Х.М. Проблематика и образный строй повести «Дороги любви» И. Базоркина. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 347 – 348.
3. Мартазанов А.М. Проблема характера в творчестве И. Базоркина. Магас, 1994.
4. Базоркин И.М. Из тьмы веков. *Собрание сочинений*: в 6 т. Магас, 2001; Т. 1. Повести, рассказы.
5. Гайтукаев К.Б. *В пламени слова. (Критические статьи и исследования)*. Грозный, 1989.

References

1. Martazanova H.M. Ingushskij prosvetitel'-enciklopedist i myslitel' Vassan-Girej Dzhabagiev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 345 – 346.
2. Martazanova H.M. Problematika i obraznyj stroj povesti «Dorogi lyubvi» I. Bazorkina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 347 – 348.
3. Martazanov A.M. Problema haraktera v tvorchestve I. Bazorkina. Magas, 1994.
4. Bazorkin I.M. Iz t'my vekov. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Magas, 2001; T. 1. Povesti, rassказы.
5. Gajtukajev K.B. *V plameni slova. (Kriticheskie stat'i i issledovaniya)*. Groznyj, 1989.

Статья поступила в редакцию 27.11.15

УДК 811.351.12

Omarova Z.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, Dean of Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Ped. University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*

FUNCTIONING OF A RHETORICAL QUESTION IN POETIC SPEECH AS MEANS OF EMOTIONALLY-EXPRESSIONAL SYN-

TAX. The research paper presents a study on functioning of rhetorical questions in a literary text, in particular in poetic speech. The material of the research of the given article is a poem "Destiny of Shamil", written by a well-known Avarian poet Magomedbeg from Gergebil. The author comes to the conclusion that rhetorical questions in poetic texts are one of the expressive means of giving syntactic structures with an emotionally expressive shade that enhances the expressiveness of the whole text. Efficiency is achieved only in those cases, when the reader is shocked by what he has read and is impressed by the images of the work. Literary works of Magomedbag from Gergebil are famous for his genius. The research also notes the expressive means of the Avar language in the writer's poems.

Key words: syntax, art text, esthetics, stylistic figures, ellipsis, rhetorical question, intonation.

З.С. Омарова, канд. филол. наук, доц., декан факультета дагестанской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОГО ВОПРОСА В СТИХОТВОРНОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА

Статья посвящена изучению функционирования риторического вопроса в художественном тексте, в частности в стихотворной речи. Материалом исследования данной статьи является поэма «Судьба Шамиля» известного аварского поэта Магомедбега из Гергебиля. Автор приходит к выводу, что риторический вопрос в его поэтических текстах является одним из выразительных средств придания синтаксическим структурам эмоционально-экспрессивного оттенка и повышения выразительности текста. Эффективность достигается лишь в тех случаях, когда читатель потрясён прочитанным и впечатлён картинными образами произведения. Литературные произведения Магомедбега из Гергебиля очень популярны и в этом не последнюю роль играют выразительные средства аварского языка.

Ключевые слова: синтаксис, художественный текст, эстетика, стилистические фигуры, эллипсис, риторический вопрос, интонация.

Синтаксический уровень языка предоставляет художнику слова большие возможности для выбора конструкций, способных передать нужное содержание, где легко находят свое выражение и вкусы поэта, его эстетические воззрения и многое другое. Синтаксис текста, в отличие от других уровней не определяется непосредственно содержанием, поэтому он может служить прекрасным средством для передачи дополнительной информации – и смысловой, и в особенности – эмоциональной. Поэтому наблюдения над ними помогают читателю правильно понять мысль и чувства автора (или его героев). Кроме того, синтаксис текста оказывает непосредственное влияние на эмоции читателя: он может вызвать состояние взволнованности, напряженности или спокойствия, умиротворенности [1].

Слова способны передавать тончайшие оттенки чувства, движение человеческой души и мысли, вызывая тем самым ответный отклик слушателей, читателей. Мастерство художника слова заключается в том, что он не просто умело, но и творчески умеет использовать возможности языка. В результате большого опыта создания художественных текстов были выработаны особые синтаксические построения, которые наделены большой экспрессивностью, в частности стилистические фигуры.

Синтаксис художественного текста, в отличие от других уровней, по существу всегда является выразительным. Если в научном или официально-деловом тексте преобладают стандартные синтаксические модели, то в художественном их очень мало. Вся структура текста заслуживает внимания, потому что она подчинена выражению дополнительного смысла – экспрессивной передаче эмоций автора или героев [2].

Как тропы, так и стилистические фигуры традиционно использовались в художественных текстах в качестве средства создания экспрессии с древнейших времён. Мастерство, опыт авторов позволяло отбирать или рекомендовать для употребления те конструкции и приёмы, которые обладают наибольшими возможностями для повышения выразительности речи. В основе этих конструкций лежат объективные факторы, способные оказывать воздействие на эмоции читателей.

Любая синтаксическая конструкция, умело и оригинально использованная, может быть средством эмоционально-экспрессивного синтаксиса. Это, однако, не означает, что все единицы грамматического синтаксиса могут рассматриваться как единицы стилистического синтаксиса. Следует различать речевые средства, в которых потенциально заложены экспрессивно-образительные средства, и конструкции, которые приобретают экспрессию в контексте. Традиционными единицами такого синтаксиса считались эллипсис, риторический вопрос и другие [3].

Риторический вопрос в отличие от многих стилистических фигур, используется не только в поэтической и ораторской речи, но и в публицистических текстах, в художественной и научной прозе, в разговорной речи. Богатые возможности для создания экспрессии даёт интонация. Всегда выразительны интонационно разнообразные построения. Если не касаться стилистических фигур, то это, прежде всего, восклицательные и вопросительные предложения в своем основном значении. Обычно они передают эмоции героев.

Риторические вопросы являются своего рода нарушением нормы, потому что при употреблении в тексте они теряют первоначальный смысл: вопрос задан не с целью получить ответ, а обращение не адресовано собеседнику. Риторический вопрос – одна из самых распространённых стилистических фигур, характеризующаяся замечательной яркостью и разнообразием эмоционально экспрессивных оттенков. Функция риторического вопроса – привлечь внимание, усилить впечатление, повысить эмоциональный тон, создать приподнятость. Ответ в нем уже подсказан, и риторический вопрос только вовлекает читателя в рассуждение или переживание:

*...Ц1а харилаб бакун Дагъистаналда
Кибего капурльи т1аде т1амилин.
Т1ад балагъ рещт1аяв, кешав капурчи,
Квершел батубебдай Дагъистаналда?
Иях1 рехубебдай наубзабаца?*

*...Разведя костер в Дагестане,
Надеясь распространить нечестивость везде.
Чтоб тебя беда постигла, злой безбожник
Найдешь ли власть в Дагестане?
Потеряют ли честь наибы?*

(здесь и далее буквальный построчный перевод наш.)

Риторический вопрос соотносён, как и все тропы, с критерием искренности: внешне это попытка задать, не задав вопроса. Риторический вопрос обычно предлагается именно в качестве вопроса, на который разумный собеседник не бросится отвечать: столь минимальные сведения из области риторики есть у каждого:

а) *Хведал босизе рух1 чорхоль гъеч1ого
Гьакца мун арав к1очонищ тараб?*

*Не имея сил даже для последнего вздоха,
Забыв что ли как тебя увозили на арбе?*

- б) *Т1олго г1андалазул Г1амилазул вас
Г1урус бачун цвеч1иц Гъуниб маг1арде?
Мег1ер ч1ван г1одобе г1урус баккидал,
Г1одице лъуг1инч1иц г1исинал лъимал?*

*Сын Алилава всех андалальцев
Не прибыли ли русские в Гунибские горы?
Когда русские появились через горы,
Не стали ли плакать маленькие дети?*

Риторические вопросы отличаются яркой восклицательной интонацией, выражающей изумление, крайнее напряжение чувств. Не случайно авторы иногда в конце риторических вопросов ставят восклицательный знак или два знака – вопросительный и восклицательный [4]. Это умело использует аварский поэт Магомедбег из Гергебиля в своей эпической поэме «Судьба Ша-миля»:

*Кинабго Дагъистан дандеги ах1ун,
Г1алимзаби режон къураб имамлты
Къелебиц, дир змен, инараласе?!
Къоло шуго сональ борчараб ярагъ
Бахъизе телебиц мунапикъасе?! [5].*

*Собрав весь Дагестан,
Имамство, отданное согласовав с учеными
Отдашь, мой отец, генералу?!
Обмундирование двадцати пяти лет
Разрешите ли снять лицемеру?!*

Риторические вопросы содержат эмоциональное утверждение или отрицание в форме вопроса и не предполагают ответа.

Библиографический список

1. Ключев Е.В. *Риторика*. Москва: ПРИОР, 1999.
2. Меджидова З.С. *Семантико-стилистические средства выражения индивидуально-авторской модальности в аварской публицистике*. Махачкала, 2011.
3. Скребнев Ю.М. Тропы и фигуры как объект классификации. *Проблемы экспрессивной стилистики*. Ростов-на-Дону, 1987.
4. Халиков М.М. *Основы стилистики аварского языка*. Махачкала, 1997.
5. *Хъаргабиса Мух1амадбег Гъазават*. Махачкала, 1996 (на аварском языке).

References

1. Klyuev E.V. *Ritorika*. Moskva: PRIOR, 1999.
2. Medzhidova Z.S. *Semantiko-stilisticheskie sredstva vyrazheniya individual'no-avtorskoj modal'nosti v avarskoj publicistike*. Mahachkala, 2011.
3. Skrebnev Yu.M. Tropi i figury kak ob'ekt klassifikacii. *Problemy `ekspressivnoj stilistiki*. Rostov-na-Donu, 1987.
4. Halikov M.M. *Osnovy stilistiki avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1997.
5. *H'argabisa Muh1amadbeg G'azavat*. Mahachkala, 1996 (na avarskom yazyke).

Статья поступила в редакцию 01.11.15

УДК 81

Pasiukova O.A., senior teacher, Department of the English Language and Methods of Teaching English, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: olga-rain@bk.ru

FUNCTIONAL PARTICULAR FEATURES OF ADJECTIVE COMPONENT IN RUSSIAN AND ENGLISH SUBSTANTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS. The subject of the study is functional specific features of an adjective component in Russian and English substantive phraseological units. The author defines a term "function" and describes basic approaches to the study of functions in linguistics. The analysis shows that an adjective component performs the same functions in both Russian and English substantive phraseological units. They are shape-generating, phrase-generating, semantic, nominative, appraisive and mentality-expressing functions. Some differences in functions have also been found due to the research. The author identifies that in the Russian substantive phraseological units an adjective also has a style-distinguishing function, and in the English substantive phraseological units an adjective can intensify the meaning. The Russian and English substantive phraseological units for this research are chosen from texts of a journalistic genre. The material presented in the paper can lead to the further studying of functional styles in both languages.

Key words: function, adjective, component, substantive phraseological unit.

О.А. Пасюкова, ст. преподаватель каф. английского языка и МОАЯ, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» г. Челябинск, E-mail: olga-rain@bk.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТА-ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В СОСТАВЕ СУБСТАНТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Данная статья посвящена определению и описанию функциональных особенностей компонента-прилагательного в составе субстантивных фразеологизмов русского и английского языков. В статье раскрывается содержание понятия «функция» и рассматриваются основные подходы к учению о функциях в языкознании. На основе анализа фразеологизмов исследу-

емого семантико-грамматического класса русского и английского языков автором определяются универсальные функции, присущие компонентам-прилагательным субстантивных фразеологизмов обоих языков, а также специфические функции, свойственные компонентам-прилагательным субстантивных фразеологизмов только русского или только английского языка. Устанавливается, что компонент-прилагательное одинаково выполняет формообразующую, смыслообразующую, фразообразующую, номинативную, оценочную, менталитетоотражающую функции в субстантивных фразеологизмах и русского, и английского языков. Стилеразличительная функция определяется автором как характерная для компонентов-прилагательных субстантивных фразеологизмов только русского языка, а интенсифицирующая значение функция в большей мере реализуется компонентом-прилагательным в составе субстантивных фразеологизмов английского языка. Данные функции обнаруживаются через комплексный анализ ряда примеров, в полной мере отражающих особенности публицистического стиля обоих языков.

Ключевые слова: функция, прилагательное, компонент, субстантивный фразеологизм.

В рамках проведения исследования по изучению субстантивных фразеологизмов с компонентом-прилагательным русского и английского языков мы акцентировали внимание на функциональных особенностях компонента-прилагательного.

Прилагательное в современном языкознании определяется как одна из основных частей речи, характеризующихся «категориальным значением признака, грамматическими категориями степеней сравнения, синтаксическим употреблением в функции определения и предикативного члена...» [1, с. 34].

Данная категория слов неоднократно становилась предметом исследований многих отечественных и западных лингвистов (М.И. Акодес, М. Бирвиш (Bierwisch), Д. Болинджер (D. Bolinger), В.В. Виноградов, Е.М. Вольф, З. Вендлер, В.Г. Гак, А.А. Зализняк, В.М. Павлова, Ф.Т. Теллер (Teller), А.А. Фарзи (Farsi). Однако, по нашему наблюдению, прилагательное в составе словосочетаний и фразеологизмов изучено менее подробно, хотя очевидно, что, входя в состав фразеологизма, прилагательное претерпевает изменения с точки зрения его традиционных семантико-грамматических характеристик и роли в языке, что определенно представляет интерес для нашего исследования.

Российские учёные уже рассматривали свойства компонента-прилагательного в составе фразеологизма. Значительное внимание компоненту-прилагательному во фразеологизмах русского языка уделено исследователями О.В. Логиновой, В.Г. Печенкиной, И.В. Шубарчук. На материале английского, немецкого языков прилагательное изучали З.Н. Анисимова, Р.Г. Котов, Н.М. Сидякова.

Тем не менее, в сопоставительном аспекте прилагательное, входящее в состав фразеологизмов разных языков изучено, на наш взгляд, недостаточно полно. В данной работе мы впервые попытались определить *функциональные особенности* компонента-прилагательного в структуре субстантивных фразеологизмов русского и английского языков, установить сходство и различие функций, выполняемых компонентом-прилагательным во фразеологизмах указанного семантико-грамматического класса, что позволит дополнить учение о прилагательном в обоих языках.

В условиях возрастающего интереса к межкультурному общению вопрос выявления универсалий и отличительных особенностей неблизкородственных языков на современном этапе является довольно актуальным. Итоги сравнительно-сопоставительного исследования, изложенные в данной статье, представляют определенную перспективу изучения фразеологии в лингвокультурологическом аспекте.

В ходе анализа субстантивных фразеологических единиц с компонентом-прилагательным русского и английского языков было установлено, что именной адъективный компонент, обладая связанным значением в составе фразеологизма, определяет специфические черты всей единицы. В связи с этим представляется интересным выявление *функциональных особенностей* компонента-прилагательного в составе исследуемого класса фразеологических единиц в обоих языках.

Для определения и сопоставления *функций компонентов-прилагательных* необходимо дать дефиницию термина функция. Функция – одно из основных общенаучных понятий. Оно используется в самых разных направлениях: в философии, математике, языкознании, психологии, социологии и др.

Основополагающим определением этого понятия является философское, так как философия есть такая форма познания мира, которая представляет наиболее общее видение бытия. С точки зрения философии, функция – это способ поведения, присущий какому-либо объекту и способствующий сохранению существования этого объекта или той системы, в которую он входит в качестве элемента [2].

В языкознании функция определяется как а) способность языковой формы к выполнению того или иного назначения, б)

зависимость или отношения между единицами языка, обнаруживаемые на всех уровнях его системы [3].

Исходя из определений термина «функция», отметим, что данное понятие сопряжено с такими понятиями, как «назначение» и «отношение». Таким образом, функция – это совокупность ролей, которые выполняет компонент фразеологизма в общей системе данной языковой единицы, вступая во взаимоотношения с другими компонентами.

Опираясь на исследование Т.Н. Хомутовой и проведённый анализ литературы, можно сделать вывод о том, что в современной лингвистике существуют три различных подхода в понимании функции.

Первый подход основан на выделении функций языковых единиц как их значения. Такой подход называется **семантическим**. В рамках этого подхода функцию рассматривали О. Есперсен, А.В. Бондаренко, Л.С. Бархударов.

Согласно **второму подходу**, функция рассматривается как синтаксическая роль языковых элементов в составе единиц более высокого ранга. Этот подход определяется как **формальный**. Такое понимание функции, по мнению Т.Н. Хомутовой, связано с именами Ш. Балли, Л. Блумфилда, Ч. Фриза.

Третий подход называется **коммуникативным**, согласно ему функция трактуется как способность языковых единиц к выполнению определенного назначения в речи. Такая точка зрения характерна для работ представителей пражской школы, сторонников теории речевых актов, этнографии общения, прагматики и целого ряда других направлений современной лингвистики.

Иными словами, **семантический подход** исследует значение языковой единицы как её функцию, **формальный** – структуру языковых единиц и их составляющих, **коммуникативный подход** рассматривает языковые единицы с точки зрения их употребления в реальном контексте межличностного общения. Причём, как отмечает профессор Т.Н. Хомутова, первые два подхода изучают внутренние функции языковой единицы, во время как коммуникативный подход распознает её внешние функции по отношению к контексту, частью которого является языковая единица [4].

Описанная трактовка функций элементов языка задаёт направление для дальнейшего исследования и представляет возможность рассмотрения изучаемых нами языковых единиц с разных сторон.

Полагаем, что применение общего **интегрального подхода** (совокупности семантического, формального и коммуникативного подходов) к определению функций компонента-прилагательного в составе субстантивных фразеологических единиц обусловлено самой природой фразеологизма, то есть взаимодействием его формы, значения и функции.

С точки зрения **формального подхода** к определению функций компонента-прилагательного рассмотрим структурные особенности субстантивных фразеологизмов двух сопоставляемых языков, где компонент-прилагательное является обязательным структурным элементом, выполняющим **формообразующую функцию**.

Проанализированные нами фразеологизмы русского и английского языков представляют собой чаще всего двухкомпонентные (*рус.*: бедный родственник, путеводная звезда, лакомый кусок и др.; *англ.*: a square toes, a light sleeper, a white elephant etc.), реже трёхкомпонентные (*рус.*: заплетных дел мастер, рыцарь печального образа, отставной козы барабанщик; *англ.*: a red letter day, a dark horse candidate, a black sheep of the family) словосочетания, образованные посредством согласования главного компонента-существительного и зависимого компонента-прилагательного. Следует отметить, что все субстантивные фразеологизмы с компонентом-прилагательным русского языка построены по форме словосочетания с согласованием

компонентов, при котором зависимое слово принимает все формы главного слова, насколько это позволяют грамматические категории обоих слов (*круглый стол, гремучая смесь, красное словцо и др.*). Однако во всех субстантивных фразеологизмах с компонентом-прилагательным английского языка основным способом выражения подчинения является примыкание (*a gold mine, a usual spot, a big deal и др.*). Это, на наш взгляд, объясняется тем, что в английском языке в отличие от русского отсутствует выраженность грамматических категорий.

Во всех проанализированных фразеологизмах английского языка зависимый компонент-прилагательное стоит в препозиции к главному компоненту, поскольку прилагательное в английском языке, выполняя функцию определения, характеризуется только препозитивным употреблением (*a blind alley, a close shave, ready money*). В отличие от английского языка, в русском языке употребление прилагательного в препозиции и постпозиции одинаково возможно. В связи с этим наблюдается большая вариативность грамматической структуры субстантивных фразеологизмов с компонентом-прилагательным (*волчий закон, голубая кровь, невинный младенец и каланча пожарная, Фома неверующий, сирота казанская и др.*).

При **семантическом подходе** роль компонента-прилагательного во фразеологическом значении определяется как **смысло-** и **фразеобразующая**. Для выявления данных функций необходимо рассмотреть механизм формирования фразеологического значения.

В исследовании мы опираемся на определение, данное А.В. Куниным, который под фразеологическим значением понимает инвариант информации, выражаемой семантически осложненными, раздельнооформленными единицами языка, не образующимися по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний слов [5, с. 140]. Такое толкование фразеологического значения дает основание полагать, что оно детерминировано характером составляющих его элементов. Поэтому в нашей работе находит применение предложенная А.М. Чепасовой концепция анализа семантических элементов, которые сохраняются компонентами, входящими в состав фразеологизма. Вслед за учёным, мы полагаем, что семная структура фразеологизмов построена по иерархическому принципу: в значении выделяется самая общая категориальная сема, которой подчиняются другие, менее общие.

Рассмотрим данный механизм формирования фразеологического значения применительно к фразеологизмам русского и английского языка. Фразеологизмы *горькая пилюля* в русском языке – «что-то неприятное, обидное» и *a hot potato* в английском языке – «щекотливый вопрос» образованы на основе нефразеологических сочетаний. Категориальные семы существительных *пилюля* и *potato* определяют категориальное значение всего фразеологизма. Однако, становясь компонентами фразеологизма, оба существительных утрачивают субкатегориальное, групповое и индивидуальное значение как систему иерархически связанных сем, и в сочетании с компонентами-прилагательными развивают субкатегориальную сему отвлеченности. Согласно сему компоненты-прилагательные в обоих фразеологизмах, реализуя лишь семы индивидуального значения *горький* – «имеющий своеобразный едкий и неприятный вкус», *hot* – «имеющий высокую температуру», развивают периферийные семы *горький* – «горестный, тяжелый к восприятию», а *hot* – «тяжелый, сложный в обращении». Таким образом, анализируя значение данных фразеологизмов, мы можем наблюдать сосуществование одинаково важных семантических элементов в пределах одного значения, что позволяет сделать вывод о том, что компонент-прилагательное в русском и в английском субстантивных фразеологизмах выполняет **фразеобразующую функцию**, внося такую же долю значения, как и компонент-существительное.

Значения фразеологизмов *геркулесова работа* – *труд, требующий неимоверных усилий*, и *a Fabian policy* – *выжидательная тактика* также не могут быть выражены семантикой только одного из компонентов. Фразеологизм *геркулесова работа* возник на основе мифа Древней Греции о Геркулесе (Геракле). Фразеологизм *a Fabian policy* – на исторических фактах о Фабии Максиме – римском государственном деятеле III в. до н.э., достигшем успеха в борьбе с Ганнибалом своей выжидательной, медлительной тактикой. Бывшие притяжательные прилагательные *геркулесов* и *Fabian*, став компонентами фразеологизмов, утратили семантическое свойство обозначать принадлежность одному лицу, развивая сему «свойственный многим однотипным предметам», затем утрачивая и это свойство, но развивая

ют качественные значения геркулесов – «*трудный, тяжелый*», *Fabian* – «*медлительный, осторожный*», но по-прежнему сохраняют семы сравнения «такой, как у Геркулеса или как у Фабия». Семантическая структура данных фразеологизмов также включает в себя категориальную сему «предмет», субкатегориальную сему «неодушевленность», взятые от существительных *работа* и *policy*. Тем не менее, без прилагательных существительные не могут передать основного значения. В рассмотренных фразеологизмах, а также во всех подобных компонент-прилагательное выполняет **смыслообразующую функцию**.

Проведенный анализ позволяет выдвинуть предположение о том, что, согласно концепции А.М. Чепасовой, фразеологическое значение субстантивных фразеологизмов с компонентом-прилагательным формируется из категориальных и субкатегориальных сем грамматически главного компонента-существительного, а прилагательное индивидуализирует значение всей фразеологической единицы. Исходя из этого, мы констатируем, что компонент-прилагательное во фразеологизмах исследуемого класса русского и английского языков выполняет **смыслообразующую** наряду с **фразеобразующей** и **формообразующей функциями**.

Представители Челябинской фразеологической школы полагают, что фразеологическое значение – это своего рода иерархия тесно связанных между собой сем разного уровня абстракции: категориальных, субкатегориальных, групповых, индивидуальных. Однако следует учитывать, что фразеологическое значение в целом можно рассматривать и как совокупность трех основных элементов: денотативного, сигнификативного и коннотативного. Считаем, что такой комплексный подход к исследованию семантики фразеологизма дает возможность для выявления дополнительных функций, реализуемых компонентом-прилагательным в составе субстантивных фразеологизмов русского и английского языков.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что компонент-прилагательное выполняет **номинативную функцию**, которая в первую очередь связана с сигнификативным и денотативным элементами фразеологического значения.

Сформировавшиеся к настоящему времени понятия о «денотате» и «сигнификате» позволяют определять данный элемент фразеологического значения как элемент номинативности. Другими словами, это та часть значения, которая выражает отраженное в человеческом сознании представление о реальном предмете или явлении окружающей нас действительности, с которым соотносится данная языковая единица [6, с.66]. Относительные прилагательные (их среди компонентов фразеологизмов русского языка большинство: *бумажная душа, бесструнная балалайка, смертный час, воробьиная ночь и др.*) способствуют созданию ассоциации с конкретными реалиями окружающего нас мира, на основе которых создается прообраз значения фразеологизма.

Согласно В.В. Виноградову, количественный состав прилагательных, обозначающих качество «как признак относительный, т.е. выводимый из отношения к предмету, обстоятельству или действию», в русском языке гораздо выше, чем качественных [7, с. 153]. В нашей картотеке большинство компонентов-прилагательных субстантивных фразеологизмов русского языка относятся к разряду относительных. Однако в английском языке количество таких прилагательных, входящих в состав фразеологизмов, невелико, так как для обозначения качества предмета через его отношение к другому предмету чаще употребляется существительное перед определяемым словом (свободные сочетания: *music shop, coffee break, book store*). Как отмечает английский грамматист Г. Суит, «даже в функции препозитивного употребления существительное продолжает оставаться существительным» [8]. В той или иной степени эту точку зрения разделяют такие лингвисты, как И.Р. Гальперин, Н.Н. Амосова, Е.И. Черкаская. Данное суждение находит подтверждение и в материале нашего исследования. Собранный нами картотека насчитывает не более десятка субстантивных фразеологизмов английского языка, где адъективным компонентом является относительное прилагательное (*a wooden head* – *глупый человек; Chinese whispers* – *сплетни; golden opportunity* – *хороший шанс; silky road* – *шелковый путь, bloody Sunday* – *кровавое воскресенье*).

Стоит также отметить, что, становясь компонентом фразеологизма, относительные прилагательные как в русском, так и в английском языке утрачивают связь с лексико-семантической или предметно-тематической группой, в которую они входили, употребляясь вне фразеологизма. Испытывая преобразования на уровне категориального, субкатегориального и индивидуаль-

ного значения, они актуализируют лишь сему, отражающую определенное свойство предмета, таким образом, переходя в разряд качественных (Сравните: **рус.:** *волчий – волчий билет, волчий закон; железный – железная хватка, железный занавес; англ.:* *golden – golden boy/girl – популярный, удачливый молодой человек/девушка; rainy – rainy day – черный день*).

Таким образом, компонент-прилагательное, будь то качественное или относительное прилагательное, номинируя признак «предмета», привносит в общее значение фразеологизма элемент номинативности, а значит, выполняет в субстантивных фразеологизмах русского и английского языка **номинационную функцию**.

Последним из обозначенных нами подходов к определению функций компонента-прилагательного является **коммуникативный**. В рамках этого подхода определяется **интенсифицирующая, оценочная, стилистически-отражающая функции** компонента-прилагательного в составе субстантивных фразеологизмов русского и английского языков.

Придавая большое значение функциям самого фразеологизма в целом и выделяя экспрессию как основную характеристику фразеологической единицы, ряд ученых (А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко, В.Н. Телия, и др.) называют коннотативную сему главным компонентом фразеологического значения. Коннотативный элемент по своей структуре сложен и представляет собой разновидность прагматической информации, отражающей не сами предметы и явления, а определенное отношение к ним. В исследовании, вслед за В.Н.Телия, мы рассматриваем эмоциональную, экспрессивную, оценочную и стилистическую семы как составляющие коннотации, определяя роль компонента-прилагательного в выражении каждого из данных компонентов.

Как правило, под эмоциональностью понимается способность фразеологизма выражать эмоциональное состояние говорящего к предмету сообщения, а под экспрессивностью степень и меру какого-либо признака. Полагаем, что прилагательное, выражая признак предмета, его качество и свойство, обладает самыми яркими экспрессивными свойствами, а значит, именно оно вносит сему экспрессивности, добавляет образности в общее значение фразеологизма. Экспрессивная яркость качественных прилагательных в составе фразеологизмов английского языка в значительной мере реализуется в степенях сравнения, указывающих на интенсивное проявление того или иного качества (англ.: *the weaker/softer sex – слабый пол, one's better half – жена, супруга, the best part of smth. – лучшая, большая часть чего либо*). Определяя степени сравнения прилагательного как морфологическое средство интенсификации высказывания, считаем, что компонент-прилагательное в субстантивных фразеологизмах английского выполняет именно **интенсифицирующую значение функцию**, поскольку интенсивность есть мера экспрессивности, эмоциональности, оценочности [9].

Помимо экспрессивности и эмоциональности, свои потенциальные изобразительно-выразительные возможности прилагательное реализует и в способности нести разнообразные оттенки оценочных значений. Исходя из того, что оценочность – это способность фразеологизма выражать положительное или отрицательное отношение говорящего к предмету сообщения, все фразеологизмы нашей картотеки могут быть условно разделены на три группы: с положительной (**рус.:** *добрый малый – неплохой человек; прекрасный пол – женщины; англ.:* *an honest penny – небольшая, честно заработанная сумма денег; golden opinions – благоприятное, лестное мнение и ком-либо; the good reopole – феи, волшебники, эльфы*), отрицательной (**рус.:** *черный пиар – деятельность, направленная на ухудшение имиджа какого-то; злчное место – место, где предаются кутежам, разврату; англ.:* *a dead duck – (разг.)неудачное дело, которое вероятнее всего провалится; человек, который скорее всего умрет; bad blood – недружелюбие между двумя людьми*) и нейтральной оценкой (**русск.:** *подводные камни – скрытые препятствия; вечный двигатель – что-либо/кто-либо, работающее без остановки; острая проблема – проблема, требующая немедленного решения; англ.:* *hot news – свежие новости; an open season – сезон охоты*).

Как видно из примеров, в компонентный состав русских и английских субстантивных фразеологизмов первых двух групп входят качественные прилагательные, а компонент-прилагательное большинства оценочно нейтральных фразеологизмов, представлен относительными прилагательными. Данное явление может быть объяснено тем, что в самой семантике качественных прилагательных русского и английского языков заключены осно-

образные оценочные значения. Становясь компонентом фразеологизма, прилагательное сохраняет этот элемент оценочности и привносит его в общее значение фразеологизма. Таким образом, компонент-прилагательное в составе субстантивных фразеологизмов обоих языков, выполняя **оценочную функцию**, способствует выражению модальности, содержащую субъективную оценку предмета или явления, обозначаемого фразеологизмом.

Любая языковая единица, в том числе и фразеологизм, помимо своего основного значения, обладает стилистической коннотацией, ограничивающей возможность употребления данной языковой единицы определенными сферами и условиями общения. Несмотря на то, что основной объем фразеологии русского языка является общеупотребительным, в языке также обнаруживаются функционально закрепленные фразеологизмы, среди которых большую часть составляют разговорные (*шут гороховых, голова садовая, важная птица и др.*). В разговорной фразеологии можно выделить просторечные и грубо-просторечные субстантивные фразеологизмы с компонентом-прилагательным (*абсолютный ноль, дубина стоеросовая, дохлый номер, шарашкина контора и др.*). Следующая группа фразеологизмов составляет книжный стилистический пласт русского языка, к которому Д.Э. Розенталь относит научные (*удельный вес, щитовидная железа, периодическая система, Панургово стадо и др.*), публицистические (*люди доброй воли, официальные лица, продуктовая корзина и др.*), фразеологизмы официально-делового стиля (*платежеспособный спрос, платежное поручение, кассационная жалоба, вещественное доказательство и др.*) [10].

Как видно из примеров, большинство субстантивных фразеологизмов с компонентом-прилагательным русского языка представляют собой сочетания стилистически маркированных прилагательных (*дохлый, шарашкин, официальный, кассационный и др.*) и стилистически нейтральных, общеупотребительных существительных (*номер, лицо, жалоба, корзина и др.*). Это позволяет сделать вывод о том, что прилагательное, придавая определенную стилистическую окраску всему фразеологизму, определяет его употребление в том или ином стиле речи, а значит, выполняет **стилистическую функцию**.

Поскольку все фразеологизмы нашей картотеки выбраны из текстов публицистического стиля, который, как известно, характеризуется определенной направленностью на эмоциональное воздействие, волю, сознание читателя / слушателя, абсолютное большинство компонентов-прилагательных субстантивных фразеологизмов русского языка – прилагательные, обладающие наиболее яркой эмоциональной окраской и придающие необходимую выразительность всему фразеологизму (*презренный – презренный металл, безнадежный – безнадежное положение, больной – больной вопрос, гробовой – гробовая тишина и др.*).

Мальчик охнул и осел. В классе воцарилась гробовая тишина. – Я плакать не стал и бабушке не хотел ничего говорить, но она сама заметила огромную шишку, – говорит Валера. (Виктория ДУДИНА, Ника БЫСТРИЦКАЯ. В Саратовской области учительница была учеников головой об парту за мелкие шалости // Комсомольская правда, 2011.03.22).

Эколог возмущается. Больной вопрос – статистика. По данным исследования, многие регионы фактически не знают, сколько леса у них сгорело. (Алексей Аронов. Лес наступает на губернаторов // Известия, 2010.12.10).

Что касается роли компонента-прилагательного в стилистической дифференциации субстантивных фразеологизмов английского языка, она выражена не настолько ярко, как в русском языке. В английском языке фразеологизмы также могут быть совершенно разными с точки зрения их стилистической окраски и сферы употребления, однако сами лексемы, составляющие эти фразеологизмы, чаще всего являются общеупотребительными, стилистически нейтральными.

Принадлежность лексем английского языка к определенному стилю речи трудноопределима. По наблюдению А.И. Гальперина, в авторитетных английских и американских словарях многие слова имеют двойные стилистические пометы: (разг.) или (сленг), поэтому фразеологизмы английского языка относят к тому или иному стилю речи, опираясь не на стилистическую маркированность лексем, составляющих фразеологизм, а на значение всего фразеологизма, которое обусловлено смысловыми связями с исходными значениями или возникшее в результате литературных ассоциаций [11]. Например, *dead hooper* – в значении плохой танцор; *big-boy* – в значении крупнокалиберная пушка, *black coat* – в значении священник. Тем не менее, сто-

ит отметить, что субстантивные фразеологизмы с компонентом-прилагательным английского языка в рассматриваемом нами публицистическом стиле не лишены определенных экспрессивных возможностей.

Not in every church you can see young black coat praying against dark background (Kathleen Fifield. *Wedding Day Rescue* // *Reader's Digest*, March 2010).

It was my first day in the Korengal. I walked 600 meters uphill on an ammunition drop to the observation post that overlooks the military outpost there. This soldier was standing on the ledge over the valley next to that big-boy and had a moment. (from Interviews by Kim Baker. *The Longest War* // *Reader's Digest*, March 2010).

Последняя из обозначенных нами функций компонента-прилагательного субстантивных фразеологизмов русского и английского языков **менталитетоотражающая**. Данная функция связана со способностью фразеологизмов передавать особенности ментальности носителей языка. Как известно, язык и культура любого народа тесно связаны. Национальная культура находит отражение, прежде всего, в языке. Язык есть особая форма передачи ментальности, мировоззрения человека. Еще В. Гумбольдт отмечал, что язык является «опосредующим звеном между человеком и окружающим его миром» [12].

Фразеологизмы, будучи одним из основных средств выразительности языка, передают информацию об историческом опыте, характере народа, о климатических и природных условиях местности, где проживают носители того или иного языка. Прилагательные, входящие в состав субстантивных фразеологизмов сопоставляемых языков, способствуют созданию культурного фона, передаваемого фразеологизмом в целом. (рус.: **банный лист**, **барский** (-ое) **стол** (плечо), **сирота казанская**; англ.: **freshwater sailor** – **неопытный человек**, **the cardinal points** – **стороны света**). Стоит отметить, что в данных и подобных фразеологизмах компонент-прилагательное представлен относителными прилагательными, которые отражают связь с культурными и историческими реалиями народов.

Сирота казанская – человек, притворяющийся несчастным, чтобы разжалобить кого-либо. Компонент-прилагательное **казанский** определяет значение данного фразеологизма, которое восходит к историческим событиям XVI века на Руси. После взятия Казани Иван Грозный, желая приблизить к себе местную аристократию, награждал добровольно явившихся к нему высокопоставленных татар. Многие из них, чтобы полу-

чить богатые подарки, притворялись сильно пострадавшими от войны.

(Пристать как) **банный лист** – о надоедливом человеке. Относительное прилагательное **банный**, являясь компонентом-прилагательным субстантивного фразеологизма русского языка, указывает на связь с культурными реалиями, национальными особенностями русского народа. Издревле на Руси люди парились в бане, охаживая себя пышным веником, листья с которого могли прилипнуть к мокрому телу.

Прилагательные, входящие в состав субстантивных фразеологизмов английского языка, как правило, имеют морскую или военную тематику. Прежде всего, это связано с географическим расположением Великобритании. Будучи морской державой, Англия на протяжении всей истории проводила военные операции в море, английские мореплаватели отправлялись в путешествия по мировому океану, открывая новые острова и континенты. Все это не могло не отразиться на языке народа. **The cardinal points** – **четыре стороны света**. Прилагательное **cardinal** переводится как **основной**, **главный**. Данный фразеологизм появился в английском языке из морской терминологии, где использовался употреблялся для обозначения основных частей света. **A freshwater sailor** – **неопытный человек**. Дословно **freshwater** можно перевести как **чистая вода**, то есть имеется в виду человек, плавающий только в нейтральных водах, вблизи берега и не имеющий опыта борьбы с морской стихией.

Из данных примеров видно, что субстантивные фразеологизмы русского и английского языков равноценно обладают способностью передавать особенности национального колорита, а прилагательные, входящие в их состав, этому способствуют, отражая связь с предметами и явлениями окружающего мира.

Таким образом, рассмотрев функциональные особенности компонента-прилагательного в составе субстантивных фразеологизмов русского и английского языков, мы выявили, что компонент-прилагательное одинаково выполняет формообразующую, смыслообразующую, фразеобразующую, номинативную, оценочную, менталитетоотражающую функции в субстантивных фразеологизмах и русского, и английского языков. Установили, что стилеразличительная функция характерна только для компонентов-прилагательных субстантивных фразеологизмов русского языка, а интенсифицирующая значение функция в большей мере реализуется компонентом-прилагательным в составе субстантивных фразеологизмов английского языка.

Библиографический список

1. Акодес М.И. *Английский язык: Имя прилагательное*. Киев: Вища школа, 1987.
2. *Философская энциклопедия*: в 5-и т. Москва: Советская энциклопедия. Под редакцией Ф.В. Константинова. 1960 – 1970.
3. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия. 1969 – 1978.
4. Хомутова Т.Н. *Научный текст: анализ вариативности: монография*. Челябинск: Издательский центр ЮурГУ, 2012.
5. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Дубна: Феникс+, 2005.
6. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение, 1985.
7. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1986.
8. Blokh M.Y.A *Course in Theoretical English Grammar*. Moscow: Vysshaya Shkola, 2000.
9. Туранский И.И. *Средства интенсификации высказывания в английском языке: Учебное пособие к спецкурсу для студентов педагогических институтов и факультетов иностранных языков*. Куйбышев: Издательство Куйбышевского государственного педагогического института, 1987.
10. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. *Современный русский язык*. Москва: Айрис-Пресс, 2002.
11. Galperin I.R. *Stylistics*. Москва: Высшая школа, 1977.
12. Гумбольдт В.О. Различие в строении человеческого языка и его влиянии на духовное развитие человеческого рода. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984.

References

1. Akodes M.I. *Anglijskij yazyk: Imya prilagatel'noe*. Kiev: Vischa shkola, 1987.
2. *Filosofskaya `enciklopediya*: v 5-i t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya. Pod redakciej F.V. Konstantinova. 1960 – 1970.
3. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya. 1969 – 1978.
4. Homutova T.N. *Nauchnyj tekst: analiz variativnosti: monografiya*. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YuurGU, 2012.
5. Kulin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dubna: Feniks+, 2005.
6. Rozental' D. E. Telenkova M.A., *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
7. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
8. Blokh M.Y.A *Course in Theoretical English Grammar*. Moscow: Vysshaya Shkola, 2000.
9. Turanskij I.I. *Sredstva intensifikacii vyskazyvaniya v anglijskom yazyke: Uchebnoe posobie k speckursu dlya studentov pedagogicheskikh institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov*. Kujbyshev: Izdatel'stvo Kujbyshevskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 1987.
10. Rozental' D. E., Golub I.B., Telenkova M.A. *Sovremennij russkij yazyk*. Moskva: Ajris-Press, 2002.
11. Galperin I.R. *Stylistics*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
12. Gumbol'dt V.O. Razlichie v stroenii chelovecheskogo yazyka i ego vliyaniy na duhovnoe razvitie chelovecheskogo roda. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1984.

Статья поступила в редакцию 21.11.15

УДК 811.512.144

Rabadanova S.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

WAYS OF FORMATION OF ADJECTIVES IN THE KUMYK AND RUSSIAN LANGUAGES. This paper presents a number of ways of forming adjectives in the Kumyk and Russian languages. The main purpose of the study is to identify the major differences in the methods of formation of adjectives in these languages. The author uses a comparative research method. The author comes to the conclusion that in the Kumyk language there are complex and compound adjectives, but none of these groups of adjectives can be treated as connecting compound words found in the Russian language. The Kumyk complex adjectives are translated into Russian as two separate words. An overall morphology of the adjective in the Kumyk language in comparison with Russian is significantly different. These are the basic differences in the ways of forming an adjective in Kumyk and Russian languages.

Key words: adjective, word formation, syntactic connection, morphology, word combination, noun, prefix, suffix, relative adjective, qualitative adjective.

С.А. Рабаданова, аспирант каф. общего языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В КУМЫКСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной работе изложен ряд способов образования имён прилагательных в кумыкском и русском языках. Основной целью исследования является выявление основных различий в способах образования имён прилагательных в этих языках. В работе использован сопоставительный метод исследования. Автор приходит к выводу, что в кумыкском языке имеются сложные и составные имена прилагательные, но ни одна из этих групп имен прилагательных не является смежным соединением слов, как в русском языке. В кумыкском языке сложные имена прилагательные с русского языка переводятся двумя самостоятельными словами. В целом морфология имени прилагательного в кумыкском языке в сопоставлении с русским значительно различается. Таковы основные различия в способах образования прилагательного в кумыкском и русском языках.

Ключевые слова: прилагательное, словообразование, синтаксическая связь, морфология, словосочетание, существительное, приставка, суффикс, относительное прилагательное, качественное прилагательное.

В сопоставляемых языках имя прилагательное выступает как знаменательная часть речи, обладающая общеграмматическим значением признака.

Имена прилагательные в кумыкском языке распадаются на качественные прилагательные, которые не имеют специфических аффиксов, и относительные имена прилагательные.

Что касается относительных прилагательных, то здесь можно наметить следующие типы:

1. Прилагательные с аффиксами *-гъы/ги*; *-гъу/гуь*. Они образуются путём прибавления этих аффиксов:

а) к форме местного падежа имён, выражающих время, и наречиям: *къышда-гъы* «зимний» от *къыш* «зима», *гуьзде-ги* «осенний» от *гуьз* «осень», *яйда-гъы* «летний» от *яй* «лето», *сонгъу* «последний» от *сонгъ* «после», *алдын-гъы* «прежний» от *алдын* ерли «прежде».

б) к форме местного падежа остальных имен: *уьй-де-ги* «домовой» (тот, который в доме), *ата-да-гъы* «отцовский» (находящийся у отца, что при отце), *азбар-да-гъы* «дворовый» (находящийся во дворе, тот, что во дворе) [1, с. 98].

При этом тип прилагательных с аффиксом *-гъы* скорее указывает не на тесную связь предметов, а на временное местонахождение одного предмета в другом (ср. *гуьзгуь гуьн* «осенний день» и *азбардагъы бичен* «сено, находящееся во дворе»).

2. Прилагательные с аффиксами *-лы/ли*, *-лу/лувь*, *-сыз/сиз*, *-суз/суьз*, *-лыкь/лик*, *лукь/лукь*: *жан-лы* «одушевленный», *туз-лу* «солёный», *сув-лу* «водный», *эр-ли* «замужняя», *гуьч-луь* «имеющий силу», *аякъ-сыз* «безногий», *къол-суз* «безрукий», *тиш-сиз* «беззубый», *гуьч-суьз* «бессильный», *уьч манат-лыкь* *китап* «трехрублёвая книга», *алты-гуьн-лукь* иш «шестидневная работа» и т. д. [2, с. 21].

3. Прилагательные с аффиксами *-чыкъ/чик*: *макъ-тан-чыкъ* «хвастливый», *уьйрен-чик* «умелый».

4. Прилагательные с аффиксами *-у/ю*, *-ы/и*: *тол-у жавап* «полный ответ», *айыр-ы мисал* «отдельный пример».

5. Прилагательные с аффиксом *-дакъ*: *яй-дакъ ат* «конь без седла».

6. Прилагательные с аффиксом *-чек*: *эрин-чек къатын* «ленивая женщина» и т. д. [3].

Из разновидностей морфологического способа словообразования продуктивными для прилагательных русского языка являются аффиксация (с тремя её видами: суффиксальный, префиксальный, суффиксально-префиксальный) и сложение основ. Безаффиксный способ оказывается самым непродуктивным.

Суффиксальный способ образования имён прилагательных является наиболее продуктивным в современном русском языке [4, с. 243].

Словообразовательными суффиксами имён прилагательных в современном русском языке являются следующие:

1. Суффикс *-ив* и производные от него *-чив-*, *-лив*: *красивый*, *спесивый*, *устойчивый*, *прожорливый* и т. п.; суффикс *-ив-* непродуктивен в современном языке, а производные от него – *чив-*, *-лив-* являются весьма продуктивными.

2. Суффиксы *-ав* (*-яв*) и *-ляв-* в современном языке непродуктивны: *кровавый*, *дырявый*, *слонявый*, *костлявый*, *пискалявый*, *трухлявый*, *величавый*, *вертлявый* и др.

3. Суффикс *-к-* производит от глагольных основ качественные прилагательные со значением характеризуемый каким-нибудь действием: *ломкий*, *броский*, *топкий*, *вязкий*, *падкий*, *липкий*, *ноский*, *шаткий*, *ковкий*. Но в некоторых словах суффикс *-к-* уже несколько утратил свою морфологическую индивидуальность: *крепкий*, *резкий* и т. п. [5, с. 103].

4. Суффикс *-аст-*. Он соотноситель с утратившим продуктивность качественно-относительным суффиксом *-ат-*: *крылатый*, *рогатый*, *женатый*, *бородатый*, *веснушчатый* и т. п.; *-аст-*: *грудастый*, *губастый*, *глазастый* и др.

5. Суффикс *-чат-*, особенно продуктивный в профессиональных и специально-научных диалектах: *узорчатый*, *решетчатый*, *сетчатый*, *клетчатый*, *сборчатый*, *дымчатый*.

6. Суффиксы *-от* и *-ист*. Суффикс *-ит-*, производивший когда-то качественно-относительные прилагательные от основ существительного в современном языке является непродуктивным и мертвым: *знаменитый*, *именитый*, *маститый*, *сердитый*.

Напротив, живым и очень продуктивным является суффикс *-ист*, обозначающий обилие чего-нибудь: *каменистый*, *росистый*, *голосистый*, *болотистый*, *буеристый*, *ветвистый*, *душистый*, *землистый*.

7. Суффиксы *-оват-*, *-еват-*. Эти продуктивные суффиксы, присоединяясь к основам самих качественных прилагательных, вносят оттенок смягчения, уменьшения качества: *желтоватый*, *глуповатый*, *плоховатый*, *трудноватый*, *красноватый* и т. п.

8. Группа суффиксов *-тельн-*, *-ичн-*, *-абельн-*. В современном языке они представляются уже вполне обособившимися, самостоятельными формантами: *успокоительный*, *подготовительный*, *предупредительный*, *слабительный*, *наблюдательный*, *удовлетворительный*, *уважительный*, *артистичный*, *догматичный*, *энергичный*, *проблематичный*, *рентабельный*, *комфортабельный*, *респектабельный*, *читабельный* (разговорно-шутливый) и т. д.

9. Суффикс *-н-*: *скрытый*, *понятный*, *занятный*, *неподкупный*, *вырезной*, *отрывной*, *непробудный*, *внятный*, *неприсутственный*, *непреклонный*, *неуёмный*, *очевидный*.

10. Суффикс *-м-* служит средством образования причастий настоящего времени страдательного залога: *любимый, видимый, слышимый*.

11. Суффикс *-л-*, родственный глагольному суффиксу *-л-* в форме прошедшего времени, в этих формах обособился от системы глагола: *взрослый, рослый, смелый, зрелый* и т. п.

Прилагательные с суффиксом *-л(ый)* некогда отделились, оторвались от причастий на *-л* и получили значение: *находящийся в каком-нибудь состоянии: беглый, пришлый, прошлый, поблеклый, остылый* и т. п.

Суффикс *-л-* в образованиях этого рода является уже непродуктивным, а иногда даже мертвым: *вялый, дряхлый, кислый, смелый, чахлый* и т. п.

Напротив, живым и продуктивным является суффикс *-л-* в сочетании с основой непереходных глаголов на *-еть, -ать, -ять*: *залежалый, обледенелый, очумелый, исхудалый, запустелый, отверделый* и т. д.

12. Суффиксы *-уч(-юч)*; *-ач(-яч)*: *гремучий, вонючий, шипучий, сыпучий, лежачий, бродячий, сидячий, стоячий* и т. п.

13. Суффиксы *-(а)н-, -ен-*. Они являются непродуктивными в современном языке: *печёный, жарёный, солёный, учёный, рваный, дарёный* и т. п. [6, с. 187]

Префиксальный способ образования имен прилагательных менее продуктивен. Употребляются следующие продуктивные приставки:

1) *не-, небез-*: *неспортивный, негромкий, необычный, небызынтересный, небезуспешный* и др.;

2) *пре-*: *предолгий, преграбый*; слова с этой приставкой характерны в основном для речи разговорной;

3) *без-(бес-)*: *безголосый, безусый, бесхвостый*; прилагательные с этой приставкой имеют значение «не имеющий чего-либо, лишенный чего-либо» и др. (на базе предложно-именного сочетания);

4) *сверх-*: *сверхпрограммный, сверхзвуковой, сверхскоростной, сверхприбыльный, сверхъестественный* и др.; приставка продуктивная; прилагательные, образованные при помощи этой приставки, употребляются и в книжной и разговорной речи.

При образовании прилагательных иногда используются и приставки иноязычного происхождения, например: *анти-* (*антигуманный, антикоррозионный*), *архи* (*архиаktуальный, архиопасный*), *пан-* (*панамериканский, панъевропейский*), *транс-* (*трансатлантический, трансконтинентальный*), *ультра-* (*ультрамодный, ультрафиолетовый*), *экстра* (*экстраординарный, экстракардиальный*). Слова с этими приставками употребляются преимущественно в специальной профессиональной речи.

К непродуктивным относятся приставки *раз-* (*развесёлый, разудалый*), *-(со)авторский, соимённый* и др. Слова с приставкой *раз-* употребляются чаще всего в разговорной речи, с приставкой *со-* в книжной.

Префиксальный способ используется при образовании прилагательных от прилагательных же. При образовании прилагательных от существительных и глаголов чаще всего употребляются суффиксы или приставки и суффиксы [7, с. 163].

В кумыкском языке приставок нет, следовательно, неприменим и способ приставочного образования имен прилагательных [8, с. 264].

Префиксально-суффиксальный способ образования прилагательных в современном русском языке приобретает все более широкое распространение.

Выделяются следующие группы продуктивных приставок и суффиксов, при помощи которых образуются прилагательные:

1) приставка *без-* (*бес-*) и суффикс *-н-*: *безразмерный, бесплатный, безрезультатный* и т. п.;

2) приставка *вне-* и суффиксы *-н-*; *-ов-*; *-ск-*: *внештатный, внеплановый, внеевропейский* и т. п.;

3) приставки *до-, за-* и суффиксы *-н-*, *-ск-*, и др.: *добольничный, доисторический, заоблачный, законный* и т. п.;

4) приставка *меж-* и суффиксы *-н-*, *-альн-*, *-ическ-*: *межрегиональный, межконтинентальный, межгалактический* и т. п.;

5) приставка *на-*, *над* – и суффикс *-н-*: *нареберный, надсводный* и т. п.;

6) приставка *по-* и суффиксы *-н-*, *-онн-*, *-енн-*: *послойный, пореформенный, пожизненный* и т. п.;

7) приставка *пред-* и суффиксы *-ов-*, *-н-*, *-ск-* и др.: *предпущкой, предынфарктный, предвечерний, предмайский* и т. п.;

8) приставка *после-* и суффиксы *-н-*, *-онн-*: *послеуборочный, послеоперационный* и т. п.

К малопродуктивным относится, например, способ образования прилагательных при помощи приставки *от-* и суффикса *-н-*: *отглагольный, отымённый*.

Словосложение, как способ образования имен прилагательных, является весьма распространенным в современном русском языке.

Больше всего слов создано путем сложения двух и более основ прилагательных, например: *светло-серый, чугунобетонный, поперечно-шлифовальный* и т. д.

Значительную группу составляют прилагательные, образованные путем сложения основ существительного и прилагательного, например: *сельскохозяйственный, железнодорожный*.

Широко распространены сложные прилагательные, образованные или из основ двух существительных, например: *вагоноремонтный, машинопрокатный* и др., или из существительного и причастия: *жаропонижающий, металлообрабатывающий* и др.

Иногда без соединительной гласной, например: *азотсодержащий, впередсмотрящий* и др.

Продуктивным способом образования являются и формы, полученные путем сложения основы наречия и прилагательного или причастия, например: *труднодоступный, сильнодействующий, здравомыслящий* и др.

Большое распространение получили образования типа существительные + элементы *-видный, -образный, -подобный*. Например: *змеевидный, стекловидный, зигзагообразный, человекообразный* и др.

Слова, созданные этим способом, употребляются преимущественно в книжной речи (например, в научной или производственно-технической) [9, с. 162]. По своим синтаксическим связям словосочетания, образующие сложные прилагательные, неоднородны. В одних словосочетаниях связь осуществляется по способу сочинения, в этом случае между ними можно поставить союз *и*, например: *концертно-театральный (концертный и театральный), русско-немецкий (русский и немецкий), Волго-Донский (Волжский и Донской)* и т. д.; в других – по способу подчинения: *дальневосточный (Дальний Восток), вагоноремонтный (ремонт вагонов)* и т. д.; в третьих – по способу примыкания: *малоупотребительный, крупномолотый* и др.

В кумыкском языке, кроме большой группы имён прилагательных, образованных от различных частей речи посредством аффиксов, имеются довольно много имен прилагательных, образованных способом словосложения. Это сложные и составные имена прилагательные [10, с. 63].

Сложные имена прилагательные в кумыкском языке имеют две подгруппы: первая подгруппа, имена прилагательные-повторы, вторая подгруппа, имена прилагательные-парные.

1. Имена прилагательные-повторы образуются разными путями: простым повторением корневых имён прилагательных, например: *уллу-уллу тереклер «большие-большие деревья», бийик-бийик уйлер «высокие-высокие дома»* [11, с. 167].

2. Из двух повторяющихся имён прилагательных аффиксом оформляется только второе слово, хотя аффикс в равной мере касается и первого слова: *динк-динкли къумач «ткань с маленькими точечками»* и т. д.

В кумыкском языке имеются сложные и составные имена прилагательные, но ни одна из этих групп имен прилагательных не является смежным соединением слов, как в русском языке. В русском языке же в некоторых сложных именах прилагательных слова по настоящему слитны: *железнодорожный, повсеместный, ежегодный*. В кумыкском языке сложные имена прилагательные с русского языка переводятся двумя самостоятельными словами: рус. *железнодорожная станция* – кум. *темир ёл станция*; рус. *ежегодный* – кум. *гъар йыл* или *гъар йыллык* [12, с. 69].

В целом морфология имени прилагательного в кумыкском языке в сопоставлении с русским значительно различается. Таковы основные различия в способах образования прилагательного в кумыкском и русском языках.

Библиографический список

1. Чеерчиев М.Ч. *Некоторые фонетические и морфологические особенности системы дагестанских языков в сопоставлении с русским*. Махачкала, 2009.

2. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва, 2008.
3. Загиров З.М. *Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2002.
4. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. *Современный русский язык: учебник*. 6-е издание. Москва, 2002.
5. Керимов И.А., Абдуллаева А.З. *Кумукъ тил. Синтаксис*. Махачкала, 2001.
6. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1972.
7. Буслаев Ф.И. *Историческая грамматика русского языка*. Москва, 1863.
8. *Русско-кумыкский словарь*. Махачкала, 1991.
9. Дмитриев Н.К. *Грамматика кумыкского языка*. Москва – Ленинград, 1940.
10. Махтиев Х.А. *Именное словообразование в кумыкском языке в сравнительно-историческом освещении*. Махачкала, 2000.
11. Хангишиев Ж.М., Сайитов А.М. *Кумукъ тил*. Махачкала, 2005.
12. *Русско-кумыкский словарь*. Махачкала, 1991.

References

1. Cheerchiev M.Ch. *Nekotorye foneticheskie i morfologicheskie osobennosti sistemy dagestanskih yazykov v sopostavlenii s russkim*. Mahachkala, 2009.
2. Reformatskiy A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva, 2008.
3. Zagirov Z.M. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i dagestanskih yazykov*. Mahachkala, 2002.
4. Valgina N.S., Rozental' D. E., Fomina M.I. *Sovremennyy russkiy yazyk: uchebnik*. 6-e izdanie. Moskva, 2002.
5. Kerimov I.A., Abdullaeva A.Z. *Kumuk' til. Sintaksis*. Mahachkala, 2001.
6. Vinogradov V.V. *Russkiy yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva, 1972.
7. Buslaev F.I. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 1863.
8. *Russko-kumyjskiy slovar'*. Mahachkala, 1991.
9. Dmitriev N.K. *Grammatika kumyjskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1940.
10. Mahtiev H.A. *Imennoe slovoobrazovanie v kumyjskom yazyke v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Mahachkala, 2000.
11. Hangishiev Zh.M., Sajitov A.M. *Kumuk' til*. Mahachkala, 2005.
12. *Russko-kumyjskiy slovar'*. Mahachkala, 1991.

Статья поступила в редакцию 01.11.15

УДК 809.461.28/29-73

Samedov D.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of the Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru

Gasanova M.A., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru

ARCHI PROVERBS WITH NATIONAL AND CULTURAL COMPONENTS. The study presents a linguoculturological description of Archi proverbs with national and cultural components, which are fragments of the language picture of the world. It is noted that in paremiological units the language symbolics is found. These symbols are formed as a result of reconsideration of real life situations by transferring of properties of live and lifeless objects of the world on a person, his activity and the way of life. Proverbs and sayings are characterized by positive and negative national and cultural connotation, motivated by cultural traditions of speakers of the Archi language, features of their figurative and associative and intellectual reconsideration of the world and connotative opportunities of lexical structure of proverbs. In the article factors, forming national and cultural specifics of Archi proverbs, which may characterize gender qualities, are considered. A special group of proverbs and sayings is made up by units, which are semantically connected with mentality of people, with their material and spiritual culture, the way of life, the relation to the world and their place in this world.

Key words: Archi language, paremiological images, national and cultural components, symbolics, gender, language symbolics, features of emotional and intellectual development of reality, national and cultural connotations.

Д.С. Самедов, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

М.А. Гасанова, д-р филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

АРЧИНСКИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ

Статья опубликована и издана при финансовой поддержке гранта РГНФ 15-04-00536 «Паремиологическая картина мира малочисленных народов Дагестана»

Данная статья посвящена лингвокультурологическому описанию арчинских паремиологических единиц с национально-культурными компонентами, являющихся фрагментами языковой картины мира. Отмечается, что в рассматриваемых паремиологических единицах продуктивно используется языковая символика, сформированная в результате переосмысления исходных ситуаций путём перенесения свойств живых и неживых объектов окружающего мира на человека, его деятельность и образ жизни. Такие паремиологические единицы характеризуются положительными и отрицательными национально-культурными коннотациями, мотивируемыми культурными традициями носителей арчинского языка, особенностями их образно-ассоциативного и интеллектуального переосмысления окружающего мира и коннотативными возможностями лексического состава паремий.

В статье рассматриваются факторы, формирующие национально-культурную специфику арчинских паремиологических единиц, которые могут носить гендерный характер или характеризовать ситуации действительности и самого человека независимо от гендерного признака. Паремиологические единицы рассматриваются и в плане их соотносительности с различными кодами культуры, которые могут накладываться, формируя сложные метафорические образы и многослойную модальную базу. Так, в отдельных паремиологических единицах гендерного характера на зооморфный код культуры накладывается антропный, что приводит к формированию многослойной метафоры.

Особую группу составляют паремиологические единицы, в которых используется устоявшаяся символика, связанная с менталитетом народа, с его материальной и духовной культурой, образом жизни, отношением к миру и месту человека в этом мире.

Ключевые слова: арчинский язык, паремиологические образы, национально-культурные компоненты, символика, гендер, языковая символика, особенности эмоционально-интеллектуального освоения действительности, национально-культурные коннотации.

Арчинский язык, сохранивший в себе следы древней материальной и духовной культуры арчинцев и архаические признаки дагестанских языков, представляет особый интерес в плане исследования языковой картины мира и культурно значимых единиц дагестанских языков. Как известно, именно фразеологические и паремиологические единицы в этом плане являются яркими фрагментами языковой картины мира. Арчинские паремиологические единицы с национально-культурными компонентами в собственно лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах не изучены. Между тем данные структуры, являясь культурными знаками языка, создают представление об особенностях интеллектуального и образно-ассоциативного осмысления окружающей действительности и места человека в этой действительности носителями арчинского языка.

По этой причине исследование арчинской национально-культурной паремиологии является актуальной задачей как с точки зрения общедагестанского паремиологического пространства, так и в плане изучения особенностей взаимодействия языка и культуры в рамках отдельного дагестанского языка.

В историко-этимологическом плане паремиологические единицы отличаются определённым преимуществом, поскольку паремиологические образы, как и фразеологические, являются культурными знаками языка, соотносительными с разными кодами культуры.

Исследователи, занимающиеся изучением дагестанских паремиологических единиц, в своих публикациях поднимали разные проблемы собственно лингвистического и лингвокультурологического характера. Так, например, опубликованы отдельные статьи, в которых поднимаются вопросы лингвокультурологии [1, с. 54 – 56], компаративистики [2, с. 103 – 107], гендера [3, с. 190 – 194; 4, с. 120 – 125].

Арчинские паремиологические единицы с национально-культурными компонентами специально не исследовались. Не определена их лингвокультурологическая сущность, не рассмотрены собственно лингвистические признаки, характерные для данного жанра. Актуальность поднимаемой в данной статье проблемы объясняется всеми названными факторами.

Прежде всего, обращают на себя внимание те факторы, которые формируют национально-культурную специфику арчинских паремиологических образов. К числу таких факторов можно отнести следующие.

1. В составе характеризующих паремиологических единиц используются названия тканей и предметов национальной одежды. Такие паремии обычно соотносятся с предметным и антропным кодами культуры: *Белхелиттуб варту боццитули бона ч1у1ба-бекерт1у* «Чёрная *бурка*, оттого что постирают, белой не становится». *Эрхиртта бакъуна, даттитта варту барсарт1у* «В дождливую погоду оставив (=не надев), в ясную погоду бурку не надевают». *Кос кьант1утта, о1нтлиттик парттукъ бачча* «Если не хочешь слышать [новости], на голову *шубу* накин» (*парттукъ* «шуба местного производства»). *Парттукълис кьельпын мач1 арчар* «Шубу шкуркой латают». *К1аба1 льоннол дар, льенне варту бар* «Одежда женщину делает (=красит), вода бурку делает» (в паремиологическом образе через компонент *льъан* «вода» отражается один из этапов производства бурки с использованием воды для замачивания шерсти). *Кьо1м1ол ч1е1н, хьерхъ бача* «Затяни *пояс*, завяжи узел» (*кьо1м1ол* «женский пояс из ткани; так говорят о необходимости быть женщиной собранной, подтянутой») *Кьурумнумму кьельпын па1ттала бубл1ур* «Скупой из *шкур* штаны носит». *Ра1ъьу1 абалкан, санна кьот а1кьа1с кваршар* «Прежде чем *тулуп* сшить, надо шкуру дубить» (*ра1ъьу1* «тулуп местного производства»). *Чалагъай абчули бона, г1ележур льоннол муттур декерт1у* «Оттого что *шелковый платок* наденет, некрасивая женщина красивой не станет» (*чалагъай* «национальный шелковый платок»). Названия национальной одежды как символические (культурно-маркированные) компоненты могут быть употреблены и в составе фразеологических единиц, что отмечается, например, в статье С.Н. Гасановой, посвящённой описанию культурно-маркированных компонентов в составе устойчивых словосочетаний агульского языка [5, с. 110].

2. В части паремиологических единиц национальная специфика создаётся употреблением в их составе названий национально-культурных предметов: *Арили к1унт1ум абц1ас бар* «Работа *сундук* [для хранения муки] заполняет» (*к1унт1ум* «большой деревянный сундук для хранения муки»). *А1кьул битуттут карт1и – оц1 к1аттут чарах*. «Голова без ума – *светильник* с погасшим огнём». *Чарах к1уттут нокья аккон икир* «В

доме, где зажжен *светильник*, света больше бывает». *А1хьу1м-тут соннитик гиккур барчарги* «Поломанную спину (=хребет) *катком* не укатывай» (*гиккур* «круглый продолговатый камень для укатки крыши»). *Ганаси сот1ав, рахъ арчарт1у* «Соху не держа, борозду не проводят» (*ганаси* «деревянная соха местного производства»). *Ух кьаннумму ганаси сар* «Кто любит поле, тот *соху* держит». *Де1кьлит куммуллин туссара би1кь-бекерт1у* «В дороге сумка с провизией тяжёлая не бывает» (*туссара* «сумка местного производства»). *Ком1ла льъан ха1рт1у* «К корзине воду не возят» (*ком1* «большая плетеная корзина для мякны»). *Лабханши вирхиттуммун эхарттум барц1ар* «У много поработавшего *сундук* [зерном] наполняется» (*эхарттум* «большой деревянный сундук местного производства для хранения зерна»). *Петтукъла эльъуттут хослиттиш хер бит1у* «От спрятанного в *сундуке* богатства пользы нет» *Петтукъла эльъутташ хер-бит1у, ижал ба1хьа1нч1иш* «От смерти в *сундуке* не спрячешься» *Петтукълин льъерумк1ул икир* «У *сундука* замок бывает». *К1ади ссах1лхур до1зут икирт1у* «Маленькая *мерка* [деревянная] больше, чем *большая мерка*, не бывает» (в смысле «Младший старшего не должен учить»).

3. В отдельных паремиологических единицах национально-культурные компоненты и коннотации создаются употреблением имен собственных или топонимов: *Ахъ итту Аштарханнаку эвдишъ* «Имеющий ноги и до Астрахани дойдет». *Гьумеклашуву у1рхьу1рги базар бит1уттут ихъна* «И в *Кумух* не ходи не в базарный день» (речь идет об известном в свое время базаре в селении Кумух Лакского района). *Кьебет1олоттиш Баттал этттили, Батталиттиш Кьебет1ала этттили* «Кебедилав стал Батталом, Баттал стал Кебедилавом» (*Кьебет1ула* и *Баттал* – муж. им. собственные): паремиологический образ построен на языковой игре, где одно имя собственное (*Кьебет1ула*) выступает символом настоящего мужского достоинства, другое (*Баттал*) символизирует менее достойного человека. *Льъоннол Льатташ дакрака, асмус Кьесеришъ дал1ба* «Невесту из [хутора] Хиттаб ищите, а замуж выдайте в Кесер [хутор]» (в паремиологической единице упоминаются названия арчинских хуторов *Льатта* (где женщины считаются работающими, хозяйственными) и *Кьесер* (где в силу благоприятных природных условий женщинам приходилось меньше трудиться)).

К паремиологическим единицам с антропным кодом культуры можно отнести и такие структуры, в которых используются слова, обозначающие вид деятельности, профессию, ремесло: *Гьибатту хьелейчилис у1ру1н а1х-керт1у* «Хорошему *лудильщику* угля не хватает». *Гьибатту хьелейчилин у1ру1н дитта-т1у о1хьа1-кер* «У хорошего *лудильщика* уголь не быстро расходуется». *Оль кьанши хонч1иш, ульмус ч1ан кьенц1бос синбекес квабшар* «Если хочет шерсти, *чабан* должен уметь овцу стричь».

4. Имеет место употребление слов, ставших национальными символами. Так, слово *гъанжар* «кинжал» обычно в дагестанских языках употребляется в качестве символа мужской доблести, смелости, готовности защитить достоинство и честь. В ряде паремий данное слово формирует соответствующие образы: *Ачас синт1уттут гъанжар гъанаси?!* «Если носить не умеешь, для чего *кинжал*?!». *Гъанжаллин ца1би мукер, ч1аттин ца1би мукерт1у* «Рана от *кинжала* заживает, рана от языка [злого] не заживает». *Гъанжарттай ат1ут1уттут к1ассау арт1арт1у* «То, что *кинжалом* невозможно отрезать, и ножом не отрежешь».

Символическое значение в арчинском языке имеет и слово *дори* «годекан» (= специальная площадка в селении с каменными сиденьями, где взрослые мужчины собираются посидеть, поговорить в свободное от работы время). *Дорай ба1бу1ли бона, бимушур кверт1у* «Героем на *годекане* не станешь». *Льъаннан хабар дорай бартирги* «О жене на *годекане* не рассказывай» (=жену на *годекане* не обсуждай).

Символически используется и слово *гьархъ* «плоская крыша дома»: крыша использовалась женщинами для сиделок, поэтому данное слово символизирует не работу, а отдых, что нашло отражение в паремиологическом образе *Гьархъа кьейдина ари арт1у* «Сидя на *крыше* [дома] работу не делают». Противопоставление безделья труду как основе деятельности человека характерно и для других дагестанских языков, например, аварского, где «противопоставление труда и лени находит языковое выражение через употребление соответствующих по тематике слов антонимического характера» [6, с. 132]. В аварском языке так же, как и в арчинском, используется символический образ крыши дома, где отдыхают, а не работают: *Т1охт1а ч1ун х1ал-т1и гьабуларо* «Сидя на *крыше* работу не делают». Концепту «труд» в табасаранской языковой культуре посвящена и статья

М.А. Гасановой [7, с. 193 – 199], где приводятся примеры паремиологических единиц, в которых пустая болювня метафорически противопоставляется труду человека: ср. *Рабару хондик никк даршул* «У мычащей коровы молока не бывает» (= кто много разговаривает, от того проку мало) [7, с. 197]

5. В отдельных арчинских паремиях употребляются названия национальных блюд: *Гыбаттур льяннан хьонк1арттай к1ок1 арц1ар* «У хорошей жены поднос полный хинкалами бывает» (*хьонк1артту* «блюдо в виде галушек» = большие куски содового теста, сваренные в кипятке). *Ххалай лабхан эттимхур, хабару лабхан бекер* «Когда бузы становится много, и разговора (=болтовни) становится много»: *ххалай* «слабоалкогольный напиток домашнего изготовления, варится из хмеля [8, с. 342].

6. Национально-культурные паремиологические образы могут быть созданы и употреблением слов с зооморфным кодом культуры в эксплицированной или имплицитной форме: *Бе-1к1и1ри кьуттулу басар, кьана мейу сар* «Баран курдюк выдерживает [= курдюком не кичится], козел жир выдерживает [= жиром не кичится]» (в смысле «Человек не должен кичиться богатством, тем, что имеет»). *Кьанан кьуттул бикирт1у* «У козла курдюка не бывает». *Кьуттуллин акь кьаннуммус кьуттул абт1ассу синбекес квабшар* «Кто курдючное мясо любит, тот и курдюк резать [на куски] должен уметь» *Кьуттуллис тенне ба1ркьа1рги* «Курдюк жиром не мажут». *Ве1рицуна бо1х басарт1у* «Побежав, тура не поймаешь». *Мули – бо1х, хьала – к1унк1ум* «Тур [ещё] в горах, а кастрюля – у речки» (о людях, которые наспех принимают решения).

7. В отдельных паремиологических единицах употребляются слова, связанные с местным рельефом и с некоторыми функциональными строениями: *Горохчи басас бекерт1у* «Катящийся [по склону горы] камень поймать невозможно» [опасно]. *Горхчилис гьарак оцис керт1у* «Перед катящимся [по склону горы] камнем стоять нельзя». *Квач1етли ц1ыммыр арт1у* «Пожь баши не строит» (в смысле «ото лжи пользы нет»; *ц1ум* «столб из камней

для ориентации на местности; некоторые из таких столбов используются для вычисления по солнцу подвижных религиозных праздников [8, с. 377]). *Ос ч1елелиттиш ц1ум бекерт1у* «Из одного камня башня не получается» (слово *ц1ум* в данном образе использовано символически в значении «род, тухум»; ср. синонимический образ *Ос мачаттуммун тухум бекерт1у* «Из одного родственника тухум (=род) не получится»). Слово *ос* «один» в таких паремиологических образах характеризуется отрицательной коннотацией, так как символизирует одиночество, отсутствие моральной поддержки со стороны родственников, обособленность от них. Поэтому в этих паремиях косвенно выражается наизидание ценить родственников, быть среди них. Инструктивная функция таких паремиологических единиц сопряжена с вопросами морали и нравственности.

Проведенный анализ арчинских паремиологических единиц с национально-культурными компонентами свидетельствуют о том, что они, во-первых, соотносятся с разными кодами культуры, во-вторых, являются источником как материальной, так и духовной культуры. В арчинских национально-культурных паремиологических образах отражаются проблемы нравственности и морали, отношения человека к окружающему миру и к другим людям. Часть таких паремий имеет гендерный характер, создаваемый соответствующими кодами культуры и гендерно обусловленными метафорами. Паремиологические единицы с национально-культурными компонентами представляют интерес и как источник этнокультурной информации, поскольку, как отмечает Л.С. Панина, фразеологические и паремиологические единицы способствуют не только лучшему знанию языка народа и «лучшему пониманию образа мыслей и характера народа» [9, с. 115]. Характеризуемые арчинские паремиологические единицы с национально-культурными компонентами, используя особенности лексического состава, формируют национально обусловленные образы и национально-культурные коннотации.

Библиографический список

1. Гасанова М.А. Волк и собака в табасаранской паремиологической картине мира. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Выпуск 3. Махачкала, 2012.
2. Абдуразакова З.Г. Лингвокультурологическая характеристика аварских компаративных паремиологических единиц. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Выпуск 3. Махачкала, 2014.
3. Магадова С.Ц. Образ трусливого человека в лакском языке. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Выпуск 3. Махачкала, 2014.
4. Мисиева Л.А. Национально-культурная гендерная фразеология в аварском и английском языках. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Выпуск 3. Махачкала, 2014.
5. Гасанова С.Н. Культурно-маркированные компоненты в составе устойчивых словосочетаний агульского языка. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Выпуск 3. Махачкала, 2011.
6. Магомедова А.Н. Некоторые особенности лексического состава аварских паремиологических единиц, выражающих концепт «труд». *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Махачкала, 2013.
7. Гасанова М.А. Концепт «труд» в табасаранской языковой картине мира. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Махачкала, 2013.
8. Чумакина М.Э., Браун Д., Квиллиам Х., Корбетт Г.Г. *Словарь арчинского языка*. Махачкала, 2007.
9. Панина Л.С. Пословица как источник этнокультурной и лингвистической информации (на материале пословиц народов, живущих в Оренбургской области). *История языкознания, литературоведения и журналистики как основа современного филологического знания*: материалы Международной научной конференции. Ростов-на-Дону – Адлер, 6-12 сентября 2013 г.

References

1. Gasanova M.A. Volk i sobaka v tabasaranskoy paremiologicheskoy kartine mira. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. Vypusk 3. Mahachkala, 2012.
2. Abdurazakova Z.G. Lingvokulturologicheskaya harakteristika avarskih komparativnyh paremiologicheskikh edinic. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. Vypusk 3. Mahachkala, 2014.
3. Magadova S.C. Obraz truslivogo cheloveka v laskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. Vypusk 3. Mahachkala, 2014.
4. Misieva L.A. Nacional'no-kul'turnaya gendernaya frazeologiya v avarskom i anglijskom yazykah. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. Vypusk 3. Mahachkala, 2014.
5. Gasanova S.N. Kul'turno-markirovannye komponenty v sostave ustojchivyh slovosochetaniy agul'skogo yazyka. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. Vypusk 3. Mahachkala, 2011.
6. Magomedova A.N. Nekotorye osobennosti leksicheskogo sostava avarskih paremiologicheskikh edinic, vyrazhayuschih koncept «trud». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2013.
7. Gasanova M.A. Koncept «trud» v tabasaranskoy yazykovoj kartine mira. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2013.
8. Chumakina M. E., Braun D., Kvilliam H., Korbett G. G. *Slovar' archinskogo yazyka*. Mahachkala, 2007.
9. Panina L. S. Poslovica kak istochnik etnokul'turnoj i lingvisticheskoy informacii (na materiale poslovic narodov, zhivuschih v Orenburgskoj oblasti). *Istoriya yazykoznaniya, literaturovedeniya i zhurnalistiki kak osnova sovremennogo filologicheskogo znaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Rostov-na-Donu – Adler, 6-12 sentyabrya 2013 g.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 808.2

Samtakova K.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: samtakova66@mail.ru

THE NATIONAL IDENTITY OF THE TELENGITS ON THE EXAMPLE OF PLACE NAMES IN THE BASIN OF THE RIVERS CHUYA, CHULYSHMAN AND BASHKAUS. Geographical nomens used in modern place names in bordering regions of the Altai Republic reflect not only the modern state of geographical nomenclature of the region, but also its dialectal features in the lexicon. Names, nicknames of people and place names can be considered an important feature of the national identification of the Altai Mountains. An overview of place names in the basin of the rivers Chuya, Chulyshman and Bashkaus on the example of reflection of national identity of the Telengits reveals dialect vocabulary, composed of geographical names and a number of features in the process of nomination of geographic features. This article reflects the results of studies that show that geographical nomens of each area differ from each other, although in general they are the same and reflect the national identity of ethnic groups living there.

Key words: national identity, place names, the Telengits, Altai place-names, geographical phenomenon, ethnotoponym, geographical objects.

К.Б. Самтакова, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,
E-mail: samtakova66@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ТЕЛЕНГИТОВ НА ПРИМЕРЕ ТОПОНИМОВ В БАСЕЙНЕ РЕК ЧУЯ, ЧУЛЫШМАН И БАШКАУС

Статья подготовлена при финансовой поддержке проекта Российского гуманитарного научного фонда № 15-14-04001 «Проблемы национальной идентичности коренных народов Республики Алтай (на материале топонимии)»

Географические номены, употребляемые в современной микротопонимии приграничных районов Республики Алтай, отражают не только современное состояние географической номенклатуры региона, но и диалектные особенности в лексике. Важным национальным идентификационным признаком Горного Алтая можно считать имена, фамилии, прозвища людей и географические названия. Обзор топонимов бассейнов рек Чуя, Чулышман и Башкаус на примере отражения национальной идентичности теленгитов выявил диалектную лексику в составе географических названий и ряд особенностей в процессе номинации географических объектов. В данной статье приведены результаты исследований, которые показали, что географические номены каждого района отличаются друг от друга, хотя в основной своей массе они совпадают и отражают национальную идентичность, проживающих там этносов.

Ключевые слова: национальная идентичность, топонимы, теленгиты, алтайская топонимия, географический номен, этнотопоним, географический объект.

В состав топонимов любой географической точки входят элементы различных языков и исторических эпох от древнейших до самых новых. При этом можно выделить общие слова или индикаторы, которые называют этнически дифференцирующими формантами или служебными элементами, которые участвуют в создании топонимов. В качестве таких формантов в алтайской топонимии могут выступать номены типа суу 'река', кыр 'гора', кол 'озеро' и т. д. Топонимические апеллятивы образуют более или менее компактную группу слов, поддающихся учету и классификации. Они часто сопровождают топонимы и втягиваются в их состав, при этом один и тот же номен может формировать названия объектов разных категорий. Географические номены, употребляемые в современной микротопонимии приграничных районов Республики Алтай, отражают не только современное состояние географической номенклатуры региона, но и диалектные особенности в лексике. Результаты исследований показали, что географические номены каждого района отличаются друг от друга, хотя в основной своей массе они совпадают и отражают национальную идентичность, проживающих там этносов.

Общее количество географических номенов Улаганского и Кош-Агачского районов составляет примерно 86 единиц: ажу 'перевал', адыр 'неровная поверхность', айан 'открытая поляна', айры 'рукав реки', аржан 'минеральный источник', арт 'перевал', ачык 'открытая местность в лесу', арой 'маленький перевал', арал 'смешанный лес', арка 'хребет', балкаш 'глина', берт 'труднопроходимое место', булак 'источник', булун 'угол, излучина реки', боом 'крутой скалистый выступ', боочы 'перевал', буйуре 'скалчатая поверхность', белтур 'устье реки, перекресток', болчок 'маленькое выпуклое место' и т. д. Номены, отражающие разные географические объекты отличаются не только по районам, но и внутри районов, что отражает диалектную особенность языка.

В условиях единой культуры, сходных естественно-географических условий, представления людей об окружающем мире в основных определяющих чертах едины. А это значит, что создается психологическая предпосылка для выбора одного и того же признака географического объекта в качестве мотива номинации на разных участках территории. Приведем список номенов, которые употребляются только в Кош-Агачском и в Улаганском районах. Это адыр 'неровная поверхность', булак 'река', булун

'угол, излучина реки', даба 'перевал', жул 'река', мукур 'короткий лог', ой 'низина', ош 'сель', кобмей 'редколесье между холмами', торгул 'небольшая ложбинка с редколесьем', токой 'небольшой полуостров', ула 'гора'.

Перечисленные номены не встречаются в других районах Республики Алтай. Если и встречаются, то в единичных экземплярах и только в составе географических названий, но не известны жителям в качестве географического номена. Подробно эти номены рассмотрены и проанализированы в статье: «Особенности географических апеллятивов приграничных районов Республики Алтай» К.Б. Самтаковой [1]. Отметим, что национальная идентичность теленгитов на примере этих географических номенов свидетельствует об исконном, компактном проживании теленгитов в бассейнах рек Чулышман, Башкаус и Чуя.

Одним из национальных идентификационных признаков, как уже отмечалось, считаются имена и фамилии людей, названия родов и этносов.

Для алтайцев, имевших широкую родоплеменную структуру, наличие этнотопонимов в составе топонимической системы не вызвало бы удивления. Но фактический материал показывает, что этнотопонимов не так много, как ожидалось. В работе О.Т. Молчановой приводится лишь 13 наименований на территории всего Горного Алтая [2, с. 226]. В современной топонимии исследуемых бассейнов рек удалось выявить 24 наименования, в составе которых обнаружены этнонимы.

Этноним *сойон* в составе сложного наименования оз. **Жети Сойон** (бассейн р. Шавла) букв. 'семь сойонов'. Сойонами, сойотами, урянхами, урянхайцами в дореволюционной литературе именовали тувинцев. Названия сойоны и сойоты связано с названием древнего племени соян, вошедшего в состав тувинцев [3, с. 585]. Алтайцы и в настоящее время называют тувинцев сойонами. Этнонимы с компонентом *сойон* не одиноки на территории приграничных районов; это два гидронима с названием **Сойон Чадыр**, одна из истоков р. **Кайыр** в Улаганском р-не, другая находится в бассейне р. **Аркыт** Кош-Агачского района. Урочище с названием **Сойон Кат Оозы** находится также в бассейне р. Аркыт.

Этноним *кыргыз* встречается в названии горы в форме **Кыргызак** (н.п. Балыктуюл). В.В. Радлов считал, что часть ени-

сейских кыргызов, увёдённых джунгарами, поселилась в Туве, и их потомками является тувинский род кыргыс, составлявший отдельный сумон [3, с. 119]. Однако последующие исследования не подтвердили этого вывода, показав более древнее происхождение тувинской родо-племенной группы кыргыс, которая хотя и восходит к енисейским кыргызам, но к проникшим на территорию Тувы значительно раньше – еще в конце I тыс. н. э. [4, с. 215]. Э.Р. Тенишев опубликовал сообщение, что в Маньчжурии (близ Фуюя) проживает небольшая группа тюркоязычного населения с самоназванием кыргыс, у которой сохранилось предание, что она переселилась на север Китая из Алтая примерно 300 лет назад, т. е. на рубеже XVII-XVIII вв. [5, с. 88]. В любом случае родо-племенная группа с названием кыргыс проживала на территории Тувы, следовательно, какие-то племена могли проживать и на сопредельных территориях Алтая.

Этноним *теленит* отмечен лишь в одном сложном этнониме **н.п. Теленит Сары Токой** в Кош-Агачском районе. Этноним *теленит* относится к жителям Улаганского и Кош-Агачского районов. Историю современных теленитов разные историки связывают с древними племенами *теле*. В частности, С.М. Ахинжанов относит телесские племена к категории «лесных народов» [6]. Они кочевали на обширных пространствах северной части Гоби, а также на южных горных склонах между Бол. Хинганом и Тянь-Шанем (Монголия, Тува, Русский и Монгольский Алтай). Их имя упоминалось в летописях Суйской (581–618 гг.) и Танской династий. Однако их история уходит в более раннее время.

Этноним *салжак*. В Улаганском районе существует несколько названий с компонентом *салжак*, в топонимическом словаре они отражены как *сал-жок*: **лог Сал-Жок, р. Кара Сал-Жок, р. Жаан Сал-Жок** и т. д. (все помечены как л.п. Башкауса). О.Т. Молчанова интерпретирует названия, исходя из алт. *сал* 'плот' букв. 'плота нет' или *салаа* букв. 'разветвления, рукава реки нет' [7, с. 282].

Вероятно, в данном случае произошел процесс превращения топонима описания в топоним-метку, когда люди соотнесли облик имени, сделавшийся непонятным, с более понятными *сал, салаа* или *сагал* 'борода' (есть и такая интерпретация этих топонимов).

Местные жители до сих пор произносят топоним как *салжак*, т. е. через гласную -а-, и тувинское -ч- передается в алтайском произношении через -j-. Это факт можно проследить на многих лексических параллелях: чараш – жараш и т. д. Объяснить происхождение этих наименований информаторы не могут из-за слишком большой давности, хотя приводят народную этимологию: 'нет усов' и т. д. Но некоторые топонимы с данным компонентом, вероятно, возникли недавно по аналогии с предыдущими наименованиями, так как нам удалось добавить еще два названия с компонентом *салжак* в результате проведенных исследований. Г.Н. Потанин при описании урянхайцев (тувинцев) упоминает *сальджак* как кочевавших по р. Буреню. Он также упоминает и тувинский род *балыкчи* «над костью балыкчи смеются, что она происходит от рыбы» [8, с. 11].

Выявленные этнонимы в составе топонимов констатируют следующий факт – почти полное отсутствие существующих на современном этапе названий алтайских родов в составе топонимов, кроме единичных – *тонжаан, теленит и модор*. Историографическая литература свидетельствует о довольно давнем заселении этих мест алтайским народом. Почему же названий алтайских родов так мало? Вероятно, главный ответ на этот вопрос находится в хозяйственно-экономической и духовной плоскости. Вероятно, в данном случае снова прослеживается принцип негативности: нет нужды называть урочища названиями племен и родов, уже давно существующих на этой земле. Скорее отображается в топонимии какое-нибудь исключение из правил, чем само правило, например, временное нахождение тувинских племен на территории алтайцев.

Библиографический список

1. Самтакова К.Б. Особенности географических апеллятивов приграничных районов Республики Алтай. *Горный Алтай: Проблемы билингвизма в поликультурном пространстве*. Горно-Алтайск, 2008.
2. Молчанова О.Т. Роль топонимических изоглосс в разграничении тюркских и монгольских исходных основ в географических именах Горного Алтая. *Проблемы этимологии тюркских основ*. Алма-Ата, 1990.
3. Радлов В.В. *Путешествие доктора Радлова через Алтай к Телецкому озеру и реке Абакану*. Томск, 1881.
4. Вайнштейн С.И. Очерк этногенеза тувинцев. *УЗ ТНИИЯЛИ*. Вып. V. Кызыл, 1957.
5. Тенишев Э.Р. *Сравнительно историческая грамматика тюркских языков. Лексика*. Москва, 2001.
6. Ахинжанов С.М. *Кыпчаки в истории средневекового Казахстана*. Алма-Ата, 1989.
7. Молчанова О.Т. *Топонимический словарь Горного Алтая*. Горно-Алтайск, 1979.
8. Потанин Г.Н. Юго-западная часть Томской губернии в этнографическом отношении. *Этнографический сборник*. Санкт-Петербург, 1864.

References

1. Samtakova K.B. Osobennosti geograficheskikh apellyativov prigranichnykh rajonov Respubliki Altaj. *Gornyj Altaj: Problemy bilingvizma v polikul'turnom prostranstve*. Gorno-Altajsk, 2008.
2. Molchanova O.T. Rol' toponimicheskikh izogloss v razgranichenii tyurkskikh i mongol'skikh ishodnykh osnov v geograficheskikh imenakh Gornogo Altaya. *Problemy 'etimologii tyurkskikh osnov*. Alma-Ata, 1990.
3. Radlov V.V. *Puteshestvie doktora Radlova cherez Altaj k Teleckomu ozeru i reke Abakanu*. Tomsk, 1881.
4. Vajnshtejn S.I. Ocherk 'etnogeneza tvincev. *UZ TNIIYaLI*. Vyp. V. Kyzyl, 1957.
5. Tenishev 'E.R. *Sravnitel'no istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazykov. Leksika*. Moskva, 2001.
6. Ahinzhanov S.M. *Kypchaki v istorii srednevekovogo Kazahstana*. Alma-Ata, 1989.
7. Molchanova O.T. *Toponimicheskij slovar' Gornogo Altaya*. Gorno-Altajsk, 1979.
8. Potanin G.N. Yugo-zapadnaya chast' Tomskoj gubernii v 'etnograficheskom otnoshenii. *Etnograficheskij sbornik*. Sankt-Peterburg, 1864.

Статья поступила в редакцию 19.11.15

УДК 81'373.611

Sosnina L.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department, Donetsk National Technical University, E-mail: ludmilasosnina@gmail.com

CHANGES IN STRUCTURE OF COMPLEX ADJECTIVES. The research paper is dedicated to de-etimologisation in the structure of complex adjectives. As to composite-building theory there are univerbalisation composites, derivation ones and quasi-composites. De-etimologisation means the lack of semantic means. Scientists have defined several types of de-etimologisation due to word-formation and phonetic factors and archaization of composites structure elements. The author mentions three phonetic processes: gapology, falling-out of consonants and simplification of consonant groups. Our examples demonstrate the connection between phonetic factors and semantic changes. De-etimologisation is mostly occurred in quasi-composites because of having no potential to produce other new words. The two main types of de-etimologisation are defined as complete and partial. They modify the first and the second word-components.

Key words: archaization, de-etimologisation, derivative word, univerbalisation composites, quasi-composites, semantic changes.

Л.В. Соснина, канд. филол. наук, доц., доц. каф. английского языка, Донецкий национальный технический университет, г. Донецк, E-mail: ludmilasosnina@gmail.com

ИЗМЕНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Данная статья посвящена изучению явления опрощения в структуре сложных прилагательных. Согласно теории композитостроения существует три основных класса единиц – универбализационные композиты, единицы деривационного производства и квазикомпозиты. Опрощение предполагает утрату словом смысловой связи с производящей основой. Лингвисты выделяют несколько типов деэтимологизации, обусловленных словообразовательными и фонетическими факторами, а также архаизацией структурных элементов сложных слов. Среди фонетических процессов, которые вызывают или закрепляют опрощение, фиксируем гапологию, выпадение согласных и слогов и упрощение групп согласных. Рассмотренные примеры демонстрируют связь фонетического фактора с семантическими преобразованиями.

Ключевые слова: архаизация, квазикомпозиты, опрощение, производное слово, семантические изменения, универбализационные композиты.

Явление опрощения в структуре прилагательных-композитов до настоящего времени практически не освещалось. Целью нашей статьи является установление причин опрощения в структуре прилагательных-композитов и описание данного языкового явления на примере адъективов, взятых методом сплошной выборки из публицистических текстов и СМИ. Исследование проводилось с учётом основных положений теории композитостроения, согласно которой мы выделяем универбализационные композиты, единицы деривационного производства и квазикомпозиты [1]. Под опрощением следует понимать такое изменение в морфологическом строении слова, при котором производная основа, ранее распадавшаяся на отдельные значимые части, превращается в непроемкую, нечленимую и слово теряет способность делиться на морфемы [2]. Любое сложное слово отличается от простого наличием двух или более корневых морфем. Композиты демонстрируют способность к деривации, если не нарушены «коррелятивные связи между составными элементами, их семантикой и значением сложения в целом» [3, с. 372]. Некоторые лингвисты понимают под опрощением (деэтимологизацией) утрату словом прежних этимологических связей, т. е. утрату смысловой связи с производящей основой, в результате чего слово из мотивированного названия предмета объективной действительности становится немотивированным названием. Причинами деэтимологизации являются звуковые изменения, нарушающие родственные связи слов, непродуктивность некоторых старых аффиксов, условный характер названий тех или иных предметов [4].

Так, М.М. Джафаров выделяет три типа деэтимологизации:

1. Деэтимологизация, обусловленная словообразовательными факторами (близорукый, курносый);
2. Деэтимологизация, связанная с фонетическими преобразованиями (кургузый, сухопарый, перочинный);
3. Деэтимологизация, связанная с архаизацией значений или структурных элементов сложных слов (долговязый, бело-брысый, белокурый) [5].

Утрата семантических связей между корневыми морфемами приводит к опрощению композитов, в т. ч. сложных прилагательных, вызывает семантический сдвиг в структуре сложного слова, с которым часто связывают «затемнение и его морфологической структуры, немотивированной, необъяснимой с точки зрения современного состояния языка и вполне закономерной с точки зрения его исторического развития» [6, с. 3]. Учёные-лингвисты выделяют два типа опрощения: полное или частичное. Полное опрощение предполагает завершение процесса преобразования основы и полную утрату соотносительности основ компонентов с определёнными понятиями и фактами действительности. Прилагательное *ясновельможный* реализует структурную модель Прил1ед+Сущ1ед – оснПрил1ед+инт+оснСущ1ед+суф+П, вторая именная основа данного сложения пережила полное опрощение: *вельможа* / «вель» – большой, «можа» – богат, силач: «Да здравствует славный немецкий народ, во главе с мудрым деятелем и руководителем государства, ясновельможным паном – Адольфом Гитлером» (<http://www.amigos.lv/ru/blogs?id=406779>).

Ко второму типу относятся слова (полуопрощенные), утратившие этимологическую мотивированность, но все еще демонстрирующие следы своей прежней сложной структуры. Архаизация одного из компонентов сложения приводит к полной демотивации и опрощению, а, следовательно, к отсутствию способности образовывать новые слова. Сюда относим прилагательные *белокурый*, *лопоухий*, *корноухий*, *белобрысый*. Слово *лопоухий* можно разложить на две части: *лоп* – *лист* (или *лопа* – *лапа*, *ладонь*) и *ух*, в значении «с большими ушами, величиной с ладонь», опрощенная основа в составе слова *лопоухий* не оставляет никаких шансов к образованию дериватов. Компонент *бры* / «*бровь*» в составе сложного адъектива *белобрысый*

(*белобровый*) также архаичен для русского языка, *белобрысый* с опрощенной основой *бры* – служит не только для обозначения человека со светлыми бровями, но также со светлыми волосами и ресницами: Я почему-то увидел себя со стороны, белобрысого паренька такого (СН, №50(132), 2013).

Существует довольно устойчивая точка зрения, что *белокурый* восходит своими корнями к польскому языку, *kurz* означает пыль, т. е. «покрытый белой пылью», вместе с тем в древнерусском языке тоже существовало слово *курь*, *бѣла кура* – белая пыль, на базе этого словосочетания и образовалось прилагательное *бело-курый* – «словно покрытый белой пылью». Многие исследователи считают его исконно русским и полагают, что слово *белокурый* образовалось в результате выпадения буквы *д* (явление гаплогии) из прилагательного *белокудрый* / *с белыми кудрями*. В нашем исследовании мы уверенно относим *белокурый* к универбализационным композитам, а *белокурый*, на первый взгляд, может считаться квазикомпозитом. Однако правильнее считать его вариантной формой *белокудрый* с поправкой на опрощенную основу *кудр*(*кур*), поскольку семантический сдвиг в значении адъектива не происходит и обе единицы демонстрируют полное семантическое тождество. Применение количественного метода исследований композитов позволяет заметить, что частота употребления слова *белокурый* составляет около 2 млн. примеров, *белокудрый* же встречается всего 4 тыс. раз: *Белокурая* красавица только на экране была воплощением наивности (Вива-Биография, №4(81), 2014); Его убьет из-за женщины *белокурый* молодой мужчина (События недели, №23(157), 3.06.14); Эта неповторимая *белокурая* бестия стала символом исключительной сексуальности (Вива-Биография, №13, 2013); Между тем никто так не охраняет свою личную жизнь как эта *белокудрая* красавица (<http://yafor.ru/afisha/persons/720/>).

Слово *долговязый* образуется путём сложения двух корневых морфем *долгий* (*длинный*) и *вязы* (*шея*) и демонстрирует расхождение между общим семантическим значением композита и значениями его компонентов. Семантический сдвиг и архаизация компонента *вяз* – обусловили деэтимологизацию значения сложения *долговязый*, в результате чего у слова сформировалась более емкая семантика для обозначения внешности человека – высокого, худого и неуклюжего. Отдалённость реального значения слова *долговязый* в известной степени компенсировалась наличием параллельных образований *долгошей*, *длинношей*, *долговыйный* и *длинновязый*, сохранившими в отдельных случаях большую соотносительность с исходными словосочетаниями и будучи семантически тождественными (*длинношей* – *с длинной шеей*). Слова отличаются невысокой степенью употребительности в современном русском языке ввиду архаизации одного из компонентов (*долговыйный* – 269 прим., *длинновязый* – 767 прим., в то время как *долговязый* отмечен в 561 тыс. примеров): А потому по прибытии в Копенгаген этот *долговязый* подросток с изящными девичьими запястьями, тонкой шеей и длинным горбатым носом, в смешной старомодной шляпе направился к дому танцовщицы по имени Шаль (Вива-Биография, №11 (77), 2013). Заметим, что в нашем исследовании эти языковые единицы относятся к квазикомпозитам.

По мнению О.Е. Ольшанского, «опрощение композитов вызывалось процессами фонетического, семантического и лексического характера» [3, с. 373]. Среди фонетических процессов, которые вызывают или закрепляют опрощение, выделяют: а) гапологию, б) выпадение согласных и слогов, в) упрощение групп согласных, причем фонетический фактор тесно связан с семантическими преобразованиями. Явление гаплогии наблюдаем среди прилагательных *курносый* / *курноносый*, *кургузый* / *корногузый* (*корный* – обрезанный, *гуз* – задняя часть тела животных). О.Е. Ольшанский выделяет слова *курносый*, *кургузый*, *корноухий*, *корнорукий* в одну лексическую микросистему, употребляя при

этом, что они неоднородны по своему морфемному строению, «во всех словах этой группы вычленяется вторая этимологическая основа, обозначающая части человеческого тела (или организм животного) – нос, палец, ухо, рука, однако первая основа в одних случаях является мотивирующей (корнорукий, корноухий, корнохвостый), в других – в результате серьезных фонетических деформаций она утратила этот признак (кургузый, курносый)» [3, с. 375]. Интересную пару представляют антонимичные прилагательные *стремоухий* (от глаг. стремить – устремлять вверх, держать настороже) и *вислоухий* (с отвислыми ушами). Слово *стремоухий* с опрошенной основой *стрем-* относится к квазикомпозитам, т. к. образовано по модели, уже имеющейся в языке, в то же время прилагательное *вислоухий* семантически тождественно сочетанию с *отвислыми ушами*, но оба содержат основу *ухо* и реализуются по схеме предл+Прил5мн+Сущ5мн /Чосн-Прил5мн+инт+оснСущ5мн+парПрил: Только *стремоухая* собака будет ждать у стилого окна – не идёт ли кто из полумрака? (<http://rodymot.ruspole.info/node/5390>); *Вислоухий* британец на сегодня является, наверное, самой любимой породой котов (<http://onlywoman.org/kak-reshit-semeynyye-problemyi.html>); Ассирийские доги изображаются постоянно с *отвислыми ушами* (<http://www.petsinform.com/book/shmidt/history2.html>).

Прилагательное *колченогий* образовано путём сложения архаичного первого компонента *колча* «хромой» (от *колтать* «хромать») и *нога*, буквально – *хромоногий*, тот, у которого одна нога короче другой, в отношении человека или предмета мебели. Сложение *кляпоносый* (тот, у кого нос покляпый, крючкова-тый) практически вышло из употребления, произошла полная

утрата семантического значения первого компонента – *кляп* / *кляп* / *крючковатый*: Худой, с выпирающими лопатками и *крючкова-тым* носом, он казался им лучшим мальчиком на свете (ВИВА-Биография, №11 (77), 2013).

В составе прилагательного *косноязычный* (син. *медленно-язычный*, *кривоязычный*) утвердился основа *косно-* с архаичным значением, что является, по мнению М. М. Джафарова, «нарушением регулярных словообразовательных отношений, предполагающих параллелизм между словами свободного употребления и их основами в сложении» [5]. Из прилагательных данного синонимичного ряда композит *косноязычный* отличается высокой частотой употребления, что позволяет ему сохранять за собой статус оптимальной единицы, несмотря на наличие явно устаревшего и малоупотребительного компонента: Да-да, Моисей – одно из главных действующих лиц Ветхого завета – был *косноязычен* (<http://n-t.ru/ri/pl/zz45.htm>).

Явление опрошения наблюдается в структуре сложных аффиксов, являющихся универбализационными квазикомпозитами и единицами квазикомпозитного производства, а также сложениями, образованными на базе первичных композитов. Чаще всего опрошение отмечается у квазикомпозитов, демонстрирующих полную неспособность к образованию производных слов. Проведенное исследование позволяет выделить два основных типа опрошения – полное и частичное, которое в равной степени видоизменяет как первые, так и вторые компоненты сложений. Перспективы нашей дальнейшей работы касаются описания процесса опрошения у квазикомпозитов различных ономастических классов.

Библиографический список

1. Теркулов В.И. *Композиты русского языка в ономастическом аспекте*. Диссертация ... доктора филологических наук. Горловка, 2008.
2. Шанский Н.М. *Современный русский язык: учебное пособие*. Москва, 1981.
3. Ольшанский О.Е. Композиты с опрошенным составом в русском языке. *Восточноукраинский лингвистический сборник: сборник научных трудов*. Донецк: Донецчина, 2002; Вып. 8: 371 – 382.
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Издание 2-е. Москва, 1976.
5. Джафаров М.М. *Очерки по истории русского словосложения*. Баку: Mütərcim, 2009. Available at: <http://yazikiliteratura2.narod.ru/mika.htm>

References

1. Terkulov V.I. *Kompozity russkogo yazyka v onomasiologicheskom aspekte*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Gorlovka, 2008.
2. Shanskij N.M. *Sovremennyy russkij yazyk: uchebnoye posobie*. Moskva, 1981.
3. Ol'shanskij O.E. Kompozity s oproschennym sostavom v russkom yazyke. *Vostochnoukrainskij lingvisticheskij sbornik: sbornik nauchnykh trudov*. Doneck: Donechchina, 2002; Vyp. 8: 371 – 382.
4. Rozental' D.E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov*. Izdanie 2-e. Moskva, 1976.
5. Dzhafarov M.M. *Ocherki po istorii russkogo slovoslozheniya*. Baku: Mütərcim, 2009. Available at: <http://yazikiliteratura2.narod.ru/mika.htm>

Статья поступила в редакцию 22.10.15

УДК 398

Soyan A M., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru

ETHNIC TUVA FOLK SONGS OF TSAGAAN-NUUR STYLE. The paper analyzes folk songs of the ethnic Tuva people that refer to a style of Tsagaan-Nuur. The author reveals their topics and features. The work shows that a theme of homeland is one of the main themes of these songs. The majority of the Khubsugul Tuvans are engaged in reindeer husbandry. It means that this people has songs about the reindeer. Often the Tuvans used names to specify the animals' gender and age. Songs of Tuvans of Tsagaan-Nuur style are performed slowly. The relevance of the article is influenced by the fact that it analyses the theme of Tsagaan-Nuur for the first time.

Key words: folklore, ethnic Tuvans, folk songs, themes, deer, Tsagaan- Nuur.

А.М. Соян, канд. филол. наук, ст. преп., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru

НАРОДНЫЕ ПЕСНИ ЭТНИЧЕСКИХ ТУВИНЦЕВ ЦАГААН-НУУРА

Работа написана при поддержке гранта РГНФ 15-04-18013 «е» «Этнолингвистические характеристики этнических тувинцев сумона Цагаан-Нур Монголии»

В статье анализируются народные песни этнических тувинцев Цагаан-Нуура. Автором выявлена их тематика и особенности. Подчёркнуто, что тема Родины является одной из основных тем. Большая часть тувинцев Хубсугула занимается оленеводством, поэтому у них имеются песни об оленях. Довольно часто употребляются половозрастные названия оленей. Песни тувинцев Цагаан-Нуура исполняются медленным темпом. Актуальность статьи обусловлена тем, что в ней впервые анализируются тематика и особенности песен этнических тувинцев Цагаан-Нуура. В прежних работах только отмечалось, что у них сохранен фольклор. В работе имеются и тексты некоторых песен, использованных в качестве примера.

Ключевые слова: устное народное творчество, фольклор, этнические тувинцы, народные песни, тематика, олень, Цагаан-Нуур.

Тувинцы являются коренным населением Республики Тыва. Часть данного этноса проживает в Монголии и Китае.

«Наиболее дисперсно тувинцы расселены в Монголии: в сумонах Цэнгэл и Буянт Баян-Улэгэйского аймака, в сумоне Буянт Кобдоского аймака, в сумоне Цагаан-Нур Хубсугульского аймака, в сумоне Алтанбулаг Селенгинского аймака, в сумоне Заамар Центрального аймака. Места их наиболее компактного проживания – сумоны Цэнгэл, Цагаан-Нур и Буянт (в Кобдоском аймаке)» [1, с. 86].

Цель данной статьи – определение тематики и выявление особенностей народных песен хубсугульских тувинцев.

«Тувинцы Цагаан-Нуура представляют собой переселенцев из Тоджи и Кунгуртуга, занимающихся в основном оленеводством. Они либо бежали в 40-50 годы по разным причинам из Тувы, либо не переставали вести кочевой образ жизни в таежной глуши, лишь с 50-х годов признали себя гражданами Монголии в соответствии с соглашением между СССР и Монголией о признании прав кочевников-оленьеводов. Выходцы из Тоджи называют себя *дуьха*, *туьха*, а бывшие жители Кунгуртуга называют себя *туха*, что в общем-то отражают особенности речи жителей указанных территорий» [2, с. 5].

Фольклор цаган-нурских тувинцев не был объектом специальных исследований. В статье П.С. Серен «Цагаан-Нуур тываларында» («У цаган-нурских тувинцев»), написанной на тувинском языке, содержатся только тексты песен «*Мээң чуртум*», «*Хундага*» и «*Көкү-ле бора дерлиг турар*».

В 2014 году Полиной Серен издана монография на тувинском языке «Моолда Цагаан-Нуур тываларының ёзу-чаңчылдары» (Дылының, культуразының материалдары) («Обряды и обычаи цаган-нурских тувинцев в Монголии (Материалы языка, культуры)»). В первой главе содержатся сведения об оленеводах и оленях, о названиях мясных и молочных продуктов питания. Во второй главе написано о традициях и обрядах, связанных с человеком. В третьей главе содержатся образцы речи тувинцев Цагаан-Нуура [3]. М.В. Монгуш отмечено, что у них «популярны такие известные тувинские народные песни, как «*Межегей*», «*Самагалдай*», «*Хондергей*», которые являются достоянием песенного творчества тувинского народа» [4, с. 225].

По сравнению с фольклором цаган-нурских тувинцев устное народное творчество цэнгэлских тувинцев и тувинцев Кобдо хорошо собрано.

Исследовательница из ГДР Эрика Таубе «ездила к цэнгэлским тувинцам в 1966, 1967 и 1969 годах и провела среди них в общей сложности полгода, занимаясь, главным образом, изучением их фольклора. Она выявила 42 исполнителя фольклорных произведений, записала от 27, из них 66 сказок, 103 песни, 45 благословений, 10 восхвалений, 398 пословиц, 343 загадки, 15 шаманских причитаний» [5, с. 128].

В 1994 году Эрикой Таубе издана книга «Сказки и предания алтайских тувинцев».

В 1995 году на тувинском языке вышла книга «Барыын Моолда Сенгел тываларының ырлары» («Песни цэнгэлских тувинцев в Западной Монголии»). Составителем данной работы является Э. Таубе. В ней приведены тексты 105 песен.

В 2003 году опубликована книга Цэцэгдарь Уламсурэнгийн «Образцы фольклора и речи кобдоских тувинцев». В работе имеются различные тексты и словарь языка кобдоских тувинцев Монголии. В сборник включены 10 сказок, 25 загадок, 18 пословиц, 33 песни, 5 частушек, собранных автором [6].

Таким образом, устное народное творчество тувинцев Монголии изучено по-разному. Фольклор хубсугульских тувинцев почти не исследован.

В данной работе мы будем опираться на материалы, собранные нами во время экспедиции по гранту РГНФ 15-04-18013 «е» «Этнолингвистические характеристики этнических тувинцев сумона Цагаан-Нур Монголии».

Песня – зеркало души народа, отражение его быта, культуры, менталитета, истории.

В сумоне Цагаан-Нуур нами записаны народные песни разной тематики. Самой популярной является тема Родины. Многие информанты исполняли песню «*Чамыс*».

*Итер туюу дысыраткаш,
Эрги Чамыс кире бээр мен.
Куутай туюу дысыраткаш,
Куту Чамыс кире бээр мен.*

*Тонгур туюу дысыраткаш,
Доштуг Чамыс кире бээр мен.*

*Куутай дуоу дысыраткаш,
Куту Чамыс кире бээр мен.*

Приведем буквальный перевод:

‘Заставляя оленя-производителя издавать звук цокота копыт,

Я уеду в прежний Чамыс.

Заставляя оленя издавать звук цокота копыт,

Я уеду в Чамыс в низменном месте.

‘Заставляя оленя-производителя издавать звук цокота копыт,

Я уеду в ледяной Чамыс.

Заставляя оленя издавать звук цокота копыт,

Я уеду в Чамыс в низменном месте’ (И-1).

В данной лирической песне упоминается местечко Чамыс. В ней выражена тоска по Родине.

Встречались и песни «*Самагалдай*», «*Мишегейим*» (тув. «*Межегейим*»), «*Арты тайга*» («Северная тайга»), которые отражают тему Родины.

Основным домашним животным для тувинцев Цагаан-Нуура является олень. Поэтому у них немало песен, где он воспевается. При создании его образа в песне часто используется эпитет *чараш мал* ‘красивый скот’. Много раз встречаются и полководческие названия оленя.

Имеются песни и о матери. Например:

*Хокаш малдыг мээң авам
Хоют пактап олур-ла боор.
Хоютпааның хоюг черин
Мээ салып олур боор.*

*Иви малдыг мээң авам
Ирит пактап олур-ла боор.
Иритпааның ирзэн черин
Мээ салып олур боор (И-2).*

Приведем буквальный перевод:

‘Моя мать, у которой имеется годовалый олень,

Наверно, сидит, выпивая хойтпак.

Нежный слой хойтпака,

Наверное, мне оставляет.

Моя мать, у которой имеется олень,
Наверно, сидит, выпивая пенку (на поверхности хойтпака).
Кислую часть сгустка,
Наверное, мне оставляет’.

В данной песне отражена тоска по матери. Создан образ оленевода эпитетами *хокаш малдыг мээң авам*, *иви малдыг мээң авам* ‘моя мать, у которой имеется олень’. Следует отметить, что хубсугульцы доят оленей и изготавливают молочные продукты.

У цаган-нурских тувинцев имеются и песни юмористического содержания. Продемонстрируем пример.

*Ырлап билбес кулугур мен.
Ыргаай дылдыг хувухай мен.
Сөөглөп билбес кулугур мен.
Сөөскөн дылдыг хувухай мен (И-2).*

‘Я тот мерзавец, не умеющий петь.

У меня неподвижный язык, словно засохшее дерево.

Я не умею высказаться,

У меня твердый, неподвижный язык, словно таволга’.

В песне певец высмеивает самого себя. Он отрицает тот факт, что у него красноречивый язык. На самом деле эпитеты *ыргаай дылдыг хувухай*, *сөөскөн дылдыг хувухай* показывают, насколько человек является речистым, обладает творческим даром и умеет владеть художественными средствами, чтобы передать свою душу.

Таким образом, у песен цаган-нурских тувинцев разнообразная тематика. Они исполняют песни о Родине, о судьбе, об оленях, о родственных связях. В них содержится глубокий смысл. Особенность песен хубсугульцев заключается в том, что в них многократно воспевается олень – сакральное животное. Дело в том, что большинство тувинцев Цагаан-Нуура являются оленеводами. Поэтому у них часто встречаются песни об оленях.

Список информантов

И-1 – Ч. Оюунчимэг.

И-2 – Ш. Содов.

Библиографический список

1. Монгуш М.В. Этнокультурные процессы у тувинцев Монголии и Китая. *Этнографическое обозрение*. 2005; 4: 86 – 102.
2. Бавуу-Сюрюн М.В. Предварительные данные лингвистических экспедиций в Цагаан-Нур, Селенгу и Китай. *Учёные записки: Ежегодник кафедры тувинского и общего языкознания ТувГУ*. Кызыл, 2010; Выпуск 4: 4 – 10.
3. Серен П.С. *Моолда Цагаан-Нуур тываларының ёзу-чаңчылдары*. Кызыл: Тываполиграф, 2014.
4. Монгуш М.В. *Один народ: три судьбы. Туви́нцы Росси́и, Монго́лии и Кита́я в сравнительном контексте*. Osaka: National Museum of Ethnology, 2010.
5. Монгуш Д.А. О языке тувинцев Северо-Западной Монголии. *Вопросы тувинской филологии*. Кызыл, 1983: 127 – 145.
6. Уламсурэнгийн Ц. *Образцы фольклора и речи кобдоских тувинцев*. Кызыл: ТКИ, 2003.

References

1. Mongush M.V. 'Etnokul'turnye processy u tvincev Mongolii i Kitaya. 'Etnograficheskoe obozrenie. 2005; 4: 86 – 102.
2. Bavuu-Syuryun M.V. Predvaritel'nye dannye lingvisticheskikh 'ekspeditsij v Cagaan-Nur, Selengu i Kitaj. *Uchenye zapiski: Ezhegodnik kafedry tuvinskogo i obshego yazykoznaniiya TuvGU*. Kyzyl, 2010; Vypusk 4: 4 – 10.
3. Seren P.S. *Moolda Cagaan-Nuur tyvalarynyñ ezu-chañchylgary*. Kyzyl: Tyvapoligraf, 2014.
4. Mongush M.V. *Odin narod: tri sud'by. Tuvincy Rossii, Mongolii i Kitaya v sravnitel'nom kontekste*. Osaka: National Museum of Ethnology, 2010.
5. Mongush D.A. O yazyke tvincev Severo-Zapadnoj Mongolii. *Voprosy tuvinskoj filologii*. Kyzyl, 1983: 127 – 145.
6. Ulamsur'engijn C. *Obrazcy fol'klora i rechi kobdoskih tvincev*. Kyzyl: TKI, 2003.

Статья поступила в редакцию 15.10.15

УДК 811.161.1

Srazhidinov A.S., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru
Fetaliyeva L.P., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

IN TEXTBOOKS NO MISTAKES SHOULD BE FOUND! The paper raises a problem of mistakes and misinterpretations in textbooks of the Russian language for 1-2 grades by V.P. Kananakina, V.G. Goretsky. The article mentions good and bad sides of the Russian textbooks by these authors. The researchers tell about negative effect on learning new material by elementary school children at lessons of the Russian language. The main attention in the paper is given to the topic of "A Word. A Syllable. A Stress.", where right pronunciation is studied. The mistakes in the books are often connected with wrong use of the notion of vowels.

Key words: knowledge source, sounds and letters, syllable, syllable division, wrong terms, "vowel letter", "consonant vowel", wrong interpretation of notions, syllable and letter.

А.С. Сражди́нов, ст. преп. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru
Л.П. Фетали́ева, канд. филол. наук, ст. преп. кафедры педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

В ИСТОЧНИКАХ ЗНАНИЙ – УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ – ОШИБОК НЕ ДОЛЖНО БЫТЬ!

В настоящей статье речь идет об ошибках и неточностях в учебниках русского языка для 1–2 классов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого. В статье рассматриваются достоинства и недостатки изученных и проанализированных учебников русского языка. Анализируются недостатки, которые отражаются на усвоении младшими школьниками знаний по русскому языку. Больше всего в статье анализируем правильное произношение слов, изучение темы «Слово и слог. Ударение», смешивание понятий «слог» и «буква». Также анализируем ошибки на происхождение слов, использование неточных наименований «гласных букв», ошибки, связанные на произношение слов с удвоенными согласными, рассматриваются недостатки одно-коренных слов.

Ключевые слова: источник знаний, точные знания, звуки и буквы, слог, слогаделение, неточные наименования, «гласная буква», «согласная буква», смешение понятий, «звук» и «буква», «слог» и «буква».

Как известно, для получения в школе знаний по русскому языку издан учебник русского языка – «основная часть учебного комплекса (комплекта), книга, излагающая основы научных знаний по данному предмету в соответствии с программой и предназначенные для обучения».

Здесь заметим, учебник русского языка, по словам М.Р. Львова, «должен содержать систему точных научных сведений о языке».

Какими должны быть знания, сообщаемые учащимся в учебниках русского языка?

По мнению учёных-методистов, знания, сообщаемые учащимся в учебниках русского языка, должны быть строго отображены, проверены, достоверны, научны, глубоко осознаны учащимися.

Между тем, изучение и анализ учебников русского языка показывает, что в них имеется ряд недостатков. И эти недостатки (вернее, ошибки) отражаются на усвоении младшими школьниками знаний по русскому языку.

Знакомство с учебником показывает, что с 1 по 30 страницы нет заданий на правильное произношение слов. Однако на 31-ой странице по теме «Слово и слог. Ударение» имеются задания:

«будем учиться: выделять слоги в слове, **переносить** часть слова с одной строки на другую по слогам, **обозначать** ударение в словах, **произносить** слова правильно».

Обратимся к сведению о языке (с. 32): «В слове столько слогов, сколько в нём гласных звуков: **дом, урок, ма/ши/на**»

Ошибка: смешение понятий «звук» и «буква», «слог» и «буква (буквы)».

Наш комментарий

Сведение о языке «В слове столько слогов, сколько в нем гласных звуков» понимается: слоги состоят из звуков, и количество слогов в слове зависит от количества гласных звуков. Известно, что к периоду изучения темы «Слово и слог. Ударение» первоклассники знакомы с транскрипционными скобками и знают, что звуки обозначаются в них, т. е. транскрипционных скобках. Следовательно, и слогаделение в правиле следовало дать в квадратных (транскрипционных) скобках. Например, так: [дом], [у/ро́к], [ма/шы/на].

Проведение слогаделения слова в транскрипционных скобках имеет место и в учебнике русского языка для 3-го класса Р.Н. Бунеева и др. [1, с. 21].

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык. Учебник для 3-го класса в 2-х ч. Часть 1. Изд. 5-е, перераб. – Москва: Баласс: Школьный дом, 2011.-176 с.: ил. (Образовательная система «Школа 2100»).

Обратимся к «образцу записи» (на с. 21).

Задание: выполни звуко-буквенный анализ слова **вечный**. Запиши по образцу.

Образец записи: чтобы [штó/бы] – 2 слога.

Проведение слогоделения в транскрипционных скобках, на наш взгляд, помогает правильно построить всю систему сопоставления слогов и букв, чтобы в сознании учащихся чётко закреплялось представление о принципиальной разнице между слогами и буквами.

В отличие от обозначения деления слов **дом, урок, ма/ши/на**, данного в правиле, в образцах [дом], [у/ро́к], [ма/шы/на], на наш взгляд, ясно видно, из каких и скольких слогов состоят слова. Например, в слове [ма/шы/на] первоклассник ясно видит обозначение звука [ы] на месте орфографического **и**. При обозначении слогоделения слов **дом, урок, ма/ши/на** вне транскрипции у первоклассника возникает естественное стремление опереться на представление написанных слов. На наш взгляд, первоклассник, глядя на написанное слово **ма/ши/на**, второй звук [ы] во втором слоге [шы] произнесет [и].

Вывод: в результате ориентации на буквы первоклассники смешивают понятия «**слог**» и «**буквы**». Чтобы ученики не смешивали понятия «**слог**» и «**буквы**», деление слов на слоги методически целесообразно и лингвистически грамотно дать в транскрипции. Например, так: [до́м], [у/ро́к], [ма/шы/на].

Обратимся к упражнениям. Упр.4 (с. 41) по теме «Ударение». Задание:

- Напиши слова, в которых знак ударения поставлен правильно. Обозначь в словах ударение. Подчеркни ударный слог в каждом слове.

Ошибка: в формулировке задания «Подчеркни ударный слог в каждом слове» наблюдается смешение понятий «графический знак» – «буква» и «произносительная единица» – «слог».

В **орфоэпическом словаре** (с. 136) имеется грубая ошибка: в слове **скворечник** элемент фонетической транскрипции [шн] на месте орфографического сочетания **чн** дан неправильно: [шн]. Элемент фонетической транскрипции сочетания букв **чн** в слове **скворечник** следовало дать: [шн]. Как видно из образца, [шн] на месте **чн**, в нём наблюдается смешение твердого [н] и мягкого [н].

Правило (с. 43): «Слог с буквой **ё** всегда ударный: **шофёр, свёкла, вахтёр, актёр**».

Ошибка: смешение понятий «слог» и «буква».

Наш комментарий

На наш взгляд, правило «Слог с буквой **ё** всегда ударный...» следовало бы сформулировать так: «Звук, обозначаемый буквой **ё**, всегда ударный: шоф[ó]р, св[ó]кла, вахт[ó]р, акт[ó]р».

И, как видно из примеров, звук [о], обозначаемый буквой **ё**, следовало дать в транскрипционных скобках.

Пора перестать поклоняться идолю орфографии!

Тема «Русский алфавит, или Азбука» (с. 52).

О происхождении слов

Слово **азбука** пришло к нам из старославянского языка. Оно образовано от названий первых двух букв старославянского алфавита: «азъ» (**Аа**) и «буки» (**Бб**).

Ошибка: неправильно названа буква **Б** («буки»).

Наш комментарий

В старославянском языке буква **Б** называется не «буки», а «буки» (**боуки**). (См. об этом: Макс Фасмер. Этимологический словарь русского языка. Под. ред. и с предисловием проф. Б.А. Ларина. Издание второе, стереотипное. В четырех томах. Том I.-М.: «Прогресс», 1986.- С. 236.

Словарная статья: буква, укр. буква, ст.-слав. **боукѣи** мн.ч., ж. (им.п., ед.ч. ***боуки**)...

Упр.6. (с. 55). Задание: Кто неверно произнёс буквы?

Ошибка: смешение понятий «звук» и «буква».

Задание, на наш взгляд, следовало сформулировать: кто

неверно назвал буквы? Или: кто неверно произнес названия букв?

Упр.9. (с. 97). Задание: Сравни написание и произношение выделенных букв в каждой паре слов...

Ошибка: смешение понятий «звук» и «буква».

Первоклассник знает правило: «Звуки мы произносим и слышим, буквы мы пишем и видим». Неточная формулировка задания «Сравни написание и произношение выделенных букв в каждой паре слов» в сознании первоклассника стирает твердое представление о звуке и букве. Поэтому, на наш взгляд, не следует давать в упражнениях задания, в которых встречается смешение понятий «звук» и «буква».

Сведение о языке (с. 97):

«Чтобы **проверить**, какой буквой обозначить парный по глухости-звонкости согласный звук на конце слова, надо изменить слово так, чтобы после согласного звука стоял гласный звук: **флаг-флаги**».

Неточность: в конце слова «**флаг**» не использован элемент фонетической транскрипции с указанием звука [к], который произносится на месте орфографического **г**.

Например: фла[к].

Между прочим, в правиле «В **конце слова** парные согласные звуки произносятся глухо», данном по теме «Парные согласные звуки в конце слова» в учебнике русского языка для 1 класса А.В. Поляковой (Москва: Просвещение, 2012. – С. 77), приводятся элементы фонетической транскрипции отдельных слов, которые указывают на произношение глухих согласных звуков в конце слов вместо звонких согласных звуков. Приведем эти слова из правила: нос-но[с], ёж-ё[ш], дрозд-дро[ст], уж-у[ш], гриб-гри[п].

Из последних слов, кроме слова «но[с]», ясно видно, что в конце слов на месте звонких согласных звуков произносятся парные глухие.

Упр. 2 (с. 78) по теме «Буквы **Й** и **И**». Задание: Выпиши слова с буквой «**и** краткое». Подчеркни в словах слог с этой буквой.

Ошибка: задание сформулировано неточно. В задании наблюдается смешение произносительной единицы – слога и графического знака – буквы **й**.

Сведение о языке (с. 98): «**Проверочное слово** – это слово, в котором проверяемая буква находится перед гласным звуком (гербы́, карпы́, луга́, ящико́)».

Ошибка: смешение понятий «звук» и «буква», «написание» и «произношение».

Наш комментарий

В сведении о «проверочном слове» говорится, что «проверяемая буква находится перед гласным звуком». Данное рассуждение, на наш взгляд, неверно, потому что буква в слове не может находиться перед гласным звуком или после него. Буква может находиться в слове перед буквой гласного звука или после нее. Это в написанном слове. Звук может находиться в слове перед гласным звуком или после него. Это в звуковом (звучащем) слове.

Сведение о проверочном слове следовало сформулировать: «**Проверочное слово** – это слово, в котором проверяемая буква находится перед буквой гласного звука» или «Проверочное слово – это слово, в котором проверяемая буква находится перед буквой, обозначающей гласный звук (гербы́, карпы́, луга́, ящико́)».

Сведения о слоге по теме «Слог. Ударение. Перенос слова» (на с. 66): «Вспомните! При произношении слова в нём можно выделить слог. Слог состоит из одного или нескольких звуков. В слоге обязательно есть гласный звук (ру́/ка, а́/ист, ша́/пка, о́/кунь). В слове столько **слогов**, сколько в нём **гласных звуков**».

Ошибки: 1. Деление слов на слоги дано вне транскрипционных знаков, т. е. транскрипции. 2. В последнем предложении сведений о слоге «В слове столько **слогов**, сколько в нём **гласных звуков**» во второй части предложения в слове «столько» допущена ошибка: вместо буквы «к» в данном слове написана буква «т». Сведение «В слове столько **слогов**, сколько в нём **гласных звуков**» следовало дать: В слове столько **слогов**, сколько в нём **гласных звуков**».

Упр. 98 (на с. 67). Задание: прочитайте слоги и отгадайте скороговорку.

три	дца	са	тых	дцать	три	сят
у	ти	ло	по	три	хво	ви
	трёх	по	ро	сят	сти	ка

Ошибка: смешение понятий «слог» и «буквы (буква)».

Наш комментарий

Данные в таблице буквосочетания (и буква «у»), с научной точки зрения, не являются слогами. На такое деление, по словам П.С. Жедек, «нужно смотреть как на членение слова не столько на слоги, сколько на специальные единицы чтения» [2, с. 89].

На наш взгляд, в работе со слогом не следует давать такое деление слов на слоги, как в вышеуказанном упражнении 98. Слоговое деление следует произвести в транскрипции, потому что слог, как и звук, является фонетической единицей. Слог вне транскрипции – это не фонетическая единица, а буквосочетание или буква.

В результате работы со «слогами», приведенными в упр. 98 (с. 67), у второклассников возникает, на наш взгляд, естественное стремление опереться на представление написанного слова.

Пора менять методику работы со слогом, слогоделением, избавиться от традиционных неточностей. Сейчас, когда в учебниках русского языка для 1–2 классов по требованию рабочих программ, разработанных на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, значительно повышен уровень научности при изучении фонетико-графического материала, следует стремиться к устранению погрешностей, которые создают неверные фонетические представления не только у учащихся, но и у учителей начальных классов.

Упр. 105 (на с. 70). Задание: Соедините линией одинаковые гласные в ударном и безударном слогах каждого слова.

Ошибка: смешение понятий «звук и «буква», «произношение» и «написание». Некорректное использование термина «гласные» (буквы).

Справедливости ради отметим, что в упражнении 145 (на с. 95) задание, приведенное в упр. 105 (на с. 70) с некорректным использованием термина «гласные» (буквы), дано правильно: «Соедините линией буквы, обозначающие ударный и безударный гласные звуки в корне проверочного и проверяемого слов: **гórка-горá**».

Упр. 106 (на с. 70). Задание: Спишите. Обозначьте в словах ударение. Подчеркните ударный слог.

Ошибка: смешение понятий «слог» и «буква (буквы)». (Слог нельзя подчеркнуть, слог нужно произнести, обозначить на письме буквой или буквами).

Правило (на с. 71): «Не переносят слова, которые имеют один слог и слог, состоящий из одной гласной буквы (улей, змея)».

Ошибка: в правиле использовано неточное наименование «гласная буква».

Наш комментарий

Автор учебника смешивает понятия «слог» и «буква». Слог не может состоять из «гласной буквы» или из «гласной буквы» и «согласной буквы».

Слог может состоять:

- из одного гласного звука: **а/у**;
- одного согласного звука и одного гласного звука: **па/па**;
- нескольких согласных звуков и одного гласного звука: **стра/на, а/ист, стриж**. (См. об этом в кн.: В.П. Канакина, В.Г. Горецкий Русский язык. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – С. 32).

Как нами указано выше, слогоделение следует давать в фонетической транскрипции. Например, не так: **а/у, па/па, стра/на, а/ист, а так:** [а/у], [пá/па], [стра/на́], [а́/ист].

Упр. 123 (на с. 82). Задание: В каких словах «спрятались» названия согласных букв русского алфавита? Назовите эти буквы.

Ошибка: в формулировке задания использовано неточное наименование «согласных букв» (начальная форма «согласные буквы»).

Наш комментарий

Как показывают изучение и анализ современных учебников русского языка для начальных классов (традиционное направление) Т.Г. Рамзаевой и В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого (новое поколение), в них встречаются неточные наименования «гласная буква», «согласная буква».

Использование неточных наименований, на наш взгляд, является одной из причин формирования у учащихся и учителей

начальных классов нечетких представлений о звуке и букве, которые, в свою очередь, по словам Р.Т. Гребенкиной, «ведут к неточным фонетико-графическим знаниям, на которые трудно опереться, работая над грамматическим строем языка и его словарным составом».

О неточных наименованиях в энциклопедии «Русский язык» в статье «Буква» читаем: «Буква – письменный или печатный графический знак в составе алфавита (см.), служащий для обозначения на письме фонем, их вариантов и некоторых сочетаний... По соотношению с гласными и согласными звуками (фонемами) **Б**. делятся на **Б**. гласных и **Б**. согласных. Наименования «гласные буквы» и «согласные буквы» неточны» [12, с. 35 – 36].

Об употреблении в обучении русскому языку неточных наименований П.С. Жедек пишет: «Бытующее в практике обучения представление о звуках как о чём-то второстепенном по сравнению с буквами заметно повлияло на методику обучения языку. Проявляется это на первый взгляд в мелочах: в неточной формулировке заданий, некорректном использовании терминов и т. п. В частности, немало сложностей влечёт за собой употребление в обучении одних и тех же слов для называния гласных и согласных звуков и букв. Пожалуй, стоит перенять опыт лингвистов, которые используют термины «гласный» и «согласный» только для звуков, если же речь идёт о букве, используется оборот «буква гласного» или «буква согласного» расшифровывается как «буква для обозначения гласного (или согласного – авторы) звука» [3, с. 78].

Обратимся к учебникам русского языка для начальных классов нового поколения: Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. – 2-е изд. Москва: Просвещение, 2011.-144с.: ил. – (Школа России) [4].

Страничка для любознательных

Звук – невидимка (на с. 116).

В русском языке есть звук-невидимка – это звук [й']. Ведь он часто «скрывается» в гласных буквах **е, ё, ю, я**: ели [й'эли], ёлка [й'ёлка], юла [й'ула́], яма [й'ама].

Ошибки: 1. Использовано неточное наименование «гласных букв». В слове [й'эли] (ели) не указана мягкость согласного звука [л']. (Фонетическую транскрипцию (учебную, школьную) слова «ели» следовало дать: [й'эл'и]).

Особо следует остановиться на упражнении 188 (на с. 117) по теме «Слова с удвоенными согласными».

Задания: Прочитайте. Что обозначает каждое слово? Запишите слова.

Класс, перрон, ванна, килограмм, вожжи, ссора, грипп, каска, профессия, тонна, доллар, шоссе, аппетит.

- Подчеркните удвоенные согласные.

Недостаток: в упражнении нет задания на правильное произношение слов с удвоенными согласными.

Наш комментарий

Как известно, работа на уроках русского языка в начальных классах ведётся в двух направлениях: работа над устной и письменной речью.

Анализ содержания упр. 188 (на с. 117) по теме «Слова с удвоенными согласными» показывает, что игнорируется работа над звуковой стороной слова, звучащей речью.

Задания упражнения требуют от второклассников работы над написанием слов и подчёркиванием в них так называемых удвоенных согласных.

Обратимся к одному из заданий данного упражнения: Прочитайте.

Вопрос: что хочет автор от учащихся 2 класса? Как прочитать?

Наверное, чтобы второклассники прочитали орфоэпически правильно, произносили слова в соответствии с нормами русского литературного произношения. Чтобы правильно произносить данные в упражнении слова с удвоенными согласными, учащиеся 2 класса должны находиться в «грамотной» речевой среде или изучать литературу: Русское литературное произношение и ударение. Словарь-справочник. – М., 1960; Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. – Москва, 1984 и др.

Известно, что в школе орфоэпия усваивается главным образом практически, без введения сложной системы орфоэпических правил. Решающую роль в овладении орфоэпией принадлежит речевой среде, хорошим образцам в речи учителя и пр.

Вывод: чтобы второклассники правильно произносили слова с удвоенными согласными, следует ввести в учебник русского языка сведения о произношении удвоенных согласных. Если в учебнике нет сведений о произношении удвоенных согласных, то, на наш взгляд, не следует вводить в учебник тему «Слова с удвоенными согласными».

Знакомство со словами упражнения показывает, что удвоенные согласные в них встречаются в разных позициях: на конце слов, между гласными, в начале слова перед гласным.

Чтобы научиться правильно произносить данные слова, следует обратиться к сведениям о двойных согласных по книге Аванесова Р.И. «Русское литературное произношение. – Москва, 1972. – С.168-178.

Изучив и проанализировав упр. 188, мы пришли к выводу, что в нём не ведётся целенаправленная, осознанная работа над звуковым словом, развитием звучащей русской речи учащихся.

Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс. В 2 ч. Ч.1 – 4-е изд. – Москва: Просвещение, 2014.-144с.: ил. (Школа России) [5].

Упр. 35 (на с. 32). Задание: Прочитайте. Соотнесите предложения и схемы. Объясните, какая схема к какому предложению подойдет.

Ветер дует.	Дети играют.
Птицы летят.	Дождь льёт.
Схемы, где изображены птицы.	Схема, где указано, что дождь идет.
Вопрос: <u>Кто? что делают?</u>	<u>Что? что делает?</u>

Ошибка: в формулировке вопроса «Кто? что делают?» имеется грубая ошибка: глагол «делать» употреблен во множественном числе: делают.

По нашему мнению, глагол нужно употребить в единственном числе, и вопрос следовало сформулировать так: «Кто? что делает?»

Таблица «Орфоэпический словарь» (на с. 134).

В Орфоэпическом словаре (на с. 134) в элементе фонетической транскрипции [шн'] на месте орфографического сочетания **щн** в слове **помощник** имеется грубая ошибка. На месте буквосочетания **щн** в слове **помощник** произносится не [шн'], как указано в учебнике, а [щ'н']. Поэтому в Орфоэпическом словаре после слова помощник следует дать элемент фонетической транскрипции [щ'н']: помощник [щ'н'].

Элемент фонетической транскрипции [щ'н'] в научной фонетической транскрипции будет: [ш'н'] или [ш':н']. Знаки «'» и «:» обозначают долготу звука, который обозначается буквой «щ».

Смещение понятий «буква» и «звук», – пишут Т.В. Кулюкина, Н.А. Шестакова, – является наиболее частой ошибкой в школьной практике изучения фонетики. В речи студентов, учителей и, естественно, учащихся нередко можно услышать выражения: «назовите твердую (или мягкую) букву», «найдите звонкую (или глухую) букву» и т. п. В букварный же период при знакомстве с буквой необходимо применять терминологию, которую рекомендует П.С. Жедек в пособии «Русский язык в начальной школе: Теория и практика обучения» (Москва, 1998. – С. 78): «буква гласного» (т. е. буква для обозначения гласного звука) и «буква согласного» (т. е. буква для обозначения согласного звука)» [6, с. 45].

Библиографический список

1. Бунеев Р.Н. и др. *Русский язык. Учебник для 3-го класса:* в 2-х ч. Издание 5-е, переработанное. Москва: Баласс; Школьный дом, 2011; Часть 1. (Образовательная система «Школа 2100»).
2. Гребенкина Р.Т. *Изучение в школе фонетики и графики русского языка.* Москва: Просвещение, 1984.
3. Жедек П.С. Методика изучения звуковой стороны языка. *Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения.* Под редакцией М.С. Соловейчик. Москва: Просвещение, 1993.
4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. *Русский язык. 1 класс.* Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе. 2-е издание. Москва: Просвещение, 2011. (Школа России).
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. *Русский язык. 2 класс.* Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Издание 4-е. Москва: Просвещение, 2014; Ч.1. (Школа России).
6. Кулюкина Т.В., Шестакова Н.А. Фонетической ошибки нет! *Начальная школа.* 2002; 4: 45.
7. Львов М.Р. и др. *Методика преподавания русского языка в начальных классах.* Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
8. Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике русского языка.* Москва: Просвещение, 1988: 223.

References

1. Buneev R.N. i dr. *Russkij yazyk. Uchebnik dlya 3-go klassa:* v 2-h ch. Izdanie 5-e, pererabotannoe. Moskva: Balass; Shkol'nyj dom, 2011; Chast' 1. (Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100»).
2. Grebenkina R.T. *Izuchenie v shkole fonetiki i grafiki russkogo yazyka.* Moskva: Prosveschenie, 1984.
3. Zhedek P.S. Metodika izucheniya zvukovoj storony yazyka. *Russkij yazyk v nachal'nyh klassah: Teoriya i praktika obucheniya.* Pod redakciej M.S. Solovejchik. Moskva: Prosveschenie, 1993.
4. Kanakina V.P., Goreckij V.G. *Russkij yazyk. 1 klass.* Uchebnik dlya obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s prilozheniem na `elektronnom nositele. 2-e izdanie. Moskva: Prosveschenie, 2011. (Shkola Rossii).

Стоит отметить, что в формулировке названия вышеуказанного пособия имеются неточности: вместо «в начальных классах» написано «в начальной школе», и год издания указан неправильно: 1998 вместо 1993.

Нам кажется, пора отказаться от «переносных» со звуков на буквы названий, т. е. неточных наименований «гласная буква», «согласная буква», «звонкая буква», «безударная буква» и др., которые служат причиной игнорирования звуковой стороны слова, речи.

Мы думаем, что образцом правильного употребления названий букв являются их названия, данные в книге Р.И. Аванесова «Русское литературное произношение» (Москва, 1972): **буквы гласных, буквы гласного а** (и т. п.), **буквы согласных, буквы сонорных, буквы звонких согласных, буквы глухих согласных; буквы** (например, **б, м**), на месте которых произносятся твердые согласные; **буквы** (например, **б, м**), на месте которых произносятся мягкие согласные; **буквы (шипящих (а не шипящие буквы), буквы твердых шипящих ж, ш и т. п.** (см. таблицу «От буквы к звуку» на с. 275 – 328 указанной книги).

Недостаток по теме «Однокоренные слова».

По данной теме в упражнениях нет ни одного задания на правильное произношение слов. Это говорит о том, что по теме «Однокоренные слова» не проводится работа над звучащим словом, над устной речью учащихся, над её произносительной стороной, которая, по словам известного ученого-методиста М.Р. Львова, должна иметь место на каждом уроке грамматики и чтения» [7, 8].

Сегодня, когда низка культура устного общения, неразвита орфографическая и особенно пунктуационная грамотность учащихся и выпускников средней школы, отрадно отметить, что рядом с существующими учебниками русского языка, которые отстали от современного научного уровня, о которых в 1987 году писал выдающийся отечественный лингвист Михаил Викторович Панов, в российской начальной школе появились учебники русского языка, обеспечивающие повышение культуры речи и уровня орфографической и пунктуационной грамотности учащихся начальных классов. Здесь речь идёт об учебниках русского языка В.П. Канакиной В.Г. Горецкого для 1-2 классов. Эти учебники, на наш взгляд, помогут в модернизации лингвистического образования в начальных классах. По словам Н.М. Белянковой, методиста-современника, «вернут детям любовь к книге, обеспечат и развитие орфографической зоркости, и уровень развитости речи...» у младших школьников.

Нам кажется, критические замечания, высказанные в настоящей статье, не умаляют достоинств изученных и анализированных учебников русского языка, а, наоборот, помогут авторам в совершенствовании их содержания.

В заключение хочется сказать, что ученику XXI века на современном уроке нужен учебник – главный источник знаний по русскому языку, который содержит достоверные, точные, научные знания, в котором не должно быть ошибок, мешающих учащимся усваивать русский язык, а учителям начальных классов учебник должен помогать продуктивно объяснять новые темы и прочно закреплять знания младших школьников по изученному материалу.

5. Kanakina V.P., Goreckij V.G. *Russkij yazyk. 2 klass*. Uchebnik dlya obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s prilozheniem na `elektronnem nositele: v 2 ch. Izdanie 4-e. Moskva: Prosveschenie, 2014; Ch.I. (Shkola Rossii).
6. Kulyukina T.V., Shestakova N.A. *Foneticheskij oshibke net! Nachal'naya shkola*. 2002; 4: 45.
7. L'vov M.R. i dr. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nyh klassah*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
8. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1988: 223.

Статья поступила в редакцию 27.11.15

УДК 41-07=943.84+413=943.84

Kuular E.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuular-e-m@mail.ru
Suvandii N.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: suvandiin@mail.ru

RESEARCH IN THE FIELD OF PHONETICS AND MORPHOLOGY OF THE LANGUAGE OF TUHALARS (MONGOLIA). The article analyzes phonetic and morphological features in the speech of ethnic Tuvans (Tuhalars) of Tsagaan-Nuur sumon in Hubsugul aimag of Mongolia. The considered features are recorded by the authors in speech by tuhalar during the research expeditions on the grant RHSF to the sumon of Tsagaan-Nuur. In everyday life, the official and ethnic language of the ethnic Tuvans is Mongolian, but at home adults use their native Tuva language, in which there are some phonetic and morphological features that require further research.

Key words: Tuvan literary language, dialects, tofalary, ethnic Tuvans, phonetic and morphological features.

Е.М. Куулар, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: kuular-e-m@mail.ru
Н.Д. Сувандии, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: suvandiin@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФОНЕТИКИ И МОРФОЛОГИИ ЯЗЫКА ТУХАЛАРОВ МОНГОЛИИ*

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15-14-18013 «Этнолингвистические характеристики речи жителей сумона Цагаан-Нур Монголии»

В данной статье анализируются фонетические и морфологические особенности речи этнических тувинцев (тухаларов) сумона Цагаан-Нур Хубсугульского аймака Монголии, которые до настоящего времени не были объектом специального научного исследования. Рассматриваемые особенности были зафиксированы авторами во время научно-исследовательской экспедиции, организованной летом 2015 г. по гранту РГНФ в сумон Цагаан-Нур Монголии. Сбор материалов в основном производился традиционным методом: записи рассказов на разные темы, наблюдения над устной речью этнических тувинцев. В повседневной жизни официальным и межнациональным языком этнических тувинцев является монгольский, но домашним среди взрослого населения используется тувинский, являющийся разговорным, в котором наблюдаются некоторые фонетические и морфологические особенности, требующие дальнейшего научного исследования.

Ключевые слова: тувинский литературный язык, диалекты, тухалары, этнические тувинцы, фонетические и морфологические особенности.

Изучение диалектов и говоров любого языка характеризует его современное состояние, историю и культуру.

В сумоне Цагаан-Нур Монголии проживают этнические тувинцы, занимающиеся оленеводством, охотой и рыболовством. В повседневной жизни они разговаривают на монгольском языке, но в бытовой речи в семье старшее поколение и часть среднего пользуется и родным тувинским языком. В связи с тем, что в настоящее время носители тувинского языка в сумоне – люди преклонного возраста и малая часть среднего поколения, перед учёными стоит основная задача собрать, систематизировать, описать и выявить его отличительные особенности.

Основная цель данной статьи – описание, анализ и выявление фонетических, морфологических особенностей речи жителей сумона Цагаан-Нур Хубсугульского аймака Монголии в сравнении с тувинским литературным языком.

Изучением языка этнических тувинцев Монголии интересуются многие учёные мира. Так, языку тувинцев сумона Цэнгэл Баян-Улэгийского аймака Монголии посвящены диссертационные исследования Г. Хийс [1], Б. Бадарч [2], языку кобдосских тувинцев – У. Цэцэгдарь [3], языку тухаларов Цагаан-Нура частично описывается в научных статьях Э. Рагагнин [4], Е. Куулар, Н. Сувандии [5], Е. Куулар [6] и др.

Сбор, систематизация, анализ и выявление особенностей речи этнических тувинцев Цагаан-Нура необходима для сравнительного изучения диалектов и литературного тувинского языка и для составления лингвистических словарей, в частности, диалектологического.

Тухалары (самоназвание *туха киъши*) – малочисленный тюркоязычный народ. Проживают они в сумоне Цагаан-Нур Хубсугульского аймака северо-западной Монголии. На сегодняшний день сами тухалары оценивают свою численность не более 500 человек, которые представлены тремя основными родоплеменными группами: *соян* (кара соян, кезек соян), *балыкшы* (атыг балыкшы), *чооду*.

В былые времена оленеводы-цаатаны сумона Цагаан-Нур более компактно проживали и контактировали с тоджинскими и

тере-хольскими оленеводами Республики Тыва. Среди них имеются такие, которые по сегодняшний день не потеряли и поддерживают родственные и прочие связи. Тухалары в языковом отношении близки к тоджинским и тере-хольским тувинцам, в их речи фонетические и некоторые морфологические нормы сохраняются довольно устойчиво.

Далее более подробно остановимся на фонетических и морфологических особенностях.

Фонетические особенности

В области гласных:

1. Одной из особенностей в произношении гласных звуков следует отметить отсутствие фарингализации в некоторых лексемах, что сближает речь тухаларов с тере-хольским диалектом тувинского языка, например, *эт* лит. *эът* 'мясо', *куш* лит. *ку(ъ)* 'птица', *кеш* лит. *ке(ъ)ш* 'шкура', *аш-чем* лит. *аъш-чем* 'пища, продукты', *час* лит. *чаъс* 'дождь'.

Но в основном в речи этнических тувинцев явление фарингализации употребляется соответственно нормам тувинского литературного языка: *киъши* лит. *ки(ъ)ши*, *чүъхүр* лит. *чу(ъ)вүр* 'брюки' и т. д.

2. В единичных словах вместо звука *а* произносится *эй*: *чайын* лит. *чайын* 'лето', *наэйир* лит. *найыр* 'праздник, пир', характеризующий особенность речи тухаларов.

3. В некоторых словах встречается соответствие *у ~ ы*: *бууза* лит. *бызаа* 'теленос', *булгаар* лит. *былгаар* 'юфть', *баруун* лит. *барыын* 'западный'.

4. Во многих лексемах наблюдается выпадение гласных: *ка-срык* лит. *казырык* 'чешуя', *салтрык* лит. *салдырык* 'ремень (в виде петли)', *өтрек* лит. *өдүрек* 'утка', *доврак* лит. *довурак* 'земля; пыль'.

В области согласных:

5. В начале некоторых слов вместо озвонченного глухого согласного произносятся звонкие: *дос* лит. *тос* 'береста', *дуралыг* лит. *туралыг* 'высокомерный', *бөс* лит. *пөс* 'материя, ткань', *доору* лит. *моору* 'кабрга', *дөш* лит. *төш* 'грудинка'.

6. В начале слова вместо звонких *д* // *т* произносятся глухие *б* // *п*: *түнхүр* лит. *дүңгүр* 'шаманский бубен', *пурхан* лит. *бурган* 'бог, божество; бурхан, идол', *тырбактыг* лит. *дырбактыг* 'рысь', *талхан* лит. *далган* 'мука'.

7. В начале слова носовой *й* чередуется с *ч*: *йоон* лит. *чоон* 'толстый', *йаа* лит. *чаа* 'новый', *йактыр* лит. *чактыр* 'старинное огнестрельное кремнёвое ружьё', *йумур* лит. *чумур* 'сычуг', *йаңыс* лит. *чаңыс* 'один, одинокий'.

Данное явление характеризует непосредственную близость тувинской речи с монгольским.

8. В абсолютном начале слова происходит чередование *к* // *х*, *х* // *к*: *хадак* лит. *кадак* 'тонкий мягкий шелк в форме широкой ленты, который преподносят почётным гостям', *хулн* лит. *кулун* 'жеребенок', *хатыыр* лит. *кадыыр* 'коса', *караган* лит. *хараган* 'караганник', *куна* лит. *хуна* 'козел', *кол* лит. *хол* 'рука'.

В единичных случаях также зафиксировано чередование шипящих согласных *ч* // *ш*, *ш* // *ч*: *чулун* лит. *шулун* 'ягель, олений мох', *шүтүүр* лит. *чүдүүр* 'молиться'.

9. В интервокальном положении употребляются глухие согласные: *тошаң* лит. *дожаң* 'гололедица', *ишин* лит. *ижин* 'живот', *хис(и)хаар* лит. *кызыгаар* 'граница, рубеж; край', *үресин* лит. *үрезин* 'семена', *серхе* (ц.-н.) лит. *серге* (кастрированный козел), *буха* лит. *буга* 'бык', *хатың* лит. *хадың* 'береза', *катырхы* лит. *кадыргы* 'хариус'.

10. В середине немногих слов вместо аффрикаты *ч* употребляется сочетание согласных *дж*: *ааджа* лит. *ача* 'отец', *аладжи* / *алачы* лит. *алажы* 'жердь', *Тоджу* лит. *Тожу* 'Тоджа (название района)'.

11. В начале слова встречается чередование *нь* или назализованный *й* вместо *ч*: *ньарын* лит. *чарын* 'лопатка', *ньаш* / *ньеш* лит. *ыаш* 'дерево', *ихи ньаа* лит. *ийи чаа* 'второй день после Шагаа (новый год по лунному календарю)'.

12. В некоторых словах сильный заднеязычный увулярный согласный *х* употребляется вместо *в*: *дохук* лит. *довук* 'коленная чашечка', *чаһаа* лит. *чаваа* 'стригун, стригунок', *көһей* лит. *көвей* 'много', *каһай* лит. *кавай* 'колыбель'.

Таким образом, в результате фонетического анализа пришли к выводу, что речь этнических тувинцев Цагаан-Нура близка к некоторым особенностям тере-хольского и тоджинского диалектов, а в некоторых случаях – к юго-восточному диалекту тувинского языка.

Морфологические особенности

По типологической классификации тувинский язык относится к агглютинативным языкам. В этих языках слово- и формобразование происходит путём присоединения к основе словообразовательных и словоизменительных аффиксов. При этом звуковой состав последних, как правило, определяется фонетическим составом основы слова, т. е. гласные могут подвергаться закону сингармонизма, а согласные на стыках морфем – ассимиляции. В связи с этим следует отметить, что для речи тухаларов характерно наличие специфических фонетических вариантов словообразовательных и словоизменительных аффиксов, отличающихся от литературного тувинского языка.

Можно указать на следующие наиболее общие характерные особенности речи тухаларов в области морфологии.

При прибавлении аффиксов множественного числа, родительного, винительного падежей, словообразовательных аффиксов имён прилагательных и глагола после сонорного звука *л* не наблюдается процесса диссимилиации, характерного для современного тувинского литературного языка: *ооллар* лит. *оолдар* 'мальчики, парни', *хөллер* лит. *хөлдөр* 'озёра'; *малнын* лит. *малдын* 'скота', *Ак-Хөлнүн (балыы)* лит. *Ак-Хөлдүн* 'рыба оз. Ак-Холь', *чылнын-на* лит. *чылдың-на* 'ежегодно', *хөлнү* (көөр) лит. *хөлдү* 'озеро (видеть)'; *малдыг* лит. *малдыг* 'имеющий скот', *он ийи чыллыг санаашкын* лит. *он ийи чылдыг календарь* 'календарь с двенадцатилетним циклом'; *мооллаар* лит. *моолдаар* 'говорить на монгольском', *ажыллаар* лит. *ажылдаар* 'работать'. Приведённые выше примеры свидетельствуют о более древнем состоянии языка.

2. К словам, оканчивающимся на гласные, при прибавлении аффикса дательного падежа на *-аа*, звонкий согласный *г*, находясь в положении между гласными, исчезает. В результате данного звукового изменения в слове появляется долгий гласный: *Тожаа* лит. *Тожуга* 'в Тодже', *хотаа* вм. *кодага* лит. *хоорайга* 'в городе', *отуңаа* лит. *одунга* 'огню', *оваа* лит. *оваага* 'жертвенной груде камней'.

3. Направительный падеж имён существительных оформляется при помощи аффикса *-кыдыл...* вместо литературного тувинского *-чел-же*: *сугкыды* лит. *сугже* 'в воду', *таңдыкыды* лит. *тайга-таңдыже* 'в тайгу', *шайкыды* лит. *шайже* 'в чай', *Бускыды* лит. *Бусче* 'в Бус (местность)', *бажыңкыды* лит. *бажынче* 'в голову', *баарсыккыды* лит. *баарзыкче* 'в поджелудочную железу', *чейлаанкыды* лит. *чайлаанче* 'в летнее стойбище'. Этот аффикс зафиксирован в тере-хольском и тоджинском диалектах, он восходит к слову *куду* 'вниз, внизу' [7, с. 97 – 98].

4. Некоторые имена числительные образуются по-особому. Например, разделительное числительное образуется путем присоединения к основе *ньаңгыс* / *чаңгыс* широко используемого в тюркских языках аффикса *-ар*...: *чаңгысыар* лит. *чаңгыстап* 'по одному' [8, с. 131], а в тоджинском диалекте зафиксирована форма *чаңгызар-чаңгыр* в том же значении [7, с. 91].

Числительное приблизительного счета в речи тухаларов образуется иначе, чем в литературном тувинском языке, нами зафиксировано словосочетание *ихи-чаңгысар болур* лит. *ийи-чаңгыс катап болур* 'происходит один-два раза'.

Собирательные числительные образуются при помощи аффиксов *-аан*, *-ээн* вместо литературного тувинского *-алаан*, *-элээн*: *уьхээн* лит. *иелээн* 'вдвоём', *үхээн* лит. *үжелээн* 'втроём', *четээн* лит. *чеделээн* 'семеро'. Такая же древняя форма была зафиксирована в тоджинском диалекте, по мнению ученого диалектолога З.Б. Чадамба, выше указанную форму «можно возводить к древнему аффиксу собирательных числительных *-егү* (*-егүн*) // *-агу* (*-агун*): *уьйээн* < *икегүн* 'вдвоём', *үжээн* < *үчегүн* 'втроём' [7, с. 90 – 91].

Тувинскому литературному слову *и(ь)йис* 'близнецы' в речи тухаларов соответствуют его фонетические варианты *ихир* / *ихис*.

5. Употребляются более ранние варианты падежных форм местоимений, которые не подверглись стяжению: *онуун* / *нуун* лит. *оон* 'оттуда', *монуун* лит. *моон* 'отсюда', *онуун мурунда* лит. *оон мурунда* 'до этого', *аңгаа* лит. *аңаа* 'там', *мээгээ* лит. *менээ* 'мне', *сээге* лит. *сөңзэ* 'тебе', *миин* лит. *мээн* 'мой', *нуун башка* лит. *оон башка* 'иначе', *онуң ачызында* лит. *ооң ачызында* 'благодаря ему'.

Указательные местоимения отличаются от таковых литературного тувинского языка: *тээ* лит. *дуу* / *дүү* / *доо* / *дөө* 'тот, вон тот', *тээге* лит. *дуу аңаа* 'вон туда', *муяда* лит. *мыя мында* 'недалеко, рядом'.

6. Личные и определительные местоимения множественного числа первого, второго и третьего лица, изменяясь по лицам, в своём составе имеют по два аффикса множественного числа: *силерлерге* лит. *силерге* 'вам', *силерлерниң* лит. *силерниң* 'ваш', *оларлар* лит. *олар* 'они', *боттарывыстар* лит. *боттарывыс* 'мы сами'. В форме *бистер*, *силер*, *олар* аффикс *-лар*... обозначает грамматическое значение множественности, а в форме *бистерлер*, *силерлер*, *оларлар* к значению множественности добавляется значение «уважительности».

7. Законченный вид глагола употребляется исключительно в полной форме, а в литературном тувинском языке обычно встречается его стяженная форма: *ашырывытар* лит. *ажырыптар* 'проглотить', *каавытар* лит. *кааптар* 'оставить', *дооравытар* лит. *дооралтар* 'резать на куски (мясо)', *аяктаавытар* лит. *кудуптар* 'наливать', *йаңчавытар* лит. *чаңчаптар* 'ругать', *сүртүрүвүтер* лит. *сүрдүрүптөр* 'гнать', *чидирт* лит. *чиртир* 'кормить'.

8. К аффиксу деепричастия на *-гаш*... примыкает аффикс родительного падежа: *чугааштың* лит. *чугааш* 'помыв', *өртөткештиң* лит. *өртөткеш* 'сжигая', *ажылдааштың* лит. *ажылдааш* 'работав', *кешкештиң* лит. *кешкеш* 'отрезав'.

9. Замечена регрессивная полная ассимиляция деепричастного аффикса *-л*... со звуком к последующему за ним слова: *ак келир* лит. *ап келир* 'принести', *ушук калхан* (эвфемизм) вм. *ужуп калган* лит. *чок апарган* 'умер', *чик каакан* лит. *чип каакан* 'съел', *дизип каар* лит. *дизип алыр* 'нанизывать', *кырык келхен* лит. *кырый берген* 'постарел', *алы бээр* лит. *ап алыр* 'забрать'.

10. В речи тухаларов встречается древняя, фактически общетюркская, форма условного наклонения, т. е. к основе глагола присоединяется аффикс условного наклонения и личного аффикса: *шайнан ишкен болсам* лит. *шайдан ишкен болзумза* 'попил бы я горячего чая', *чааскаан ишсен*, *иш* лит. *чааскаан ишсинзе*, *иш* 'если ты хочешь один пить, пей', *бо кишинен айтырсаң* лит. *бо кижиден айтырзыңа* 'спросил бы ты у этого человека', *тарак ишсе*, *тарак иш(и)ңер* 'если вы хотите пить айран, (то) пейте вы айран', *оглун алы берсе* лит. *оглун апарза* 'если бы он забрал сына'.

В литературном тувинском языке глаголы условного наклонения в 1-ом и 2-ом лицах имеют двойные аффиксы: *бар + зы + м + за* 'если я пойду', *бар + зы + ы + за* 'если ты пойдешь', *бар + зы + выс + са* 'если мы пойдём', *бар + зы + ы + за* 'если вы пойдёте'.

11. Особенностью составных глаголов является то, что в качестве первого компонента выступает причастие будущего времени на *-ар/...* и его отрицательная форма *-мас/...*, а в роли вспомогательного глагола в большинстве случаев употребляется *бол-* 'быть, являться; становиться, делаться': *шаанда кешти ыштаар болхан* лит. *шаанда кешти ыштаар турган* 'раньше обычно окуривали кожу (при выделке)', *моңул сөс билбес болган мен* лит. *моол дыл билбес турган мен* '(в то время) я не знал монгольский язык', *эки ажилчынга турган болган* букв. 'числился хорошим работником' лит. *эки ажилдап турган* 'хорошо работал'. Такого рода примеры в настоящее

время можно услышать также в речи носителей тоджинского диалекта.

Если сравнить, в тувинском литературном языке более употребительными являются составные глаголы из двух или более компонентов, первый из которых имеет деепричастные формы на *-л/...*, *-а*, *-е*, *-й*, а в качестве вспомогательного глагола употребляются четыре основных *тур-*, *чыт-*, *олур-*, *чор-* и свыше двадцати других глаголов [9 с. 159-164].

Анализ морфологических форм слов свидетельствует о том, что в речи тухаларов сохранились языковые особенности, которые использовались в более раннем периоде развития тувинского языка.

Предварительный анализ данного фактического материала показывает, что изучение речи тухаларов в фонетическом, лексическом, также грамматическом аспектах до настоящего времени остаётся актуальным и требует более полного изучения.

Библиографический список

1. Хийс Г. *Особенности тувинской речи жителей Цэнгэла*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2009.
2. Бадарч Б. *Лексика животноводства в цэнгэльской диалекте тувинского языка*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2009.
3. Уламсурэн Ц. *Особенности тувинской речи жителей Кобдо*. Москва: «Реглет», 2013.
4. Ragagnin Elisabetta. Archaic linguistic features in Khövsgöl aymag's sayan varieties. *Тюркская руника: язык, история, культура: материалы международной научной конференции*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2013.
5. Куулар Е.М., Сувандии Н.Д. *Тыва дылда иви ажил-агыйының лексиказы*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2014.
6. Куулар Е.М. Особенности речи цаатанов Хубсугульского аймака Монголии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2015; 3 (45).
7. Чадамба З.Б. *Тоджинский диалект тувинского языка*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1974.
8. Серебренников Б.А., Гаджиева Н.З. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков*. Москва: «Наука», 1986.
9. Сат Ш.Ч., Салзынмаа Е.Б. *Амгы тыва литературлуг дыл. Фонетика, лексика, морфология*. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1980.

References

1. Hiy G. *Osobennosti tuvinskoj rechi zhitelej C'eng'ela*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2009.
2. Badarch B. *Leksika zhivotnovodstva v c'eng'el'skom dialekte tuvinskogo yazyka*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2009.
3. Ulamsur'en C. *Osobennosti tuvinskoj rechi zhitelej Kobdo*. Moskva: «Reglet», 2013.
4. Ragagnin Elisabetta. Archaic linguistic features in Khövsgöl aymag's sayan varieties. *Tyurkskaya runika: yazyk, istoriya, kul'tura: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2013.
5. Kuular E.M., Suvandii N.D. *Tyva dylda ivi azhyl-agyjynyn leksikazy*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2014.
6. Kuular E.M. Osobennosti rechi caatanov Hubsugul'skogo ajmaka Mongolii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2015; 3 (45).
7. Chadamba Z.B. *Todzhinskij dialekt tuvinskogo yazyka*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1974.
8. Serebrennikov B.A., Gadzhieva N.Z. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov*. Moskva: «Nauka», 1986.
9. Sat Sh.Ch., Salzynmaa E.B. *Amgy tyva literaturlug dyl. Fonetika, leksika, morfologiya*. Kyzyl: Tyvanyn nom yndyrer cheri, 1980.

Статья поступила в редакцию 03.11.15

УДК 398+398.22 (571.52)

Khertek L.K., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: lidia.hertek@yandex.ru

CONCEPT OF "MOTHER" IN TUVAN HEROIC EPICS. The article is dedicated to a relevant problem of linguistic description of epic texts. The emphasis is placed on the analysis of a concept of "mother" as a separate fragment of the world picture in Tuvan heroic epics. The author undertakes a task to study lexical material in which this concept verbalizes. The paper establishes and describes a whole range of meanings of the words *ie* and *ava* that make up the concept of "mother" in the Tuvan heroic epics. Distinctive features of their semantic structure, connotations, syntagmatic relations, their syntactic function, occurrence in stable expressions are shown. The author analyzes the basic level of the semantics of the concept. In the research the author uses ethnographic and ethnolinguistic data. The study determines two levels in the semantic structure of the concept "mother": semantic level, which becomes apparent, when the word *mother* is used in an epic text, and basic level, which manifests itself, when a cognitive model designated by this word, is formed.

Key words: linguistics of folklore, Tuvan heroic epics, concept, representative, lexeme, denotatum, semantic structure, syntagmatic relation.

Л.К. Хертек, канд. филол. наук, ст. преп., Тувинский государственный университет, г. Кызыл,
E-mail: lidia.hertek@yandex.ru

КОНЦЕПТ "МАТЬ" В ТУВИНСКИХ ГЕРОИЧЕСКИХ СКАЗАНИЯХ

Статья посвящена актуальной проблеме лингвистического описания эпических текстов. Основное содержание исследования составляет анализ концепта «мать» как отдельного фрагмента картины мира в тувинских героических сказаниях. Автор ставит задачу изучить лексический материал, вербализирующий данный концепт. В работе устанавливается и описывается вся совокупность значений слов «ие» и «ава», составляющих в тувинских сказаниях анализируемый концепт, особенности их семантической структуры, коннотации, синтагматические связи, выполняемая синтаксическая функция, вхождение в состав устойчивых выражений. Значительное внимание уделяется анализу глубинного уровня семантики концепта, выявлению исходных представлений, лежащих в его основе, для чего автор привлекает этнографический и этнолингвистический материал. В результате исследования установлено, что семантическая структура концепта «мать» в тувинских сказаниях включает два уровня: уровень семантики, который проявляется в реальных условиях употребления слова в эпическом тексте, и глубинный уровень, когда выстраивается когнитивная модель, обозначаемая данным словом.

Ключевые слова: лингвофольклористика, тувинские героические сказания, концепт, репрезентант, лексема, дено-
тат, семантическая структура, синтагматическая связь.

В современной лингвофольклористике активно исследуется фольклорный текст как средство постижения этнической ментальности и традиционно-культурных смыслов [1]. Как справедливо отмечает М.А. Бобунова, картина мира и языковая картина коррелируются так, что по данным лексических и грамматических значений можно восстановить соответствующий фрагмент наивной картины мира [2]. В этом аспекте тувинские фольклорные тексты, в том числе эпические, до сих пор не изучались. В имеющихся исследованиях по тувинской фольклористике, посвященных героическому эпосу, затрагиваются проблемы его генезиса и эволюции, поэтики и стиля (Л.В. Гребнев, Д.С. Куулар, С.М. Орус-оол и др.). Одним из важнейших задач, стоящих сегодня перед тувинской фольклористикой, является лингвистическое описание фольклорных текстов и создание на основе этих исследований словаря фольклора как способа репрезентации фольклорной и языковой картины мира. Началом тувинской фольклорной лексикографии можно считать словарики непонятных устаревших слов и предметных указателей, составленные и включенные в сборники фольклора известным эпосоведом С.М. Орус-оол.

В данной работе исследуется семантическая структура лексемы «мать» в тувинских героических сказаниях (Прим.: далее для обозначения понятия *тувинские героические сказания* используется аббревиатура ТГС). Свою задачу мы видим в установлении и описании всей совокупности значений слов, составляющих в ТГС концепт «мать». Семантика и функция концепта определяется нами средствами эпического текста, в то же время для реконструкции исходных представлений, лежащих в основе его семантики, привлекается этнографический и языковой материал. Анализируемый концепт является одним из основных категорий среди общечеловеческих социально-культурных универсалий. Несомненно, он занимает значительное место в языковой и эпической картине мира тувинцев.

В языке и быту тувинцев имеется два наименования матери – «*ие*», «*ава*». Причём в обычной жизни тувинцы предпочитают употреблять слово «*ава*». Лексема «*ие*» обладает определенной стилистической маркированностью и употребляется в основном в книжной речи. Однако лексема «*ие*» может часто употребляться совместно с лексемой «*ада*» – отец, образуя гипероним «*ада-ие*» (букв. «отец-мать») в значении родителя.

В тувинском героическом эпосе образ матери протагониста один из ключевых образов. Женские персонажи в тюркско-монгольской эпической традиции, как полагают многие исследователи, формировались в контексте представлений, отражающих становление родового общества с материнским правом (В.М. Жирмунский, Л.П. Потапов, Е.Н. Кузьмина, Р.С. Липец, А.Ш. Кичиков). Идея культового почитания женщины-матери получила отражение в их материальной и духовной культуре, изобразительном искусстве и несомненно в эпосе. В.М. Жирмунский писал, что у тюркских и монгольских народов незапятнанное и почётное положение женщин сохранялось ещё в средние века, а участие женщин-воительниц в боевых предприятиях своего рода и племеней засвидетельствовано многими источниками [3, с. 219, 221]. Л.П. Потапов приводит интересные сведения о господстве у далеких предков тувинцев материнского рода. Так, факт постройки юрты родственниками невесты отражает, по мнению учёного, то, что брак у тувинцев был матрилокальным, и жених после свадьбы переселялся к невесте [4, с. 233]. Проявлением следов авукулата является и то, что тувинцы до сих пор считают родственников по линии матери более близкими, чем по линии отца (ср. тув. пословица *Ада торели ырак, ие торели чоок* (букв. *Родственники отца – далекие, родственники матери – близкие*. – Перевод автора)).

Представим свод употреблений лексем, вербализирующих концепт «мать», в тувинской эпической традиции. При его составлении нами использовалась методика, разработанная курскими лингвофольклористами М.А. Бобуновой и А.Т. Хроленко. Материалом послужили тексты двух авторитетных в научном отношении эпических сказаний «Хунан-Кара» и «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей», изданных в серии «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока».

Слово «*ие*» в Толковом словаре тувинского языка многозначное: 1. «Уругларнын авазы» (букв. «мать, мама детей»); 2. Тол торээн амытан (букв. «самка по отношению к детенышам») [5, с. 579].

Согласно данным этимологического словаря тувинского языка, лексема «*ие*» имеет общетюркское происхождение и обычно рассматривается в ряду тюркских слов *ана*, *ене* и их соответствий со значениями «мать, мама, матушка; бабушка; тетя; самка, особь женского пола» [6, с. 345 – 346].

Конкорданс лексемы «*ие*» в ТГС «Хунан-Кара» следующий (здесь и далее перевод текстов А.В. Кудиярова) [7]:

1) «Хинин *иезинин* / Ижи бистиг / Хачызы-биле-даа кезерге». – «Его пуповину и материнскими, / С двумя лезвиями, / Ножницами перерезали» [8, с. 66];

2) «*Иези-биле* тудуш-даа чыдып чыдар бооп тур эвеспе аан». – «С матерью соединенный лежал, оказывается» [8, с. 66];

3) «Хайыралыг мени торээн *ием-даа*». – «Дорогая моя мать, родившая меня» [8, с. 68];

4) «*Иезинин* изиг эмиинин *судун* / Эмзирер ужур окта чок, / Назынынга бачыттыг оол-дур». – «Горячим молоком / Из материнской груди / Кормить нельзя» [8, с. 70];

5) «Ийи *шивишкин иезинге* чагып-ла чыткан иргин» [8, с. 78];

6) «Биеэги-ле *ийи шивишкини, иези* база-ла» [8, с. 90];

7) «Чус сес хуулар Сай-Тоюн *кадын иези*» [8, с. 94];

8) «Адазынын корбээн черин оглу коор, ачай, / *Иезинин* корбээн черин кызы коор ужурлуг, ачай. / Бенин корбээн черин / Кулун коор ужурлуг, / Мен чоруптайн». – «Землю, что не увидел отец, / Сын должен увидеть, отец! / Землю, что не увидела мать, / Дочь должна увидеть, отец! / Землю, что не увидела кобылица, / Жеребёнок должен увидеть, отец!» [8, с. 98];

9) «*Иен адаан* шолан кымыл? – / Дээр болгай». – «Как твоё прозвище, / Данное матерью» [8, с. 98];

10) «*Ада-иезинин* ийи аразында орган иргин ийин». – «Между отцом и матерью сел» [8, с. 114];

11) «Аът бооп келгештин / *Иеден* торуп келгенден бээр / Аян-чорукка барган эвес мен. / *Иеден* торуттунгеш, Хунан-Кара сен, / Чаа-дайын аян-чорукка барган эвес сен». – «Как я стал конем, родившись от матери (кобылицы), я далеко не ходил. / И ты, Хунан-Кара, родившись от матери, на битву-войну далеко не ходил» [8, с. 138];

12) «Эки *ада-иеннин* / Чагылга созу-ле бар болгай». – «Родителей добрых есть ведь слово-наказ» [8, с. 142];

13) «*Иезинин* уш кырлан *эртинеэин* делеереди». – «Три драгоценности своей матери» [8, с. 178];

14) «Сен болза Чер, Дээр / *Ада-иелиг* болгай сен» – «У тебя мать-отец / Небо с Землей» [8, с. 214];

15) «Сен баксыраар болзунза, / Чер, Дээр *ада-иенни* кыйгырар сен, эжим». – «Если тебе плохо придется, / Своих мать-отца – Землю и Небо – / Ты призовешь, друг мой» [8, с. 216];

16) «Адаан-моорейлиг кижини / Уулелиг кизи / *Ада-иези*, Аьды, хеви болчур боор ийикпе, / Уулели-ле билгей, эжим». – «Разве тому, кто состязается, / Мать ли с отцом, / Конь ли, одежда / Могут защитниками быть» [8, с. 216];

17) «Кайызы-даа олгенинин шорузу, *Ада-иезин* кыйгыр-бас бооп туруп турлар». – «Кто бы ни погиб – сам виноват: / Мать-отца не призывать» [8, с. 216];

18) «Алдыы оран, Устуу оран / *Ада-ием* канчалдын, чоон-дун?» – «Верхний мир, Нижний мир / Отец мой и мать?» [8, с. 228];

19) «*Ада-иези-даа* сагыжынга кире берген». – «Мать-отец в его мысли вошли» [8, с. 236];

20) «*Ада-иезинин* улуг оонун орну». – «Место большой родительской юрты» [8, с. 236];

21) «*Ада-иезинин* олурар черинин ийи аразынга езулуг олуруп». – «И там, где сидели его отец и мать» [8, с. 238];

22) «*Ада-иезинин* соондува». – «За отцом с матерью» [8, с. 244];

23) «Эът дылдыг мээн *ада-ием*». – «Мои отец и мать / С гладкими языками» [8, с. 250];

24) «*Ада-иемнин* амыр-мендизин / Айтырып алырым кайы ийик». – «В здравии ли мои отец и мать» [8, с. 260];

25) «Бодунун кизи торелгетенден торуттунген / Кырган *ада-иезин*. – «А своих старых родителей / От которых рожденный / Как от представителей рода людского» [8, с. 292].

Таким образом, лексема «*ие*» зафиксирована в 25 словоупотреблениях. Рассмотрим семантическое наполнение концепта «*ие*» в данном ТГС. Анализируемая лексема употребляется в

словосочетании «*иезинин хачызы-биле*» – «*материнскими ножницами*». Выступает в форме относительного прилагательного «*иезинин*». Концепты обладают свойством дополнять другие рядом располагающиеся концепты посредством своей семантики, поэтому в номинативное поле рассматриваемого концепта вовлекаются признаки лексемы «*пуповина*», перерезаемой материнскими ножницами. Пуповина, согласно тувинским поверьям, это средоточие жизни, центральная точка человеческого тела. Выстраивается смысловая связь «*мать – пуповина – жизнь*».

Следующее употребление лексемы «*иези-биле тудуш*» – «*с матерью соединенный*» (*пуповиной*) продолжает развивать смысловую связь матери и ребёнка, их генетическое и биологическое родство.

Далее развивается мотив «тяжести материнства»: «*Дорогая моя мать, родившая меня* / *Ничего уже не видит, / Темнота перед ней*». – «*Хайыралыг мени торзэн ием-даа*» / *Карак-кулаа козулбейн, / Каранылап оран болу берди*» [8, с. 68]. У тувинцев есть выражение «*Караа чыраан*» (букв. «*глаза просветлели*») о родившей женщине. Анализируемая лексема характеризуется прилагательным «*хайыралыг*», которое может включать помимо заявленного «дорогая», такие смысловые компоненты, как «горячо любимая», «милая».

«*Иезинин изиг эмиинин судун*» – «*горячим молоком из материнской груди*» можно рассматривать как знак родства. В.М. Жирмунский отмечал, что кормление грудью чужеземного богатыря в эпосе было равнозначно его принятию в родовой коллектив [9, с. 28]. Этот обряд имеет этнографические параллели. По данным Л.В. Гребнева, подобный обряд входил в число норм обычного права тувинцев. «Приёмного ребёнка (азыранды кижии) мать принимала к своей груди, давала ему нюхать её и поила его овечьим или коровьим молоком из чашки, накрытой хадаком» [10, с. 131]. В тувинском сказании «Алдай-Буучу» есть эпизод, когда герой, отдававший молока матери своего противника, лишается права на вражду и месть. Так, богатырь Хан-Буудай становится братом убитых им трёх сыновей старухи. «*Ам чаа чипкен ийи борбак сарыг чуве / Мээн эмиинин суду чуве, огулум, / Силер болза, ам мээн оолдарым-биле / Чангыс иенин судун ишкен / Алышкылар-дыр силер. / Дунмаларын диргизип салывыт, огулум! – деп / Кадай дилеп, чапышп олурган чувен эргин*» (букв. «*Только что съеденные тобой два желтых шарика, / То молоко из моих грудей, сынок. / Теперь ты с моими сыновьями братья, / Вскормленные молоком одной матери. / Оживи и отпусти своих братьев, сынок! – / Упрашивала, умоляла старуха*») [11, с. 39] (Прим.: здесь перевод осуществлён автором статьи).

В конструкциях «*кадын иези*» актуализируется такой компонент семантики как социальная роль. А.В. Кудияров без перевода оставляет слово «*кадын*», который здесь однозначно может быть переведён как «царица-мать».

Примечательно сочетание «*шивишкин иези*», в котором матерью называется «*шивишкин*» – служанка, выполняющая функции матери, она заботится о ребёнке, кормит, растит его. Когнитивный компонент «биологическое родство» у анализируемого концепта пропадает, появляется контекстуальная семантика «неродная мать», «заменившая мать» или «альтернативная мать».

Лексема «мать» употребляется в паремии: «*Адазынын корбээн черин огул коор, ачай, / Иезинин корбээн черин кызы коор ужурлуг, ачай. / Бенин корбээн черин / Кулун коор ужурлуг*». – «*Землю, что не увидел отец, / Сын должен увидеть, отец! / Землю, что не увидела мать, / Дочь должна увидеть, отец! / Землю, что не увидела кобылица, / Жеребёнок должен увидеть, отец!*» [8, с. 98]. Выступает в форме Р. п. «*иезинин*» в функции дополнения. В значении актуализируется семантика «продолжение рода», которую создают выстроенные в паремии параллели: отец-сын, мать-дочь, кобылица-жеребёнок.

Употребление концепта «*ие*» совместно с «*шола*» в контексте «*Иен адаан шолан кымыл? / Как твое прозвище, данное матерью?*» вбирает в себя семантику этих слов и позволяет выстроить ассоциативную связь с обрядовым действием имяна-речения, которому в сюжете ТГС уделяется большое внимание. Семантика этого обряда обусловлена верой в то, что имена обладают магической силой, они ниспосланы свыше. Подобное отношение к выбору имени ребёнка долгое время сохранялось в тувинской семье. Имя ребёнку давалось на третий день после его рождения старейшим человеком в роду либо священнослужителем-ламой, иногда нарекала именем принимавшая роды женщина. Одновременно с именем ребёнку обязательно давали прозвище (тув. «*шола*»), т. н. «второе имя» (тув. «*ойзу адаан*»),

которое призвано было оберегать ребёнка от дурных людей и, в особенности, от нечистой силы. Прозвище воспринимается как заветное, сакральное слово, своеобразный оберег, данный материю своему ребёнку. Так выстраивается дополнительная семантика «мать, оберегающая своего ребёнка».

«*Аът иеден*» реализуется второе словарное значение лексемы «*ие*» как обозначение животной особи женского пола по отношению к своим детенышам.

Употребление анализируемого концепта в словосочетании «*иезинин эртинеэзи*» – «*драгоценности своей матери*». «*Эртинеэ*» – здесь они призваны помогать герою и защищать его. В традиционных представлениях тюрко-монгольских народов есть понятие «*тос эртинеэ*», т. е. девять святынь [12, с. 18]. Эти святыни имеют особое сакральное предназначение, в алтайских богатырских сказках словом «*эрдинеэ*» называют драгоценности, которая «*умерших поднимает, угасших зажигает*». Здесь использование в сочетании с «*эртинеэ*» привносит такой когнитивный компонент, как оберег, защита.

А также значения порождения «*Чер, Дээр ада-иелиг*» – «*своих мать-отца – Землю и Небо*». Подобное идиоматичное употребление концепта «*чер-ие*» с признанием права материнства за землей обычное явление для ТГС. В традиционной культуре концепт порождающей земли связан с общей идеей материнства и плодородия. В ТГС мать-Земля не имеет зримого облика, но всегда акцентируется ее женская природа «*чер-ие*» – «мать-земля». Мать-земля – это некий плодоносящий мрак, в нем слились понятия материнской утробы и темного лона природы, все из себя порождающего и все обратно поглощающего. Возможно, этот образ восходит к древнему культу хтонической богини-матери, отмеченному почти у всех народов, тувинский эпос сохранил отголоски этого древнейшего концепта.

Исследуемый концепт номинирован развернутым словосочетанием: «*Алды оран, Устуу оран ада-ием*». – «*Верхний мир, Нижний мир / Отец мой и мать*». Здесь указывается на связь героя по материнской линии с духом Земли – Нижним миром, что находит подтверждение в тувинской мифологии, в которой культ материнского начала сохранялся очень долго в виде обожествления матери-земли, локализирующейся в Нижнем мире.

Исследуем синтагматические связи лексемы «*ие*». Слово встречается в атрибутивно-номинативных словосочетаниях «*хинин иезинин хачызы*», «*иезинин суду*» в качестве атрибутивного определения «*иезинин*» – «*материнский*». Лексема в данных сочетаниях реализует семантику «естественное, биологическое родство». Выявляются атрибутивные определения к лексеме «ада-ие» – «*отец и мать*», «*кырган*» – «*старые, эки*» – «*хорошие*», «*эът дылдыг ада-ием*» – «*с гладким языком мать и отец*», последнее определение дается в противопоставлении «*скотина с шершавым языком*», вероятно, в значении «*говорящие человеческим языком*».

Итак, концепт «*ие*» представлен в следующих грамматических формах: в качестве относительного прилагательного «*иезинин*» – «*материнский*»; в предложно-падежных формах «*иези-биле*» – «*с матерью*», с аффиксами в притяжательном значении «*ием-даа*» – «*моя мать*», «*иен*» – «*твоя мать*». Выявляется в синтагматических связях с лексемами «*шивишкин иези*», «*кадын иези*», «*аът...иеден*». Встречается в идиоматических сочетаниях, содержащих ключевую лексему-репрезентанта «ада-ие», образуя гипероним «*родители*». Рассматриваемые словоформы в тексте выступают в роли и главного члена подлежащего, и второстепенного члена предложения – дополнения и определения.

Отметим все случаи использования лексемы «*ие*», репрезентирующего анализируемый концепт, в ТГС «Бокту-Кириш, Бора-Шэзлей» [13]:

1) «*База бис ышкаш ада-иезинден чарылган хоокуйну!*» – «*Без отца-матери тоже, как мы, остался, бедняжка!*» [13, с. 306];

2) «*Бистин ада-иелеривис чугаалажып органын*». – «*Разговор отца-матери наших*» [13, с. 310];

3) «*Иезистин суккан чувезин*». – «*Что наша мать спрята-ла*» [13, с. 316];

4) «*Ада-иезинин эргеледип адап чораан адын*». – «*Имена, какими отец-мать ласково их называли*» [13, с. 316];

5) «*Мээн ием торзэн ийи эмиини*». – «*Грудь моя, матерью рождённые*» [13, с. 348];

6) «*Иеден торзэ-ле чуве каап корбээн*». – «*С рождения мать-мать не удалась*» [13, с. 406, 484];

7) «Кырган ада-ием силерден мен». – «С вами, мои старенькие мать и отец» [13, с. 444];

8) «Ада-иезиниң соонче базып». – «И следом за отцом и матерью отправились» [13, с. 458];

9) «Силер кырган ада-иенер / Азырап карактап чорунар». – «О старых отце и матери / Вы заботитесь» [13, с. 460];

10) «Кырган ада-иезин сактып». – «Старые мать с отцом вспоминаются» [13, с. 470];

11) «Кырган ада-иезиниң кайнаар барганын». – «Куда его старых с матерью увели» [13, с. 472];

12) «Сээн ада-иениниң чугаазын дыннаарымга». – «Разговор твоих матери и отца услышал» [13, с. 474];

13) «Мен-даа ада-иениниң». – «За мать и отца отправляюсь» [13, с. 474];

14) «Иелернин торуп кагган». – «Матерями рожденных» [13, с. 482, 520];

15) «Кырган ада-иези-биле». – «Со старыми отцом и матерью» [13, с. 486];

16) «Иезинге кырган-даа болза, / Озен-Куланы мундургаш». – «На Озен-Кула, хоть он и старый, / Мать свою посадил» [13, с. 486];

17) «Кырган ада-иезин аал соонга». – «Старым отцу с матерью за аалом» [13, с. 492];

18) «Ада-иези ужелээ шайлап, хоорежип олургаш». – «Отец, мать и сын – втроем, угощаясь, беседовать стали» [13, с. 502];

19) «Чаа, оглум, ада-иен бис». – «Ну, сын мой, мы – отец с матерью» [13, с. 502];

20) «Иевистен ожээн-даа чок». – «Нет ни мести от наших матерей унаследованных» [13, с. 522];

21) «Аалынга келгеш, ада-иезинге чораан чоруун». – «В аал приехал, о поездке своей отцу-матери» [13, с. 524].

Лексема «ие» в ТГС «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей» зафиксирована в 22 словоупотреблениях. Концепт «ие» представлен в различных падежных формах: «ием» – «моя мать» в контексте «мээн ием торээн ийи эмиимни» – «груди мои, моей матерью рожденные» и «иевистин» – «нашей матери», «иезинге» – «своей матери», «иевистен» – «от своей матери». Концепт реализует притяжательную семантику, которой подчеркивается биологическое, генетическое родство. Встречаются формы «иелернин» – «матерей», «иеден» – «от матери», выражающих обобщающую семантику, что матерью может называться любая женщина, родившая детей и выполняющая определенные функции в их жизни. Наиболее часто употребляется в сочетании «ада-ие» в значении гиперонима «родители» – 13 случаев. Кроме того, замечено использование концепта в качестве корневой морфемы в случае обозначения родства, устанавливаемого посредством сватовства. Так, корень «ие» обнаруживается в наименовании тещи – «кат-ие». В данном сказании лексема встречается в 3 контекстах. «Чаа, хаан-катым, кадын кат-ием». – «Вот что, хаан-тесть мой, ханша-теща моя» [13, с. 408, 424]. «Иже албас мен ийин, хаан катым, кат-ием». – «Я не стану ее пить, хаан-тесть мой, ханша-теща моя» [13, с. 414].

Рассмотрим особенности семантического пространства анализируемого концепта, основными составляющими которого являются связи с другими словами. Итак, прежде всего концепт выстраивает синтагматические связи со словами, содержащими сему «рождение»: «ием торээн» – «матерью рожденные», «(мээн) ием торээн» – «моя мать родила», «иеден торээн-ле» – «после рождения матерью». Таким образом, концепт «ие» в большинстве случаев используется для номинации родной матери. Наиболее часто используются такие наименования признаков концепта: «хайыралыг» – «дорогая», «мени торээн» – «меня родившая», «камгалаар уш эртинези» – «хранящие меня три драгоценности». Таким образом, присутствует понимание, что рождение, вскармливание, защита – основные качества матери. Слово может выступать в форме «иези» – «его мать» в роли субъекта, встречается форма «ием» – «моя мать», «иен» – «твоя мать». Один раз концепт «ие» был употреблен в связи с мотивом о «месте унаследованной». Однако в большинстве случаев слово репрезентируется в парной конструкции «ада-ие» – «отец-мать», которое представляет собой семантическое целое «родители», при этом в номинации дифференцируются женское и мужское начала. Особенности употребления анализируемого концепта в тексте таковы, что в большинстве случаев «ие» выступает в роли объекта, выполняя синтаксическую функцию второстепенных членов. Гипероним «ада-ие» часто выпол-

няет функцию подлежащего и сопровождается определением «кырган» – «старые».

Другой репрезентант анализируемого концепта «мать» – денотат «ава». Лексическое значение «ава» в Толковом словаре тувинского языка определяется следующим образом: 1. «Кижини торуп каан азы ону толун кылдыр азырап алган херээжен кижини» (букв. «Женщина, родившая ребенка или воспитавшая его как своего»); 2. Дириг амытаннын чаш толунун иези кыс амытан (букв. самка по отношению к детенышам); 3. Кадайынга хамаарыштыр ажыглаар адалга уткалыг сос (мать – обращение мужа к жене) [14, с. 49]. Что касается происхождения лексемы «ава», то в Этимологическом словаре тувинского языка дается справка, что слово общетюркское, имеет соответствия с «аба – отец, дядя; дед, предок; мать, старшая сестра» [15, с. 45].

В ТГС «Хунан-Кара» лексема «ава» зафиксирована в одном словоупотреблении: «Иезиниң орар черинче «Авай», – деп кылчанайнып» (букв. «На место, что мать занимала, / Исподлобья глядит, / «Мама», – говорит») [8, с. 238]. Здесь «авай» выполняет функцию обращения. Употребление сразу двух наименований «ие» и «авай» в пределах одного предложения привносит коннотацию «с любовью, нежностью и лаской» в семантику лексемы «авай».

В ТГС «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей» конкорданс «ава» следующий:

1) «Авазынын ыяш чарып оккулуп турган». – «Мать им дрова колола» [13, с. 306];

2) «Авазынын эдилеп чораан эди болгаш кедип чораан хеви». – «Вещи, какими мать пользовалась» [13, с. 316];

3) «Уруг-даа «авай, ачай» – деп олургаш». – «Мама, отец», – девушка им говорила» [13, с. 442];

4) «Чузун ынчап олурар, ачай, авай?» – «Что же вы, мама, отец?» [13, с. 456];

5) «Мону аванга аппарып бер». – «Отнеси это маме» [13, с. 464];

6) «Авазынын олурар оон айтырып алгаш». – «Про юрту, где его мать спросил» [13, с. 486].

Лексема представлена в 6 употреблении. Отметим семантические компоненты лексемы «ава». В двух случаях лексема выступает в форме обращения «авай» – «мама». Другие грамматические формы, такие, как «аванга» – «своей матери» с притяжательным значением, «авазынын» – «матери» – с обобщенным значением. Лексическое значение анализируемого концепта «ава» соотносится с пониманием матери как женщины, дающей жизнь своему ребенку. В контексте выстраивается синтагматическая связь с предикатами, отражающими бытовые обязанности, выполняемые женщиной-матерью: «авазынын ыяш чарып оккулуп турган балдызын» – «топор своей матери, мать им дрова рубила», «авазынын эдилеп чораан эди болгаш кедип чораан хеви» – «вещи, какими мать пользовалась, одежда, какую она носила», «авазынын олурар оон айтырып алгаш» [13, с. 486]. Слово выступает в синтаксической функции определения и дополнения. Также можно отметить лексему «чаавай», содержащий в своей структуре корень «ава-». «Чаавай» – термин родства, в переводе означает «невестка». В ТГС отмечен в двух контекстах: «Чаавайларым келди» – «Невестки мои пришли» [13, с. 438]; «Чаавайларынын келгенин, / Чаавайлары олурен деп» – «О том, как невестки пришли, / О том, как невестки ее погубили» [13, с. 442].

Итак, концепт «мать» представлен в анализируемых ТГС посредством двух денотатов: «ие» и «ава». Он также включен в устойчивые идиоматические сочетания и поговорку «ие корбээн кызы коор» – «(то), что не видела мать, дочь должна увидеть». Учет всех употреблений концепта в пределах двух текстов, а также фиксация словообразовательных связей, показал, что денотат «ие» используется гораздо чаще, чем денотат «ава»: в ТГС «Хунан-Кара» 25 и 1, в ТГС «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей» – 22 и 6. Таким образом, основным репрезентантом концепта «мать» в ТГС является лексема «ие», менее употребительна лексема «ава».

Семантическая структура концепта «мать» в тувинских сказаниях, представленная данными лексемами, включает разные уровни: уровень семантики, который проявляется в реальных условиях употребления слова в обычном словарном значении, и глубинный уровень, когда выстраивается когнитивная модель, ментальный образ, обозначающий данным словом. В большинстве контекстов лексема «ие» и её производные репрезентируют уровень семантики, когда реализуется словарное значение, т. е. являются обозначением женщины, родившей ребенка. При этом

для эпического миропонимания важно биологическое и генетическое родство между протагонистом и его матерью. Кроме того, анализируемый концепт проявляет и другое словарное значение в номинации кобылицы-матери – «аът-ие». Другие формы имени концепта, такие, как «кадын иези», «шивишкин иези» являются диминутивными наименованиями. Довольно часто денотат «ие» в ТГС выступает в составе гиперонима «ада-ие». А также в качестве корневого элемента входит в структуру слова «кат-ие» – теща. Глубинный уровень ментального образа проявляется в синтагматических связях: выстраиваются такие семантические отношения как «пуповиной соединённый», «горячим молоком из материнской груди» выкормленный, «матерью наречённый сакральным именем», «матерью оберегаемый». К таким же особенностям словоупотребления можно отнести номинации «чер, дээр ада-целиг», «устуу оран, алды оран ада-целим», которые являются репрезентацией древней мифологемы. Денотат «ава»

в ТГС обладает исключительно положительными коннотациями, употребляется гораздо реже, реализует первый уровень семантики. Выбор лексемы «ава» несёт информацию о личностном отношении и подразумевает установление близких эмоциональных связей между протагонистом и его матерью. Лексема часто выступает как обращение с коннотативным ласкательным значением. Также слово в качестве корневого компонента входит в структуру термина родства «чаавай».

Таким образом, концепт мать в тувинских героических сказаниях представлен с помощью различных лексем, словосочетаний, идиоматических выражений. Концепт как осмысление образа матери несёт информацию о сложном комплексе представлений, охватывающих наиболее важные стороны жизни общества. Он включает понятия архаичной когнитивной парадигмы тувинцев, т. е. апеллирует ко временному периоду, когда складывалась и формировалась тувинская эпическая традиция.

Библиографический список

1. Бобунова М.А., Хроленко А.Т. *Словарь языка русского фольклора: Лексика былины*: в 2 ч. Курск: Курский государственный университет, 2006.
2. Бобунова М.А. *Фольклорная лексикография: становление, теоретические и практические результаты и перспективы*. Курский государственный университет, 2004.
3. Жирмунский В.М. *Сказание об Алпамыше и богатырская сказка*. Москва: Восточная литература, 1960.
4. Потапов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва: Наука, 1969.
5. Ие. *Толковый словарь тувинского языка*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2003; Т.1 (А-Й): 579.
6. Ие. *Этимологический словарь тувинского языка*. Сост. Б.И. Татаринцев. Новосибирск: Наука, 2002; (Т. II: Д, Е, И, Й): 345-346.
7. Кудияров А.В. Перевод текстов, комментарии к переводу. *Тувинские героические сказания*. Сост. С.М. Орус-оол. Новосибирск: Наука. Сиб. предприятие РАН, 1997; (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 12).
8. Хунан-Кара: *Тувинские героические сказания*. Сост. С.М. Орус-оол. Новосибирск: Наука. Сиб. предприятие РАН, 1997; (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 12): 54 – 297.
9. Жирмунский В.М. *Народный героический эпос. Сравнительно-исторические очерки*. Москва-Ленинград: Государственное издательство художественной литературы, 1962.
10. Гребнев Л.В. *Тувинский героический эпос (Опыт историко-этнографического анализа)*. Москва: Восточная литература, 1960.
11. Алдай-Буучу: *Тувинские героические сказания*. Составитель С.М. Орус-оол. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1993; Т. 2: 3 – 96.
12. Куулар Д.С. *Тувинский фольклор в контексте центральноазиатских устно-поэтических традиций*. Диссертация ... доктора филологических наук. Улан-Удэ, 2000.
13. Бокту-Кириш, Бора-Шээлей: *Тувинские героические сказания*. Составитель С.М. Орус-оол. Новосибирск: Наука. Сибирское предприятие РАН, 1997; (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 12): 298 – 527.
14. Ава. *Толковый словарь тувинского языка*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2003; Т.1(А-Й): 49.
15. Ава. *Этимологический словарь тувинского языка*. Составитель Б.И. Татаринцев. Новосибирск: Наука, 2000; Т. I (А-Б): 45.

References

1. Bobunova M.A., Hrolenko A.T. *Slovar' yazyka russkogo fol'klora: Leksika byliny*: v 2 ch. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2006.
2. Bobunova M.A. *Fol'klornaya leksikografiya: stanovlenie, teoreticheskie i prakticheskie rezul'taty i perspektivy*. Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2004.
3. Zhirmunskij V.M. *Skazanie ob Alpamysh i bogatyrskaya skazka*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1960.
4. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tvincev*. Moskva: Nauka, 1969.
5. Ie. *Tolkovyy slovar' tuvinskogo yazyka*. Pod redakciej D.A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2003; T.1 (A-J): 579.
6. Ie. *Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Sost. B.I. Tatarincev. Novosibirsk: Nauka, 2002; (T. II: D, E, I, J): 345-346.
7. Kudiyarov A.V. *Perevod tekstov, kommentarii k perevodu. Tuvinskie geroicheskie skazaniya*. Sost. S.M. Orus-ool. Novosibirsk: Nauka. Sib. predpriyatye RAN, 1997; (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka; T. 12).
8. Hunan-Kara: *Tuvinskie geroicheskie skazaniya*. Sost. S.M. Orus-ool. Novosibirsk: Nauka. Sib. predpriyatye RAN, 1997; (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka; T. 12): 54 – 297.
9. Zhirmunskij V.M. *Narodnyj geroicheskij `epos. Sravnitel'no-istoricheskie ocherki*. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1962.
10. Grebnev L.V. *Tuvinskij geroicheskij `epos (Opyt istoriko-`etnograficheskogo analiza)*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1960.
11. Aldaj-Buuch: *Tuvinskie geroicheskie skazaniya*. Sostavitel' S.M. Orus-ool. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1993; T. 2: 3 – 96.
12. Kuular D.S. *Tuvinskij fol'klor v kontekste central'noaziatskih ustno-po`eticheskikh tradicij*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2000.
13. Boktu-Kirish, Bora-Sh'e`elej: *Tuvinskie geroicheskie skazaniya*. Sostavitel' S.M. Orus-ool. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe predpriyatye RAN, 1997; (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka; T. 12): 298 – 527.
14. Ava. *Tolkovyy slovar' tuvinskogo yazyka*. Pod redakciej D.A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2003; T.1(A-J): 49.
15. Ava. *Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Sostavitel' B.I. Tatarincev. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I (A-B): 45.

Статья поступила в редакцию 26.10.15

УДК 811.11

Cherepanova Ye.A., senior teacher, Foreign Languages Department, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: ekaterinacherepanova@rambler.ru

FEATURES OF REALIZATION OF DONATIVE ACTION “KAUF” IN THE CONSCIOUSNESS OF THE GERMAN LANGUAGE.

The article studies features, which are characteristic of realization of a donative action, when it changes the possessive relations. The research of verbal representation of donation in its broad meaning is founded on cultural interdependence of the language and thought. A componential analysis of verbal lexemes and interpretation of statements with semantics of “Kauf” (German ‘buying’) allow revealing the specifics in how an act of donation is realized in the focus of the German national culture. While revealing the cultural specifics, the concepts of “Ordnung”, “Sparsamkeit”, “Angst”, “Sicherheit” are viewed. These concepts are treated as essential constant cultural indicators of the German language consciousness.

Key words: donative action, donativity, subject-object relationship, language consciousness, concept.

*Е.А. Черепанова, ст. преп. каф. иностранных языков, Горно-Алтайский государственный университет,
г. Горно-Алтайск, E-mail: ekaterinacherepanova@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДОНАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ «KAUF» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Данная статья посвящена исследованию особенностей реализации донативного действия, изменяющего посессивные отношения. Изучение языковой репрезентации донативного действия опирается на культурологическую обусловленность языка и мышления. Компонентный анализ глагольных лексем и интерпретация высказываний с семантикой «Kauf» позволяют выявить специфику реализации донативного действия в русле немецкой национальной культуры. В качестве важнейшего инструмента для определения культурной специфики донативного действия используются концепты *Ordnung*, *Sparsamkeit*, *Angst*, *Sicherheit*, которые рассматриваются как носители константного культурного основания немецкого языкового сознания.

Ключевые слова: донативное действие, донативность, субъектно-объектная связь, языковое сознание, концепт.

Современная наука о языке уделяет значительное внимание вопросу репрезентации восприятия и организации мира человеком, что обосновано междисциплинарным характером актуальных лингвистических исследований. Так, ключевой идеей коммуникативной лингвистики, психолингвистики, этнолингвистики, лингвополитологии и иных лингвистических отраслей, возникших на стыке дисциплин, является человек и его деятельность в том или ином проявлении.

Настоящая статья представляет собой лингвистическое исследование культурных особенностей реализации донативного действия «Kauf» в немецком языковом сознании. Понятийную основу донативного действия (далее ДД) составляет действие, изменяющее отношения обладания, т.е. отражающее такую ситуацию, в которой субъект вступает в определённого рода отношения с другими субъектами и/или окружающим миром, что имеет результатом приобретение или утрату субъектом статуса обладателя [1, с. 47]. ДД «Kauf» выражается в приобретении некоего объекта, которое сопровождается утратой материальных средств эквивалентных приобретаемому предмету.

Реализация ДД «Kauf» в некоем этнокультурном пространстве неизбежно ведет к его национально-культурной спецификации, выявить которую возможно в процессе лингвистического исследования. Факт того, что язык пропитан культурно-историческим содержанием социума оправдывает ориентированность современной науки о языке «на культурный фактор в языке и на языковой фактор в человеке» [2, с. 129].

Ю.С. Степанов считает, что, культура входит в ментальный мир человека в виде концепта, культурно-ментально-языкового образования [3, с. 43], в содержании которого имеется этимологический компонент, стабильно детерминирующий культуру [3, с. 47-49]. Исходя из данного посыла, в настоящей работе интерес представляют такие концепты немецкой лингвокультуры как *Ordnung*, *Sparsamkeit*, *Angst*. Перечисленные концепты рассматриваются, главным образом как источник константного культурного основания НЯС и используются в качестве инструмента для декодирования этнокультурной специфики при анализе вербальных средств.

Компонентный анализ синонимичных глагольных лексем с семантикой «Kauf» способствует установлению сходств и различий в значениях лексем, актуализирующих данный вид ДД. Семантическая единица слова – сема представляет собой отражение в сознании носителей языка различительных черт, объективно присущих денотату, либо приписываемых ему данной языковой средой и, следовательно, являющихся объективными по отношению к говорящему [4, с. 376].

Семантическим инвариантом является глагольная единица *kaufen* – etwas gegen Bezahlung erwerben, *kaufen* = [erwerben] + [gegen Bezahlung], значение которой, присутствует в дефинициях синонимичных лексем и выражена компонентом [kaufen]:

einkaufen – 1a) sich durch Kauf mit Waren für den täglichen Bedarf versehen; b) (Waren, Sachgüter) in größeren Mengen durch Kauf beschaffen, im Handel beziehen; *einkaufen* = [versehen] + [gegen Bezahlung] + [tägliche Waren] + [nach Bedarf] + [ständig] + [in großer Menge];

aufkaufen – große Mengen, oft alle Vorräte einer bestimmten Ware kaufen; *aufkaufen* = [kaufen] + [bestimmte Ware] + [als Vorrat] + [in großer Menge];

anschaffen – etwas erwerben, kaufen, was länger Bestand hat, nicht zum direktem Verbrauch bestimmt ist; *anschaffen* = [kaufen] + [etwas mit längerem Bestand] + [nicht für den direktem Verbrauch];

erstehen – [mit Glück oder Mühe] käuflich erwerben; *erstehen* = [erwerben] + [gegen Bezahlung] + [mit Glück] + [mit Mühe].

bezahlen – 1 a) für etwas den Gegenwert in Geld zahlen; 2) (Geld) als Gegenleistung geben; *bezahlen* = [zahlen für etwas] + [Gegenleistung];

besorgen – etwas beschaffen; kaufen; beschaffen – unter Überwindung von Schwierigkeit dafür sorgen, dass man etwas, was nötig ist braucht, bekommt, besorgen; besorgen = [kaufen] + [bei der Überwindung der Hindernisse] + [etwas Nötiges].

Интергративной семой в значениях рассмотренных лексем, является [kaufen], имплицитно актуализирующая направление ДД «Kauf» (bekommen). Иные единицы смысла выражают цель приобретения (Bedarf, Vorrat, Verbrauch), которая заключается в удовлетворении индивидуальных потребностей, акцентируя тем самым субъектную ориентированность на изменения в личной сфере. Приобретаемый объект выражается семами [tägliche Waren], [etwas Nötiges], [etwas mit längerem Bestand] характеризуется как ежедневно используемый, актуальный, обладающий необходимой прочностью, обосновывая тем самым целесообразность его приобретения. Эксплицируемые интенсификаторы (Mühe, Hindernisse, Glück) указывают на наличие / отсутствие препятствий при реализации ДД «Kauf». Семы, выражающие одновременно утрачиваемый объект в качестве материального возмещения, характеризуют его либо как универсальное платежное средство (Bezahlung, Geld), либо отмечают его ценностную соизмеримость, соответствие приобретаемому объекту (Gegenwert, Gegenleistung). Семантика глагольных лексем тем самым указывает на такие свойства ДД «Kauf» в немецком языковом сознании, как рентабельность, оправданность материальных затрат. Четкая дифференциация субъектных целей, обстоятельств, влияющих на интенсивность явления, свойств приобретаемого объекта воплощает признаки «ясность и точность» (Klarheit, Genauigkeit), «систематика» (Systematik) базового концепта немецкой лингвокультуры *Ordnung*. Также признаком ДД «Kauf» является идея целесообразности (Zweckmäßigkeit), характеризующая не менее важный для немецкой культуры концепт *Sparsamkeit*. Реализация ДД «Kauf» ориентирована на бережливое и рачительное отношение к имеющимся средствам, налаживание благополучия в сфере субъекта.

Результаты компонентного анализа используются в дальнейшей интерпретации высказываний с семантикой ДД «Kauf» для установления этнокультурных смыслов рассматриваемого явления.

1) Ich stehe in der Buchhandlung Arthur Bauers. Heute ist der Zahlungstag für die Nachhilfestunden, die ich seinem Sohn erteile [5: 102].

Высказывание (1) эксплицирует ДД Kauf именной лексемой Zahlungstag, генезис которого сводится к процессу оплаты. Содержание высказывания указывает на то, что оплачиваемая деятельность субъекта (Nachhilfestunden), имеет систематический характер. Соответствующее сказуемое выражается глагольной лексемой в настоящем времени (erteile), выражающей в высказывании ближайшее будущее. Следовательно, действие реализуется в настоящем времени и планируется в дальнейшем. Факт систематичности своевременной оплаты указывает на признак немецкой лингвокультуры Pünktlichkeit, который характеризует ДД «Kauf» как постоянное и стабильное.

2) Riesenfeld bezahlt vollzählig den Champagner [5: 61].

3) Man musste die Zollgebühren bezahlen [6].

Высказывания 2-3 актуализируют ДД «Kauf» при помощи глагольной лексемы bezahlen. Дополнение в высказывании (2) vollzählig свидетельствует о выполнении действия оплаты в полном объеме. В высказывании (3) передаваемым объектом является установленный и регулярно взимаемый государством пла-

теж обозначен как (Zollgebühren). Модусная часть высказывания (3) «man musste» характеризует отношение субъекта к данному действию как внутреннее должествование, осознанное поддержание субъектом правил установленных обществом. Это подтверждает положение о том, что государство и установленные им законы являются для немцев высшим проявлением порядка (Ordnung), к соблюдению которого они стремятся. Содержание высказываний указывает на ответственное отношение субъекта к своим обязанностям. Семантика использованных языковых средств направлена на выражение отлаженности, последовательности, своевременности действия оплаты, что указывает на обусловленность реализации ДД «Kauf» содержанием концепта Ordnung.

4) Ich winke dem Kellner. «Können wir diese Flasche Calvados kaufen?»

«Sie wollen mitnehmen?»

«Exakt.»

«Mein Herr, das ist gegen unsere Grundsätze. Wir verkaufen keine Flaschen» [7: 270].

В высказывании (4) ДД «Kauf» актуализируется лексемой kaufen. Субъект желает приобрести объект Flasche Calvados, что является невозможным, поскольку противоречит внутреннему распорядку заведения (Grundsätze), о чем категорично заявляет субъект утраты (Kellner). Страстное влечение регламентировать правила исполнения того или иного действия в конкретных деталях и последующее их соблюдение, относится к базовым ценностям немецкой культуры. Следствием этого является желаемая ответственность, точность действий всех участников, что дает ощущение уверенности и стабильности. Осознанное отношение к установкам такого рода является основой их соблюдения, несмотря на возникающие препятствия.

5. Warum mieten Sie sich nicht eines dieser neuen Apartments in der Nähe des Bois? Ein paar Möbel können Sie überall billig kaufen [7: 68].

6. Ich kaufte mir einen billigen Koffer und etwas Wäsche und die Dinge, die für eine kurze Reise notwendig sind, um in Hotels nicht aufzufallen [7, c. 31].

7. Wir gingen zusammen – es war unser erster gemeinsamer Gang in der Stadt – in ein Musikaliengeschäft und sahen Grammophone an, klappten sie auf und zu, ließen sie uns vorspielen, und als wir eines davon sehr passend und nett und wohlfeil gefunden hatten, wollte ich es kaufen, aber so schnell war Hermine nicht fertig. Sie hielt mich zurück, und ich mußte erst noch einen zweiten Laden mit ihr aufsuchen und auch dort alle Systeme und Größen vom teuersten bis zum billigsten ansehen und anhören, und erst jetzt war sie damit einverstanden, in den ersten Laden zurückzugehen und den dort gefundenen Apparat zu kaufen [8, c. 52].

Высказывания 5-7 объединены тем, что эксплицируют покупку некоего объекта в собственность при помощи лексемы kaufen. Приобретение объекта во временное пользование (5,6) сопровождается небольшими материальными затратами. Субъект действия не намерен тратить большие средства на приобретение предметов, предназначенных для временного использования, (Apartments mieten, für eine kurze Reise). Это свидетельствует об экономности, расчетливости, бережливом и рачительном отношении к материальным средствам. В высказывании (7) бережливость проявляется в щепетильном выборе объекта, предназначенного для долгосрочного использования. Субъект стремится приобрести объект наиболее точно соответствующий его предпочтениям субъекта, чтобы в дальнейшем избежать дополнительных расходов. Материальное благосостояние является важным социальным показателем, которое является результатом долгого и упорного труда, поэтому представителям немецкой ментальности важно точно знать, на что расходуются материальные средства. Анализ вербальных средств в высказываниях 5-6

свидетельствует о том, что реализация ДД «Kauf» детерминирована содержанием концепта Sparsamkeit, что выражается в бережливом, щепетильном, экономном отношении к материальным средствам, нежелании нести необоснованные затраты.

8) Miete... Kann längst keiner mehr bezahlen... Man muss sich im Betrug einrichten [9, c. 70].

9) – Können Sie ihn bezahlen? fragte Ellen ängstlich.

– „Nein“, antwortete Käufer traurig [10, c. 62].

Высказывания 8-9 актуализируют ДД «Kauf» с позиции приобретающего субъекта глагольной лексемой bezahlen, семантика которой акцентирует осуществление оплаты, то есть передачу денег. Часть высказывания (8) «man muss sich im Betrug einrichten» указывает на то, что отсутствие возможности оплачивать определенные услуги (die Miete) является поводом для возникновения недоверия, предположений об обмане, мошенничестве, нечестном поведении (Betrug). Употребление модального глагола müssen придает негативным коннотациям ДД «Kauf» оттенок внутреннего должествования, возникающего очевидно при нарушении укоренившейся ментальной установки: платить нужно вовремя, что соответствует установленному порядку (признак концепта Ordnung). Неуверенность и незнание того, что произойдет, составляет содержание иного немаловажного концепта Angst. Это положение подтверждает пунктуационное оформление высказывания, которое выполняет в предложении экспрессивную функцию и выступает как прагматическое средство. Многообразие, с одной стороны, выражает позицию говорящего, сомневающегося и опасющегося субъекта, с другой стороны, обнаруживает речевую стратегию автора для донесения реципиенту внутренних колебаний, ощущения неуверенности, входящих в состав культурнообусловленного ментального образования Angst.

В высказывании (9) эксплицируется диалог, в котором приобретающий субъект заявляет о своей неплатежеспособности, что вызывает у него чувство беспокойства и огорчения (traurig). Внутренние переживания субъекта утраты по этому поводу выражены дополнением ängstlich, которое образовано от субстантивной единицы Angst, номинирующей одноименный концепт. В данном случае страх, чувство уязвимости возникает в связи с отсутствием возможности оплатить объект, и как следствие осознание того, что в данном обществе такое поведение субъекта рассматривается как нарушение порядка и интерпретируется как повод для возникновения большой заботы, беспокойства, чувства угрозы, выражая тем самым взаимосвязь ДД «Kauf» и концепта Angst.

Из анализа синонимичных глагольных лексем и высказываний художественной литературы соответствующей семантики следует, что ДД «Kauf» детерминировано ключевыми концептами немецкой лингвокультуры Ordnung, Angst, Sparsamkeit. Концепт Ordnung выражается в дифференциации планируемого срока использования приобретаемого объекта, классификации цели субъекта, системном подходе к фиксации обстоятельств, влияющих на интенсивность явления, своевременной и точной оплате покупки. Концепт Sparsamkeit выражается в бережливом отношении к денежным средствам, прагматизме субъекта, актуальности и рентабельности ДД. Концепт Angst выражается в экспликации недоверия, беспокойства, ощущения потенциального обмана и мошенничества по отношению к неплатежеспособному субъекту.

Таким образом, признаки и свойства концептов немецкой лингвокультуры Ordnung, Angst, Sparsamkeit вербализуются в высказываниях с донативной семантикой. Лингвистический анализ реализационных особенностей ДД в соответствии с национальным языковым сознанием определяет культурологические особенности рассматриваемого явления в немецкоязычном коммуникативном пространстве.

Библиографический список

1. Владимирская Л.М. Карпова Т.Г. Донативное действие и способы его актуализации в современном немецком языке. *Актуальные проблемы гуманитарного знания*: материалы региональной научно-практической конференции молодых учёных. Барнаул: Издательство БГПУ, 2004: 47 – 49.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 2001.
3. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Издание 2-е. Москва: Академический Проект, 2004.
4. Алефиренко Н.Ф. *Современные проблемы науки о языке*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2005.
5. Remarque E.M. *Der schwarze Obelisk*. 1996, Köln.
6. *Abby Lingvo*. Available at: <http://www.lingvo-online.ru/ru/Translate/de-ru>
7. Remarque E.M. *Die Arc de Triomphe*. Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1988.
8. Hesse H. *Der Steppenwolf*. Frankfurt am Main, Verlag, 1997.
9. Pleschinski H. *Bildnis eines Unsichtbaren*. Carl Hanser Verlag, München, 2002.
10. Aichinger I. *Die größere Hoffnung*. Frankfurt am Main, 1991.

References

1. Vladimirskaia L.M. Karpova T.G. Donativnoe dejstvie i sposoby ego aktualizacii v sovremennom nemeckom yazyke. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniia: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoi konferencii molodykh uchenykh*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2004: 47 – 49.
2. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya: uchebnoe posobie dlia studentov vuzov*. Moskva: Akademiya, 2001.
3. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Izdanie 2-e. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
4. Alefirenko N.F. *Sovremennye problemy nauki o yazyke: uchebnoe posobie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2005.
5. Remarque E.M. *Der schwarze Obelisk*. 1996, Köln.
6. *Abbyy Lingvo*. Available at: <http://www.lingvo-online.ru/ru/Translate/de-ru>
7. Remarque E.M. *Die Arc de Triomphe*. Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1988.
8. Hesse H. *Der Steppenwolf*. Frankfurt am Main, Verlag, 1997.
9. Pleschinski H. *Bildnis eines Unsichtbaren*. Carl Hanser Verlag, München, 2002.
10. Aichinger I. *Die größere Hoffnung*. Frankfurt am Main, 1991.

Статья поступила в редакцию 12.11.15

УДК 822.512.144

Shabaeva L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF ROMANTIC POETRY BY Z. BATYRMURZAEV DURING THE REVOLUTION AND CIVIL WAR PERIODS. The work examines romantic poetry of a well-known Dagestan revolutionary poet Z. Batyrmurzaev in the period of the revolution and the civil war. The researcher focuses on poems "To the People's Defender" and "Hey, Beauty", in which the poet reveals a new revolutionary ideal, as well as an idea of an uncompromising struggle, which can be traced in the works of other revolutionary poets. In his works Z. Batyrmurzaev appeals to the younger generation with a passionate call "to come down to earth", to be closer to life in order to continue the great battle for the future of the humiliated and the oppressed people, who groan in chains. These are distinctive poems, heroic and pathetic "tribune" intonation, catchy, dynamic rhythms that convey the atmosphere of that time. Poems by Z. Batyrmurzaev are infused with faith in the final liberation of the people from the oppression of the past.

Key words: symbolic images, night, dawn, Tang Cholpan (Morning Star), educational ideas, liberation of people, idea of struggle, romantic image of a fighter.

Л.А. Шабеева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РОМАНТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ З. БАТЫРМУРЗАЕВА ПЕРИОДА РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

В статье исследуется романтическая поэзия известного дагестанского поэта-революционера З. Батырмурзаева периода революции и гражданской войны. Автор акцентирует внимание на стихотворениях «Народному заступнику» и «Эй, красавец», в которых наблюдается утверждение нового революционного идеала, а также идеи непримиримой борьбы, которые прослеживаются и в творчестве других поэтов-революционеров. В своих произведениях З. Батырмурзаев обращается к молодому поколению со страстным призывом «сойти на землю», сблизиться с жизнью для того, чтобы продолжить великую битву за будущее униженного и угнетённого народа, который стонет в оковах. Данным стихотворениям характерны героико-патетические «трибунные» интонации, броские динамичные ритмы, которые передавали атмосферу того времени. Стихотворения З. Батырмурзаева пронизаны верой в окончательное освобождение народа от гнёта прошлого.

Ключевые слова: образы-символы, ночь, рассвет, Танг-Чолпан (Утренняя звезда), просветительские идеи, освобождение народа, идеи борьбы, романтический образ борца.

Зарождение дагестанской советской литературы исследователи относят к 1917 году. В условиях ожесточённой борьбы за установление Советской власти «крепла и развивалась первая плеяда представителей новой многонациональной литературы Страны гор» [1, с. 38].

Борьба дагестанцев за Советскую власть стала основной темой новой дагестанской литературы. В этой связи хотелось бы остановиться на романтической поэзии З. Батырмурзаева периода революции и гражданской войны.

Зейналабид Батырмурзаев (1897 – 1919) является одним из выдающихся дагестанских революционеров и писателей. Его короткая, но плодотворная деятельность – яркая страница кумысской литературы предреволюционных лет и первых лет революции [2, с. 15].

К февральской революции 1917 года Зейналабид Батырмурзаев подошёл как человек, вполне осознающий политические, социальные и национальные противоречия мира и желающий избавить народы Дагестана от невежества путем просвещения и борьбы с представителями ретроградствующего духовенства. Об этом свидетельствовали созданные им сатирические пьесы «В медресе пришел мулла», «Наперекор муллам», а также его публицистика 1917 – 1918 годов, в которой обобщены его просветительские и революционные воззрения указанного периода.

В этот период – период пробуждения десятков миллионов трудящихся России к активной политической жизни – подвергались трансформации все прежние ценности и понятия, в том числе просветительские воззрения. Традиционные просветительские идеи необходимости провещения для народа стали до-

полняться идеями необходимости пробуждения к политической жизни и необходимости активного участия в ней. При этом поэты опирались на традиционные просветительские поэтические образы и символы [3, с. 295].

В стихотворениях 1917 года «Караван ушел», «Утренняя звезда» [3, с. 295, 296] З. Батырмурзаев с помощью образов-символов утверждает гибель старой и наступление новой эпохи: ночь прошла, наступил рассвет, тяжёлые тучи, окутавшие небо, покидают его, возшла светлая звезда новой жизни – Танг-Чолпан – и уже озаряет «милый» Дагестан, и он «пробуждается». Здесь речь идет не столько о пробуждении к свету знаний, наук, сколько о политическом пробуждении к жизни и борьбе. Стихотворения З. Батырмурзаева пронизаны верой в окончательное освобождение народа от гнета прошлого.

В стихотворении «Народному заступнику» [3, с. 295], написанном в августе 1917 г. в состоянии предчувствия грядущих классовых битв, которые развернулись ровно через год, просветительские идеи необходимости пробуждения народа перерастают в идею необходимости проведения бескомпромиссной революционной борьбы с классовым врагом ради выведения «обессиленного народа на светлый путь», чтобы впоследствии он мог догнать «просвещенные народы».

В этом стихотворении З. Батырмурзаев писал:

*Что знает в жизни твой народ несчастный?
Подавлен он, унижен, унетён,
Но никому не в силах, бессловесный,
О горестях своих поведать он!* [4, с. 348].

Несмотря на синтез просветительских идей с идеями бескомпромиссной революционной борьбы, в стихотворении во главу угла ставится не просвещение народа, а борьба во имя освобождения народа от духовного и социального порабощения ради его светлого будущего. Примечательно, что поэт обращается не ко всему народу, а к народному заступнику и подобным ему, готовыми пожертвовать собой ради будущего народа. Новое здесь проступает «больше как идея, чем конкретная реальность» [5, с. 57].

Лирический герой этого романтического стихотворения призывает представителей молодого поколения упорно и неотступно шагать вперед, не зная отступленья, и быть готовым пролить «бесценную кровь» ради родины, ради народа. В стихотворении воспроизводится состояние трудового народа, который, по мнению поэта, ещё не осознал себя как народ: его топтали, над ним глумились, он был безмолвен, безответен, его, беднягу, терзали и гнетут «черные вороны», «летучие мыши», они жаждут заживо похоронить народ. Образы воронов, летучих мышей в соответствии с романтической системой образности, присущей данному стихотворению, воплощают образы классовых врагов, ретроградов, представителей «ночи».

Стихотворение «Народному заступнику» как бы обрамляется призывами, обращёнными к защитнику интересов народа, а также к самому народу и они несут в себе основную идейную нагрузку. Обратимся к тексту:

*Юрю, алгъа юрю! Чалт ал аягъыне!
Къаршынга гелгенни буз! Йыкъ! Хараб эт!
Бу гюксюз миллетни тутуп къолундан
Илмупу халкъланы тез артындан эт.*

*Табанынг тиреп бас басгъан еринге!
Бир абат аягъынг басма сен гери!
Гъазир тур тѣкмеге азиз къанынгны
Эл учун, халкъ учун гелгенде ери!*

*Ступай, вперед ступай! Быстрее шагай!
Круши все встреченное! Вали! Уничтожай!
Взяв за руку обессиленный народ,
Догони скорей народы просвещенные!*

*Крепко ступай пятками там, куда ступаешь!
Ни шагу не делай назад!
Готовым будь пролить бесценную кровь
Ради родины, народа, коль придет черед!
(Подстрочник наш)*

Лирический герой стихотворения является романтическим образом, который в любую минуту готов отдать свою жизнь за народ. По духу своему он очень близок к реалистическому образу революционера-большевика из эпистолярного наследия У. Буйнакского.

Библиографический список

1. Кассиев Э.Ю. Становление и формирование дагестанской советской литературы. *История дагестанской советской литературы. 1917-1965.* Махачкала, 1967; Т. 1.
2. *Писатели Дагестана: из века в век.* Махачкала, Дагкнигоиздат, 2009.
3. *Къумукъланы йыр хазнасы (Антология кумыкской поэзии).* Махачкала, 1959
4. *Поэзия народов Дагестана* Махачкала, Дагкнигоиздат, 1954; Т. 1.
5. Абдуллатипов А.Ю. *Формирование метода социалистического реализма в кумыкской литературе.* Махачкала, 1982.
6. Мусаханова Г.Б. *Очерки кумыкской дореволюционной литературы.* Махачкала, 1959.
7. *Танг-Чолпан.* 1918; № 13, сентябрь.

References

1. Kassiev E.Yu. Stanovlenie i formirovanie dagestanskoy sovetskoj literatury. *Istoriya dagestanskoy sovetskoj literatury. 1917-1965.* Mahachkala, 1967; T. 1.
2. *Pisateli Dagestana: iz veka v vek.* Mahachkala, Dagknigoizdat, 2009.
3. *K'umuk'lany jyr haznasy (Antologiya kumykskoj po'eziij).* Mahachkala, 1959
4. *Po'eziya narodov Dagestana* Mahachkala, Dagknigoizdat, 1954; T. 1.
5. Abdullatipov A.Yu. *Formirovanie metoda socialisticheskogo realizma v kumykskoj literature.* Mahachkala, 1982.
6. Musahanova G.B. *Ocherki kumykskoj dorevolucionnojj literatury.* Mahachkala, 1959.
7. *Tang-Cholpan.* 1918; № 13, sentyabr'.

3. Батырмурзаев, как и Г. Саидов, — из тех поэтов периода Октябрьской революции и гражданской войны, которые сумели выработать созвучную эпохе поэтику. В полном соответствии с новым содержанием, анализируемое нами стихотворение построено на необычной для прежней кумыкской поэзии героико-патетической, «трибунной» интонации и броских динамичных ритмах. Мелодика стихотворения, сливаясь с непримиримо воинственным содержанием, создает неповторимую гармонию содержания и формы.

Г.Б. Мусаханова по поводу данного стихотворения писала, что «вся система образных средств данного стихотворения, особенно его ритм, как бы передает атмосферу движения, устремленности вперед, органически соответствуя призывному его содержанию» [6, с. 95].

Наступление революции, призыв отдать всего себя революционной борьбе — такова тема стихотворения «Народному заступнику»...

В стихотворении «Эй, красавец», написанном по мотивам стихотворения В. Гюго и опубликованном в июле 1918 года в журнале «Танг-Чолпан» [7, с. 13], когда уже в Дагестане фактически началась гражданская война, 3. Батырмурзаев вновь обращается к молодому поколению со страстным призывом «сойти на землю», сблизиться с жизнью для того, чтобы продолжить великую битву за будущее униженного и угнетённого народа, чтобы разделить участь народа, который стонет в оковах. Героико-патетические «трибунные» интонации, броские динамичные ритмы также характерны этому стихотворению, и они как бы передают атмосферу движения, устремленности вперед, органически соответствуя призывному содержанию. Если в «Народном заступнике» доминировал пафос разрушения старого мира, то здесь наряду с пафосом борьбы доминирует пафос созидания новых общественных отношений, основанных на идеологии революционного пролетариата:

*Къайда къан, къайгъы ва яс, шонда турайыкъ!
Къайда азап, гѣзъаш — яшае къурайыкъ!
Биз чачайыкъ дослукъ, къардашлыкъ урлугъун!
Тенгликде биз халкъыбызгъа танг къурайыкъ!*

*Давай будем там, где кровь, горе и плач!
Построим жизнь новую там, где гнѣт и слезы!
Посеем семена дружбы и братства!
В равенстве для нашего народа построим жизнь!
(Подстрочник наш)*

Таким образом, в вышеназванных стихотворениях 3. Батырмурзаева, равно как и многих других поэтов того времени, таких как Д. Магомедов, Б. Астемиров, Р. Нуров, Г. Саидов и др. мы наблюдаем идеи непримиримой борьбы, а также утверждение нового революционного идеала, в котором новое проступало в общих очертаниях, больше как идея, чем как конкретная реальность.

Статья поступила в редакцию 01.11.05

УДК 822.512.144

Shabaeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru*

POETRY OF D. MAGOMEDOV OF THE PERIOD OF THE REVOLUTION AND THE CIVIL WAR. The paper discusses a poetic legacy of Kumyk D. Magomedov, one of the pioneers of proletarian poetry of the period of the revolution and the civil war in Russia. D. Magomedov died in 1926, never realizing that the struggle started by the Bolsheviks was a historical mistake that led all the peoples of the Russian Empire for a long period of legal, class, and moral confrontation hitherto unseen victims. However, analyzing the works of that period, the author comes to the conclusion that D. Magomedov was at the forefront of revolutionary proletarian poetry, and his poetry reflected the heroic protest of people fighting for the creation of a new building on the principles of social justice. The work of D. Magomedov clearly reflected the socio-political processes that took place in that period in Dagestan. The poet was able to show the truthful life in its revolutionary development.

Key words: kumyksom literature, revolution, civil war, class struggle, proletarian literature, poetics, "Red Poet", social justice.

Л.А. Шабеева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru

ПОЭЗИЯ Д. МАГОМЕДОВА ПЕРИОДА РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

В статье рассматривается поэтическое наследие одного из зачинателей кумыкской пролетарской поэзии Д. Магомедова периода революции и гражданской войны. Д. Магомедова ушел из жизни в 1926 году, так и не поняв, что борьба, затеянная большевиками, оказалась исторической ошибкой, приведшей все народы Российской империи к длительному правовому, классовому, нравственному противостоянию и невиданным до этого жертвам. Тем не менее, анализируя произведения указанного периода, автор приходит к выводу, что Д. Магомедов стоял у истоков революционной пролетарской поэзии, и его поэзия отразила героический протест народа, борющегося за создание нового строя на началах социальной справедливости. Тем самым творчество Д. Магомедова ярко отразило те социально-политические процессы, которые проходили в тот период в Дагестане.

Ключевые слова: кумыкская литература, революция, гражданская война, классовая борьба, поэтика пролетарской литературы, «красный поэт».

В последние десятилетия возрос научный интерес к истории национальных литератур. Исследование роли литературы в жизни общества в период революционных потрясений – это важная литературоведческая проблема.

В многовековой истории литератур народов Дагестана есть немало имён, которые до сих пор остаются малоизученными и неизвестными современному читателю. К числу таких авторов относится один из выдающихся кумыкских поэтов начала XX века Дадав (Микаил) Магомедов (1856 – 1926).

Творчество Д. Магомедова привлекло внимание революционной интеллигенции уже в начале его творческой деятельности, оно росло и развивалось вместе с революционным движением в Дагестане. Его дореволюционное творчество стоит в одном ряду с творчеством таких дагестанских поэтов-отходников, как Гаджи Ахтынский, Магомедбек из Тлоха, Азиз Иминагаев и другие. Все они соответственно являлись зачинателями рабочей и пролетарской поэзии в кумыкской, лезгинской, аварской и даргинской поэзии. Как отмечает один из авторов «Истории дагестанской советской литературы», они «шли к литературе не только от критического отношения к дореволюционной действительности, но и от просветительства» [1, с. 42].

С юных лет Д. Магомедов был известен как народный поэт-импровизатор и исполнитель песен на агач-кумузе. Впоследствии он стал поэтом, создающим свои произведения графическим способом. В годы революции (1917) и гражданской войны он уже был известен как прославленный «красный поэт» революции.

Произведения Магомедова в своё время распространялись не только в устной форме, но и в форме прокламаций и революционных листовок. Об этом свидетельствуют отзывы соратников. В годы революций и гражданской войны его стихотворения публиковались на страницах большевистской печати, газет «Ишчи халкъ» («Рабочий народ»), «Ал байракъ» («Алое знамя»), а в советское время – на страницах газеты «Ёлдаш» («Товарищ»).

В 30-е годы был потерян большой сборник стихотворений поэта, предназначенный для издания по инициативе Д. Коркмазова.

Именно в этот период поэт стал создавать стихи, пронизанные демократической и революционной идейностью. Как отмечает М.А. Гусейнов, «особый подъём испытывает поэзия Д. Магомедова в годы революционных перемен» [2, с. 27].

Поэт мечтал о том дне, когда бедняки одержат победу над классовым врагом и вознесутся на вершины больших дорог социального прогресса. В стихотворении Д. Магомедова «Азимге

кагъыз» («Письмо Азиму») [3, с. 111], посвящённом другу, прослеживаются идеи необходимости вооружённой борьбы во имя счастья народа.

Социальная и политическая зрелость и позволила Д. Магомедову в первые же дни февральской революции 1917 года создать ярчайшие образцы реалистической революционной поэзии кумыков и стать тем самым одним из зачинателей новой кумыкской и дагестанской литературы.

Как отмечает Э.Ю. Кассиев в «Истории дагестанской советской литературы», «в годы революции и гражданской войны движущей силой творчества дагестанских поэтов был революционный энтузиазм, и стремление победить в борьбе за новый социально-политический строй» [4, с. 66]. И творчество Д. Магомедова не было исключением: он был одним из активнейших кумыкских поэтов периода революции и гражданской войны. Будучи «летописцем революционных событий в Дагестане», поэт умел правдиво отображать жизнь в её революционном развитии. Его поэзии характерен исторический оптимизм, осознанная социальная перспектива. Стихотворения Д. Магомедова воспроизводят крушение старого мира и выражают необходимость строительства новой жизни.

В творчестве певца революции Д. Магомедова, как и в творчестве других видных кумыкских поэтов и писателей, возникает целостный образ Дагестана и его народа тех лет, ощущается глубина и размах революционного дыхания той эпохи. Его произведения эмоционально приподняты, они подчеркнуто утверждают идеологию революционного рабочего класса и отличаются подлинно новаторским синтезом. Не зря в годы гражданской войны Дадава Магомедова называли «красным поэтом».

Февральскую и Октябрьскую революции Д. Магомедов встретил с огромной радостью, и с этих пор его поэзия целиком пронизывается революционным духом, а идея непримиримой классовой борьбы становится основной идеей его стихотворений. Произведениям Д. Магомедова тех лет характерна документальная достоверность: он, как очевидец, откликается на все наиболее значительные политические события, происшедшие в Дагестане, с позиций революционера.

Песня была очень распространённым жанром пролетарских литератур. Стихотворения Д. Магомедова нередко исполнялись как песни. Ю. Гереев отмечает, что в одной из песен «Чего нужно ждать от сборища шайтанов» Д. Магомедов «по заслугам высмеивает опереточное контрреволюционное горское правительством», что каждому из его деятелей «он даёт убийственную характеристику» [5].

Ю. Гереев отмечает, что в той же песне Д. Магомедов «зывает бороться за советскую власть, за рабочие советы» и в заключение говорит:

*Народ с нетерпением ждет свободы,
А она, как солнце, готово засветить,
Лишь бы ушел туман, и засиять.
Нам все нужно расчистить, все изменить* [5].

(подстрочный перевод Ю.Гереева)

Говоря о значении политической сатиры Д. Магомедова, Ю. Гереев в упомянутой статье, в частности, писал: «Творчество Д. Магомедова ... даёт кумыкской литературе ценнейшие образцы политической сатиры, метко бьющей классового врага. В этом смысле каждому кумыкскому поэту и писателю необходимо учиться у Дадава» [5].

В стихотворении «Минг тогуз юз он сегиз йыл битгенде» («Когда истек 1918 год») певец революции повествует о том, как народы плоскости и гор, объединившись в интернациональном революционном духе, общими усилиями разгромили большие силы местных контрреволюционеров и белоказачков. В стихотворении прославляется крепкая дружба, объединившая бедных дагестанцев гор и плоскости перед лицом всеобщей опасности поражения, а она привела их к победе.

Это одно из первых стихотворений кумыкской литературы, пронизанное духом интернационального единства в революционной борьбе.

Из всего сказанного видно, как сильно поэт верил в могучие силы революции и искренне надеялся на скорое устройство счастливой жизни для народа.

Поэзии Д. Магомедова характерно сочетание конкретно-исторического изображения типичнейших явлений борьбы за

социализм с романтическим революционным пафосом. Лирический герой Д. Магомедова вполне осознаёт закономерности и перспективы борьбы и общественного развития, он неизменно является носителем социалистического сознания и одержим верой в победу революционных сил. Однако, несмотря на это, он воспринимается в качестве романтического образа.

О творчестве Д. Магомедова высоко отзывался один из выдающихся дагестанских революционеров Дж. Коркмасов: «Тот, кто хочет почувствовать эпоху борьбы народа за своё будущее, пусть читает стихи Д. Магомедова – революционного поэта. Он охватывал все сколько-нибудь значительные события, ни о чём не забыл. Поэт пел о тяжёлой жизни угнетённых масс, о его чаяниях и надеждах, он помогал народу различать правду от лжи, вскрывал и разоблачал интриги и козни Горского правительства, пел о красоте свободы...» [6, с. 10].

К великому сожалению, надежды и мечты поэта на окончательную победу революционной войны и на большевиков, как избавителей народа от национального и социального гнета, в конечном итоге не оправдались. Поэт ушел из жизни в 1926 году, так и не поняв, что борьба, затеянная большевиками, оказалась исторической ошибкой, приведшей все народы Российской империи к длительному правовому, классовому, нравственному противостоянию и невиданным до этого жертвам. Тем не менее, можно отметить, что Д. Магомедов стоял у истоков революционной пролетарской поэзии, и его поэзия ценна тем, что отразила благороднейшее, человечнейшее устремление и борьбу народа за свободу и братство. Она, безусловно, обладая несомненными поэтическими достоинствами, обогатила кумыкскую поэзию демократическим духом и оригинальными поэтическими образами.

Библиографический список

1. Становление и формирование дагестанской советской литературы. *История дагестанской советской литературы*. Махачкала, 1967; Т. 1.
2. Гусейнов М.А. *Национальная литература кумыков 1920 – 1930 гг.* Махачкала, 2009.
3. *Уч шаир («Три поэта»)*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2004.
4. Кассиев Э.Ю. Становление и формирование дагестанской советской литературы. *История дагестанской советской литературы*. Махачкала, 1967; Т. 1.
5. Гереев Ю. Певец из революционного Кумторкала. *Дагестанская правда*. 1935; 6 сентября.
6. Коркмасов Дж. *Роль периодической печати в Дагестане*. Махачкала, 1926.

References

1. Stanovlenie i formirovanie dagestanskoy sovetskoy literatury. *Istoriya dagestanskoy sovetskoy literatury*. Mahachkala, 1967; T. 1.
2. Guseynov M.A. *Natsional'naya literatura kumykov 1920 – 1930 gg.* Mahachkala, 2009.
3. *U'ch shair («Tri po'eta»)*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2004.
4. Kassiev E.Yu. Stanovlenie i formirovanie dagestanskoy sovetskoy literatury. *Istoriya dagestanskoy sovetskoy literatury*. Mahachkala, 1967; T. 1.
5. Gereev Yu. Pevec iz revolyucionnogo Kumtorkala. *Dagestanskaya pravda*. 1935; 6 sentyabrya.
6. Korkmasov Dzh. *Rol' periodicheskoy pechati v Dagestane*. Mahachkala, 1926.

Статья поступила в редакцию 01.11.15

УДК 811.351.32

Shirinova S A., postgraduate, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

CONCEPT OF "PEOPLE" IN PROVERBS AND SAYINGS OF THE LEZGHIN AND ENGLISH LANGUAGES. The article presents a study on proverbs and sayings about a man that determine his place and role in the society with reference to the materials of the Lezghian language in comparison with English. The researcher studies the picture of the world within the concept of "man", reflected in the mirror of paroemias of the Lezghin and English languages. The data of the research allows better understanding the national patterns of behavior, mentality, cultural and national experiences, history, traditions, life values of representatives of these societies. In any language it is possible to find a matching proverb in a different language, still it is matching rather than finding an exact equivalent. Matching the Lezghin and English paroemias is especially significant as soon as these languages do not have common genetic roots. The main reason for the similarity of paroemias in different languages is their common linguistic and cultural features.

Key words: Lezghin language, proverb, saying, concept, vocabulary, paroemias.

С.А. Ширинова, аспирант каф. общего языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК» В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ ЛЕЗГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена изучению пословиц и поговорок о человеке, которые определяют его место и роль в обществе на материале лезгинского языка в сопоставлении с английским. Изучение картины мира (на примере концепта «человек»), отражённого в зеркале паремий лезгинского и английского языков, позволяет не только больше узнать, но и лучше по-

нять национальные стереотипы поведения, особенности менталитета, культурно-национальный опыт, историю, традиции, жизненные ценности представителей этих социумов. В любом языке можно найти соответствие для каждой пословицы и поговорки другого языка, именно соответствие, а не точный эквивалент. Главной причиной сходства паремий разных языков, заключается в общности их основных языковых и фольклорных функций.

Ключевые слова: лезгинский язык, пословица, поговорка, концепт, лексика, паремии.

Концепт – это содержательная сторона словесного знака (значение – одно или некий комплекс ближайше связанных значений), за которой стоит понятие (т. е. идея, фиксирующая существенные «умопостижимые» свойства реалий и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закреплённое общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни.

В лезгинском языке богато представлены пословицы и поговорки, которые чётко определяют место и роль человека в коллективе, дают ему оценку, например, лезг.: *Жуваз писвал асурдаз жува хъсанвал ая*. «Тому, кто сделал тебе зло, ты делай добро»; англ.: *A covetous man is good to none but worst to himself* «Жадный человек никому добра не делает, и меньше всего – себе»; лезг.: *Нефе инсандиз бала я*. «Жадность горе для человека».

Сопоставительное изучение пословиц и поговорок о человеке в лезгинском и английском языках показывает, что в обоих языках можно обнаружить большое количество пословиц, полностью совпадающих по значению и по составу лексических компонентов, например: *Дагъ дагъдал гъалтдач, инсан инсандал гъалтда*. – «Гора с горой не встречается, человек с человеком встретится»; англ.: *Men may meet but mountains never – с человеком с человеком встретиться может, а гора с горой – никогда*.

Довольно много пословиц и поговорок в сопоставляемых языках, которые совпадают по значению, но различаются по компонентному составу, так например, лезг.: *Масадаз згъунай фуруз вич аватда*. «В яму, которую вырыл другому, сам упал»; англ.: *He that digs a pit for another should look that he fall not into it himself*; «Тот, кто вырыл яму для другого, должен быть осторожен, чтобы самому в нее не упасть»; лезг.: *Бурж къачун регъят я, вахкун четин*. «Долг легко берется, но трудно отдается»; англ.: *He who likes borrowing dislikes paying*. «Тот, кто любит одалживать деньги, не любит отдавать долг»; лезг.: *Итим садра рекьид, к1еди – вишра*. «Мужчина один раз умирает, трус – сто раз»; англ.: *Cowards die many times before their deaths*. «Трус умирают много раз».

Так, в английском языке отсутствуют аналоги следующих пословиц и поговорок, имеющих в лезгинском: лезг.: *Инсан санал са пут къе т1убт1унамаз чир жедач*. «Человека не узнаешь, пока с ним пуд соли не съешь»; *Итимдихъ галаз рекъиз тевенамаз чир жедач*. «Мужчину не узнаешь, пока с ним в путь не отпавишься»; *Итим гапурдилай гафуни гзаф ат1уда*. «Мужчину слово сильнее кинжала ранит» и т. д.

Сходство пословиц и поговорок в неродственных языках указывает на то, это сходство является не генетическим, а типологическим. Образная логика человека способна производить универсальные модели сравнения. Общность мышления обусловлена общими условиями, общим уровнем культурного развития человека и общностью человеческих наблюдений.

В этих и других пословицах и поговорках подчёркивается необычайная терпеливость характера человека, его трудолюбие, лезг.: *Зегъметди ин гъуьрмет гъида*. «Труд приносит человеку уважение»; *Зегъмет ч1угун тавурда аш недач*. «Кто не трудится, тот плод не ест»; англ.: *He that would eat the fruit must climb the tree*. «Без труда нет плода»; *Зегъмет ч1угурда леззетни ххудда*. «Кто трудится, тот и блаженствует»; *Зегъмет-зегъмет, мадни зегъмет – ингъе еке девлет*. «Труд, труд, еще раз труд – вот тебе и богатство»; *Зегъмет галачир кар жедач*. «Без труда дела не завершить»; англ.: *Constant dropping wears away a stone*. «Терпение и труд всё перетрут»; лезг.: *Зегъмет к1анидаз берекатни жеда, мярекатни*. «Кто любит трудиться, тот получит и богатство, и уважение»; *Зегъмет ч1угварла, цегъверини ч1ижери хъиз ч1угуна к1анда*. «Трудиться надо подобно муравьям и пчелам»; англ.: *A busy bee has no time for sorrow*. «Трудолюбивой пчёлке некогда грустить».

В целом лезгинские и английские пословицы и поговорки раскрывают идею о том, что труд облагораживает человека, что является одной из главных составляющих его жизни, его социальной ценностью. Некоторые отличия в оценке трудовой деятельности обусловлены особенностями национального характера лезгин и англичан. Отличия в психологии, бытовом укладе, менталитете, отражаются в выборе разных образов, сравнений,

соответственно лексического наполнения для выражения одной и той же мысли.

Пословицы и поговорки осуждают коварство и жестокость врага, лезг.: *Душмандин фу недалди кынкъ хъсан я*. «Чем есть с врагом один хлеб, лучше умереть»; *Душмандихъ галаз душманвал ая*. «С врагом поступай по-вражески»; *Душман вуна текъейт1а, ада вун рекьид*. «Если ты не убьёшь врага, враг убьёт тебя»; *Душмандихъ далу акалмир*. «На врага не надейся»; *Душмандиз жуван душманвал чирмир*. «Не показывай врагу свою вражду»; *Душманди чинеба къада*. «Враг хитростью заманил»; *Зи душмандин душман зи дуст я*. «Враг моего врага – мой друг»; *Душмандин кынехъ ягъамир*. «Не верь клятве врага». Англ.: *A friend's frown is better than a foe's smile*. «Лучше хмурое лицо друга, чем улыбка врага»; *False friends are worse than open enemies*. «Фальшивые друзья хуже явных врагов».

Паремии лезгин прославляют друга и дружбу, лезг.: *Дуст жувала вине яхъ*. «Друга выше себя ставь»; *Дуст атай югъ су вар я*. «Приход друга – праздник»; *Дуст пис юкъуз чир жеда*. «Друга познаешь в беде»; *Дуст къун регъят я, дуствал тухун четин я*. «Друга найти легко, а сохранить дружбу трудно»; *Дуствиллиз дуъвал к1анда*. «В дружбе нужна честность»; *Дустар гур хъуй – душманар кур*. «Друзей пусть будет много, враги пусть сгинут»; *Дуст чинал, душман къулухъай рахада*. «Друг в лицо говорит, враг за глаза»; *Дуст авачирди жуваз душман я*. «У кого нет друга, сам себе враг»; *Дуст, к1еве гъатайла чир жеда*. «Друзья познаются в беде». Англ.: *A good friend is my nearest relation*. «Хороший друг – как близкий родственник»; *He is a good friend who speaks well of us behind our back*. «Хороший друг тот, кто о нас за глаза хорошее говорит»; *The way to have a friend is to be one*. «Хочешь иметь друга – сам будь хорошим другом»; *A man is known by the company he keeps*. «Человек узнаётся по друзьям, которые его окружают». *A friend to all is a friend to none*. «Тот, кто друг всем, не является другом никому»; *A hedge between keeps friendship green*. «Забор между друзьями продлевает дружбу»; *When a friend asks there is no tomorrow*. «Когда друг просит не существует слова «завтра»»; *Company in distress makes trouble less*. «Когда есть друзья по несчастью, и несчастье меньше»; *A friend in need is a friend indeed*. «Друг в беде – настоящий друг»; *A friend is never known till needed*. «Друга не знаешь, пока не понадобится его помощь»; *At heed one sees who his friend is*. «Друга узнаешь в беде»; *Friends are all right when they do not interfere with your career*. «Дружба дружбой, а служба службой»; *Lend your money and lose your friend*. «Дружба дружбой, а денежки врозь»; *Friendless is poor*. «Беден тот, у кого друзей нет»; *A faithful friend is a medicine of life*. «Верный друг подобен лекарству от всех болезней».

В пословицах и поговорках высмеивается алчность и зависть, лезг.: *Телеф кардин руфун ац1уда, вил ац1уда*. «У алчного человека желудок будет набит, глаз не будет сыт»; *Къуьншидин вил къуьншидал жеда*. «Соседа глаза на соседе бывают»; *Къуьнши къуьншидал пехил жеда*. «Сосед завидует соседу»; *Къуьншидин верч къаз хъиз акеада*. «Соседа курица кажется гусем»; *Къуьншидал хъуьремур, ви кыпел къведа*. «Над соседом не смейся, тебя самого постигнет беда». Англ.: *A covetous man is good to none but worst to himself*. «Жадный человек никому добра не делает, и меньше всего – себе».

В пословицах и поговорках лезгинского языка человек предстаёт как существо, которое украшает жизнь, способен укротить всё и всех, может добиться всего доброго: лезг.: *Хъсанвал рик1ела фидач*. «Доброта не забывается»; *Хъсанвиллиз писвал ий-умир*. «На добро не отвечай злом»; *Хъсанвал рик1елай алатун мумкин я, писвал гъич рик1елай алатдач*. «Добро забывается, зло – никогда»; *Хъсан къвалахдин жафа квахъдач*. «Доброе дело не пропадёт зря»; *Хъсан касдиз чан аламаз гъуьрмет, къейила регъмет къведа*. «Хорошего человека при жизни уважай, после смерти вспоминай его добрые дела». Англ.: *A good deed is never lost*. «Доброе дело даром не пропадет».

В лезгинском языке так же, как и в английском реже представлены пословицы и поговорки с именами собственными, лезг.: *Ам т1имил к1елна, гзаф чидайди я*. «Он из тех, кто мало учился, но много знает»; *Ам же тагур чирагъ я*. «Он светильник, не дающий света»; *Ам сиве т1уб турла къасдаиди туш*. «Он из тех, кому положи в рот палец, не укусит»; *Ам сад гуз, над къачу-*

дайбурукай я. «Он из тех, кто раз дает, пять забирает»; *Ам раб гуз риб къачудайбурукай я.* «Он из тех, кто иглу дает, шило забирает». Англ.: *The labourer is worthy of his hire.* «Тот, кто работает, заслуживает платы за свой труд»; *He that fears you present will hate you absent.* «Тот, кто тебя боится в твоём присутствии, будет тебя ненавидеть в твоё отсутствие»; *He that spares the bad injures the good.* «Тот, кто щадит плохое, наносит вред хорошему»; *He whose belly is full believes not him who is fasting.* «Тот, кто сыт, не верит тому, кто голоден»; *He that commits a fault thinks everyone speaks of it.* «Тот, кто что-либо натворил, думает, что все об этом говорят»; *He is a good man whom fortune makes better.* «Тот хороший человек, кого богатство не портит».

Изучение картины мира (на примере концепта «человек»), отраженного в зеркале паремий лезгинского и английского языков, позволяет не только больше узнать, но и лучше понять национальные стереотипы поведения, особенности менталитета, культурно-национальный опыт, историю, традиции, жизненные ценности представителей этих социумов.

В любом языке можно найти соответствие для каждой пословицы и поговорки другого языка, именно соответствие, а не точный эквивалент. Смысловое соответствие лезгинских и английских паремий тем более знаменательно, что эти языки не имеют общих генетических корней, культуры народов не схожи. Главной причиной сходства паремий разных языков, заключается в общности их основных языковых и фольклорных функций.

Одним из важных свойств пословиц и поговорок, вытекающих из тематической взаимосвязанности, является то, что в них иногда воссоздается своеобразный жизненный цикл, что особенно показательно в отношении пословиц о человеке. В этой группе пословиц и поговорок как бы отражаются результаты этического воспитания людей в связи с природными достоинствами и недостатками.

Сюда же относится определение природы человека по происхождению, положению в обществе, характерные черты, изучение деятельности человека, взаимоотношения людей.

Библиографический список

1. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира*. Москва, 1988.
2. Ганиева А.М. *Пословицы и поговорки лезгин*. Махачкала, 2010.
3. Майтиева А.Р. *Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
4. Гасанова Ф.Д. *Пословицы и поговорки лезгин в сравнении с паремиями азербайджанцев*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.
5. Газаева У.А. *Сопоставительный анализ паремий лакского и немецкого языков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
6. Сулаева Ж.А. *Пословицная концептуализация мира в кумыкском языке*. Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.

References

1. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira*. Moskva, 1988.
2. Ganieva A.M. *Poslovicy i pogovorki lezgin*. Mahachkala, 2010.
3. Majtieva A.R. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika poslovic i pogovorok darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2011.
4. Gasanova F.D. *Poslovicy i pogovorki lezgin v sravnenii s paremiyami azerbajdzancev*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2006.
5. Gazayeva U.A. *Sopostavitel'nyj analiz paremij lakskogo i nemeckogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2011.
6. Sulayeva Zh.A. *Poslovichnaya konceptualizaciya mira v kumykskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.11.15

УДК 81'282.2

Volkova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

Novikova O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: olga.novikova.1962@mail.ru

Orehova T.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: princessa90@bk.ru

SEMANTIC GROUPS OF ADJECTIVES WITH THE MEANING OF EVALUATION OF HUMAN CHARACTER IN THE DIALECTAL SPEECH OF OLDER GENERATION IN THE ALTAI. The article describes results of research on adjectives whose meaning is connected with inner qualities of man in dialects of older generation in the Altai Republic. The study was conducted on the material of the Talitsky dictionary, in which the speech of Russian-speaking residents of Talitsky village, who worked in a village committee of Ust-Kan District of the Altai Republic. The authors identify nine semantic groups of adjectives with the meaning of evaluation of human character and qualities. Dialectal materials represent a vivid picture of traditional folk beliefs about people, their attitude towards work, towards other people, about their own speech, about the individual qualities of the character, lifestyle, etc.

Key words: dialectal words, dialectal speech of older generation (Rus. starozhily), language picture of the world, positive and negative evaluation, semantic groups of adjectives.

Н.А. Волкова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

О.В. Новикова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: olga.novikova.1962@mail.ru

Т.И. Орехова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: princessa90@bk.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОЦЕНКИ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА В СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ

Данная статья посвящена описанию результатов исследования прилагательных с характеризующим значением внутренних качеств человека в старожильческих говорах Республики Алтай. Исследование проведено на материале Талицкого словаря, в котором зафиксирована речь русскоязычных жителей Талицкого сельсовета Усть-Канского района Республики Алтай.

Авторы выделяют девять семантических групп прилагательных со значением оценки характера человека. Дialeктный материал репрезентирует яркую картину традиционно-народных представлений о человеке, о его отношении к труду, к другим людям, о его речи, об отдельных качествах характера, об образе жизни и др.

Исследование было выполнено при поддержке гранта РГНФ (проект № 14-14-04003 а (р)).

Ключевые слова: диалектная лексика, старожильческие говоры, языковая картина мира, положительная и отрицательная оценка, семантические группы прилагательных.

Среди огромного количества русских слов, употребляющихся повсюду, где звучит русская речь, есть немало таких слов, которые известны не повсеместно, а лишь в той или иной местности. В отличие от общенародных, такие слова называются местными, или диалектными. Специфика русской диалектной лексики и важность её изучения была охарактеризована в работах О.И. Блиновой [1], В.В. Палагиной [2], И.А. Оссовета [3], Н.Т. Бухаревой [4], Н.А. Лукьяновой [5], В.А. Козырева [6], Т.С. Коготковой [7] и других учёных. В современной науке интерес к диалектной лексике не угасает. Диалекты относятся к народному типу речевой культуры, в котором ярко отражается национальное мировосприятие, так называемая картина мира.

Говоры Сибири и Алтая относятся к говорам вторичного заселения. Генетическая пестрота этих говоров, несходство условий, в которых они формировались, придают абстрактный характер системным отношениям в общесибирском плане. Наиболее реальна система языка определённого говора (узорегионального), ограниченного рамками конкретной территории. Система региональных говоров представляет собой комплекс микросистем, исследование которых проводится в плане сопоставления языковых явлений.

Фактическим материалом для нашего исследования стали данные Талицкого словаря [8], в котором зафиксирована речь старожил, жителей населённых пунктов Талицкого сельсовета Усть-Канского района Республики Алтай. Идеи и структура словаря были разработаны доцентом кафедры русского языка Горно-Алтайского пединститута (ныне – университета) В.Н. Богдановым (1907 – 1975), работа над созданием словаря велась на протяжении более 20 лет учениками В.Н. Богданова, доцентами кафедры русского языка – Г.В. Луканиной и В.Я. Сениной. Первое издание Талицкого словаря было 4-томным и осуществлялось с 1981 по 2006 гг. В 2007 году В.Н. Богданову исполнилось 100 лет со дня рождения. К этому юбилею Г.В. Луканиной и В.Я. Сениной было подготовлено второе издание словаря как единого, однотомного.

В Талицком словаре зафиксирована речь жителей 12 населённых пунктов Талицкого сельсовета Усть-Канского района Горно-Алтайской автономной области (ныне – Республики Алтай). Как отмечают в предисловии авторы словаря, «говор талицких сибиряков возник на разноречивой основе, хотя состав исконного населения первоначально был главным образом севернорусским» [8, с. 6]. В Талицком словаре отражена лексика «сибиряков» и «поляков» (старообрядцев, переживших сложную миграцию из России в Польшу, а затем ссылку в Сибирь), «поскольку они составляют основное население данной территории и, контактируя в течение длительного времени, выработали в целом единую лексическую систему» [8, с. 6].

Актуальность работы заключается, во-первых, в недостаточной изученности лексики русских говоров Алтая, во-вторых, в исследовании диалектной лексики в плане отражения языковой картины мира.

Предметом исследования стали диалектные имена прилагательные, характеризующие человека. В области прилагательного наиболее очевидна абстрагирующая и анализирующая мыслительная деятельность человека, благодаря которой признак, свойство, качество, составляющие неотъемлемую сущность предмета, явления, мыслятся в отвлечении от самой этой деятельности.

Отметим, что в исследуемом материале прилагательные, характеризующие *внутренние качества человека* (его характер, душевные свойства, интеллект, поведение, обусловленное личностными особенностями) в количественном отношении значительно преобладают над прилагательными, характеризующими *внешность человека*. На основе приёма сплошной выборки прилагательных из Талицкого словаря выявлено, что прилагательные со значением внутренних качеств, характера человека составляют более 160 лексем, а внешних качеств – 45 лексем (результаты анализа второй группы представлены в другой статье [9]). Такое соотношение, на наш взгляд, является выражением специфики отражения региональной картины мира

в речи старожил, и оно свидетельствует о большем внимании носителей говора не к внешности человека, а к его внутренним характеристикам: душевным, интеллектуальным, моральным качествам. Для сравнения укажем, что в других научных исследованиях зафиксировано иное соотношение рассматриваемых групп прилагательных. Так, в «Диалектном словаре личности» В.П. Тимофеева [10], отражающем особенности уральских говоров, зафиксировано преобладание прилагательных, характеризующих внешность человека.

Из всех прилагательных со значением оценки внутренних качеств человека только некоторые имеют общеоценочное значение: *нелОвкий* – обладающий плохим характером, с которым трудно жить; *непУтный*, *пакослИвый* – плохой человек, приносящий вред; *славнЕцкий* – хороший, славный человек (**Примечание:** здесь и далее в примерах заглавными буквами выделены ударные гласные).

В большинстве прилагательных отчётливо выделяются семантические компоненты с определённым, частнооценочным значением. На основе анализа всех прилагательных было выделено девять частных семантических групп, в которых оценке подвергаются следующие качества:

- 1) речь человека (28 лексем);
- 2) отношение к труду (23 лексемы);
- 3) умственные способности (23 лексемы);
- 4) жадность (14 лексем);
- 5) послушание (покладистость) (12 лексем)
- 6) спокойность характера (11 лексем);
- 7) твёрдость характера, храбрость (11 лексем);
- 8) образ жизни (10 лексем);
- 9) коммуникабельность (7 лексем).

Остальные прилагательные, не вошедшие в указанные семантические группы, представляют единичные характеристики человека: *двалИчатый* – лицемерный, *забАвливый* – шутник, *дергоУбый* – капризный, привередливый, *мокрогАзый* – плаксивый и др.

Как видно по количеству выделенных групп прилагательных, в оценке человека большое внимание уделяется его речи (28 прилагательных). В целом, оценка человека через его речь в диалектной языковой картине мира представлена в большинстве своём через отрицательные характеристики, соотношение прилагательных с положительной и отрицательной оценкой речи составляет 7/21. Интересно, что многословие или немногословие человека оценивается по-разному. С одной стороны, отрицательно оцениваются болтливые люди: *долгоязЫкий*, *барахловАтый* – о несерьёзном человеке, болтуне: «Хвастун, много хвастат. Барахло тако, барахловатый» [8, с. 15]. С другой стороны, неразговорчивые люди тоже оцениваются негативно: *неразговОрный*, *несгоОворный*, *потёмистый*, *потёмный*. «Молчит всё – так потёма, потёмистый» [8, с. 167]. Однако в словаре зафиксированы ещё лексемы, которые несут положительную оценку в толковании значений и в примерах речи диалектоносителей. Это лексемы *разговОрный*, *разговОрчатый*, *нарЕчистый*. Кроме этого, такое качество, как гостеприимство тоже оценивается через речь: *словУтной*, *славнЕцкий*, *приёмистый*, *приёмчатый*, *приИмчивый*. «Адрианов брат – он приёмчивый, приветливый. Словутной мужик, приимчивый, принимает людей» [8, с. 232]. Прилагательное *резОнный* (серьёзный, выполняющий обещания) тоже характеризует человека через речь: «Зять резонный, уже что скажет, то точно» [8, с. 254]. Таким образом, диалектные прилагательные, характеризующие человека через оценку его речи, показывают непростое, неоднозначное представление о том, какой в идеале должна быть речь человека, чтобы о нём сказали, что этот человек – *словутной*, *славнецкий* и *разговорный*, а не *долгоязыкий* и *барахловатый*.

Лживые люди обозначены диалектными лексемами *вилЮчий*, *хлоплИвый*, *хлоповАтый*. Громкая речь, крикливость также представлена отрицательно: *большеОтый*, *ревлИвый*, *ревУчий*. «Были у свата, ну и ревлив сватьа, так и кричит» [8, с. 253]. Прилагательные *ерес(т)ливый*, *ворчелИвый* также через характеристику речи передают отрицательные черты ха-

рактера: «*Шибко оне ересливы, сердиты сильно, им надо скандалить всё время*» [8, с. 74]. Человек дерзкий, острый на язык, характеризуется как *зубАтый, зуботЯщий, зубоскАлистый, на-рЕчистый*.

Вторая по количеству группа прилагательных характеризует человека через его отношение к труду. Из 23 прилагательных 13 имеют семантику положительной оценки: *трудЯщий, трудо-любИмый, мастеровОй, удаЛый* и др. Им противопоставлены *беспрОкий, беспУтный, ленивЯщий, непутЯвый*. Ценится в человеке домовитость, хозяйственность, эти признаки представлены в ряде синонимов: *домАшливый, домовОй (домОвый), обихОдливый, обихОдной, хозяйский*. Антонимичное значение имеют прилагательные *недомАшливый, необихОдная*. Положительно оценивается быстрота в работе, в движениях: *удалОй, задОрный, розИтельный, отрицательно оценивается медлительность: валОвый, вАторокиный, неразворОтный, пестере-вАтый*.

В третьей семантической группе исследуемых прилагательных (оценка интеллекта) интересно отметить то, что здесь тоже преобладает положительная оценка, из 23 прилагательных 16 несут положительную оценку. Прежде всего, обращается внимание на сообразительность, быстроту ума: *мышлЯеый, путЯеый, умственный, хвАткий, пронозИтельный, сдогАдливый, разво-рОтливый, изворОтистый, толковЯный*. В прилагательных *изворОтистый* и *разворОтливый* сочетаются характеристики ума и внешних качеств – энергичный, ловкий, быстрый в движении и в мыслях: «*Разворотливый – тот вот шибко какой сдогадливый*» [8, с. 247]. Кроме этого, в прилагательных подчёркивается начитанность, мудрость: *знАткий, научёный, учёный, начёт-истый, прожИтый, просУжий*. Противопоставлены этому другие характеристики: *безУмственный* (лишённый разума, глупый (*недостАточный* (о странном человеке), *незнАмый* (несведущий), *дикий* (глупый, невоспитанный)). В семантике последнего прилагательного акцентируется связь ума, интеллекта с культурой, воспитанностью: «*Дикий. В сочет. ИЗ ДИКОЙ ПОРОДЫ. Некультурный, невоспитанный, глупый, тупой. – Мужик-от не из дикой породы, а из умных у неё*» [8, с. 66].

Четвёртая группа прилагательных характеризует жадного, алчного человека: *Алошный, большекрОмый, едлЕжОристый, жОркий, солОщий, безвытнЫй, невытнЫй, ненаЕдный, горлохвАтый, завИтный, заграбАстой, заграбУщий*. Большинство из этих прилагательных характеризуют жадность по отношению к еде, некоторые имеют более широкое значение: «*ГорлохвАтый, -ая. Жадный и нахальный, в рас. Большекромый – это голохвАтый, хватат всё, хоть в магазине...*»; «*ЗаграбАстой и заграбУщий, -ая. Стремящийся много захватывать... РУКИ ЗАГРА-БУЩИ, ГЛАЗА ЗАВИДУЩИ*» [8, с. 62]. Только два прилагательных в этой группе имеют противоположное значение – *простЕцкий, простЯщий* (нежадный, способный всем поделиться).

Пятая группа прилагательных даёт характеристику человеку в зависимости от его поведения, покладистости характера. Здесь только три прилагательных несут положительную оценку: *послОвный, послухмЯнный, смирёнЫй*: «*Девка растёт пословна: чё скажешь – то сделает*». В остальных прилагательных содержится отрицательная оценка: *бескорУжный* (наглый, непослушный), *непослОвный, непосухмЯнный, поперёчный* (любящий спорить, поступать против совета), *смЕлый* (нахальный, нарушающий обычай), *своерУчный* (склонный брать что-то без спроса), *вОльный* (непослушный, своевольный), *Уросливый* (капризный), *врЕдный* (упрямый, неуступчивый).

В шестой группе проанализированных прилагательных носителями диалекта оценивается характер человека с точки зрения спокойности, степенности или неспокойности, суетливости. Только одно прилагательное в этом ряду имеет положительный модусный смысл: *игровИтый* (резвый, игривый, о ребёнке). В остальном эта группа по данным словаря представлена толь-

ко отрицательными характеристиками: *бАлмошный, блошнОй, вертЯчий, вертошАрый (о ребёнке), дикошАрый, дичАлый, за-полОшный, здряшнОй, суетнОй, шабуннОй, психовАтый, ско-ропостИжный* (в значении – слишком торопливый). Таким образом, в поведении человека ценным предстаёт качество «золотой середины»: в одном случае плохо, когда человек медлителен, в другом – когда слишком суетлив. По представлениям носителей диалекта в человеке важно чувство меры.

Седьмая группа прилагательных представляет оценку таких качеств, как смелость, твёрдость характера. Эта оценка реализуется только в положительных характеристиках: *безбоязнь, воИстый, выносИмый, воИстый, дЮжий, жестокий* (в значении – твёрдый, стойкий), *злЮцкой* (лихой, безбоязненный), *удалОй, осИльный, победИтельный, устОйчиватой*. Примечательно, что в примерах подчёркивается, что это качества, присущие русским, в частности, сибирякам: «*С русским бороться трудно, он сильно устОйчиватой*» [8, с. 317]; «*Немцы шибко боялись сибиряков, боялись оне: сильный народ, безбоязнь и выно-симый*» [8, с. 51]; «*Ох, такой народ злЮцкой... сибирски орлы!*» [8, с. 96].

В восьмой группе выделенных прилагательных репрезентирована оценка образа жизни. Категорично отрицательно представлены люди беззаботные, любящие гулянки, пирушки, склонные к бродяжничеству: *гулЯщий, гулЯщиковый, безза-бОтливый, заблудЯщий, походЯчий, похожАлый*. Отношение к таким людям выражено в пословице, зафиксированной в Талицком словаре: *СИДЯЩЕМУ – НА СТОЛЕ, А ГУЛЯЩЕМУ – НА СТОЛБЕ*. Отдельно отмечены прилагательные женского рода, зафиксированные в Талицком словаре, оценивающие женщин по их поведению – *дыровАтая* (о девушке-невесте, утратившей девственность), *крыночная блудница* (о пакостливой кошке, а также в бранном сравнении – о женщине, любящей погулять).

Девятая группа прилагательных характеризует человека с точки зрения его доброжелательности, коммуникабельности. Эти лексемы не были включены нами в группу прилагательных, характеризующих речь, так как в них акцентируется внимание не на самой речи, а на способности или неспособности человека к общению, к открытости. Прилагательные с отрицательной характеристикой: *дикОй* (застенчивый, нелюдимый, обычно о ребёнке), *зверовАтый* (дикий, нелюдимый), *ненавИстливый, ненавИстный* (недружелюбный). Прилагательные с положительной характеристикой: *суглАсный* (живущий с окружающими в согласии), *присосОбчатый* (умеющий приспособиться), *угостИ-тельный* (гостеприимный).

Диалекты и говоры в лингвистической науке уже давно признаны ценнейшим источником для исследований. Изучение и описание русских говоров способствует изучению русского национального языка в целом. Анализ прилагательных, зафиксированных в старожильческих говорах Республики Алтай, иллюстрирует широкий круг выражения ценностного аспекта языковой картины мира. Проанализированный материал репрезентирует яркую картину традиционно-народных представлений о человеке, о его отношении к труду, к другим людям, о его речи, об отдельных качествах характера, об образе жизни и др. Эти представления многосторонни, иногда неоднозначны. На наш взгляд, примечательно то, что при общем преобладании прилагательных с отрицательной оценкой, в отдельных выделенных семантических группах наблюдается существенный перевес положительных характеристик. В частности, в трёх группах из девяти выделенных ключевые качества человека (отношение к труду, характеристика его умственных способностей и твёрдость характера) представлены существенным преобладанием прилагательных с положительной оценкой. Это показывает особую, первостепенную важность данных аспектов в ценностной языковой картине мира диалектоносителей в отношении к человеку.

Библиографический список

1. Блинова О.И. Комплексное лексикографическое исследование диалекта. *Актуальные проблемы диалектной лексикографии: межвузовский сборник научных трудов*. Кемерово, 1989.
2. Палагина В.В. Лексикографическое изучение говоров Среднего Приобья на кафедре русского языка Томского университета. *Говоры русского населения Сибири*. Томск, 1983: 17 – 25.
3. Оссовецкий И.А. *Лексика современных русских народных говоров*. Москва: Наука, 1982.
4. Бухарева Н.Т. Системный характер лексико-семантических отношений в русских говорах Сибири. *Лексика и фразеология русских говоров Сибири*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1982: 57 – 69.
5. Лукьянова Н.А. О некоторых аспектах изучения экспрессивно-выразительной лексики диалектного языка. *Лексика и фразеология русских говоров Сибири*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1982: 96 – 111.
6. Козырев В.А. *Лексика современных русских народных говоров*. Ленинград: Просвещение, 1984.

7. Коготкова Т.С. *Русская диалектная лексикология*. Москва: Наука, 1979.
8. Богданов В.Н., Луканина Г.В., Сенина В.Я. *Талицкий словарь*. Издание 2-е, исправленное и дополненное. Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского госуниверситета, 2008.
9. Волкова Н.А. Диалектные прилагательные со значением характеристики внешности человека (на материале талицких говоров Республики Алтай). *Мир науки, культуры образования*. 2015; 3 (52): 298 – 301.
10. Тимофеев В.П. *Диалектный словарь личности*. Шадринск, 1971.

References

1. Blinova O.I. Kompleksnoye leksikograficheskoye issledovaniye dialekta. *Aktual'nye problemy dialektnoy leksikografii: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov*. Kemerovo, 1989.
2. Palagina V.V. Leksikograficheskoye izucheniye govorov Srednego Priob'ya na kafedre russkogo yazyka Tomskogo universiteta. *Govory russkogo naseleniya Sibiri*. Tomsk, 1983: 17 – 25.
3. Ossoveckiy I.A. *Leksika sovremennykh russkikh narodnykh govorov*. Moskva: Nauka, 1982.
4. Buhareva N.T. Sistemyy harakter leksiko-semanticheskikh otnosheniy v russkikh govorakh Sibiri. *Leksika i frazeologiya russkikh govorov Sibiri*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoye otdeleniye, 1982: 57 – 69.
5. Luk'yanova N.A. O nekotorykh aspektakh izucheniya "ekspressivno-vyrazitel'noy leksiki dialektnoy yazyka. *Leksika i frazeologiya russkikh govorov Sibiri*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoye otdeleniye, 1982: 96 – 111.
6. Kozirev V.A. *Leksika sovremennykh russkikh narodnykh govorov*. Leningrad: Prosvescheniye, 1984.
7. Kogotkova T.S. *Russkaya dialektnaya leksikologiya*. Moskva: Nauka, 1979.
8. Bogdanov V.N., Lukanina G.V., Senina V.Ya. *Talickiy slovar'*. Izdaniye 2-e, ispravlennoye i dopolnennoye. Gorno-Altaysk: RIO Gorno-Altayskogo gosuniversiteta, 2008.
9. Volkova N.A. Dialektnye prilagatel'nye so znacheniem harakteristiki vneshnosti cheloveka (na materiale talickikh govorov Respubliki Altaj). *Mir nauki, kul'tury obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 298 – 301.
10. Timofeev V.P. *Dialektnyy slovar' lichnosti*. Shadrinsk, 1971.

Статья поступила в редакцию 05.12.15

УДК 351.85

Aliyeva I.Z., doctoral postgraduate, Central Research Library NAN of Azerbaijan Republic (Baku, Azerbaijan),
E-mail: irada40@rambler.ru

FEATURES OF REFLECTION OF INFORMATION ON ECOLOGY IN THE NATIONAL BIBLIOGRAPHIC SYSTEM OF THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN. In 1924 in Azerbaijan a Central Institute of Bibliography was founded. The analysis shows that bibliographical books were regularly published in the period of independence of the republic except for the period of the World War II. Since the 70s of 20 century the academic interest to environmental problems was growing and it is reflected in the number of candidate and doctoral dissertation works in that period. As "Annual Azerbaijani Bibliography" shows the number of research on ecology increases in the period of the republican independence in comparison to its Soviet period. It is a result of great relevance of the problems of environment in the scientific space of the republic.

Key words: national bibliography, Azerbaijani books, ecology, information.

I.I. Алиева, диссертант Центральной научной библиотеки НАН Азербайджанской Республики, г. Баку,
E-mail: irada40@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПО ЭКОЛОГИИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В Азербайджане национальная библиография стала развиваться в советский период, в 1924 году был учреждён государственный библиографический орган – Азербайджанская Государственная Книжная Палата. Государственные учётно-регистрационные библиографические пособия Книжной Палаты выпускались систематически, за исключением периода Великой Отечественной Войны. Начиная с 70-х годов XX в. возросло внимание к проблеме охраны окружающей среды, что нашло отражение в увеличении числа изданий и кандидатских диссертаций на эту тему. В период независимости Азербайджанской Республики в пособии Национальной Библиотеки имени М.Ф. Ахундова «Одногодичная азербайджанская библиография» по сравнению с советским периодом значительно увеличилось число документов по охране окружающей среды. Такая тенденция говорит о том, что в Азербайджане тема экологии и охраны окружающей среды является актуальной, что выражается в увеличении печатной продукции, посвящённой данной тематике.

Ключевые слова: национальная библиография, Азербайджанские книги, экология, информация.

Охрана природы важна для судьбы всего человечества, не менее важным является качественное обеспечение информации по экологии в библиографической системе. В Азербайджанской Республике проблеме освещения экологической информации в библиографических системах уделяется достаточное внимание [1].

На сегодняшний день в международной библиографической практике под термином «национальная библиография» понимается такой тип библиографии, который ведёт текущий и ретроспективный учёт национальной печатной продукции. Начиная с последней четверти XX века, в состав потока документов было включено много считываемых с помощью машин новых типов документов и они, тиражируясь наподобие традиционных печатных изданий, были включены для общественного использования. По этой причине в большинстве стран мира структуры, занятые национальным учётом, не принимают во внимание на каком носителе – бумажном или электронном представлено издание и ведут учёт всех тиражируемых изданий в стране. Мы считаем

этот подход оправданным, так как он является наиболее полным.

К основным причинам создания национального библиографического учёта в разных странах можно отнести следующие:

1. Создание государств, формирование наций, национального самосознания и необходимости выявления, регистрации создаваемых в стране изданий с последующим их учётом;
2. Издание книг на народном языке и избавление этих изданий от ранее главенствующего международного латинского языка;
3. Интенсивное развитие процесса изданий книг (если к 1600 году в Европе было издано 30 тыс. книг, то к 1900 году эта цифра была доведена до 285 тыс. С января 2014 по 1 декабря 2014 года в мире издано 2 311 214 книг.

Первые национальные библиографические пособия, отражающие продукцию национальных печатных изданий, появились в XVI веке и они были неполными. Данные пособия отражали продукцию издания не совсем полностью. Так как не был налажен текущий библиографический учёт.

В современном представлении появление текущей национальной библиографии относится к XIX веку. В мире первый текущий орган национальной библиографии появился в 1811 году во Франции. В 1825 году появились текущие национальные библиографические источники о немецких, 1829 – шведских, 1833 – голландских книгах. Такие регистрации появились в 1835 году в Италии, 1837 – России и Великобритании, 1871 – Швеции, 1872 – США, 1875 – Бельгии, 1878 – Польше, 1897 – Болгарии [2].

В современном библиографоведении в понятие национальной библиографии входят две исторически сформированные формы: текущая национальная библиография и ретроспективная национальная библиография.

Под понятием **«текущая национальная библиография»** подразумевается подготовка и распространение библиографической информации о создаваемых новых публикациях и других изданиях продукции издательства.

«Ретроспективная национальная библиография» трактуется как подготовка и распространение библиографической информации о печатной и другой издательской продукции, выпущенной в какой-то определённый период [3].

Текущая национальная библиография, будучи единственным правильным источником для статистики национального издательства, создаёт в стране базу для развития других видов библиографии. Вопросы ретроспективной национальной библиографии из-за сложности проблемы и особых исторических условий развития все еще не нашли полностью унифицированного решения в мире.

Развитие теории национальной библиографии, осознание данного понятия берет начало с конца XVIII века. В большинстве стран национальная библиография была сформирована по территориальному признаку на основании одной территории (например, Россия, США, Франция и др.). А в Германии основной различительной особенностью явился языковой признак. Этот факт был связан с тем, что до воссоединения в 1871 году Германских государств немцы, протестуя против раздела страны на части, не обращая внимания на имеющиеся границы маленьких немецких государств, работали над созданием общегерманских культурных центров. Таким центром для книжных торговцев и издателей явился созданный в 1825 году Биржевой Союз Германских Книжных Торговцев. В эту организацию входили представители всех немецких государств.

В середине XX века для отбора печатных трудов для национальной библиографии использовали три основных признака отбора:

1. **Признаки местности.** Согласно данному признаку, в национальных библиографических пособиях отражались издания, напечатанные на всех языках в пределах одной страны.

2. **Языковой признак.** Согласно этому признаку, независимо от места издания отражались все издания на одном определенном языке.

3. **Комплексные признаки.** Согласно этому признаку, в национальных библиографических пособиях отражались все издания, опубликованные на территории данного государства.

Международный Конгресс по Международной Библиографии, проведенный ЮНЕСКО совместно с Международная Федерация Библиотечных Ассоциаций (**IFLA**) в 1977 году в Париже, также явился логическим продолжением предыдущих мероприятий. На указанном мероприятии обсуждались актуальные проблемы национальной библиографии, международный обмен библиографической информацией и другие вопросы [4]. Имеющие важнейшее значение рекомендации указанных международных мероприятий важны и для выявления перспектив дальнейшего развития национальной библиографии в Азербайджане.

В Азербайджане национальная библиография стала развиваться в советский период, в 1924 году был учрежден государственный библиографический орган – Азербайджанская Государственная Книжная Палата. В принятом позже руководящем документе перед этим учреждением была поставлена задача: использовать опыт работы книжных палат других республик Союза, всесторонне развивать государственную библиографическую работу.

В январе 1926 года на азербайджанском языке был напечатан «Список (летопись) книг Государственной Книжной Палаты Азербайджанской ССР», а на русском языке стало выходить квартальное государственное национальное пособие «Летопись Азербайджанской Государственной Книжной Палаты». В указанном пособии печаталась библиографическая информация о напечатанных на территории Азербайджана новых печатных книгах, брошюрах, а иногда и журналах.

С 1927 года оно печаталось под названием «Библиография Азербайджанской Государственной Книжной Палаты». С 1928 года пособие стало печататься под названием «Библиография Азербайджанского издательства» и превратилось в ежемесячное пособие. Государственные учетно-регистрационные библиографические пособия Книжной Палаты выпускались систематически, за исключением периода Великой Отечественной Войны.

В бывшем СССР внимание к проблеме охраны окружающей среды особенно активно привлекалось в 70-е годы. Именно в этот период возрос общественный интерес к данной теме, и контроль за этим был возложен на отдельную государственную структуру – Государственный Комитет по Метеорологии и Охране Окружающей Среды. Все это нашло отражение и в системе национальной библиографии. Однако, к сожалению, в конце советского периода деятельность Азербайджанской Государственной Книжной Палаты значительно ослабла, нарушилась систематичность издания учетных и библиографических показателей. В год завоевания Азербайджанской Республикой полной государственной независимости (1991) издание этих пособий полностью прекратилось. До этого периода в соответствующих разделах данных пособий были отражены документы по охране окружающей среды и экологии.

В завоевавшем независимость Азербайджане в течение продолжительного времени государственная национальная библиографо-учетно-регистрационная работа не претворялась в жизнь и многие достижения в этой области были потеряны. Положение, хоть и незначительно, но стало улучшаться лишь только после передачи функций Азербайджанской Государственной Книжной Палаты Республиканской Государственной Библиотеке имени М.Ф. Ахундова.

Так, в период бездействия Книжной Палаты Библиотека представила для использования подготовленные Ассоциацией Развития Азербайджанской Библиотечной Работы, а так же так и не изданные электронные версии выпусков «Одногодичной азербайджанской библиографии» за 1992 и 1993 годы. А после этого библиотека начала издавать собранные материалы за 1996, 1998, 1999, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2012 годы.

Для того чтобы понять, как была отражена тема охраны окружающей среды и экологии в период независимости на страницах пособия «Одногодичная азербайджанская библиография», рассмотрим выпуск данного пособия за 1992 год.

В указанном пособии на 144 страницах представлена информация о 757 наименованиях книг и 248 наименованиях диссертаций на азербайджанском и русском языках, изданных в течение этого года в Азербайджане в том числе по экологии было издано 10 книг, защищено 4 диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, что составило 1,42% всех книг и 2,8% всех диссертаций. В издаваемом в период независимости Национальной Библиотекой имени М.Ф. Ахундова пособии «Одногодичная азербайджанская библиография», по сравнению с советским периодом, значительно увеличилось число документов по охране окружающей среды. Такая тенденция говорит о том, что в Азербайджане тема экологии и охраны окружающей среды является актуальной, что выражается в увеличении печатной продукции, посвященной данной тематике [5].

Однако, к сожалению, выпуски этого пособия за четыре последних года все еще не увидели свет. Так же существует проблема в адекватном отражении всех изданий в «Одногодичной азербайджанской библиографии», так как не все издания представляют обязательный экземпляр изданной продукции в библиотеку. Мы считаем, что ликвидация данных недочетов позволит нам повысить уровень Азербайджанской национальной библиографии.

Библиографический список

1. Əliyev Z.N. *Azərbaycan bibliografiyasının tarixi*: Dərslik. Bakı, 2007.
2. Гудовщикова И.В., Лютова К.В. *Общая иностранная библиография*. Москва, 1978.
3. ГОСТ 7.0-77. *Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу*. Библиографическая деятельность. Основные термины и определения. Москва, 1978.

4. Грузинова Л.Б. *Иностранная библиография*: учебное пособие. Москва, 1997.
5. Алиева И.З. Информационные возможности библиотек в формировании экологической культуры населения. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4 (37).

References

1. Əliyev Z.H. *Azərbaycan bibliografiyasının tarixi*: Dərslik. Bakı, 2007.
2. Gudovschikova I.V., Lyutova K.V. *Obschaya inostrannaya bibliografiya*. Moskva, 1978.
3. GOST 7.0-77. *Sistema standartov po informacii, bibliotechnomu i izdatel'skomu delu*. Bibliograficheskaya deyatel'nost'. Osnovnye terminy i opredeleniya. Moskva, 1978.
4. Грузинова Л.Б. *Иностранная библиография*: учебное пособие. Москва, 1997.
5. Alieva I.Z. Informacionnye vozmozhnosti bibliotek v formirovanii `ekologicheskoy kul'tury naseleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 4 (37).

Статья поступила в редакцию 29.11.15

УДК 811.1/2

Bashkova L.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Penza State Agricultural Academy (Penza, Russia), E-mail: prof.pgsha@gmail.com

Dianova E.G., teaching assistant, Department of Foreign Languages, Penza State Agricultural Academy (Penza, Russia), E-mail: dianova.elena-86@yandex.ru

SEMANTIC-STYLISTIC FEATURES OF TEMPORAL NOUNS IN THE POETIC TEXT (WITH REFERENCE TO THE GERMAN POETRY). The article deals with the specific features of functioning of temporal nouns in poetic texts. The diverse nature of category of time in a literary text and as a result multiple aspects of approaches to this perspective are substantiated. Relying on the theoretical base, which is put forward in V. N. Kaplenko's works, the authors carry out an analysis of German original and translated poetry. The results have revealed an idea of contextual neutralization of meanings is verified in the German poetic texts. By means of the component analysis of lexical units with the meaning of time the researchers show evidence of contextual neutralization of the semantics of "quantity of duration".

Key words: poetic text, poetic language, lexical units of time, semantics, semantic analysis, poetic universals.

Л.Ф. Башкова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Пензенская государственная сельскохозяйственная академия, г. Пенза, E-mail: prof.pgsha@gmail.com

Е.Г. Диянова, ассистент каф. иностранных языков, Пензенская государственная сельскохозяйственная академия, г. Пенза, E-mail: dianova.elena-86@yandex.ru

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЙ ПОЭЗИИ)

В статье рассматриваются особенности функционирования темпоральных существительных в поэтических текстах. Обосновывается разноплановый характер категории времени в художественном тексте, и, как следствие, многоаспектность подходов к данной проблематике. Опираясь на теоретическую базу, выдвинутую в трудах В.Н. Капленко, предпринят анализ немецкоязычной оригинальной и переводной поэзии, в результате которого идея о контекстуальной нейтрализации значений нашла своё обоснование и в немецких поэтических текстах. С помощью компонентного (семного) анализа лексических единиц времени у них выявляется контекстуальная нейтрализация семы «количество длительности».

Ключевые слова: поэтический текст, поэтический язык, лексические единицы времени, сема, семный анализ, поэтическая универсалия.

Категория времени в поэтическом тексте продолжает являться предметом многочисленных исследований в силу своей многоаспектности. Так, например, выявляются, систематизируются и описываются средства выражения языкового времени в поэтических текстах того или иного поэта [1], осуществляется сопоставительный анализ средств выражения семантики времени в поэтических идиостилиях [2], проводится анализ темпоральной системы поэтов [3], анализируется темпоральная семантика существительных на основе метонимического механизма [4]. Интерес к данной проблематике обусловлен, на наш взгляд тем, что функционирование темпоральной системы в поэтических текстах зависит от индивидуально-авторских особенностей и тем самым раскрывает характерные особенности поэтического идиостиля. Таким образом, выявление индивидуальных особенностей художественного мышления автора осуществляется через интерпретацию употреблений темпоральной лексики.

В качестве теоретической базы нами приняты за основу положения, изложенные в трудах В.Н. Капленко, который считает, что в процессе функционирования в поэтическом тексте темпоральные существительные утрачивают свою «терминологическую» сему точности, определенности, иными словами у таких существительных происходит нейтрализация семантики точного количества [5, с. 65]. В ходе наблюдений за функционированием в поэтических текстах темпоральных существительных *век, год, месяц, сутки, час, минута, секунда* посредством компонентного анализа им установлено, что вышеперечисленные существи-

тельные утрачивают сему точного количества, «четкость границ временного отрезка» [6, с. 19]. Такая закономерность функционирования темпоральных существительных связана, на наш взгляд, прежде всего со спецификой поэтического текста как такового, который представляет собой особым образом организованную словесно-художественную структуру и обладает своими специфическими особенностями построения и функционирования [7, с. 15]. Справедливость этого положения убедительно доказывается в трудах крупнейших исследователей теории поэтического языка во всех его лингвистических аспектах: см. Б. Эйхенбаум [8], Р. Якобсон [9], А.А. Потебня [10], В.В. Виноградов [11], Я. Мукаржовский [12], Б.В. Томашевский [13], Ю.М. Лотман [14], В.М. Жирмунский [15] и другие. Нельзя также обойти вниманием и концепцию Ю.Н. Тынянова, в основе которой лежит понятие «тесноты стихового ряда», демонстрирующее, как меняется смысл слова, помещённого в контекст «стиховой конструкции». Абстракция слова, по мнению Ю.Н. Тынянова, собственно, является как бы кружком, заполняемым каждый раз по-новому, в зависимости от того лексического строя, в который оно попадает и от функций, которые несёт каждая речевая стихия» [16, с. 77].

В данной статье ставится задача проанализировать с помощью семного анализа употребление темпоральных существительных в немецких поэтических текстах, и выявить условия, способствующие достижению эстетического эффекта.

Исходя из законов организации поэтического художественного дискурса, которые, по мнению многих исследователей, име-

ют универсальную природу, логично предположить, что утрата семы точного количества, определенности характеризует темпоральных существительных в немецкой поэзии подчиняется тем же законам, что и в русской. Нами была проанализирована семантика следующих существительных, обозначающих единицы времени в немецком языке: *die Stunde* – час, *das Jahrhundert* – век, *das Jahr* – год, *der Monat* – месяц, *Tag und Nacht (Rund um die Uhr)* – сутки, *die Minute* – минута, *die Sekunde* – секунда. К анализу были привлечены тексты немецких поэтов Г.Гессе, содержащие данные существительные.

«So da? ich lesend, in Minuten oder Stunden, / Der ganzen Menschheit Weg noch einmal ging» – И вот, листая этот том почтенный, / Путь человечества прошел я вмиг / И в смысл его теорий сокровенный / Старейших и новейших враз проник. (Г. Гессе) Существительные *Minuten u Stunden* утрачивают свое прямое значение – количество длительности и приобретают иную художественную функцию, создавая при этом парадоксальный темпоральный фон. Художественный смысл строк выражается во временном парадоксе: за минуты и часы невозможно пройти путь всего человечества. Контакт здесь нейтрализует сему «количество длительности» у существительных *Minuten u Stunden*.

Ich habe der Zeit ihr Geheimnis geraubt, / Von gestern zu gestern zurück sie geschraubt, / Und schraube zurück sie von Tag zu Tag, / Wie einst ich zu Adam gelangen mag. Я времени самую суть ухватил, / Его от вчера до вчера раскрутил, / За сутками сутки я мчусь по годам, / Покуда не встретится мне Адам. Существительное *Tag* утрачивает свое прямое значение, теряет семантику точного количества и благодаря противопоставлению: сутки – года (не недели, не месяцы, а именно сутки) приобретает индивидуально-образный смысл, придавая произведению эстетический эффект. Однако далее мы наблюдаем нарушение хронологичности событий, проявляющееся в параллельном представлении двух разновременных и взаимоисключающих событий, выходящих за пределы вероятного: Ich habe die Mutter, sonderbar! / In der Stunde besucht, da sie mich gebär, / Ich selber stand der Kreißenden bei, / Und habe vernommen mein erstes Geschrei. / Не чудо ли? Я посетил мою мать / В тот миг, как она меня стала рожать; / Я принял себя, пред собою возник, И сам я услышал свой первый крик. (А. Шамиссо).

Таким образом, наблюдения над функционированием темпоральных существительных в немецких поэтических текстах показали, что лексическая семантика таких существительных реализуется очень разнообразно и для них также характерны случаи утраты «терминологической» семы точности, определенности. Таким образом, вполне правомерно предположить, что специфика функционирования лексических единиц времени, проявляющаяся в контекстуальной нейтрализации семы «количество длительности», носит относительно универсальный характер т. е. является относительной *поэтической универсалией* и может наблюдаться также и во французских, английских поэтических текстах, что, в свою очередь, требует отдельного пристального изучения.

Библиографический список

1. Макаровская Е.В. *Языковые средства выражения времени в поэзии Бориса Пастернака*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
2. Ахпкина Я.Э. *Семантика времени в поэтическом тексте: на материале лирики Анны Ахматовой и Осипа Мандельштама акмеистического периода творчества*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
3. Милютина М.Г., Кузьмина Т.В. Дистрибуция элементов поля темпоральности в поэзии Б.А. Ахмадулиной. *Славянские языки и культуры в современном мире: материалы II Международного научного симпозиума, МГУ им. М.В. Ломоносова, 21–24 марта 2012 г.* Москва, 2012: 174 – 175.
4. Курапова Е.С. Темпоральная семантика существительных как основа и результат развития их многозначности. *Вестник СамГУ*. 2013; 8/1 (109).
5. Капленко В.Н. Лексические единицы времени в поэтическом тексте. *Лексическая семантика*. Свердловск, 1991: 64 – 73.
6. Капленко В.Н. *Функционирование темпоральных существительных в поэтическом тексте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 1997.
7. Башкова Л.Р. *Вариативность / инвариантность ключевого элемента поэтического текста*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
8. Эйхенбаум Б. *О поэзии*. Ленинград: Советский писатель, 1969.
9. Якобсон Р. *Работы по поэтике*. Москва: Прогресс, 1987.
10. Потебня А.А. *Теоретическая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1990.
11. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*. Москва: Издательство АН СССР, 1963.
12. Мукаржовский Ян *Исследования по эстетике и теории искусства*. Москва: Искусство, 1994.
13. Томашевский Б.В. *Теория литературы. Поэтика*. Москва: Аспект-Пресс, 2001.
14. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Москва: Искусство, 1970.
15. Жирмунский В.М. *Теория литературы. Поэтика. Стилистика*. Ленинград: Наука, 1977.
16. Тынянов Ю.Н. *Проблема стихотворного языка*. Москва: Советский Писатель, 1965.

References

1. Makarovskaya E.V. *Yazykovye sredstva vyrazheniya vremeni v po'ezii Borisa Pasternaka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Ahapkina Ya.É. *Semantika vremeni v po'eticheskom tekste: na materiale liriki Anny Ahmatovoj i Osipa Mandel'shtama akmeisticheskogo perioda tvorchestva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
3. Milyutina M.G., Kuz'mina T.V. Distribuciya `elementov polya temporal'nosti v po'ezii B.A. Ahmadulinoj. *Slavyanskije yazyki i kul'tury v sovremenennom mire: materialy II Mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma, MGU im. M.V. Lomonosova, 21–24 marta 2012 g.* Moskva, 2012: 174 – 175.
4. Kurapova E.S. Temporal'naya semantika suschestvitel'nyh kak osnova i rezul'tat razvitiya ih mnogoznachnosti. *Vestnik SamGU*. 2013; 8/1 (109).
5. Kaplenko V.N. Leksicheskie edinyicy vremeni v po'eticheskom tekste. *Leksicheskaya semantika*. Sverdlovsk, 1991: 64 – 73.
6. Kaplenko V.N. *Funkcionirovanie temporal'nyh suschestvitel'nyh v po'eticheskoy tekste*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1997.
7. Bashkova L.R. *Variativnost' / invariantnost' klyuchevogo `elementa po'eticheskogo teksta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2008.
8. 'Ejhenbaum B. *O po'ezii*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1969.
9. Jakobson R. *Raboty po po'etike*. Moskva: Progress, 1987.
10. Potebnya A.A. *Teoreticheskaya po'etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
11. Vinogradov V.V. *Stilistika. Teoriya po'eticheskoy rechi. Po'etika*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1963.
12. Mukarzhovskij Jan *Issledovaniya po `estetike i teorii iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1994.
13. Tomashevskij B.V. *Teoriya literatury. Po'etika*. Moskva: Aspekt-Press, 2001.
14. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Iskusstvo, 1970.
15. Zhirmunskij V.M. *Teoriya literatury. Po'etika. Stilistika*. Leningrad: Nauka, 1977.
16. Tyunyanov Yu.N. *Problema stihotvornogo yazyka*. Moskva: Sovetskij Pisatel', 1965.

Статья поступила в редакцию 29.11.15

УДК 811.512.153

Beloglazov P. Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Language Department, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

Kaskarakova Z. Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Language Department, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Kyzlasov A. S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Language Department, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail.ru

VERBAL ROOTS IN THE KHAKASS LANGUAGE. In the paper the authors study a problem of the structure of a verbal root in the Khakass language. The authors aim at determining a root-stem of two-syllable verbs. The subject of the research is relevant in the Khakass linguistics because roots-stems comprise a core, the most productive part of the basic word fund of the lexicon. A root is a historically real word with a specific meaning. As the development of the language new words derive from roots and express new meanings. Gradually the role of an elementary form is weakening and a new word, derived from it, starts to be used actively. In some Turkic languages the simplest forms have remained, in some languages they are lost. Non-functioning roots don't disappear in a language completely: they lose only lexical independence, but their sound image remains in the stem of new words, which can become stems for a further generation of words. The analysis of the materials shows that among word formation patterns denominative, deverbal and syncretic (combining features of a verb and subject) words can be found. Roots, allocated in a composition of verbal stems, are not limited to the formation of only one derivative stem, but often create a whole range of cognate words.

Key words: word structure, root-stem, disyllabic verbs, word formation pattern, etymological analysis.

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

А.С. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

ГЛАГОЛЬНЫЙ КОРЕНЬ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

В данной работе рассматривается проблема структуры глагольного корня в хакасском языке, целью статьи является определение корня-основы двусложных глаголов. Тема актуальна для хакасского языкознания в связи с тем, что корни-основы представляют собой ядро, наиболее продуктивную часть основного словарного фонда лексики. Корень есть исторически реальное слово с конкретным значением. По мере развития языка от корней образуются новые слова, выражающие новые понятия. Постепенно роль простейшей формы ослабевает, а производное от нее новое слово начинает активно употребляться. В некоторых тюркских языках простейшая форма сохранилась, в других исчезла. Омертвевшие корни не исчезли бесследно. Они лишились лишь лексической самостоятельности, но их звуковая оболочка продолжает жить в основе новообразованных слов, которые могут стать основой для дальнейшего словообразования.

Анализ материалов показывает, что в словообразовательных моделях могут быть представлены отыменные, отглагольные, а также синкретичные (совмещающие признаки глагола и имени) слова, выделяемые в составе глагольных основ корни не ограничиваются образованием только одной производной основы, но часто порождают целый ряд однокоренных слов.

Ключевые слова: структура слова, корень-основа, двусложные глаголы, словообразовательные модели, этимологический анализ.

Проблема структуры корня до сих пор является открытой темой в тюркологии, хотя исследования в этой области имеют давнюю историю. Многочисленность и тематика публикаций, затрагивающих данный вопрос, свидетельствует, с одной стороны, об **актуальности** исследования структуры корня в историческом и современном аспектах в связи с решением целого ряда теоретических и практических задач тюркского языкознания и, с другой стороны, о её необычайной сложности, что порождает различные, порой взаимоисключающие концепции. В силу этого особое значение приобретает этимологический анализ материала отдельных тюркских языков, позволяющий более аргументированно подходить к обобщениям и выводам общетюркского характера.

Пристальное внимание тюркологов к структуре корня объясняется многими причинами: корень является основным строительным материалом для языка и на нём базируется процесс образования новых слов в тюркских языках. Корневая лексика является древнейшей и в ней отражены истоки формирования языковой общности тюркских народов.

Тюркские корни обладают способностью отражать в себе эволюционный процесс, что находит своё выражение в структуре корня современных языков.

Новизна исследования состоит в том, что впервые в хакасском языкознании вычленились в составе непроемных на современном уровне двусложных основ корни, послужившие основой для образования соответствующих производных глаголов, ныне являющихся морфологически нечленимыми; правомерность выделения подобных корней доказывается путём внешней и внутренней реконструкции; даётся характеристика процессов, происходящих на стыке выделенных корневых и служебных морфем; фиксируются структурные и семантические изменения в глагольных основах и др.

Корень слова скрывает в себе немало неясного, непонятного, поэтому интересного, и требует исследований на основе анализа как общетюркологического материала, так и фактов конкретных языков. Этим определяется **практическая значимость** данной работы. Результаты могут быть использованы при создании этимологического словаря хакасского языка, разработке спецкурсов по языковому дисциплинам, а также дальнейших исследований по хакасской этимологии.

В качестве **объекта** исследования выбраны двусложные глагольные основы хакасского языка. Хакасский язык вместе с тофаларским, тувинским и шорским, по возрастной классификации тюркских языков С.Е. Малова, относится к древним языкам, и поэтому исследование глагола в этом языке, как самой сложной части речи, представляет особый интерес. Так как в самостоятельном виде глагольная основа в хакасском языке выступает в виде императива, она принята в качестве основной рабочей **единицы** анализа.

Несмотря на значительные результаты в исследовании базисной лексики, необходимо дальнейшее изучение языковой природы корней на основе морфемного анализа фактов конкретных тюркских языков в строгом соответствии с системой функционирования в нем словообразовательных моделей.

Наиболее существенным моментом, отражающим динамику развития глагольного корня в хакасском языке, является тот факт, что в составе анализируемых основ выделяется значительное количество несамостоятельных, лишённых этимологической прозрачности моносиллабических (односложных) производящих морфем – корней.

Вопросы, связанные со структурой, развитием тюркского корня, всегда находились в центре внимания тюркологов. Этой проблемой занимались такие видные учёные, как Г. Вамбери, В.Л. Котвич, В.В. Радлов, Г. Рамsted, Э.В. Севортян, Н.К. Дмитри-

ев, А.Н. Кононов, И.А. Батманов, Б.М. Юнусалиев, Э.Р. Тенишев, Б.А. Серебренников, А.М. Щербак, А.Т. Кайдаров, Б.О. Орузбаева, В.И. Асланов, Х.Г. Нигматов, Г.В. Попов и другие.

В тюркологии разработаны некоторые положения о корневой структуре тюркской лексики, о статусе корня как неделимой части слова, выражающей вполне определенное глагольное, именное либо синкретическое (глагольно-именное) значение. Однако, несмотря на относительную изученность данного явления, в языковой природе тюркского корня все ещё остается много неясного и неопределенного, а в научном обиходе продолжает существовать неоднозначная трактовка структуры и состояния корня на разных этапах исторического развития агглютинативного строя тюркских языков. Производность либо непроизводность той или иной тюркской лексики при анализе применительно к конкретному тюркскому языку или периоду его агглютинативного развития оказывается понятием относительным.

Следовательно, синхронный аспект анализа и определения тюркского корня на каком-либо этапе его развития не вносит полной ясности в вопрос о его исторической природе, в том числе вопрос о членности или нечленности на составные элементы. Некоторые исследования убедительно доказывают, что в современных тюркских языках не только многие дву- и трёхсложные, но и односложные корни-основы как продукт длительного агглютинативного развития представляют собой не что иное, как некогда самостоятельные морфологические элементы языка, слившиеся в единое целое в силу действующих в нём фонетических, морфологических и семантических закономерностей и не поддающиеся на данном этапе членению на составные части.

В этом отношении определённый интерес для исследователей представляют дву- и односложные корни, которые, как и многосложные тюркские основы, в диахроническом плане со значительной долей вероятности могут оказаться подверженными морфемному членению. Процесс, при котором корень и аффикс утрачивают способности к делению, а живой аффикс с течением времени становится аморфным и обрастает новым, В.В. Радловым был назван гиперагглютинацией. Примерно такого же мнения относительно сросшихся односложных корней придерживался А.Н. Кононов [1].

Двусложные корни-основы в тюркских языках по сравнению с односложными с большей степенью вероятности подвержены этимологическому морфемному членению. Тюркологи придерживаются мнения об относительном характере монолитности многих тюркских двусложных корней-основ. Например, Н.А. Баскаков, имея в виду двусложные глагольные основы (императивы), отмечает, что «Кроме первичных глагольных корней имеется большое количество глагольных основ, представляющих собой застывшие формы словообразования в значении глаголов. Хотя эти основы генетически также восходят к сочетанию первичного корня и аффикса словообразования, но в современном языке они осознаются не как производные основы, состоящие из корня и аффикса, а как первичные простые, неразложимые основы. Например, *ай-ыр* «говори» [2, с. 312].

В тюркских языках выявляется одна особенность корней: мёртвые корни одного языка в другом могут быть вполне живыми. Например, форма **жыл-* в составе *жылжы-* «подвигаться», *жылыс-* «отходить» в казахском языке квалифицируется как мёртвый корень, а соответствующий ему в якутском *сыл-*, киргизском *жыл-*, алтайском и хакасском *чыл-*, татарском *шыл-* – живой корень. Поэтому вполне закономерно, что определение границы корня и производной формы в каждом языке имеет свои специфические особенности.

Тюркологическая наука не имеет однозначного ответа о статусе тюркского корня. «Термины «корень», «первообразное слово» и «непроизводное слово» имеют условное и временное значение. Несмотря на прозрачность тюркской морфологической системы, сравнительная грамматика алтайских языков не продвинулась ещё настолько, чтобы всегда можно было бы наверняка знать, принадлежит ли данный элемент корню или он образует мертвую морфему» [3, с. 226]. Эти слова Ж. Дени не потеряли своего значения и сегодня. Рассматриваемые нами корни в составе двусложных глагольных императивов – это возникновения на основе закономерностей, свойственных на различных ступенях развития каждому языку, утратившие под влиянием внутренних и внешних факторов свою независимость и ограничившиеся определенной моделью, потерявшие свое значение и самостоятельные в прошлом корни. В процессе реконструкции мертвых корней в составе глагольных императивов выделяются разряды, поддающиеся и не поддающиеся этимологизации.

Из-за того, что реконструируемые мертвые корни гипотетические, не следует понимать, что они являются абстракцией, поскольку корень в тюркских языках – реальность. Хотя выделяемые из существующих двусложных глагольных императивов этимологические корни лишены лексического значения, можно заключить, что это продукты длительного процесса развития языка, образованные при помощи системных и традиционных своеобразных моделей.

Наличие тождественных словообразовательных моделей у живых и мертвых корней дает основание считать, что мертвые корни в древности также существовали как самостоятельные слова. В противном случае они не сохранились бы в языке в виде мертвых корней. Условность используемого названия «мертвые корни» объясняется тем, что определённые не самостоятельные мёртвые корни хакасского языка в древнетюркских, среднетюркских памятниках или в других родственных языках могут употребляться самостоятельно. Иногда на основе конкретных значений производных основ можно реконструировать семантику мёртвых корней. Именно с этой закономерностью связана этимологическая реконструкция.

Поскольку речь идёт о сложной природе тюркского корня, о вычлениении и интерпретации моносиллабом, превратившихся в мёртвые элементы языка, но продолжающие функционировать в составе производных глаголов, применяется целый комплекс лингвистических методов и приемов исследования. Среди них доминирующим и наиболее эффективным следует признать испытанный в тюркологии сравнительно-исторический метод. Морфологические и лексические соответствия устанавливаются на базе выявленных звукосоответствий исключительно между семантически близкими элементами.

Подчеркивая важность семантической стороны при синхронном анализе выделяемой морфемы гомогенных корней, В.И. Ярцева пишет: «Семантическую сторону морфемы приходится иметь в виду потому, что нет иного пути для сопоставления морфемы с ее звуковыми вариантами в пределах тех структурных рядов, по которым распределяются слова данного языка. Единство значения, т. е. сохранение морфемой постоянного значения, может дать ключ к решению вопроса, имеем ли мы дело с одной морфемой и ее звуковыми вариантами или с различными морфологическими элементами» [4, с. 112].

Сравнительно-генетическое исследование языка «...оказалось бы невозможным, если бы некоторые особенности исторического развития языков и их специфические свойства не способствовали сохранению реликтов прошлого, на основе изучения которых и создается история каждого языка» [5, с. 34]. Отмечается два фактора, способствующих сохранению реликтов прошлого состояния языка: неравномерность изменения отдельных компонентов языка, взятого изолированно и неравномерность изменения языков вообще, рассматриваемая в более широком плане.

Эти моменты сравнительно-исторического метода имеют непосредственное отношение к анализу мёртвых корней. Не умаляя его роль при этимологической реконструкции первичных корней в составе двусложных глагольных императивов, следует признать, что наряду со сравнительно-историческим методом при историческом членении слова на составляющие его морфемы нужно широко использовать методы поморфемного анализа и исключения, которые выявляют первичный корень путем последовательного освобождения его от присоединяемых к нему грамматических формантов. Поморфемное членение структуры анализируемых глагольных императивов диктуется, прежде всего, двусложностью, когда возможно определить наличие целого ряда односложных корней-основ, превращенных в неразложимое целое в современном языке, т. е. консервированных некогда самостоятельных односложных корней-основ в структуре двусложных глаголов, представляющих собой продукт длительного исторического процесса развития морфологической структуры тюркских языков. Поморфемное членение глагольных императивов ведется в двух аспектах: реконструкция корневой морфемы путем поморфемного анализа аффиксальной морфемы и реконструкция корневой морфемы в гнезде рядов гомогенных производных основ. Благодаря этому мы можем классифицировать корни на живые (самостоятельные) и мёртвые (несамостоятельные).

Диалектика развития языка допускает превращение живых корней в мёртвые, в то время как обратное явление не отмечается, что позволяет восстанавливать последние в виде некогда самостоятельных морфологических единиц.

Исследование односложных производящих основ в структуре глаголов с двусложной императивной формой в диахроническом плане имеет непосредственное отношение к сложной и многоаспектной проблеме тюркского корня, составляющего ядро общей базисной лексики тюркских языков. Выявленные путем поморфемного анализа и реконструированные мёртвые корни в хакасском языке дают возможность выделить деэтимологизированные архаические элементы, уточнить количество и соотношение самостоятельных и архаизированных корневых элементов. Это позволяет внести также определенные коррективы в существующие научные интерпретации статуса тюркского корня, характера агглютинативного процесса и пратюркского состояния корневой лексики.

Своеобразием глагольного корня является и то, что он не может существовать вне форм словоизменения, как самостоятельное слово, хотя диахроническое исследование глагольных корней допускает такое существование. Исключение составляет императивная форма, границы которой совпадают с границами корня, так как повелительное наклонение не имеет специальных морфологических показателей, представляя собой чистую основу глагола.

В качестве объекта анализа избраны двусложные глагольные основы, в самостоятельном виде глагольная основа в хакасском языке выступает в форме императива. Под императивным значением глаголов подразумевается форма повелительного наклонения, которая выражает различные модальные значения: повеление, приказание, просьбу, побуждение к движению, совет, пожелание, волю и т. д. Императивная форма не во всех случаях соответствует корневой морфеме и в зависимости от той или иной словообразовательной модели может выражать дополнительные смысловые оттенки: интенсивность, учащённость, продолжительность, непрерывность, многократность, совместность, взаимность, множественность, уменьшительность, уподобительность и другие.

1. К общим свойствам двусложных глагольных императивов хакасского языка можно отнести следующие:

а) в составе слова выявляется этимологический корень и грамматический аффикс. Например: *истен-* (хак.) «трудиться, работать» развилось от *ic* II (хак.) «дело; работа, труд», *иш* I (тув.) «работа, дело, занятие», *иш* I (др.-тюрк.) «1. дело, работа; 2. дело, положение», производные формы: *ишле-* (др.-тюрк.) «работать, делать», *ишчи* (др.-тюрк.) «работник, труженик», *ишчи* (тув.) «работник, труженик // трудовой»;

б) выделяемые в составе глагольных основ корни не ограничиваются образованием только одной производной основы, но, как правило, порождают целый ряд родственных слов, сравните: *сек-* (др.-тюрк.) «прыгать, подпрыгивать, быстро идти» > *сегір-* (хак.) 1) «прыгать, скакать»; 2) «плясать», *секрә-, секри-* (др.-тюрк.) «прыгать, скакать; соскакивать», *секир-* (др.-тюрк.) «скакать, прыгать; пускать вскачь», *сегірченес* (хак.) зоол. «королёк» (небольшая лесная птица отряда воробьиных), *сегиренне-* (хак.) 1) «прыгать, подпрыгивать»; 2) *перен.* «затеять ссору (драку) с кем-л.; лезть к кому-л. с дракой (чаще о детях)», *сегиреннеес* (хак.) разг. «попрыгун, непоседа», *сегіріс* (хак.) 1) «прыжок, скачок»; 2) «пляска, игры», *сегірт-* (хак.) 1) «скакать, ехать вскачь»; 2) понуд. от *сегір-* > *сегіртпек* (хак.) 1) «пляска»; 2) то же, что *сегірткеес*, *сегірткес* (хак.) 1) «пружина»; 2) «поперечная доска, на которой катаются дети»; 3) *перен.* «блоха», *сегірткеес* (хак.) «блоха // блошинный»;

в) некоторые из анализируемых двусложных глагольных императивов в процессе развития языка утрачивают своё первичное императивное значение, впоследствии у них развивается вторичная форма императива: *ос-* I (хак.) «спасаться, избавляться; освобождаться; вырываться» и *осхыр-* (хак.) «спасать, освобождать, избавлять, выручать, уберегать», *өтік-* (хак.) 1) «мокнуть, промокнуть»; 2) «впитываться» и *өтікпир-* (хак.) 1) «промокнуть»; 2) «впитывать» и родственные с предыдущими словами формы: *өт-* (хак.) 1) «проходить, пробираться; пересекать (поле)»; 2) «пролезать, проникать; пронизывать»; 3) «протекать; просачиваться»; 4) «всходить (о хлебах, овощах)» и *өтір-* I (хак.) 1) «протянуть, продеть что-л. через что-л.»; 2) «пропустить кого-л. через узкий проход, узкое отверстие»;

г) в рамках одной словообразовательной модели можно найти и отыменные, и отглагольные, и синкретичные, то есть совмещающие признаки глагола и имени, глагольные императивы. Например, по модели *-ыш/-ик* образуются, в основном, отыменные императивы: *пир* (хак.) «один, одно-...» > *пірік-* (хак.) 1) «становиться единым; спланиваться, объединяться»; встре-

чаются и отглагольные императивы: *тыс-* (хак.) 1) «унимать, усмирять, уговорить; предостерегать от нежелательных поступков»; 2) «останавливать, удерживать, успокаивать кого-л.» > *тызыш-* (хак.) 1) «успокаиваться, утихать»; *разг.* «униматься, уговориться»; 2) «удерживаться от чего-л. (от каких-л. опрометчивых поступков)», *көн-* (каз., ккал.) «соглашаться; поддаваться; привыкать, свыкаться» > *көнік-* (хак.) 1) «привыкать к кому, чему-л., свыкаться с кем-л., чем-л.»; 2) «приучаться к чему-л.; приобретать навыки, привычки; тренироваться, упражняться, практиковаться в чём-л.». Синкретизм глагольных императивов объясняется синкретичностью самих глагольных корней: слово *тарых-* (хак.) 1) «нервничать, сердиться, раздражаться, возмущаться»; 2) «расстраиваться»; 3) «торопиться, спешить», на наш взгляд, имеет в своей основе глагольно-именный корень *тар-* ~ *тар* «сердиться, испытывать раздражение // сердитый, рассерженный, раздражённый», его *именная часть* представлена в следующих формах: *тар* (чаг.) «сердитый, рассерженный, раздражённый», *дарыын* (*дар-ын*) (тур., гаг., кар.) «сердитый, рассерженный, раздражённый», *та:рын* (чул.-тюрк.) «злой», *дарыш* (тув.) «вспыльчивость», *глагольный компонент* содержится в *тару-* II (др.-тюрк.) «сердиться, испытывать раздражение», *та:рын-* (хак.) «раздражаться, сердиться; приходить в гнев; обижаться, быть в обиде на кого-л.», *тарлан-* (хак.) «раздражаться, нервничать, сердиться», *дарыл-* (тур.) «сердиться», *тарыш-* (шор.) «сердиться», *дарыл-* (кар.) 1) «сердиться; бранить, отчитывать»; 2) «обижаться»;

д) одним из характерных свойств «мёртвых» (то есть не функционирующих самостоятельно в современном хакасском языке) корней в составе многих глагольных императивов является их фонетико-морфологическая вариативность. Многие «мёртвые» корни представлены в современных тюркских языках различными фонетическими и морфологическими вариантами. Например, на основе «мёртвого» в современном хакасском языке корня **сур-* II (пратюрк.) «тереть, втирать, растирать», сохранившегося в современном чувашском языке в виде *сёр-* I 1. мазать, намазывать, смазывать; 2. тереть, растирать; 3. пилить; 4. разг. наигрывать (на скрипке), пиликать; 5. разг. дать взятку; подмазать.», в тюркских языках возникли варианты: *сүрт-* (хак.) 1) «мазать, смазывать, намазывать, замазывать что-л.»; 2) «размазывать»; 3) «втирать», *сүрт-* (др.-тюрк.) «втирать, натирать, замазывать», *сүрт-* (кир.) «тереть, втирать; втирать», *һөрм-* (баш.) «вытирать, утирать»; 2) «стирать // стирание»; 3) «мазать, смазывать»; 4) *разг.* «тащить, красть», *сюрт-* (кар.-балк.) 1) «вытереть, протереть что-л.; стереть что»; 2) «штукатурить что»; 3) «натереть кого-что чем; помазать что чем»; 4) «хлестать, бить кого чем», *сөрт-* (тат.) 1) «вытирать / вытереть, обтирать / обтереть что»; 2) «протирать / протереть что»; 3) «мазать, смазывать / смазать, натирать что чем», *сурт-* (уз.) «натирать, намазывать» и т. д.

Для описания взяты лексемы, имеющие либо «затемнённую» морфологическую структуру – неясную границу между корнем и аффиксом, либо «законсервированные» корни – не функционирующие самостоятельно в современном хакасском языке, но употребляющиеся как лексические единицы в других тюркских языках. «Затемнённые» корни были выделены из состава производных сравнительно-сопоставительным способом, для чего привлекались данные других тюркских языков, устанавливалась общая неизменяющаяся часть слова, которая и считалась гипотетическим корнем. При этом мы опирались на фонетический, морфологический, семантический принципы. Фонетический принцип заключается в учете общетюркских соответствий звуков, морфологический – в выявлении принадлежности условного корня к определенной части речи или к синкретизму. Синкретизм или глагольно-именная омонимия характеризует древнейшее состояние языка, когда было формальное совпадение именной и глагольной основ, которые различались только в контексте, как синтаксические единицы, а не как лексические. Семантический принцип предполагает обязательную смысловую соотнесённость всех сопоставляемых примеров. Основой же анализа было генетическое родство тюркских языков.

В данной статье рассматриваются двусложные глаголы хакасского языка с целью определения, где это окажется возможным, морфологической структуры: корня-основы и аффикса. В отношении выражения частей речи двусложных глаголов можно отметить следующее: модельный анализ собранных материалов показывает, что в словообразовательных моделях могут быть представлены отыменные, отглагольные, а есть также и синкретичные (совмещающие признаки глагола и имени) слова.

II. Модель с аффиксом -а // -е

«В тюркологической литературе аффикс -а // -е рассматривается в качестве одной из древнейших и пережиточных форм глаголообразования в тюркских языках. Он, в основном, образует глаголы от имени с семантикой процесса, результата, места и направления, орудия и формы действия, а также использовался при глаголах как показатель интенсивности и учащения»

И.А. Батманов и другие, изучавшие древнюю Енисейку, пишут: «Из трёх аффиксов для образования глаголов от имён, встречающихся в енисейских памятниках, все продолжают существовать и остаются продуктивными в живых языках: 1) -ла, -ле; 2) -к, -ык, -ик, ук, үк; 3) -а, -е, -о, -ө» [6, с. 136].

В тюркологии нет единого мнения о статусе рассматриваемого аффикса. По мнению Э.В. Севортяна, вместе с показателями -ла // -ле аффиксы -а // -е явились основным источником аффиксального глаголообразования в тюркских языках. В историческом плане он отмечает преемственность функциональной нагрузки показателей -а, -ла: «Уступая аффиксу -ла и производным от него в отношении продуктивности, перечисленные выше аффиксы, тем не менее, сыграли важную роль в глаголообразовании, так как при их участии были выработаны основные типы значений, которые в дальнейшем получили наибольшее развитие в аффиксе -ла и его производных, в связи с чем существование аффиксов -а, -е... стало излишним в языке и они постепенно вышли из употребления» [7, с. 242]. «Глаголы с аффиксом -а не только обладают признаком «глагольности», но и являются глаголами с определённой семантической структурой, передавая содержание действия, связанного с именем с конкретным значением» [8, с. 183]. Ср., например: *тон* (каз.) «одежда» – *тона* «одеваться»; *туз* (каз.) «ровный» – *тузе* «ровнять».

В этой модели больше представлены именные корни-основы (все примеры из хакасского языка): *көзө* III *прот.* «шуровать огонь (жар в печи)» восходит к *көс* II «1) уголь древесный; 2) каменный уголь // угольный»; *саада* I «задерживаться, запаздывать» < *саат* I «задержка, заминка, промедление; препятствие, помеха», *пизе* I «1) *прям.* и *перен.* точить, оттачивать что-л. 2) *перен.* пилить, мучить, изводить постоянно» < *пис* I «1) шило; 2) остриё (режущее), лезвие; 3) зубец», *тузе* – «видеть сон; видеть во сне» < *тус* I «сон, сновидение, глагол чуда II «1) худеть, подвергаясь болезням; 2) *перен.* становиться неряшливым, нечистоплотным» можно возвести к гомогенным словам: *чут* II «худощавый, изнурённый» и *чут* III «неряшливый, нечистоплотный», *амыра* – «успокаиваться, утихать, притормаживать» и *амыр* «1. 1) мир; покой, спокойствие; 2) тишина; затишье; 2. 1) мирный, спокойный; 2) смирный, тихий; 3. 1) мирно, спокойно; 2) тихо, смирно» и т. д.

Глагольные корни-основы: *туде* – «дымить, пускать дым» от *түт* – «дымиться, испускать дым, куриться» в древнетюркском языке, *тара* II «1) расходиться, рассеиваться, рассыпаться (в разные стороны), *разе*. разбредаться; 2) распространяться, размножаться; 3) распространяться, разноситься (о слухе, известии, запахе и т. п.); 4) быть розданным, разойтись, быть издержанным; 5) распространяться из одной местности, из одного рода, быть родом откуда-л.; происходит от кого-л.; 6) в сочет. с *сагыс* рассеиваться, отвлекаться (о мыслях) от *тар* – «распускать, разгонять, рассеивать» в древнетюркском языке и т. д.

Синкретичный корень-основа: *хата* – I «1) увеличивать что-л. в несколько раз; умножать; 2) *мат.* умножать; 3) наслаивать, простёгивать» от *хат* II «слой, ряд» представлен в хакасском языке, *хат* I «1. слой, пласт, ярус, ряд; 2. складка; 3) в *служеб. знач.* ряд, дом, около, при, в ряду (других); 4) в *служеб. знач.* под, в» и *хат* II «1. смешивать, примешивать, готовить смесь; присоединять; 2) смешиваться» содержится в древнетюркском, *гат* – «присоединять, добавлять, примешивать, смешивать, вмешивать» отмечен в азербайджанском, турецком, узбекском, *кот* – в алтайском «сучить (нитку), слагать одно с другим» и т. д.

Модель с аффиксом -ай/-ей

Не все корни из состава производных слов на -ай/-ей являются в современном хакасском языке мёртвыми. Сравните, например, корневые морфемы, способные функционировать и вне состава следующих производных основ (примеры из хакасского языка): *узай* «вытягиваться (о росте), расти (о ребёнке); выделяться (ростом) и *ус* II «1) остриё, острый конец чего-л.; 2) кончик; 3) верх, верхушка», *лузай* «мёрзнуть, леденеть, коченеть» и *лус* I «лёд» и т. д. Но существует немало корней, которые потеряли семантическую самостоятельность и не встречаются без оформления аффиксом -ай/-ей. Например: *сорай* «1) торчать, сидеть, стоять торчком; 2) наохлиться (о птицах); 3) *перен.* сидеть без

дела; *прот.* торчать»; *чочай* «1) торчать, быть торчащим; 2) сидеть на короткох; 3) сидеться на зад (о собаке)», *хозай* «опрокинуться вверх тормашками».

III. Частичная дестимологизация корневой морфемы

Корневые морфемы функционируют в ряду гомогенных производных, хотя и не имеют самостоятельно употребляющихся соответствий в корневом материале родственных языков. Частичная дестимологизация корневой морфемы возможна в следующем глаголе хакасского языка: *хайна* 1) «кипеть, варить»; 2) «бурлить, бушевать (о природных явлениях)»; 3) *перен.* в сочетании с именами, обозначающими внутренние органы человека, выражает сильные эмоции: «вскипеть, вспылить, гневаться»; 4) *перен.* «спориться, кипеть (о работе)»; 5) *перен.* «бушевать, скандалить (о человеке); шуметь на кого-л.»; 6) *перен.* «баловаться, шалить»; 7) *перен.* «зазнаваться, задаваться». Гипотетический корень **qaj* с общим значением «находиться на поверхности чего-л.» можно вывести на основе анализа следующих производных основ в хакасском языке: *хайна* 1) «кипеть, варить и т. д.», *хайн* 1) «заниматься чем-л., хлопотать над чем-л.»; 2) «ходить, бродить», разг. «околачиваться, шататься»; 3) *перен.* «бушевать, мести (о бурене, метели)», *хаймах* «сметана», в казахском языке: *қайран* «мель»; алтайском: *қай* – «скользить по воздуху, по поверхности воды», киргизском: *қайры* – «слегка коснуться поверхности» и т. д.

IV. Условная дестимологизация корневой морфемы

Сюда относятся те корневые морфемы, которые считаются в хакасском языке мёртвыми, а в других родственных языках или тюркских письменных памятниках функционируют как самостоятельные корни. Например, слово *ары* – I (хак.) 1) «очищаться, чиститься»; 2) «стираться», а также *арыт* – (хак.) 1) «очищать, вычищать что-л.; вытирать, стирать, отстирывать (грязь, пятно и т. д.)», *арыг* – II (хак.) 1. 1) «чистый, опрятный»; 2) «опрятный, чистоплотный»; 3) «светлый, ясный...» и другие производные формы восходят к общему корню **ар*. Он сохранился в якутском языке: *ар* «чистый», «лучший», в монгольском ему соответствует корень *уур* «чистый, без примесей». Другой пример: *чазыр* – (хак.) «прятать, скрывать кого-л., что-л.; таить, утаивать что-л.», корень этого слова можно найти в языке желтых уйгуров: *йас* – «открываться», «прятаться», азербайджанском: *йаш* – «скрывать».

V. Полная дестимологизация корневой морфемы

Отделение глагольного корня от присоединяемых к нему грамматических элементов путём поморфемного членения на их стыке даёт основание считать рассматриваемые корни искомыми и односложными. Например, анализ двусложных глагольных императивов *үзрен* – (хак.) «учись, обучайся» и *үзрет* (хак.) «учи, обучай» показывает, что они гомогенны, корнем является древнетюркское *ög* «мысль, разум». Слово *маннан* (хак.) 1) «иметь досуг, быть свободным (от работы); 2) управляться (с хозяйством); убирать, прибирать (в комнате)», *ман-тыс* (хак.) «спокойствие», *манзыра* (хак.) «торопиться, спешить», *ман чогыл* (хак.) «мне некогда». Корень-основа функционирует как слово в хакасском и шорском языках: *маң* (хак.) «досуг, время, свободное от дел», *маң* (шор.) «досуг (свободное от работы время)».

В рассмотренных примерах двусложные слова восходят к односложным формам, употребляющимся как лексемы в других тюркских языках или к синкретичным корням-основам, либо из состава дисиллаба вычленяется неизменяющаяся часть, условно обозначаемая как «корень-основа» и состоящая из одного слога.

В результате поморфемного и поморфемного членения структуры двусложных глагольных основ в современном хакасском языке на составные элементы (корневую и аффиксальную морфемы), применения сравнительно-исторического метода и этимологической реконструкции удается выяснить ряд явлений, проливающих свет на проблему тюркского корня. Они сводятся к следующим моментам:

1. Структурно-семантический анализ корневой части двусложных глагольных основ хакасского языка показывает, что она включает первичные и вторичные корни, определённые разряды которых в результате последующего исторического развития лишились своей самостоятельности и воспринимаются носителями языка как нечто неясное, неизвестное, то есть как мёртвое.

2. Корень должен обладать следующими особенностями: а) должен быть по возможности односложным, б) он обладает наиболее обобщенной, абстрактной семантикой; в) может быть по своей морфологической природе именным или глагольным, или же синкретичным, обладающим свойствами имени и глаго-

ла одновременно; г) нередко обнаруживает свои тождественные или видоизмененные прототипы в других родственных языках;

3) Корень, как правило, выступает основой для образования не одного, а целого ряда производных основ не только глаголов, но и других разрядов лексики.

Условные обозначения

аз. – азербайджанский	алт. – алтайский
баш. – башкирский	гаг. – гагаузский
др.-тюрк. – древнетюркский	каз. – казахский

кар. – караимский

кир. – киргизский

тат. – татарский

тур. – турецкий

хак. – хакасский

чул.-тюрк. – чулымско-тюркский

як. – якутский

< – форма произошла от ...

кар-балк. – карачаево-балкарский

пратюрк. – пратюркский

тув. – тувинский

уз. – узбекский

чаг. – чагатайский

шор. – шорский

> – форма перешла в ...

* – обозначение реконструированной формы

Библиографический список

1. Кононов А.Н. О фузии в тюркских языках. *Структура и история тюркских языков*. Москва, 1971.
2. Баскаков А.Н. *Каракалпакский язык. Фонетика и морфология*. Москва, 1952; Ч. 1.
3. Deny J. Principes de grammaire turque. *Turk de Turquie*. Paris, 1955.
4. Ярцева В.И. Определение морфологического типа языка. *Морфологическая типология и проблема классификации языков*. Москва; Ленинград, 1965.
5. Методы лингвистических исследований. *Общее языкознание*. Москва, 1973.
6. Батманов И.А., Арагачи З.Б., Бабушкин Г.Ф. *Современная и древняя Енисейка*. Фрунзе, 1962.
7. Севортян Э.В. *Аффиксы глаголообразования в азербайджанском языке*. Москва, 1962.
8. *Тюркологический сборник*. Москва, 1977.

References

1. Kononov A.N. O fuzii v tyurkskih yazykah. *Struktura i istoriya tyurkskih yazykov*. Moskva, 1971.
2. Baskakov A.N. *Karakalpakskij yazyk. Fonetika i morfologiya*. Moskva, 1952; Ch. 1.
3. Deny J. Principes de grammaire turque. *Turk de Turquie*. Paris, 1955.
4. Yarceva V.I. Opredelenie morfologicheskogo tipa yazyka. *Morfologicheskaya tipologiya i problema klassifikacii yazykov*. Moskva; Leningrad, 1965.
5. Metody lingvisticheskikh issledovanij. *Obschee yazykoznanie*. Moskva, 1973.
6. Batmanov I.A., Aragachi Z.B., Babushkin G.F. *Sovremennaya i drevnyaya Enisejka*. Frunze, 1962.
7. Sevortyan E.V. *Affiksy glagolobrazovaniya v azerbajdzhanskom yazyke*. Moskva, 1962.
8. *Tyurkologicheskij sbornik*. Moskva, 1977.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 809.461.28/.29-73

Gasanov S.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru

Gasanova M.A., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru

LINGUO-CULTURAL ANALYSIS OF THE CONCEPT WEALTH IN PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD IN THE TABASARAN AND AGUL LANGUAGES. The article is dedicated to an analysis of a concept of "wealth" in Tabasaran and Agul sayings. The existence of the concept of wealth in Tabasaran and Agul paremiological picture of the world reflects the universal and specific signs of this concept. The concept of "wealth" is formed of such cognitive layers as: 1) wealth, property, money; 2) natural resources; 3) spiritual values. The authors show that the idea of wealth is verbalized through such lexemes as gold, silver, money, livestock, land and grain. It is often told that it is an opposite concept of "poverty". An image of a rich man in proverbs usually has the negative connotation. Moral values in the proverbs in the two languages are placed above wealth.

Key words: Tabasaran language, Agul language, concept of "wealth", paremiological picture of world, proverbs and sayings.

С.Н. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru

М.А. Гасанова, д-р филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТ БОГАТСТВО В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА ТАБАСАРАНСКОГО И АГУЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ*

Статья опубликована и издана при финансовой поддержке гранта РГНФ 15-04-00536 «Паремиологическая картина мира малочисленных народов Дагестана»

Статья посвящена лингвокультурологическому анализу концепта *богатство* табасаранских и агульских в пословицах и поговорках. В бытовании концепта *богатство* в табасаранской и агульской паремиологических картинах мира находят отражение универсальные и специфические признаки. Рассматриваемый концепт образуется следующими когнитивными слоями: 1) материальные ценности, имущество, деньги; 2) природные ресурсы; 3) духовные ценности. Вербализуется *богатство* посредством таких лексем, как *золото, серебро, деньги, скот, земля, зерно*. Часто рассматриваемый концепт противопоставляется антиматериальной концепту *бедность*. Паремиологический образ богача, как правило, наделяется отрицательной коннотацией. Нравственные ценности в паремиях ставятся выше материальных благ.

Ключевые слова: табасаранский язык, агульский язык, концепт «богатство», паремиологическая картина мира, пословицы и поговорки.

Концепт *богатство* принадлежит к числу лингвокультурных концептов. Его образная, аксиологическая и понятийная составляющие обладают универсальными и этноспецифическими смысловыми компонентами.

В агульском и табасаранском языках основными лексемами, вербализующими концепт *богатство*, являются *девет* «богатство», *гъизил* «золото», *арс* «серебро», *пул* «деньги» (таб.), *девет*, *къазалмишар* «богатство», *хазина* «богатство» *къизил* «золото», *арс* «серебро», *пул* «деньги» (аг).

Понятие *богатства* в паремиологической картине мира, как правило, связывается с наличием драгоценных металлов, камней и украшений из них: *гъизил*, *къизил* «золото», *арс* «серебро». В паремиологических единицах слово *гъизил*, *къизил* «золото» употребляется как в прямом, так и в переносном, метафорическо-оценочном значениях: *Аьгъю шлуриз руб тувшира, къизилин ч1веъ тувси шул, аьгъю даршулуз къизил тувшира, руб тувсира даршул* «Знающему иголку дай – и она для него будет как куча золота, а незнающему хоть золото дай, оно не ценнее иголки будет», *Гъизил бат1риъ абснашра, къизилди гъубзру, туз, фукъан завариз удубч1вишра, тузди гъубзру* «Золото, даже упав в грязь, останется золотом, пыль, как бы высоко к небу не поднялась, так и останется пылью», *Гъизилин гъагъар али дажди гъалагъ адабгъну* «За осла с золотой ношей крепость купи», *Зарин къадриз арариз аьгъю шул* «Цену позолоте ювелир знает» (таб.); *Гъилариъас къизил адавереф* «Из рук золото летит» [= хороший мастер], *Къизилин гъилар гъаеф* «Золотые руки имеющий» *Дахи ахун ат1аттин хал хазинайи ац1афи* «У кого сон рано прерывается, у того дом полная чаша бывает». *Къизилдин къун ичира ккандава* «Даже если он / она комок золота, всё равно не нужен/нужна» (аг.). Самое безотказное средство достижения любой цели – это богатство, но и его наличие не гарантирует отсутствие отрицательных черт и качеств человека. Но *богатство*, *золото* может выступать синонимом *любви*: дорогого и любимого человека называют *къизилдин къун* «кусочек золота» (аг.).

Украшения в одежде женщины говорили о социальном статусе и материальном благополучии. Например, рукава платьев обшивались серебряными монетками. Женские украшения чаще были из серебра: кольца (*тублан*), браслеты (*ккелх*, *кваниш*), серьги (*ибарикк ккахърудар*, *ибрахъан*), бусы (*гъибар*, *г1ибар*), пояса (*камар*), обшитые монетами и с серебряными пряжками спереди. В особо праздничных случаях наряд мог дополняться передником (*ахчи*), ушитым традиционными серебряными монетками. Серебряными пряжками, бавками агулки могли украсить и головные уборы (*к1вах1ар*).

Одежда зажиточных табасаранцев отличалась и дороговизной ткани (сукно, парча, шелк, бархат), а в украшениях женщин преобладали золотые изделия с драгоценными камнями: *Дару жъуеу дар'и алахъур* «Бедняк ситец носит» (таб.). Следовательно, символами относительного материального благополучия выступали украшения, дорогие ткани, а *ситец*, *бязь* – символизировал бедность. «Дорогие привозные ткани агулами использовались мало, их приобретали только состоятельные семьи. Покупались больше хлопчатобумажные ткани для шитья нательной мужской, женской и детской одежды, а также украшения мужского и женского костюма, которые привозили на продажу из Кубачи и лакских селений» [1, с. 155]. Традиционной одеждой агулов (у мужчин и женщин) были шубы-тулупы из овечьей шкуры, которые назывались *ккул*, *х1а ккул*. В старину каждая семья имела по несколько *х1акул*, количество их в некоторой степени было показателем благосостояния семьи. Данный вид одежды часто заменял постель, а зимой и печку, особенно детям.

Концепт *богатство* вербализуется и через лексику *пул* «деньги»: *Пул уч мап1ан, зигъимна биллг уч ап1ин* «Не деньги собирай, а разные знания и инструменты», *Кепкин гъадри адруриз, манатдин рагъадри даршул* «Кто цену копейки не знает, тот и цену рубля знать не будет» (таб.), *Келекин къадри адаттис, манатин къадри верефттава* «Не знающий цену копейке, не узнает цену и рублю», *Пул ппара хъудегъен, кканвере заде* «Чем больше денег имеют, тем больше их хочется» (аг.).

Земля и скот представляли для дагестанцев, занятых в основном земледелием и скотоводством, главную ценность. В связи с этим, концепт *богатство* реализуется и в лексемах, связанных с сельскохозяйственной деятельностью. Отсутствие или наличие земельных угодий и скота определяло социальный статус человека и его материальное благополучие, что отражено в следующих пословицах и поговорках [имплицитно выражена мысль наличия земли]: *Вахтнинди хут1ил гъап1ур шумал*

даршул «Кто вовремя поле засеял, тому грустить не придется», *Гъаиш гъаятдиъ чан хюни, суфра шулу хулаъ гъяни* «Если будешь во дворе корова, скатерть всегда будет полной», *Изниъ гъяб-гъюрайи йицран клуплан маргъ миван* «Быка, который поле вспахивает, по голове палкой не бей» (таб.); *1уьссе х1ейванди ппара къакаргъа, джигъил дагилас* «Старая лошадь везет больше груза, чем молодой осел», *Г1ули н са вазала к1илди ис ух1афе* «Мес-сяц лета год кормит», *Даги файди къакъар, даги 1элефттава* «Осел, который принес стог, сам сено не ест» (аг.). Таким образом, богатым у дагестанцев считался тот хозяин, у которого было много скота (*мал-къара хъаеф*), зерна, муки (*ац1у тахалал але гашин 1ул* «Голодная мышь, бегающая на полной лари»). *Мал дух1аф мадин паттуккра ккедава* «Кто не содержит скотины, тот и помета скотины не стоит» (аг.).

Слова *девет*, *деветлу* «богатство, богатый» в рассматриваемых языках вступают в синонимические отношения с заимствованными словами *авадан* «богатый» из персидского, *деврэн* «зажиточность» из арабского, *берекет* «обилие, благоденствие» из тюркского [2]: *Авадан гъул кумриинди аьгъю шулу* «Богатое село по дыму видно бывает», *Берекет адрушваъ, девлетра даршул* «Где нет берекета, не будет и богатства» (таб.); *Х1уриъ хъурай – хулаъ хъас* «Пусть будет (достаток) в селе, будет и дома» (аг.).

В речевых формулах благопожеланий, проклятий, клятв часто употребляются адаптированные заимствования: *Берекет гъалум ибширууз!* «Да не пойдет тебе впрок божья благодать!», *Берекетдиинди ху ап1арза* «Клянусь своим благосостоянием», *Хал аваданибширия!* «Да будет дом твой полной чашей!» (таб.); *Баракат кам дакъурай!* «Пусть всегда будет благодать!», *Хал аккушуурай вей к1аре гитан дала идилаун* «Чтобы твой дом разрушился и на развалинах черная кошка сидела», *Гъаликес хайир дахъурай вас* «Пусть в пользу тебе не пойдет», *Ве тум ккеттархъурай* «Чтобы твой род разорился», *Нуьх1уьбат ада-вавусаъ баракат верефттава* «Там, где нет мира и согласия, благодати не бывает» (аг.).

К вещественным признакам *богатства* относятся и слова, обозначающие места его хранения. Например, характеристика богатого, состоятельного человека включает лексику *жив/джибин* «карман» [= место локализации денег]: *Жибдиъ пул айир* «В кармане деньги имеющий», *Жибди пулла, чувлиъ шид гъузуру мутмийр дар* «Как в кармане денег, так и в мешке воды не остается» (таб.); *жибинъ пул адава* «в кармане денег нет» [= бедный]; *Джибини к1аре кепек адаф* «Без черной копейки в кармане» [= бедняк], *Сувве джибин джаллабриш илдеш* «У толстого кармана много друзей», *Джибинис нет1 йирх1уаная* «В кармане одни гниды» [= пусто] (аг.). Такие образы встречаются и в других дагестанских языках, например в арчинском языке: *жипла к1ебек1 бит1у* «в кармане нет копейки», *жип до1зу* «с большим карманом» [= состоятельный].

Выше мы приводили примеры из агульского языка, где фигурируют названия предметов, связанных с хранением богатств (*тах* «деревянный ларь для муки и сушеного мяса»). В агульском языке и сейчас комнату, где хранятся продукты, своего рода кладовку называют *хазинхал* ← *хазина хал* «комната драгоценностей, достатка и т. д.». то есть, материальное благополучие оценивается как благо. Главной мотивацией деятельности человека является желание жить в достатке: *Ляхни-гъан бахтнагъна юкъуб ч1ибтан адар* «От работы до счастья четыре ч1иба» (*ч1иб* – расстояние между кончиками большого пальца и мизинца), *Ляхин ап1ин, варж йисан гъузуруз дупну, ужъвалап1ин, гъи йик1урзу дупну* «Работай так, как будто тебе еще сто лет жить осталось, добро делай так, как будто сегодня умрешь» (таб.).

Богатство противопоставляется антонимическому концепту *бедность*, которое вызывает сочувствие, сострадание и даже в определенной мере неуважение: *Аьжузур – вардариз ужузур, рашидур вардариз ужуз шулу* «Бедный – для всех жалок, богатый – для всех хорош», *Касиб жъуван гаф швумран ц1асиб шул* «Слово бедняка как огонь соломы», *Касибариз базар ву азар* «Для бедняков базар – мука» (таб.); *Йахун хъу х1айванис кьуьссе х1уни агафаи* – *касиб хъу инсанис ах1макъ* «Ослабевшую лошадь называют старой коровой, а обедневшего человека дураком» (аг.).

Бедному часто остается уповать только на бога, да и тот не всегда благоволит к нему: *Касиб Аллагъдизра ккунди гъахъун-дар* «Бедняка и бог не любит». Утверждается мысль о слепой судьбе, которая бывает часто несправедлива: *Гъац1ариз ац1ар – гъац1ариз къац1ар ву дюн'я* «В мире так: половина – всё, другая

половине – остатки» (таб.); *Касиб шуван ч1ал гынасна х1исаб ккевфттава* «Слово бедняка никто не воспринимает» (аг.).

Паремиологический образ бедняка представляется часто не просто материально обездоленным, но крайне невезучим и несчастным. Материальная нужда накладывает тень и на все другие стороны бытия бедняка: *Бала-кыза касибрин майил ву «Беды и несчастья бедняку родня», Касиб улч1ву мирккянварин вазлира уббгъюр* «Лед под бедняком и в январе сломается» (ср. рус. *Бедному жениться – ночь коротка*), *Касиб гымамдиз гъушган, мани йивуру* «Когда бедняк в баню пошел, его жара ударила», *Касиб йикруган, малла ктлерицуру* «Когда бедняк умирает, мулла заболевает», *Касибри саб ният гъап1нийи, дидизра йиф гъубгънийи* «Бедняк одно намерение сделал и на него снег выпал» (таб.).

Бедный человек не может рассчитывать на справедливость, что отображается красноречивым табасаранским паремиологическим образом *Касибрин ек1вун рижв девлетпуйин к1ирхъи чиркин гъап1ну* «Топор бедняка бычок богача обгадил» [= богачи подкупают судей]. Но бедность – это не вина и не недостаток, это тяжелое испытание судьбы: *Касибвал тахсир дар, завал ву «Бедность – не порок», Касибвал аьйиб дар, – угъывал аьйиб ву «Бедным быть не стыдно, стыдно быть вором» (таб.).*

Богач часто изображается жадным, и пословицы не советуют связываться со скупцом или брать деньги в долг, хотя нужда и заставляет: *Дарвали дарап1руб адар* «Нужда заставляет пойти на все», *Лемерддин гъядлан мягъяя, гытуву сели гъайихри* «Лучше пусть тебя река унесет, чем воспользоваться мостом скупца», *Бурж кади гъузийиз, гашлу гъузуз ужу ву* «Лучше быть голодным, чем должником», *Бурж гуж ву «Долг – это тяжесть», Буржназ гъадагъарва жарарин пул, кыляхъра туварва яеуб, гъадагъарва циб вахтназ, кыляхъ туварва гъаргандиз* «В долг берешь чужие деньги и на время, а отдаешь – свои и навсегда», *Бурж бисуз гъинди шул, кыляхъ тувуэ – читинди* «В долг брать легко, отдавать – трудно» (таб.); *Кыскъсин е ракъ аевфттава къабуб, е иъ дамариъ* «У жадного не бывает ни супа в миске, ни крови в венах» (аг.).

Паремиологические единицы репрезентируют образ скупца посредством ярких образов, в которых изображается «небывальщина» [скупец норовит делать то, что невозможно]: *Муртайилан хъа улт1убкърур* «С яиц шерсть состригающий», *Зимзриан хюл адагърур* «С муравьев жир снимающий», *Гъаних кас, гъюл гъубхишра, ац1дар* «Жадный человек и целым морем не насытится» (таб.); *Келекис дангъ атаф* «Копеку стреляющий» – жадный, скупой. *Кыскъсин улиъ х1ейванна гуланде* «В глазах скупца и лошадь исчезает». *Кыскъсин гылиъ архъе вецра ч1идала ай э* «И бык, который пропадает и становится блохой» (аг.).

Лингвокультурологический анализ концепта богатство в табасаранских и агульских паремиологических единицах позволяет сделать вывод о том, что в них богатство наделяется следующими составляющими:

1. Богатство можно заработать как честным [= что лучше], так и нечестным путем: *Жафа дизиру мутму раккнариан гъюр, унч1вариан гъябгъюр* «Дармовое имущество через дверь при-

дет, а через окно уйдет», *Руш'ватниинди уч гъап1у девлет, руш'ватниинди убкъру* «На взятках обогатившись и взятки давая, обеднееешь» (таб.). *Рях1етти ачадеф, рях1етти аттвевефе* «То, что легко пришло, легко и уйдет», *Сасрайин хулаъ тухъ-дидала, учин х1аятий гъашила иджи э* «Чем быть сытым в доме у чужих, лучше быть голодным у себя во дворе» (аг.).

2. Чтобы быть богатым, надо самому трудиться, труд – основа материального благополучия: *Дъйнайирра гъизилайи танхлин, му дъняйиз гъафир ву гъац1алди* «И тот, кто сидит на сундуке с золотом, в этот мир пришел голышом», *Жевуан нир жевуу аьхю дап1ну ккун* «Свою речку самому надо увеличивать», *Багъдиз лигара – багъшул, дилигара – дагъшул* «Будешь ухаживать за садом – сад будет, не будешь – сад горою станет» (таб.); *1эрабайиг1 г1уч1уна г1уар фарцанттава* «Сидя в арбе, зайца не поймаешь», *Балуэ канеттин к1вах1 хъеттиг1 г1авеве* «Тот, кто хочет есть рыбу, крючок в воде должен держать» (аг.).

3. Богатство наделяет хозяина не только властью и силой, но и приносит владельцу беспокойство и страдания: *Адми девлетпу шлубкъа нмуздушулу* «Человек, чем богаче становится, тем больше батраком становится», *Кыскъис девлетпу гъач1нин ухди ляхнин гъагъушнаъ, касиб уль ип1бан гъяракатнаъ шул* «Жадный богач с раннего утра озабочен работой, а бедняк озабочен батраком» (таб.); *Кыскъисис ац1у дуьара 1ари э* «Для богача и полная вселенная кажется пустой» (аг.).

4. Есть вещи, которые нельзя купить за деньги (символ богатства): *Аькьюл масу гъадабгъуз шулдар* «Ум за деньги не купишь», *Сагъвал масу гъадабгъуз шлуб дар, – убхрубву* «Здоровье за деньги не купишь, его беречь надо», *Аьхюр-биц1ур агъдру йишваъ, беркет даршул* «Там, где не знают старший-младший [= уважения к старшим и заботы о младших], никогда достатка не будет» (таб.); *Х1аф-биц1уф даг1авусаъ, баракат веревфттава* «Там, где нет уважения [букв. «старший-младший не различают»] богатства не бывает» (аг.).

5. Богатство символизирует праздную жизнь, бедность – жалкое [хотя и честное] существование: *Дарвали бизар, беглари зигар ап1уру* «Бедность беспокоит, а богатый мучает» (таб.).

6. Богатство порождает зависть: «Чужое добро красивее кажется», *Девлет гъуншдинуб, аькьюл гъарсариз чануб аьхюди рябкър* «Сосед всегда богаче кажется, а своя голова – умнее», *Касибриз – «наънанвуэ?», девлетпуйиз – «мубарак ибшири», к1ури гъабхъну* «У бедняка «откуда новая вещь?» спрашивают, а богатому – «поздравляю» [лицемерно] говорят», *Касиб гъашиган, гъуншйирин уьлер гъисаб ап1уз хъюгъру* «Когда пообедаешь, начинаешь соседский хлеб считать» (таб.).

Таким образом, в бытовании концепта *богатство* в табасаранской и агульской паремиологических картинах мира находят отражение универсальные и специфические признаки, обладающие развитой образной составляющей. Паремии утверждают мысль: чтобы быть богатым, надо самому много трудиться, а не надеяться на судьбу. Нравственность, морально-этические ценности ставятся выше материальных благ. Над материальными ценностями доминируют ценности духовные, которые нельзя купить: *счастье, семья, ум, здоровье, терпение*.

Библиографический список

1. Булатова А.Г., Исламгагомедов А.И., Мазанаев Ш.А. *Агулы в 19 – нач. 20 вв: Историко-этнографическое исследование*. Махачкала: Эпоха, 2008.
2. Загиров В.М. *Историческая лексикология языков лезгинской группы*. Махачкала, 1987.
3. Гасанова М.А., Шихалиева С.Х. Метафора как человеческий фактор в пространстве языка и культуры: смысл и интерпретация. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6.
4. Гасанова М.А. *Словарь табасаранских пословиц и поговорок*. Махачкала: ДГУ, 2014.

References

1. Bulatova A.G., Islammagomedov A.I., Mazanaev Sh.A. *Aguly v 19 – nach. 20 vv: Istoriko-etnograficheskoe issledovanie*. Mahachkala: 'Epoха, 2008.
2. Zagirov V.M. *Istoricheskaya leksikologiya yazykov lezginskoj grupy*. Mahachkala, 1987.
3. Gasanova M.A., Shihaliyeva S.H. Metafora kak chelovecheskiy faktor v prostranstve yazyka i kul'tury: smysl i interpretaciya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6.
4. Gasanova M.A. *Slovar' tabasaranskikh poslovic i pogovorok*. Mahachkala: DGU, 2014.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 811.111

Kochkinekova A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alenavk203@mail.ru

ENGLISH PREPOSITIONS *INSIDE*, *WITHIN* AND THEIR ROLE IN THE REPRESENTATION OF THE SUBJECT'S CONCEALED EMOTIONS AND FEELINGS. The English prepositions *inside* and *within* participate in verbalization of such characteristics typical of the English culture as emotional calmness and self-control. The author stresses that it doesn't concern the possibility of definite emotions experience itself (to describe an Englishmen as cold and insensitive is incorrect) but about their exterior manifestation (behavioral aspect). Feeling and being aware of the emotions inside himself or herself, the subject abstains from their open demonstration. The secondary meaning is formed in the analyzed in the article prepositions within a prepositional construction while describing a psychic world and the identification of person's relations with the world. The secondary meaning of the preposition is understood as the first prototypical meaning, developed on the basis of various links (e.g. associative links).

Key words: English prepositions, representation, emotional restraint, self-control, subject's emotions and feelings, exterior manifestation.

А.В. Кочкинкова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alenavk203@mail.ru

АНГЛИЙСКИЕ ПРЕДЛОГИ *INSIDE* И *WITHIN* И ИХ РОЛЬ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СКРЫТЫХ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ СУБЪЕКТА

В статье описаны английские предлоги *inside* и *within*, принимающие непосредственное участие в вербализации таких типичных для англоязычной культуры характеристик, как эмоциональная сдержанность и самоконтроль. Автором подчеркивается, что речь идет не о самой способности испытывать определённые эмоции (неверна характеристика англичан как холодных и равнодушных), а лишь об их внешнем проявлении (бихевиоральный аспект). Чувствуя и осознавая эмоции внутри себя, в некоторых ситуациях субъект воздерживается от их открытой демонстрации напоказ. У анализируемых в работе предлогов в составе предложной конструкции формируется вторичное значение при описании мира психики и при идентификации отношений человека с миром. Под вторичным значением предлога понимается развитое на основе различных связей (к примеру, ассоциативных) первичное прототипическое значение.

Ключевые слова: английские предлоги, репрезентация, эмоциональная сдержанность, самоконтроль, эмоции и чувства субъекта, внешнее проявление.

Несмотря на огромное количество исследований, посвященных предлогам, анализ работ показал, что в современной лингвистике роль предлога всё же несколько нивелируется. Многими лингвистами акцентируется, что предлоги – это слова с неполным (incomplete) лексическим значением, которые существуют как бы для других слов, выполняя преимущественно грамматические функции. Предлог же, являя собой единство (не тождество) лексического и грамматического значений, принимает непосредственное участие в репрезентации различного рода отношений языковой действительности. Как справедливо заметил известный советский психолог А.Р. Лурия, предлоги, как класс служебных слов, являются «средством огромной важности, превращающим язык в орудие мышления» [1, с. 219].

В.Г. Гак, к примеру, пишет о том, что грамматическое значение предлога (его грамматическая функция) состоит в выражении подчинительной связи. Однако эта связь может реализовывать различные отношения: локальные, временные, причинные, объектные и т.п. Конкретный характер этой связи и составляет лексическое значение предлога. Как замечает исследователь, в предложениях *Il vient a Paris* и *Il vient de Paris*, *La boite est sur la table* и *La boite est sous la table* характер локальных отношений («прибытие» и «удаление», «сверху» и «снизу») выражен только посредством предлогов. Эти конкретные значения нельзя отнести к числу сугубо грамматических. Предлоги не лишены способности отражать элементы действительности, но, в отличие от других частей речи, данная функция у них несамостоятельна, она осуществляется лишь в сочетании с полнозначными словами [2]. Как таковой предлог получает свое значение в контексте (в определенном словосочетании или конструкции) [3]. В этом отношении предложная конструкция выступает в качестве определенного контекста, определяющего переход от языковой многозначности предлога к его речевой (контекстной) однозначности.

В английском языке, как языке аналитического строя, роль предлога отличается от его роли в языке синтетического строя. В синтетических языках предлог является уточнителем отношений, передаваемых падежными формами имени, тогда как в аналитических языках предлог, наряду с порядком слов, выражает эти отношения при одной и той же форме существительного [4, с. 200].

Основной целью статьи является экспликация роли организующих предложную конструкцию предлогов *inside* и *within* в составе предложной конструкции в репрезентации скрытых от непосредственного наблюдения эмоций и чувств субъекта. Фактологический материал свидетельствует о том, что указанные предлоги принимают непосредственное участие в вербализации таких типичных для англоязычной культуры характеристик, как эмоциональная сдержанность и самоконтроль. При этом следует

подчеркнуть, что речь идет не о самой способности испытывать определенные эмоции (неверна характеристика англичан как холодных и равнодушных), а лишь об их внешнем проявлении (бихевиоральный аспект). Традиционные правила английской культуры предписывают сдержанность во внешнем проявлении эмоций, что продиктовано как уважением к окружающим, так и чувством собственного достоинства, нежеланием впускать посторонних в свое личное пространство [5, с. 41].

Представленные пространственные предлоги *inside* и *within* в сфере многомерного психического мира образуют новую парадигму метафорических значений; происходит так называемое «метафоризирование» их семантической составляющей. При описании мира психики и при идентификации отношений человека с миром у анализируемых в работе предлогов в составе предложной конструкции формируется вторичное значение [6, с. 139]. Первичное значение предлога – это его прототипическое, первообразное значение (пространственное или непространственное). К примеру, первичным значением английского предлога *about* в составе предложной конструкции выступает значение «около». Вторичное значение предлога, в свою очередь, это развитое на основе различных связей (к примеру, ассоциативных) первичное значение (*There is something strange about her* – «В ней что-то есть странное»). «Второобразное» вторичное значение является своеобразным отражением первичного значения.

Исследование непосредственно самого феномена субъективности свидетельствует о том, что указанной проблеме в англоязычном пространстве отводится особое место. В англоязычной культуре к субъекту относятся как к личности с тонко сформированным психическим миром. Это наблюдается в особом даже несколько «трепетном» отношении к психологии человека в культуре. Можно привести в пример некоторые англоязычные художественные фильмы, в которых предпринимаются неоднократные попытки глубокого психологического анализа субъекта. Одним из подобных фильмов является известная картина, снятая режиссером Джуди Фостер «Бобер» (*The Beaver*), в которой она сыграла одну из главных ролей. Этот фильм повествует о человеке, пребывающем в состоянии глубокой депрессии. Данное состояние может быть интерпретировано как одно из проявлений психоза. В самом начале фильма У. Блэк описывается следующим образом:

1. *This is a picture of Walter Black. It is a hopelessly depressed individual. Somewhere inside of him is a man who fell in love, started a family* «Это Уолтер Блэк. Человек, находящийся в состоянии безнадежно глубокой депрессии. Где-то глубоко внутри него живет человек, который влюбился и создал семью ...»

В описании главного героя задействован исследуемый нами предлог *inside*. Представленный отрывок, а также огромное количество эпизодов в художественной картине, посвященных

описанию одной из важных сторон феномена субъективности, свидетельствует о том, что субъект довольно часто может скрывать свою истинную «самость» ("self") где-то глубоко внутри себя.

Предлог *inside* в словарях определяется как предлог, посредством которого акцентируется, что субъект, испытывая различного рода эмоции и чувства, не проявляет их открыто (if you say that someone has a feeling inside, you mean that they have it but have not expressed it) [7, p. 805]. Другими словами, чувствуя и осознавая эмоции внутри себя, субъект, в силу разных обстоятельств, может воздерживаться от их открытой демонстрации. Примеры демонстрируют случаи, в которых акцентируется ощущение различных чувств в глубине души субъекта:

2. *Fury continually rose inside me* – «Внутри меня непрерывно росло чувство гнева».

3. *I felt the happiness inside me expanding* – «Я ощущал, как во мне разрасталось чувство счастья» [8].

Анализ фактологического материала показал, что синонимичный ему предлог *within* в составе предложной конструкции используется также при описании локализации определенного чувства внутри описываемого субъекта без указания на их открытую демонстрацию:

4. *He felt a great weight of sorrow within him* – «Он ощущал глубоко в душе сильный груз печали».

5. *A man looks at the love or anger within himself and says: "So, this is me."* – «Заглядывая себе в душу, и, видя там любовь или злость, человек говорит: «И это я» [9].

Исследуемые нами предлоги в составе предложной конструкции репрезентируют такие типичные для англоязычной культуры характеристики, как эмоциональная сдержанность и самоконтроль, о которых уже говорилось в начале статьи.

Таким образом, у исследуемых в работе предлогов, организующих предложную конструкцию, при описании мира психики формируется вторичное значение. Насаждаемая культурой типизация психических проявлений приводит к тому, что представитель конкретной культуры имеет стереотипное представление о том, как нужно пережить ту или иную эмоцию, основные особенности данного представления и прослеживаются на примере исследуемых предлогов *inside* и *within*. Анализ данного явления показывает, что анализируемые нами предлоги в составе предложной конструкции репрезентируют глубинную сущность феномена человеческой субъективности.

Библиографический список

1. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Под редакцией Е.Д. Хомской. Ростов на Дону: Издательство «Феникс», 1998: 219.
2. Гак В.Г. *Теоретическая грамматика французского языка*. Москва, 2004.
3. Лазутина А.Д. *Французские предлоги (к вопросу о развитии предлогов и их функционировании в современном французском языке)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 1953.
4. Жигадло В.Н., Иванова, И.П., Иофик, Л.П. *Современный английский язык Теоретический курс грамматики*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.
5. Козлова Л.А. *Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего*: монография. Алтайская государственная педагогическая академия. Барнаул, 2012.
6. Исаакян И.Л. *Пространственные предлоги и альтернативные миры человека. Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке*. Ответственный редактор Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. Москва: Издательство «Индрик», 1999.
7. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
8. *Предлоги: Справочник по английскому языку*. Перевод с английского И.С. Ивянской. Москва: ООО «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ», 2004.

References

1. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Pod redakciej E.D. Homskoj. Rostov na Donu: Izdatel'stvo «Feniks», 1998: 219.
2. Gak V.G. *Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka*. Moskva, 2004.
3. Lazutina A.D. *Francuzskie predlogi (k voprosu o razvitiij predlogov i ih funkcionirovanii v sovremennom francuzskom yazyke)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 1953.
4. Zhigadlo V.N., Ivanova, I.P., Iofik, L.L. *Sovremennyy anglijskij yazyk Teoreticheskij kurs grammatiki*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1956.
5. Kozlova L.A. *Etnokul'turnyj potencial grammaticheskogo stroja yazyka i ego realizaciya v grammatike govoryaschego*: monografiya. Altajskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya. Barnaul, 2012.
6. Isaakyan I.L. *Prostranstvennye predlogi i al'ternativnye miry cheloveka. Logicheskij analiz yazyka. Obraz cheloveka v kul'ture i yazyke*. Otvetstvennyj redaktor N.D. Arutyunova, I.B. Levontina. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 1999.
7. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
8. *Predlogi: Spravochnik po anglijskomu yazyku*. Perevod s anglijskogo I.S. Iviyanskoj. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel': «Izdatel'stvo AST», 2004.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 81-25

Salchak A. Ya., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: aelita_74@mail.ru

WORDS IN THE LANGUAGE OF THE URYANKHAY UIGHURS IN TSAGAAN-YYR. In the article the author publishes materials collected in an expedition to Khubsugul Aimag of Mongolia in August 2014 as part of work on a RHF grant "Endangered Languages of some Turkic-speaking tribal groups of South-Eastern Sayan". During the expedition some Turkic-speaking group living in the western and eastern part of Lake Khovsgol Mongolia have been investigated. The paper analyzed the vocabulary of the Uighur language of the Uryankhay people. The research reveals words that match the meaning of words in the literary Tuvan language and those, which are different from it. Most of the words refers to the Turkic vocabulary and belong to the thematic groups, naming parts of body, names of animals, natural phenomena, the state of the atmosphere, plant names, the names of the primary colors, action, landscape, and hunting and fishing vocabulary.

Key words: Tuvan language, Uighur Urynkhai language Tuha, Sayan subgroup of languages steppe habitat, taiga area, thematic groups lexicon.

А.Я. Салчак, канд. филол. наук, ст. преп. каф. тувинской филологии и общего языкознания, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: aelita_74@mail.ru

ЛЕКСИКА В ЯЗЫКЕ УЙГУРО-УРЯНХАЙЦЕВ ЦАГААН-УУРА

В статье опубликованы материалы, собранные автором во время экспедиции в Хубсугульский аймак Монголии в августе 2014 года в рамках выполнения гранта РГНФ «Исчезающие языки некоторых тюркоязычных родоплеменных групп Юго-Восточных Саян». Во время экспедиции были исследованы некоторые тюркоязычные группы, проживающие в западной и восточной части озера Хубсугул Монголии. В работе проанализирована лексика уйгуро-урянкайского языка, выявлены слова, совпадающие по значению со словами тувинского литературного языка, различающиеся по значению со словами тувинского

литературного языка, отмеченные только в языке уйгуро-уряньхайцев, а также заимствованные слова. Выявлено, что большая часть слов относится к общетюркской лексике. Установлено, что основная часть этих слов входит в тематические группы, называющие части тела человека, названия животных, природные явления, состояние атмосферы, названия растений, названия основных цветов, действий, ландшафтной и охотничье-рыболовной лексики.

Ключевые слова: тувинский язык, уйгуро-уряньхайцы, язык туха, саянская подгруппа языков, степной ареал, таежный ареал, тематические группы лексики.

В сумоне Цагаан-Үүр Монголии проживают этнические группы урянхай, бурят, халха. В.И. Рассадин отмечает, что языки уйгуро-уряньхайцев и цаатанов Монголии, тофаларов, окинских сойотов Бурятии входят в саянскую подгруппу языков. Он также пишет о том, что в данную группу языков может быть отнесен и язык тоджинских тувинцев. «Тофаларский язык, будучи самостоятельным языком, входит в саянскую подгруппу тюркских языков, объединяясь вместе с языками цаатанов и уйгуро-уряньхайцев Монголии, а также окинских сойотов Бурятии в ее таежный ареал, к которому можно отнести и язык тувинских оленеводов-тоджинцев» [1, с. 186]. К степному ареалу саянской подгруппы В.И. Рассадин относит языки тувинцев Республики Тыва, языки тувинцев Цэнгэлского сомона Монголии и кёк-мончаков Монголии и Китая. Близость этих языков указывает на то, что они произошли от одного пра-языка [2, с. 81]. Е. Рагагин пишет о наличии на территории западной и восточной части озера Хубсугул двух групп носителей саяно-тюркских наречий, именующих себя духа или туха [3, с. 140]. М.В. Бавуу-Сюрюн отмечает, что «к саянским тюркским языкам в настоящее время можно отнести тофаларский и сойотский языки, язык тувинцев Цагаан-Нура как диалект тувинского языка, а также туха язык [4, с.140]. По данным Е. Рагагина носители наречия туха живут на западе от озера Хубсугул, число активных носителей наречия туха составляет около 50 человек старше сорока пяти лет [3, с. 141]. По данным, полученным в результате экспедиции 2014 г., язык туха на пороговом уровне знают всего 18 человек в возрасте свыше 60 лет (лишь одной из них летом 2014 г. было 58 лет) из 1500 представителей рода урянхай. Более молодые информанты от 40 до 60 лет знают язык либо пассивно, либо вовсе не владеют [4, с. 138].

Особенности уйгуро-уряньхайского языка были рассмотрены в работе монгольского ученого Л. Болда [5].

Среди урянхайцев Цагаан-Үүра выделено 5 родо-племенных групп: данчила, куртугаш, ямаатай, чоохундай, диртиле.

Урянхайцы называют свой язык туха: *Туха дылда чугаалап тур мен* 'Говорю на языке туха'. *Тухалап тур бис* 'Говорим на языке туха'.

Лексику урянхайского языка можно поделить на следующие группы:

1. Слова, имеющиеся в тувинском литературном языке, совпадающие по значению;
2. Слова, имеющиеся в тувинском литературном языке, не совпадающие по значению;
3. Слова, отмеченные только в языке урянхайцев;
4. Слова, заимствованные из русского языка.

В языке урянхайцев отмечены слова, совпадающие по значению со словами тувинского литературного языка. Это слова, относящиеся к общетюркской лексике. Основная часть этих слов входит в тематические группы, называющие части тела человека, названия животных, природные явления, состояние атмосферы, названия растений, названия основных цветов, действий, ландшафтной и охотничье-рыболовной лексики.

Названия частей тела: *баш* 'голова', *карак* 'глаз', *кулхак*~*куллак* 'ухо', *диш* 'зуб', *тыргак* 'ноготь', *кол* 'рука', *шенек* 'локоть', *оорха* 'спина'.

Названия домашних и диких животных: *кой*~*хой* 'овца', *диин* 'белка', *сыын* 'марал', *булан* 'самка лося', *кодан* 'заяц', *өрге* 'суслик'.

Названия рыб: *балык* 'рыба', *мыйыт* 'ленок', *кадыргы* 'хариус'.

Названия цветов: *кызыл* 'красный', *кара* 'черный', *сарыг* 'желтый', *ягаан* 'розовый', *боро* 'серый; сивый', *хурең* 'коричневый', *кара* 'черный'.

Названия основных действий: *хайындырар* 'варить', *дулуп чиир* 'варить', *хооруп чиир* 'жарить', *быжырып чиир* 'печь, жа-

рить', *чүрексирээр* 'томиться, ощущать усталость', 'лениться, лодырничать', 'тосковать, скучать'.

Названия орудий и приспособлений для охоты: дузак 'силок', боо 'ружье', ая 'самострел', хакпа 'капкан' тув. лит. какпа.

В лексике урянхайцев отмечены слова, различающиеся по семантике со словами тувинского литературного языка.

Шай дүлөр 'варить чай' в тув. лит. шай хайындырар. *Шай дулуп ижер* 'Варить чай' *Сүттүг шай дүлөр* 'варить чай с молоком'. *Шенне чечээ 6 айда чечектелир, чыып алып, шай дулуп ижер* 'В июне расцветает марьин корень, собрав (его), варят чай'. В тувинском литературном языке **дүлөр** 1. Сугже, суук чүүлче суп киирер. – Опускать в воду, в жидкость. 2. Савада суга суккаш, хайындырар. – Опускать в котел, варить [6, с. 532].

Аал болур 'создавать семью' букв. 'становиться аалом' в тув.лит. өгленир. В тувинском литературном языке **аал** 1. Чаңгыс азы элээн каш өгден, оларның малының кажаа-хораазын-дан тургустунган улус чурттаар чер – аал – Селение, состоящее из одной или нескольких юрт и помещений для скота. 2. Көдээ суур – Деревня. 3. Аңгы-аңгы өглер, өг-бүлелер, чаңгыс өг – Отдельные юрты (юрта), семьи.

Ядараар 'улавать' в тув. лит. 'беднеть, нищать, становиться бедным (нищим), разоряться' [7, с. 624]. В языке уйгуро-уряньхайцев слово ядараар имеет значение 'улавать, утомляться': *Не-адел ажылы кылып ядарап чораан* 'Делали работу'.

Слова, отмеченные только в языке урянхайцев.

Эремсиир 'радоваться, испытывать душевное и эмоциональное удовлетворение' в тув. лит. соответствует слову амырар, өөрүүр. *Эремсип тур мен* 'Я радуюсь'.

Хөс 'корова' в тув. лит. *инек*. *Чүс ажыг хөс саар, дүгүн алып, бүгү чүеэзин алып* 'Доили свыше ста коров, получили шерсть, все получали'. *Кежээ хөс саар үеде тарадып турган* 'Вечером, во время дойки коров, распускали'. О наличии данного слова в языке туха свидетельствуют и данные Е. Рагагина: «слово из наречия туха в обозначении «корова» hōs, происходящее от общетюркского слова *öküz*. Другие саянские языки употребляют другое общетюркское слово *inek*» [3, с. 143].

Бо шаара 'тут, в окрестностях'. *Бо шаара база урянхайлар турар* 'В окрестностях тоже были урянхайцы'.

Хокпон шаг 'давнее время'. *Хокпон шагда* 'давным-давно'.

Тураажыр 'утром' в тув. лит. даарта. *Тураажыр чориур бис* 'Утром поедом'. Е.Рагагин отмечает о существовании данного слова только в языке туха и пишет: «Слово *turāžir* 'утро', скорее всего состоит из двух слов *turā* и *žir*. Слово *turā* встречается в тофаларском языке со значением «завтра», от тюркского глагола *tur*-«вставать, встать». А слово *žir*, как предложил Марсель Эрдаль, возможно, происходит от общетюркского имени *уаг* «светлый», сравни старотюркский глагол *уаго*- «быть светлым» и слово *уаг'ин* «завтра» в турецком языке» [3, с. 144].

Нейлээр 'быть похожим' в тувинском литературном *дөмей болур*. *Эрткен чыгы чугаам нейлеп тур ба?* 'Моя речь похожа на мою похвальную речь?'.

Кашка 'белый' в тувинском литературном ак.

Слова, заимствованные из русского языка. В языке уйгуро-уряньхайцев отмечено небольшое количество слов, заимствованных из русского языка: *бошук* 'бочка', *перма* 'ферма', *масл* 'масло', завод 'завод', *анегдотик* 'анекдот', *йам* 'яма', тууска 'ружье ТОЗ'. *Тууска адып чораан* 'Стреляя из ружья ТОЗ'; *Ылаш-биле бошук кылгаш* 'Сделав из дерева бочку'; *Бо кишиниң пермазын бир көжүргөн мен* 'Ферму этого человека один раз перевозил'.

Таким образом, большая часть выявленных в языке уйгуро-уряньхайцев слов относится к общетюркской лексике, у некоторых общетюркских слов появились новые специфические значения, связанные с сужением или расширением значения, обусловленные укладом жизни, хозяйственной деятельностью, традициями и обычаями.

Библиографический список

1. Рассадин В.И. Тофаларский язык. *Языки народов России. Красная книга*. Энциклопедический словарь-справочник. Москва: Академия, 2002: 182–190.
2. Рассадин В.И. *Тюркологические исследования. Избранное*. Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2013.

3. Раганин Е. О некоторых особенностях саяно-тюркских наречий Северной Монголии. *Тувинская письменность и вопросы исследования письменностей и письменных памятников России и Центрально-Азиатского региона*. I часть: 140–145.
4. Бавуу-Сюрюн М.В. К вопросу об именовании и классификации саянских тюркских языков. *Европейский журнал социальных наук*. Москва, 2014; Том 11; 1 (50): 137 – 141.
5. Болд Л. *Особенность уйгуро-уряньхайского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Улан-Батор, 1978.
6. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2003; Том I.
7. *Тувинско-русский словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1968.

References

1. Rassadin V.I. Tofalarskij yazyk. *Yazyki narodov Rossii. Krasnaya kniga*. 'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: Akademiya, 2002: 182-190.
2. Rassadin V.I. *Tyurkologicheskie issledovaniya. Izbrannoe*. 'Elista: Izdatel'stvo Kalmyckogo universiteta, 2013.
3. Ragagnin E. O nekotoryh osobennostyah sayano-tyurkskih narechij Severnoj Mongolii. *Tuvinskaya pis'mennost' i voprosy issledovaniya pis'mennostej i pis'mennyh pamyatnikov Rossii i Central'no-Aziatskogo regiona*. I chast': 140-145.
4. Bavuu-Syuryun M.V. K voprosu ob imenovanii i klassifikacii sayanskikh tyurkskikh yazykov. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*. Moskva, 2014; Tom 11; 1 (50): 137 – 141.
5. Bold L. *Osobennost' uiguro-uryanhajskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ulan-Bator, 1978.
6. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2003; Tom I.
7. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1968.

Статья поступила в редакцию 04.12.15

УДК 82-1:808-1 «1971»

Sipkina N.Ya., Cand. of Sciences (Philology), Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

ESSAY PROSE BY R. I. ROZHDESTVENSKY: GENRE AND ARTISTIC ORIGINALITY IN THE BOOK "THERE IS NO END OF THE EARTH" (1971). For the first time in the modern Russian literary prose the works of R. I. Rozhdestvensky, a classic writer of the Russian literature of the second half of the 20th century, are studied. Nonfiction travel essays of the book "There is no end of the earth" are a reflection of socio-political and moral-aesthetic beliefs of the artist. The author analyzes Chapters "Paris museums", "Map of Lufthansa", "Choice". Their ideas remain modern and relevant in our time too. On the planet Earth there are still areas, where war takes place. The earth's continents suffer from "fever" of strikes. The modern neo-fascism in a form of "Snake-Gorynych" has more new "heads" which cause evil and hatred between people. The author examines in detail the artistic and genre features of the prose book.

Key words: essay, prose, genre, artistic originality, political convictions, moral and aesthetic principles.

Н.Я. Сипкина, канд. филол. наук, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

ОЧЕРКОВАЯ ПРОЗА Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО: ЖАНРОВОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ КНИГИ «И НЕ КОНЧАЕТСЯ ЗЕМЛЯ» (1971)

Впервые в современном отечественном литературоведении рассматривается проза поэта, классика русской литературы второй половины XX века – Р.И. Рождественского. Путевые публицистические очерки «И не кончается земля» – отражение общественно-политических и нравственно-эстетических убеждений художника. Анализируемые главы «Париж без музеев», «Карта «Люфганзы», «Выбор» из книги по своей тематике и содержанию остаются современными и актуальными и в наше время – во втором десятилетии XXI века. На планете Земля не исчезают «кровотокающие» точки военных «очагов». «Лихорадка» забастовок «потрясает» земные континенты. У современного неонафашизма как у «Змея-Горыныча» отрастают всё новые и новые «головы», сеющие зло и ненависть между землянами. И перед человечеством продолжает стоять выбор – «быть или не быть» нашему земному дому. Автор статьи подробно рассматриваются художественные и жанровые особенности прозаической книги, обогатившей поэтическое творчество Р. Рождественского эмоциональной выразительностью и образной силой.

Ключевые слова: очерк, проза, жанр, художественное своеобразие, общественно-политические убеждения, нравственно-эстетические принципы.

В 1970 г. поэт В.Д. Фёдоров, выступая на 3 съезде писателей РСФСР, отметил тенденции преемственности традиций поэзии Серебряного века в современной поэзии: в творчестве писателей «среднего поколения» (Н. Тихонов, М. Исаковский, С. Орлов, А. Межиров, Н. Доризо, Б. Слуцкий и др.) и «молодых поэтов». «Молодую поэзию» докладчик «развёл» на «тихую» (В. Соколов, А. Дементьев, А. Передерев и др.), отдавая ей предпочтение, и, заживо «хороня», «громкую» поэзию (Р. Рождественский, Е. Евтушенко, А. Вознесенский, которые в то время подвергались жесточайшей критике со стороны «официоза»: со своей «искренностью» они становились «лишними людьми» в наступающей эпохе «застоя»): «В нашей молодой поэзии стало меньше пустого шума, видимости успеха и претенциозной скандальности. Если это и случается, оно уже носит характер не течения, а скорее эксцентричности, когда поэт только теряет...» [1].

Тем не менее, в критических статьях о творчестве Р. Рождественского 1970-х гг. выявляется идейно-художественное своеобразие лирических произведений писателя. Достаточно тщательно анализируются наиболее заметные поэмы произведения предыдущего десятилетия (например, «Реквием»), так как именно в них автор «подводит» художественные итоги своей

творческой эволюции. Предпринимается попытка определить жанровое новаторство рождественского лиро-эпоса, осмысливается специфика его стиля.

Например, поэт В. Соколов отмечает идентичность произведений и их автора: «Может показаться, что это просто. Нет, это не просто. Это нелегко было в той атмосфере, которая всячески сопротивлялась этому прекрасному свойству поэта – естественности голоса и самобытности жеста. Рождественский не жаловался на давление – он побеждал его. И читатели благодарно принимали его стихи, они видели в их авторе свободного человека... или жаждущего быть свободным... то есть видели в нём своего» [2, с. 106].

К сожалению, путевые публицистические очерки «И не кончается земля» (1971) остались вне поля зрения критической мысли 1970-х – 2010-х гг. Книга явилась отражением впечатлений от многочисленных поездок Р. Рождественского. В издательской аннотации к очеркам говорится: «Роберт Рождественский немало поездил по свету – в составе писательских делегаций, туристом и как специальный корреспондент «Известий». О том, что он видел в Западной Европе, Соединённых Штатах, странах Латинской Америки, Африки, о том, что думал и чувствовал при

этом, рассказывается ярко, увлекательно, со всей очевидностью симпатией и антипатией автора, его отношения к явлениям и процессам современного мира» [3, с. 3].

Книга состоит из восьми глав, но в данной статье анализу подвергаются разделы «Париж без музеев», «Карта «Люфтанзы» и «Выбор», на примере которых будет определено жанровое и художественное своеобразие путевых очерков.

«Париж без музеев» – рассказ о всеобщей забастовке в Париже, страстный монолог писателя, лирический «репортаж» о несостоявшейся французской «революции».

В книге А. Мальгина излагаются обстоятельства, которые обусловили присутствие Р. Рождественского во время «общественных волнений» в Париже: «Так случилось, что когда начались студенческие волнения в Париже, поэт, оказавшийся в Париже, стал едва ли не единственным из советских людей свидетелем происходивших событий. О том, что увидел, написал в своей статье для «Известий», с которой и начинается книга путевых, публицистических очерков «И не кончается Земля» [4, с. 196].

Рассказ о всеобщей забастовке в Париже завязывается в Каннах, когда автор услышал слово «забастовка», во время проведения знаменитого Каннского кинофестиваля, в котором Р. Рождественский участвовал в качестве члена жюри. Это событие вызвало «шок», «такого никогда не было» – кинофестиваль тоже «забастовал». Автор заметки сразу почувствовал фальшь в действиях «кинофестивальной» публики, поэтому в слог повествования звучит язвительная насмешка, используются слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом и неологизм, несущий ироническое значение: «Уже не шуршали белоснежные фракки на великосветских приёмах. И куда-то исчезли с набережной длинноногие **бикинистые** девочки. А некоторые **кинозвёздочки** в эти дни вдруг стали одеваться во всё красное. Красные **брючки**, красные блузки, красные **шарфики**. «Революция!» – щебетали **кинозвёздочки** и задыхались от собственной смелости. При этом они привычно обнимали седовласых «дяденек»...» [3, с. 6].

Постепенно читателя захватывает «детективный» сюжет содержания главы. При описании «бастующих» Р. Рождественский не забывает «протиснуться» и «по советской действительности»: «В русском ресторане, который назван, пожалуй, самым распространённым у нас словом «Nitchetvo» («Ничего»), в меню, после перечня блюд, надпись: «Мы просим извинить нас за бумажные скатерти и салфетки, но прачечные бастуют» [3, с. 8].

Наконец, мы узнаём что-то конкретное о «взрывных» событиях, до этого автор держал читателя в напряжении: используется приём специального «запутывания» сюжета, что характерно для детективного романа. В тексте рассказа-репортажа применяется художественная фигура – синекдоха: «По радио Париж узнал, что в Латинском квартале строятся баррикады. По радио он услышал, как взрываются газовые гранаты». Слог описания репортажа «с места события» имеет иронический характер: «Репортёры – асы своего дела – лезли со своими радиотелефонами в самое пекло. Их репортажи по темпераменту походили, как это не страшно звучит, на спортивные передачи. (Цитирую: «...Итак, прямо передо мной пустой отрезок улицы... Справа догорают автомашина... бегут двое: молодой парень и полицейский... разрыв между ними метров пять... Догонит или не догонит?... Догоняет... Парень обернулся... Взлетает дубинка! Удар!..»)» [3, с. 9].

Анализируемая глава отличается динамичностью действия, например, при описании «сердца» «смутных событий»: «Латинский квартал – по суматохе, настроению, пестроте – похож на ярмарку. Над огромным зданием театра «Одеон», несколько дней назад захваченного студентами реют два флага – чёрный и красный... У театра, возле самой лестницы, застыл автобус – передвижной донорский пункт. Здесь сдают кровь для раненных студентов. Никого агитировать не надо – добровольные доноры изломанной линией надвое перегородили площадь» [3, с. 11].

Выступление студентов становится «популярным» среди жителей Парижа, парижане ходят смотреть на борьбу студентов за свои права, как на театральное шоу, и становится рекламным «брендом» для СМИ, которые за несколько дней противостояния студентов и полиции в разы увеличили свои тиражи и порядочно обогатились: «Эти газеты пишут о вас подробнее, чем о Брижит Бардо... Аршинные заголовки газет. Фотографии, интервью...» [3, с. 14-15].

В повествовании звучит страстный монолог писателя, обращённый к студентам, борющимся на баррикадах, и разоблачающий «рекламную» политику СМИ. Для стиля изложения характерно экспрессия и повышенный эмоциональный «напор», в которых звучит боль безысходности, невозможности что-то

изменить. Эмфатические паузы предполагают поразмышлять над тем, что намеривался высказать писатель. Характерна череда повторов слов, которые так же акцентируют внимание читателя: повторяя их, автор доносит свои мысли о «продажности» «французской действительности»: «Чёрт бы побрал эту жизнь, но вас купили, купили. Купили! Купили не так примитивно, как вы это себе представляете, возможно, представляли («бери деньги и дальше делай так, как я скажу...») Вас купили хитрее и в то же время очень просто. (Кстати, вас будут покупать и дальше, пока не решите, с кем вы и против кого вы...)» [3, с. 15 – 16].

Студентов, вызвавших волну забастовок, поддержали и профсоюзы рабочих: «Рабочие заняли заводы и охраняли их. Сами. Они берегли станки, цехи, конторы. Их патрули днём и ночью шагали по бесконечным заводским территориям. Сюда не допускали ни одного постороннего человека» [3, с. 17].

Автор считает результаты переговоров представителей рабочих и совета промышленников «победой-поражением». В тексте рассказа мы находим характерный для Р. Рождественского приём контрастного изображения: «... патронат – совет промышленников – пошёл на попятную. Рабочие выстояли. Победили». В тексте Р. Рождественский также использует художественный троп – олицетворение, который помогает образно представить эйфорию победного шествия миллионов людей, осыпавых листовками, и в очередной раз обмануть: «... над улицами и площадями Парижа кружилась цветной снег листовок. **Листовки кричали, предлагали, смеялись, просили, требовали**. Они **издевались** и **улюлюкали**. Тротуары и мостовые стали пятнистыми от них. Листовки **приклеивались** к мокрым крышам автомашин. Листовки **застревали** в окнах, на балконах» [3, с. 18].

При описании негласного «контроля» над массами радостных людей Р. Рождественский не пожалел «тёмных» красок, также используя художественный троп – олицетворение: «то там, то тут – в переулочках и на окраинах площадей – стояли **загадочно и жутко** длинные **чёрные** автобусы. Возле них не было ни души, и, может, от этого, а может, оттого, что их окна – будто стальной вуалью – **перечёркивались** решётками, автобусы казались **мёртвыми**. В их **чёрном** нутре было **темно** даже днём. И если такой автобус трогался с места, то выходило, что он повёз **темноту** из одного конца города в другой. Но всё же таки, помимо темноты, в каждом автобусе были люди, вышколенные, вооружённые, специально обученные для разгона забастовщиков и демонстрантов. Автобусы, перевозящие **тьму**, медленно катили по Парижу» [3, с. 18].

В финале страстного монолога автора очерка звучит риторическое обращение к столице Франции и опровергается известное изречение: «Париж нельзя удивить ничем»: «Ах, Париж, Париж, прекрасный город, сознайся, ты ведь сам придумал эту фразу. Придумал давно, а потом так часто её повторял, что поверил в неё. Но в дни, о которых я пишу, даже ты удивился, Париж, – не правда ли?» [3, с. 19].

Главная идея главы «Карта «Люфтанзы» – разоблачение стратегической «недальновидности» авиакомпании «Люфтанза».

Хайдеггер в статье «Бытие и время» утверждал: «Структура человеческого бытия в его целостности обозначает заботу, представляющую собой единство трех моментов: «бытия-в-мире», «забегания вперед» и «бытия-при-внутримировом-сущем». Забота является базисом экзистенциальной аналитики, т.е. для описания опыта нужно сначала найти то, для чего подобное описание будет иметь смысл» [5].

Данная философская концепция просматривается в «Карте «Люфтанзы». Повествование начинается с «бытового» рассказа «обычного» полёта Р. Рождественского из Дакара (Африка) в Монтевидео (Уругвай): описание пассажиров, их взаимоотношения, соседа по креслу с обычными разговорами о работе и семье и т.д. Всё шло мирно и спокойно до того момента, пока «рассказчик» не стал листать рекламную карту авиакомпании «Люфтанза» (ФРГ). И вдруг герой рассказа обнаружил «географические странности», по законам жанра рассказа должно обязательно что-то «случиться»: «Своеобразие рекламной карты состояло в том, что очень многие советские, польские, чехословацкие и венгерские города, судя по этой карте, до сих пор имеют два названия, т.е. название города, которые входили в состав Австро-Венгрии» [3, с. 23].

Здесь автор очерка начинает «развешивать» различные «домыслы»: сначала пытался успокоить себя, мол, ничего страшного, просто эту карту составлял какой-нибудь «любитель». Но, когда он прочитал двойные названия наших городов

(Лиепала – «Либау», Клайпеда – «Мемелем»), тут его осенила догадка: «Погодите! Погодите! Но ведь это уже не Австро-Венгрия! Это уже другая история! Совсем другая! Это же история предвоенной Германии. История фашизма!» [3, с. 24].

Слог рассказа сразу становится эмоционально-возбуждённым, дышащим гневом, антифашизмом: «Погодите! Но ведь ради того, чтобы эта самая история закончилась и никогда – вы слышите? – никогда не повторялась, миллионы людей отдали свои жизни!.. Были победные марши гитлеровского вермахта. И Освенцим. И уничтоженный Ковентри. И Лидице. И руины бесчисленных советских городов. И осаждённый Ленинград. И кровь на африканском песке. И камни Варшавы... Погодите! Но ведь было и возмездие! Плачущие фольксштурмовцы. Обгоревший труп Гитлера. Красный флаг над рейхстагом. И Нюрнбергский процесс. И Потсдам. Ведь это всё было! Было! Ведь с этим человечество рассчиталось. Большой кровью. Рассчиталось окончательно и бесповоротно...» [3, с. 24].

«Карта «Люфтвагзы» имеет характерные черты художественно-публицистического жанра – памфлета. Р. Рождественский начинает «разоблачения», в которых объясняет причину напечатания двойного названия городов. Здесь в полную силу начинает звучать сарказм, язвительная насмешка. Характерно многочисленное использование риторических вопросов и восклицаний, обращённых к компании, своеобразный мысленный диалог, где автор высказывает точки зрения от своего лица и от лица компании: «Вам что-нибудь неясно? Вы пробуете, глотая слова, сказать о второй мировой войне? Бросьте! Какая там война!.. Фашистская Германия? Гитлер? Так это же было очень давно!.. Что? Потсдамские соглашения?! Да кто об этом помнит?.. Реваншизм Западной Германии?! Да откуда вы взяли? Зачем же преувеличивать?!» [3, с. 25].

В произведении звучит и «уничтожающая» ирония, когда герой рассказа увидел, что город Волгоград остался без «двойника»: «Кстати, зря работники компании «Люфтвагза» не поставили под названием русского города Волгоград его старое название. Что им действительно, стоило написать слово «Сталинград». Хотя бы в скобках, мелко-мелко... неприятно вспомнить? И всё-таки советую помнить. Даже для одного только повышения культурного уровня своих пассажиров...» [3, с. 25].

В рассказе автор подводит итоги своих размышлений по поводу карты-рекламы и приходит к «неутешительному» выводу, также наполненному сарказмом: «А если помножить эту карту на сотни тысяч экземпляров «Зольдатенцайтунг», если к ней добавить грохот пивных кружек и щёлканье каблук на многочисленных встречах «заслуженных ветеранов эссовских дивизий», если добавить к этой карте, к её гляncy, к её шелесту – рёв реваншистских сборищ, если помножить эту карту на то, что пишут о нашей стране, на то, как о ней отзываются битые (очевидно, недостаточно), отнюдь не свадённые генералы, получается, что составители карты «Люфтвагзы» слишком явно и чересчур усердно служат тёмным силам и помыслам. Соединяя различные страны маршрутами своих самолётов, «Люфтвагза» одновременно пропагандирует на страницах своей рекламной карты откровенное разъединение стран. Пропагандирует перечёркнутую историю...» [3, с. 26].

В заключение рассказа «мрачный» тон, всё-таки немного «осветляется». В мире много разумных людей, которые, вопреки ожесточённой пропаганде, сами додумаются, что люди в СССР, также хотят мирного сосуществования, мы – не «русские медведи» – «дикие» и «кроважидные»: «...подлетали к Рио-де-Жанейро, и стюардесса выдала каждому пассажиру по анкете. «Пожалуйста, заполните», – проворковала она. Я вынул паспорт. Мой молодой сосед оживился. «Интересно, – сказал он, – впервые вижу советский паспорт... Очень интересно и... странно...» «Что странно?» – не понял я. «Так ведь в наших газетах пишут, что у вас только человек двадцать имеют право на выезд за границу... Не правда ли?..» Я развёл руками и очень серьёзно ответил: «Восемнадцать. Двое умерли...» Несколько секунд он ошарашено глядел то на паспорт, то на меня, а потом вдруг звонко расхохотался: «Так мне и надо!! (Он хлопнул рукой по колену.) Так мне и надо!.. Наверное, после этого вопроса я кажусь вам идиотом?..» Я тоже засмеялся. И ничего не ответил» [3, с. 26 – 27].

Глава «Выбор» – философское рассуждение о «войне» и «мире» и по своему идейному содержанию перекликается с «Картой «Люфтвагзы».

Судьба «забросила» Р. Рождественского в Берлин, как раз 22 июня, в день, когда 28 лет назад гитлеровская Германия «вероломно» напала на Советский Союз. Символично, но именно в 372

эти дни в столице ГДР состоялась Всемирная Ассамблея мира «Гигантский зал «Шпортхалле» напоминал море со своими приливами, отливами, штормами, тишиной. В зале собрались люди, приехавшие со всех концов света. Люди, которые выбрали борьбу за мир...» [3, с. 214].

Характерные черты публицистики Р. Рождественского – современность и актуальность. Одной из важных тем, поднимаемых в очерке, становится тема «выбора» жизненного пути: «У каждого человека есть свобода выбора» [3, с. 214].

Писатель приходит к выводу: выбор начинается с «младенческого» возврата и «подстерегает» каждого человека ежеминутно, ежесекундно. Чреда риторических вопросов, совмещающих в себе разные грани человеческого бытия, предаёт тексту главы настрой на серьёзное осмысление жизненных принципов. В тексте используется художественный приём – аллюзия: «Шагнуть или не шагнуть? Промолчать или ответить? Стерпеть или не стерпеть. Превозмочь или отступить? Куда пойти учиться? Да или нет? Что делать? Быть или не быть? Вопросы-громады и вопросы-карлики. Вопросы-океаны и вопросы-капли» [3, с. 214].

Философское определение «механизма» эволюции личности: «Личная парадигма – это сущностный метод принятия решений, ментальная модель конкретного человека, его точка зрения. Неверно бытующее утверждение, что «естественным образом она обязательно будет отличаться от общепринятой, поскольку учитывает личный опыт субъекта, а также не является полной – никто не может знать всё обо всём». Дело в том, что общепринятая парадигма определяет не «знание всего», а только сущностное знание, необходимое для обеспечения эволюционной деятельности личности в социальной действительности и обретения разума» [5], является ключом к пониманию главной идеи анализируемой главы и подтверждает нравственные и идейные убеждения писателя: «Действительно мы живём на земле такой огромной, что и целой человеческой жизни не хватит на то, чтобы пешком обойти земной шар. Но – одновременно – мы живём на земле такой маленькой, что выстрел, раздавшийся в одном конце земного шара, мгновенно слышат все. От века, от времени нельзя отпрянуть, нельзя отойти. Они близко, они вплотную. Ежедневно, ежечасно идёт проверка человеческой выдержки, идейной убеждённости, мудрости, мгновенной способности ориентироваться в невероятной сутолоке дней...» [3, с. 215].

А. Мальгин также выделяет специфическую черту творчества Р.И. Рождественского – своевременность: «Чутко прислушивающийся к жизни, готовый в любую минуту отразить злобу дня, Рождественский в своём творчестве, по сути, прошёл все этапы, которое прошло в своём развитии современное общество, он участвовал в решении его проблем, выявлении его болевых точек» [6, с. 25].

Р. Рождественский выступает за активную жизненную позицию каждого из нас. В очерке он утверждает: «Ибо, если ты хочешь, чтобы Человечество стало мудрее, чем оно есть, – начинай с себя! И если хочешь, чтобы новой войны не было. Чтобы все люди на земле стали сторонниками мира, – начинай с себя! И не спрашивай: «А что я могу?» Ты можешь! Ты всё можешь!» [3, с. 219].

В «Выборе» писатель с отчаянием констатирует о нескончаемости «кровавых» точек планеты Земля и беспокоится о возможном «не существовании» Будущего, как такового. Стиль текста перенасыщен образными сравнениями, с помощью которых автор пытается «достучаться» до разума «человечества»: «Войны, которые ещё полыхают в разных местах планеты, называют «малыми войнами». Но маленькая война похожа на маленький камешек в высоких горах. Иногда такой камешек срывается и вызывает огромную страшную лавину. Такая лавина не щадит никого... Есть интересы государства, есть интересы наций, есть логика событий. Но есть ещё и интересы Человечества. Всего Человечества. Разноязычного, разноплеменного, разделённого границами, древнего, как земля. Об этих интересах – сегодняшних и завтрашних – необходимо думать очень серьёзно» [3, с. 220].

В очерке Р. Рождественский высказывает парадоксальные суждения, выводя «формулу» молодости и старения «людского племени»: «Известно, что любая война старит людей, а крепкий мир – молодит. Мы – за молодость, за молодую планету, за молодую долгую жизнь...» [3, с. 220].

В поздравительном письме другу, поэту М. Тарасову Р. Рождественский писал: «Реальные проблемы родной земли всегда были и будут для поэта заботами личными, проблемами, для

решения которых он не жалеет ни сил, ни таланта, ни времени...» [5].

Позитивные «шаги» к осуществлению мечты мирного сосуществования землян предпринимались. Этому служил Советский фонд мира: «Никто не заставляет наших людей отдавать свои деньги в этот фонд. Только совесть. Только память и долг перед павшими. Только вера в будущее. И патриотизм. На почтовых переводах написаны разные суммы. Но десять рублей, посланных в Фонд мира вдовой, и десять тысяч, отчисленных в тот же фонд после заводского воскресника, имеют одинаковый вес...» [3, с. 221].

Существенна и помощь, оказываемая вьетнамским жителям, на земле которых полыхала война: «Во Вьетнам идут пароходы. Идут навстречу штормам, ветрам и ливням. Идут с медикаментами и строительными материалами. С продуктами и одеждой. Со всем тем, что необходимо вьетнамскому народу. Фонды помощи Вьетнаму созданы во многих странах. Капли соединяются, спрессовываются, образуют гигантскую волну. Это уже не слова о мире. Это — дела во имя мира» [3, с. 221].

Финал «Выбора» доказывает, что люди нашей планеты выбирают Мир: «Мы, представители 56 международных и 320 национальных организаций, 101 страны... уверены, что прочный мир возможен и может стать реальной действительностью...» [3, с. 222].

Библиографический список

1. *Русская литература XX века: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*: в 2 т. Москва: Издательский центр «Академия», 2003; Т.2: 1940 – 1990-е годы.
2. Рождественский Р.И. *Удостоверение личности*. Москва: Эксмо, 2007.
3. Рождественский Р.И. *И не кончается земля: путевые публицистические очерки*. Москва: Известия, 1971.
4. Мальгин А. *Роберт Рождественский. Очерк творчества*. Москва: Художественная литература, 1990.
5. Энциклопедия Википедия. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Мальгин А.В. *Публицистика в поэзии (Р. Рождественский и Е. Евтушенко)*. Москва: Знание. 1988.

References

1. *Russkaya literatura XX veka: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*: v 2 t. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003; T.2: 1940 – 1990-e gody.
2. Rozhdestvenskij R.I. *Udostoverenie lichnosti*. Moskva: `Eksmo, 2007.
3. Rozhdestvenskij R.I. *I ne konchaetsya zemlya: putevyje publicisticheskie ocherki*. Moskva: Izvestiya, 1971.
4. Mal'gin A. *Robert Rozhdestvenskij. Ocherk tvorcestva*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
5. `Enciklopediya Vikipediya. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Mal'gin A.V. *Publicistika v po'ezii (R. Rozhdestvenskij i E. Evtushenko)*. Moskva: Znanie. 1988.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 82-1

Tamahina E.Yu., postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: kat19881501@yandex.ru

SEMANTIC CODE “EYES / VISION” OF A LYRICAL SUBJECT IN A. A. AKHMATOVA’S WORKS. The article is dedicated to a study of visual perception of the world by a lyric subject in A.A. Akhmatova’s poetry. The research is based on the study of more than 20 poems and reveals the following observations: the opinion reflects the inner world, mental state, mood, personality of characters; visual sensations are endowed with the ability to predict the future relationship between the characters, to know, to feel a soul mate, fix the hypocrisy in the behavior of men, to acknowledge the tragic end of love. The author investigates material that shows that the expression of the eyes of a lyrical subject becomes an important psychological characteristic. The author concludes that in the lyrics of A. Akhmatova the motif of impairment often intersects with the motif of memory. The lack of eye contact is an indicator of the complex relationship between the characters in the poem, a sign of resentment and lack of love.

Key words: love poetry, lyrical subject, visual image.

Е.Ю. Тамахина, аспирант Ставропольского государственного педагогического института,
E-mail: kat19881501@yandex.ru

СМЫСЛОВОЙ КОД ГЛАЗА / ЗРЕНИЕ ЛИРИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА А.А. АХМАТОВОЙ

Статья посвящена исследованию зрительного восприятия мира лирическим субъектом А.А. Ахматовой. На материале изучения более 20 стихотворений выявляются следующие наблюдения: взгляд отражает внутренний мир, душевное состояние, настроение, личностные качества персонажей; зрительные ощущения наделяются способностью предсказывать будущие отношения между героями, узнавать, почувствовать родственную душу, фиксировать фальшь в поведении мужчины, констатировать трагический финал любви. Исследованный материал показывает, что выражение глаз лирического субъекта становится важной психологической характеристикой. В статье делается вывод о том, что в лирике А. Ахматовой мотив зрения часто перекрещивается с мотивом памяти. Отсутствие зрительного контакта – показатель сложных взаимоотношений между героями стихотворения, знак обиды, отсутствия любви.

Ключевые слова: любовная лирика, лирический субъект, зрительный образ.

Описание зрительных ощущений, связанных с ними переживаний появляется еще в ранних стихотворениях: *Тот же голос, тот же взгляд, // Те же волосы льняные* [1, с. 24]; *И глаза, глядевшие тускло, // Не сводил с моего кольца* [1, с. 71]. Глаза,

взор, взгляд здесь прямо отражают внутренний мир героя. Глаза, помимо воли обладателя, способны выдать душевные переживания персонажа: *Безвольно пощады просят // Глаза. Что мне делать с ними, // Когда при мне произносят // Короткое,*

звонкое имя? [1, с. 50]. За метонимией, таким образом, можно усмотреть стремление скрыть внутренний трепет влюбленного сердца. Чтобы избежать этого, герои отворачиваются, смотрят в сторону, избегают взгляда: *Подожла. Я волненья не выдал, // Равнодушно глядя в окно...* [1, с. 94]; *Не взглянув друг на друга, выйдем...* // *Отчего все у нас не так?* [1, с. 98].

Зрительные ощущения и переживания играют различную роль в психологической характеристике лирической героини и ее возлюбленного.

Для героини зрение выступает как средство познания мира, постижения его внутренней сущности: *Я вижу всё. Я всё запоминаю, // Любовно-кротко в сердце берегу* [1, с. 27]. Характерно, что в этом стихотворении мотив особого, поэтического видения перекликается с мотивом памяти. Такое перекрещивание часто встречается в лирике А.А. Ахматовой, составляя основу лирического переживания.

Особым взором наделяются также Муза: *Муза-сестра заглянула в лицо, // Взгляд ее ясен и ярок. // И отняла золотое кольцо, // Первый весенний подарок* («Музе»). При этом отбирание кольца выступает не добрым, а символическим знаком отрезвления, осознания измены со стороны любимого («Но не хочу, не хочу // Знать, как целуют другую»), началом страшных любовных мучений: *«Лучше погибну на колесе, // Только не эти оковы»*. Отсюда – психологически соответствующее подавленному состоянию героини выражение глаз, противоположное тому, что выражал взгляд Музы: *Завтра мне скажут, смеясь, зеркала: // «Взор твой не ясен, не ярок...» // Тихо отвечу: «Она отняла // Божий подарок»* [1, с. 39]. Таким образом, афоризм «Глаза – зеркало души» находит полное воплощение в этом стихотворении, а «отняла золотое кольцо», «божий подарок» в контексте стиха прочитывается как трагический финал, конец любви.

В ставшей хрестоматийной «Песне последней встречи» именно зрительный образ финальных строк ставит точку в отношениях героев: *Это песня последней встречи. // Я взглянула на темный дом. // Только в спальне горели свечи // Равнодушно-желтым огнем* [1, с. 31]. Конечно, в этом случае не последнюю роль играет и символика цвета (*темный* – ассоциации с печалью, унынием; *желтый* – цвет разлуки, цвет ревности), и эпитет «равнодушно», но именно зрение позволяет героине почувствовать реальность разрыва. Кроме того, А. Меньхерт со ссылкой на Е. Фарыно утверждает: для Ахматовой «темнота обладает отрицательным значением, желтый цвет имеет похожую ценностную оценку: обозначает черноту, темноту, смерть» [2].

Когда изменяется внешнее состояние субъекта, изменяются и его внутренние ощущения, что заметно прежде всего по глазам: *Брошена! Придуманное слово – // Разве я цветок или письмо? // А глаза глядят уже сурово // В потемневшее трюмо* [и далее все примеры из: Ахматова А.А. Собрание сочинений: в 2 т]. Стихотворение «Ты письмо мое, милый, не комкай» показывает, что в поэтическом мире А. Ахматовой верно и обратное: люди меняются внешне (Не пастушка, не королева // И уже не монашенка я – // В этом сером, будничном платье, // На стоптанных каблуках...), но их внутренний мир остается неизменным, и об этом свидетельствуют глаза: *Но, как прежде, жегуче объятье, // Тот же страх в огромных глазах*.

Зрение – основной источник информации о внешнем мире для героев, они судят о нем в соответствии с тем, что видят. Однако отсутствие возможности рассмотреть действующий объект привносит в лирику мистический элемент: *... И кто-то, во мраке дерев незримый, // Зашуршал опавшей листвой // И крикнул: «Что сделал с тобой любимый, // Что сделал любимый твой!»* («Отрывок»). Неясно, что представляет собой это невидимое глазу существо – реального человека или бестелесную субстанцию истины, но именно оно является носителем правдивой информации о положении вещей: *«Словно тронуты черной, густою тушью // Тяжелые веки твои. // Он предал тебя тоске и удушью // Отравительницы любви. // Ты давно перестала считать уколы – // Грудь мертва под острой иглой. // И напрасно стараешься быть веселой – // Легче в гроб тебе лечь живой!»*

Это беспристрастный взгляд на отношение героя-мужчины к героине, констатация не только непреложного факта отсутствия любви с его стороны, но и тиранического отношения к любящей его женщине. Но вопреки очевидному, женщина отчаянно верит, хочет верить, что её любят по-прежнему, и отчаяние веры ее тем сильнее, чем больше сама она подозревает правдивость значения внешних примет: *Я сказала обидчику: «Хитрый, черный, // Верно, нет у тебя стыда. // Он тихий, он нежный, он мне покорный, // Влюбленный в меня навсегда!»*.

По поводу финала данного стихотворения П.К. Чекалов заметил: «Мы видим, как женщина изо всех сил хочет уверить даже не столько того, кто «зашуршал опавшей листвой», сколько саму себя в том, что она все еще любима, ибо потеря веры в это для нее означает смерть. И она так отчаянно держится за иллюзию любви, потому что это – последняя нить, которая связывает ее с жизнью» [3].

Иные оттенки приобретает код зрения в создании психологического портрета героя-мужчины, героя-возлюбленного.

Очень часто характеристика глаз, взгляда раскрывает противоречивую внутреннюю сущность лирического субъекта, его неискренность: *И напрасно слова покорные // Говоришь о первой любви. // Как я знаю эти упорные // Несытые взгляды твои!*

В стихотворении «Вечером» контраст между внешним и внутренним миром героя подчеркивается упоминанием о его глазах: *Лишь смех в глазах его спокойных // Под легким золотом ресниц*. При этом ранее говорилось о звенящей музыке, запахе устриц, нежных прикосновениях. Таким образом, наряду с развернутыми сравнениями, раскрывающими тактильные ощущения (Как не похожи на объятья // Прикосновенья этих рук. // Так глядят кошек или птиц, // Так на наездниц смотрят стройных...), характеристика глаза становится средством раскрытия внутренней фальши героя, срывает с него маску влюбленного. Отметим, что к подобному выводу о полном отсутствии любви, о ситуации «любовного молчания» в анализируемом стихотворении приходят и другие исследователи (В.М. Жирмунский, А. Меньхерт, И. Смирнов). При этом подчёркивается, что постижение истины (лирический итог стихотворения) происходит не путем рефлексивного осмысления лирической ситуации, а суммированием разных чувственных впечатлений, физических ощущений и ассоциаций [4].

Мотив узнавания по глазам весьма характерен для лирики А. Ахматовой. В известном стихотворении «Я пришла к поэту в гости...», посвященном А.А. Блоку, героиня восклицает: *Как хозяин молчаливый // Ясно смотрит на меня!* – и далее признается: *У него глаза такие, // Что запомнить каждый должен; // Мне же лучше, осторожной, // В них и вовсе не глядеть* [1, с. 72]. «Глубокая перспектива недоговоренного чувства», – так отозвался об этих строках В.М. Жирмунский [5].

По глазам, по взгляду герои не только узнают друг друга, но и чувствуют внутреннюю близость, душевное родство: *Мне только взгляд один запомнился // Незнающих спокойных глаз. // Твоя печаль, для всех неаяная, // Мне сразу сделалась близка, // И поняла ты, что отравная // И душная во мне тоска*.

Взгляд может предсказывать будущие отношения героев, пророчить их будущую любовь: *Было душно от жагучего света, // А взгляды его – как лучи. // Я только вздрогнула: этот // Может меня приручить*.

Отсутствие зрения, невозможность видения часто становится характеристикой лирического субъекта А. Ахматовой. Так, в стихотворении «Все мы бражники здесь, блудницы...» мотив зрячести / незрячести героя реализуется несколькими способами. Это, во-первых, упоминание о зрительной иллюзии (Я надела узкую юбку, // **Чтоб казаться** еще стройней); во-вторых, описание отсутствия зрения из-за физического препятствия (Навсегда забиты окошки: // Что там, изморозь или гроза?); в-третьих, прямая характеристика глаз героя (На **глаза осторожной кошки** // Похожи твои глаза). Зрительная иллюзия – следствие стремления героини нравиться, вызывать интерес к себе; «забитые окошки» могут пониматься как неясность, неопределенность, а может, и бесперспективность будущего (не случайно в последней строке героиня восклицает: *О, как сердце мое тоскует! // Не смертного ль часа жду?*). *Кошачьи* глаза возлюбленного – вряд ли лестная характеристика; возможно, здесь отражена и его дистанцированность от героини (кошка, как известно, гуляет сама по себе), и отсутствие крепкой привязанности к ней. Обращает на себя внимание и эпитет «осторожная» («глаза осторожной кошки»): возможно, чувство, о котором тоскует героиня, незаконно; возможно, герой стремится избавиться от этого чувства и потому проявляет осторожность... В любом случае ключом к прочтению текста становится именно мотив зрения.

Опущенные глаза – знак осознания вины: *Чтоб тот, кто спокоен в своем дому, // Раскрывши окно, сказал: // «Голос знакомый, а слов не пойму», – // И опустил глаза*, смущения и робости: *И дал мне три гвоздики, // Не подымая глаз* или признак скромности (хотя, возможно, и нарочитой): *А у нас – светлых глаз // Нет приказу подымать*. Вместе с тем взгляд влюбленного может наделяться смертоносной силой – и тогда отсутствие

зрительного контакта становится воображаемым спасением для героини: *Только глаза подымать не смей, // Жизнь мою храня. // Первых фиалок они светлей, // А смертельные для меня.* И наоборот, взгляд любимого человека может дарить жизненные силы: *Словно ангел, возмущивший воду, // Ты взяв лицо тогда в мое лицо, // Возвратил и силу, и свободу, // А на память чуда взял кольцо.*

Таким образом, смысловой код зрения в любовной лирике А. Ахматовой играет особую роль. Описание глаз и взгляда – одно из средств характеристики внутреннего состояния героини

и ее возлюбленного, их душевных переживаний; раскрытия противоречивости, двойственности характера героя-мужчины; показатель перехода героини в новое психологическое состояние. Глаза часто служат средством узнавания «своего» героя. Взгляд может пророчествовать или создавать иллюзию.

В лирике А. Ахматовой мотив зрения часто перекрещивается с мотивом памяти. Не менее важен и мотив незрячести, отказа от зрительного восприятия. Отсутствие зрительного контакта – показатель сложных взаимоотношений между героями стихотворения, знак обиды, отсутствия любви.

Библиографический список

1. Ахматова А.А. *Собрание сочинений*: в 2 т. Москва, 1990; Т. 1.
2. Меньхерт А. О смысле предметности у А. Ахматовой. Анализ стихотворения «Вечером». *Slavica tergestina* 2. Триест, 1994.
3. Чекалов П.К. «Мука неразделенной любви». Опыт интерпретации ранней лирики А. Ахматовой. *Известия Южного федерального университета*. Филологические науки. 2007; Выпуск 1 – 2.
4. Фарыно Е. Код Ахматовой. *Russian Literature*. 1974; 7 – 8
5. Жирмунский В.М. *Преодолевшие символизм. Поэтика русской поэзии*. Санкт-Петербург, 2001.

References

1. Ahmatova A.A. *Sobranie sochinenij*: v 2 t. Moskva, 1990; T. 1.
2. Men'hert A. O smysle predmetnosti u A. Ahmatovoj. Analiz stihotvoreniya «Večerom». *Slavica tergestina* 2. Triest, 1994.
3. Chekalov P.K. «Muka nerazdelennoj lyubvi». Opyt interpretacii rannej liriki A. Ahmatovoj. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Filologicheskie nauki. 2007; Vypusk 1 – 2.
4. Faryno E. Kod Ahmatovoj. *Russian Literature*. 1974; 7 – 8
5. Zhirmunskij V.M. *Preodevshie simbolizm. Po'etika russkoj po'ezii*. Sankt-Peterburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 04.12.15

УДК 82

Fokin A.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: dm21225602@mail.ru

Malygina I.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: inna.pavlihina@gmail.com

I. BRODSKY AND A. AKHMATOVA: TRADITIONS OF DIALOGUE AND A DIALOGUE OF TRADITIONS. The article raises a question of nature of creative relationships between I. Brodsky and A. Akhmatova and outlines the methodological foundation of understanding literary traditions. The work reveals basic ways of dialogue forms of writers on the example of their poetry. According to the authors, the analysis of works of Brodsky, written before meeting with Akhmatova, leads to the conclusion that he began a dialogue with Akhmatova long before their personal acquaintance. Though it becomes evident through specific quotations and through the whole work of the poet's St. Petersburg period. The authors conclude that without the analysis of the dialogue between the two poets the understanding the poetry of Brodsky is impossible, for Akhmatova's poetry is a bridge that connects Brodsky with all the Russian poetic tradition.

Key words: tradition, literary dialogue, intertextuality, Brodsky, Akhmatova.

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц., проф. каф. русской и зарубежной литературы, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: dm21225602@mail.ru

И.Ю. Малыгина, канд. филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: inna.pavlihina@gmail.com

И. БРОДСКИЙ И А. АХМАТОВА: ТРАДИЦИИ ДИАЛОГА И ДИАЛОГ ТРАДИЦИЙ

В статье ставится вопрос о характере творческих взаимосвязей И. Бродского и А. Ахматовой; определяются методологические основания понимания литературной традиции; раскрываются основные способы диалоговых форм писателей на примере их поэтического творчества. По мнению авторов, анализ произведений Бродского, написанных до мифологизированной в мемуарной литературе встречи с Ахматовой, позволяет сделать вывод, что он вступил в диалог с ней задолго до их личного знакомства. Но прочитывается это скорее не через конкретные цитаты, а через всю петербургскую поэзию. Авторы делают вывод, что без анализа диалога писателей понимание поэзии Бродского читателями и принятие ее невозможно, ибо ахматовская поэтика и есть тот мост, который соединяет Бродского со всей русской поэтической традицией.

Ключевые слова: традиция, литературный диалог, интертекст, Бродский, Ахматова.

Понятие «диалогичность авторского слова» М. Бахтина в последнее время довольно широко используется в литературоведении. И это не случайно. Чаще всего «диалогом» подменяется так и не получившее достаточной отработки в науке за последние 150 – 200 лет понятие традиции. Согласно Бахтину, искусству вообще, и в частности русской литературе присуща развернутая диалогическая структура, где «всякий творческий замысел, всякая мысль, чувство, переживание должны преломляться сквозь среду чужого слова, чужого стиля, чужой манеры, с которыми нельзя непосредственно слиться без оговорки, без дистанции, без преломления» [1, с. 418].

Установка учёного, что всякое высказывание – это реплика нового участника в разговоре с прошлым, на наш взгляд, глуб-

же объясняет творческую многоцитатность современных поэтов, чем другие термины (заимствование, реминисценция, парафраз, интертекстуальность), т. к. позволяет интерпретировать художественные произведения не столько с точки зрения межтекстовых связей, сколько с позиций межличностных взаимоотношений, диалога: ибо встречаются не тексты, а поэты, чьи «голоса», «вобрав чужие смыслы в опыт собственного сознания» [2, с. 143], стремятся к общению, к обретению новых смыслов. Открыт такому общению был и Иосиф Бродский.

Если традиция – это диалог с культурой, эпохой, страной, конкретным человеком, поэтом, какой-либо мыслью, вещью, то диалог, определяемый Бахтиным как пограничность всякого высказывания, как ответ на другие высказывания, в творчестве

Бродского спрессован, свернут до состояния внутреннего монолога, медитации, т. е. встречи, разговора с чем или с кем-либо внешним (миром, поэтом, литературой и т.д.) – это встреча или разговор с собственным «Я». Внешнее, т. е. «не-Я», становится «Я», которое раздувается до необычайных размеров. Не случайно на вопрос «Для кого вы пишете?» Бродский, вслед за Игорем Стравинским, отвечает: «Для себя и для гипотетического alter ego» [3, с. 145].

Собственное Эго поэта растворяется в этих «не-Я», сливается с ними; диалог превращается в многомерный, многоуровневый монолог, в зеркало, которое, отражая это возведенное в N-ую степень «Я», делает его цельным и неделимым, что дает повод говорить об одиночестве поэта. Но это миф, миф кривого зеркала, миф, не имеющий под собой реальной почвы, ибо невозможно представить себе отдельного, независимого существования чьей-либо чужой речи подле речи Бродского: они – одно целое, диффузный сплав.

В статье, посвященной «Новогоднему» М. Цветаевой, Бродский развивает мысль о диалоге «Я» и alter ego, значительно расширяя его горизонты: «Как это ни парадоксально и ни кощунственно, но в мертвом Рильке Цветаева обрела то, к чему всякий поэт стремится: абсолютного слушателя. Сознательно или бессознательно, всякий поэт на протяжении своей карьеры занимается поиском идеального читателя, этого alter ego, ибо поэт стремится не к признанию, а к пониманию» [3, с. 144 – 145].

Таким образом, так называемая традиционность Бродского, его диалог с прошлым, – это и есть, с одной стороны, поиск «идеального читателя», а с другой – осознание «идеального слушателя» в себе самом, что вполне согласуется с поиском такого читателя во всей мировой литературе. Здесь достаточно вспомнить, например, пушкинское «И славен буду я, доколь в подлунном мире // Жив будет хоть один пиит» или строки Е. Баратынского: «И как нашел я друга в околеннии, // Читателя найду в потомстве я». Разница лишь в том, что вся предшествующая поэзия ищет «идеального читателя» только в будущем, а Бродский видит его и в будущем, и в прошлом, и в себе самом, не дистанцируясь от исторического времени, но становясь его неотъемлемой частью. Это объясняет и тезис поэта из «Нобелевской лекции», утверждающий, что «существование литературы подразумевает существование на уровне литературы – и не только нравственно, но и лексически» [4, с. 10].

Свой диалог с другими поэтами, простейшим показателем которого являются эпиграфы, реминисценции, цитаты и т. п., Бродский, как правило, не прячет, не маскирует. Его обнаружение зависит во многом от начитанности, вдумчивости интерпретатора. Часто поэт вкрапляет в свои произведения строки, образы из произведений, которые считаются хрестоматийными, широко известными читающей и не читающей публике со школьной скамьи. Но сама интертекстуальность, конечно же, не самоцель для него, да и для читателя их обнаружение тоже не есть главная цель, так как это сугубо комментаторское дело. И всё же, без их обнаружения, а в связи с этим повторного, вдумчивого, часто параллельного прочтения невозможно понимание произведения.

Среди поэтов, с которыми Бродский вступает в диалогические отношения, были Овидий, Гораций, Гете, Гюго, Пушкин, Ходасевич, Донн, Паунд, Элиот, Баратынский, Державин, Вяземский и др. В «Нобелевской лекции» он называет имена, творческий диалог с которыми оказал на него наибольшее влияние – Мандельштам, Цветаева, Фрост, Ахматова, Оден [4, с. 5]. По собственному признанию, не состоялся бы Бродский как человек и писатель без А. Ахматовой, т. к. она его духовный и поэтический наставник. Она ассоциируется им не только с прошлым, но и с настоящим, будущим. Бродский в интервью американскому

ученому Дж. Гладу подчеркнул роль поэтессы в его судьбе следующим образом: «Для меня это чрезвычайно трудно, потому что я совершенно не в состоянии ее объективировать, то есть выделять из своего сознания; скажем так, вот вам Ахматова, и я о ней рассказываю. Может быть, я преувеличиваю, но люди, с которыми вы сталкиваетесь, становятся частью вашего сознания, людей, с которыми вы встречаетесь, как это ни жестоко звучит, вы как бы в себя «втираете», они становятся вами. Поэтому, рассказывая об Ахматовой, я, в конечном счете, рассказываю о себе. Все, что я делаю, что пишу, – это, в конечном счете, и есть рассказ об Ахматовой» [5, с. 130].

Анализ произведений Бродского, написанных до мифологизированной в мемуарной литературе встречи с Ахматовой, позволяет сделать вывод, что он вступил в диалог с ней задолго до их личного знакомства. Но прочитывается это скорее не через цитаты и реминисценции, а через ауру Петербурга (архитектурные ансамбли, каналы, мосты города) и через петербургскую поэзию. Возможно, поэтому легко обнаружить большое количество перекличек, например, между его первыми лиро-эпическими опытами и «Поэмой без героя» Ахматовой: «Постойте же. Вдали Литейный мост. / Вы сами видите – он крыльями разводит. / Постойте же. Ко мне приходит гость, / из будущего времени приходит» («Гость») [4, с. 41]; «Смеркалось, ветер, утихая, / спешил к Литейному мосту, / из переулков увлекая / окурки, пыльную листву» («Петербургский роман») [4, с. 63]; «Он не лучше других и не хуже, / Но он веет летеиской стужей, / И в руке его теплота. / Гость из Будущего! – Неужели / Он придет ко мне в самом деле, / Повернув налево с моста?» [6, с. 287].

После знакомства с Ахматовой Бродский начинает работу над поэмой-мистерией «Шествие», и влияние «Поэмы без героя» здесь куда более значительно. Явной цитации нет, но сохранен некий дух ахматовской поэмы, приемы ее тайнописи и композиции. Все отсылки «Шествия» к «Поэме без героя» не более чем намеки на «чужое слово», сигнализирующее о вхождении Бродского в великую традицию. Поэтика этих намеков напоминает «механизм» цитации у акмеистов – прежде всего у Мандельштама и Ахматовой. Как заметил В.Н. Топоров, у акмеистов «образ апеллирует (часто) не к какому-либо конкретному месту текста источника, а к тому, что можно было бы назвать «соборной цитатой» (т. е. к некоторой совокупности примеров данного поэта (или нескольких поэтов), объединенных наличием общей темы)...» [7, с. 292]. Такого рода намеки-цитаты реализуют и характерное для Бродского представление о языке как стоящем над поэтом автономном творческом начале.

Благодаря ахматовскому влиянию, Бродский, начиная с «Шествия», превращает историческое время в жестко-конкретный приём своей поэтики – «календарность». В «Шествии» он несколько модернизирует ахматовский прием зеркальной композиции.

Если под диалогом поэтов подразумевать только тексты Бродского, адресованные Ахматовой, или маркированные как-либо иначе (эпиграф, название, упоминание в тексте ее имени), а также произведения, восходящие (или обращенные) к конкретным стихотворениям Ахматовой, то таких текстов у поэта сравнительно немного. Диалог в этих произведениях имеет, на наш взгляд, очень уж интимный, личный, даже эпистолярный оттенок. А вот анализу диалога, в который, действительно, было бы включено всё, что написано Бродским, имея ввиду его процитированное выше высказывание, представляется нам первостепенной задачей, без решения которой понимание поэзии Бродского читателями, принятие её – невозможно, ибо ахматовская поэтика и есть тот мост, который соединяет Бродского со всей русской поэтической традицией.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Проблемы творчества Достоевского*. Киев, 1994.
2. Баткин Л.М. *Тридцать третья буква: Заметки читателя на полях стихов Иосифа Бродского*. Москва, 1996.
3. Бродский И.А. Об одном стихотворении. *Сочинения Иосифа Бродского*. Санкт-Петербург, 1999; Том V: 142 – 187.
4. *Сочинения Иосифа Бродского*. Санкт-Петербург, 1999; Том I.
5. Глад Д. *Беседы в изгнании: Русское литературное зарубежье*. Москва, 1991.
6. Ахматова А.А. *Сочинения*: в 2-х т. Москва, 1990; Т. I. Стихотворения и поэмы.
7. Топоров В.Н. Две главы из истории русской поэзии начала века: I. В.А. Комаровский; II. В.К. Шилейко (К соотношению поэтики символизма и акмеизма). *Russian Literature*. 1979; Vol. VIII; № 3: 249 – 326.

References

1. Bahtin M.M. *Problemy tvorchestva Dostoevskogo*. Kiev, 1994.
2. Batkin L.M. *Tridcat' tret'ya bukva: Zametki chitatel'ya na pol'yah stihov Iosifa Brodskogo*. Moskva, 1996.

3. Brodskij I.A. Ob odnom stihotvorenii. *Sochineniya Iosifa Brodskogo*. Sankt-Peterburg, 1999; Tom V: 142 – 187.
4. *Sochineniya Iosifa Brodskogo*. Sankt-Peterburg, 1999; Tom I.
5. Gl'ed D. *Besedy v izgnanii: Russkoe literaturnoe zarubezh'e*. Moskva, 1991.
6. Ahmatova A.A. *Sochineniya: v 2-h t.* Moskva, 1990; T. I. Stihotvoreniya i po'emy.
7. Toporov V.N. Dve glavny iz istorii russkoj po'ezii nachala veka: I. V.A. Komarovskij; II. V.K. Shilejko (K sootnosheniyu po'etiki simvolizma i akmeizma). *Russian Literature*. 1979; Vol. VIII; № 3: 249 – 326.

Статья поступила в редакцию 07.12.15

УДК 821.161.1

Shastina T.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: tshliteratura@mail.ru

G.I. CHOROS-GURKIN: FROM AN IMAGE OF A CONTEMPORARY TO GENIUS LOCI IN LITERATURE OF XX CENTURY. THE ARTICLE II. In the article the author analyzes the image of G.I. Choros-Gurkin, an Altai artist, in the Russian literature of 1918-1937. The researcher distinguishes three stages in the evolution of the artist's image: region-related, ideological and local-mythological; and describes the second one. The development of the ambivalent image of G.I. Choros-Gurkin is observed through the material of Moscow, Siberian and Oiroi texts, where the artist is seen as: a genius aboriginal artist, whose works demonstrate achievements of the national policy in the autonomous region; a first head of national autonomy of Karakorum; an outlaw and "public enemy". From Gurkin's artistic creative works the mythopoetic image of Khan-Altai is brought to literature. In early-Soviet texts this image coexists with geographical descriptions of Gorny Altai-Oirotia.

Key words: G.I. Choros-Gurkin, image, Altai, Oirotia, genius loci.

Т.П. Шастина, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, Горно-Алтайск, E-mail: tshliteratura@mail.ru

Г.И. ЧОРОС-ГУРКИН: ОТ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО – К GENIUS LOCI В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА. СТАТЬЯ II

В статье анализируется образ алтайского художника Г.И. Чорос-Гуркина в русской литературе периода 1918 – 1937 гг. Автор, выделяя три этапа в эволюции образа: областнический, идеологический и локально-мифологический, описывает второй из них. На материале столичных, сибирских и ойротских текстов рассматривается формирование амбивалентного образа Гуркина: гениальный туземный художник, чьи произведения наглядно демонстрируют достижения национальной политики в автономной области / первый руководитель национальной автономии – Каракорума, изгнанник и «враг народа». Из живописи Гуркина в литературу переходит мифопоэтический образ Хан-Алтай, соседствующий в раннесоветских текстах с научно-географическими описаниями Горного Алтая – Ойротии.

Ключевые слова: Г.И. Чорос-Гуркин, образ, Алтай, Ойротия, genius loci.

Горный Алтай (Русский Алтай) с момента вхождения территории в состав имперских пространств был объектом внешнего наблюдения, изучения и описания, и только к началу XX в. в творчестве Г.И. Чорос-Гуркина (1870 – 1937) он обрел своего художника, сумевшего осмыслить образ горной страны изнутри; ныне признанного genius loci Горного Алтая. Рассуждая о связи человека с местом его обитания, которой ведает «genius loci», П. Вайль заметил, что «на линиях органического пересечения художника с местом его жизни и творчества возникает новая, неведомая прежде, реальность, которая не проходит ни по ведомству искусства, ни по ведомству географии» [1, с. 5]. «Ведомство географии» с подобным утверждением не соглашается, настаивая на базисности *гео-графичности* в порождении подобной реальности [2; 3].

Обретение Горным Алтаем статуса субъекта Российской Федерации (Республика Алтай, 1992 г.) актуализировало проблему формирования региональной идентичности, возрождение – и создание – местных традиций, местной идеологии и массовой культуры на полиэтническом пространстве Горного Алтая. На роль фигуры-символа для репрезентации местной идентичности мог претендовать только самый известный представитель территории, им и стал художник Г.И. Чорос-Гуркин, *алтаец*, открывший миру Алтай (биография, библиография и новейшие искусствоведческие трактовки его творчества изложены в работах [4; 5; 6, с. 155 – 177]).

В литературе XX века отчетливо прослеживается движение Гуркина-персонажа от образа современника до genius loci. Мы выделяем в этом движении три этапа: *областнический* (1900 – 1917); *идеологический* (1918 – 1956), *локально-мифологический*. Предметом исследования в данной статье является второй этап развития образа (статья 1 написана на основе доклада, сделанного автором на VI международной научно-практической конференции «Алтайский текст в русской культуре» в октябре 2015 г. в Алтайском государственном университете, г. Барнаул; в печати).

Дореволюционная столичная и сибирская публицистика закрепила за Гуркиным образ первого сибирского художника-профессионала из инородцев, он был известен в центре губернии

Томске, в Барнауле, в Петербурге (на всю Россию его прославил в стихах А.С. Пиотровский [7]), но не в Улале – на родине тогда ещё не была сформирована среда для восприятия искусства. Участие Гуркина в политических событиях в Сибири после февраля 1917 г., руководство Алтайской Горной Думой и Каракорум-Алтайской окружной управой сделали его имя известным и в Горном Алтае, где он по-прежнему оставался центром притяжения для творческой и научной интеллигенции. Так, например, со встречи с Гуркиным начинается его знакомство с Горным Алтаем Павел Низовой, в 1918 г. оказавшийся в Барнауле, а потом около года проживший на дальнем кордоне у Телецкого озера. В автобиографии он писал: «Самая лучшая глава вписана в мою жизнь Алтаем. В 1918 г. с алтайцем художником, Г.И. Гуркиным-Чорос, сидели мы на скалистом берегу голубой, ревущей, изумительной Катунь и вслух мечтали, он – о Каракорумской республике русского и монгольского Алтая – это его давнишняя мечта. Я – о колонии писателей и художников в горах по Катунь (это моя давнишняя мечта) и об издательстве «Алтын-Кун» – «Золотое Солнце» [8, с. 25]. Образная система Гуркина повлияла на поэтику *алтайских* произведений Павла Низового (сборники «Крыло птицы» – 1923, «В горных ущельях» – 1925, повести «Язычники» – 1921, «В горах Алтая» – 1925 и др).

Пейзажи в *алтайской* прозе Низового вторят живописным пейзажам Гуркина, точность этнографических элементов в его описаниях наводит на мысль, что все они будто списаны с набросков художника; не оставляет сомнений в том, что именно под влиянием Гуркина столичный писатель становится пантеистом-язычником (см. повесть «Язычники», 1921 г.). Прозаик использует для обобщенного названия Горного Алтая излюбленный образ Гуркина *Хан-Алтай*: «Широко раскинулся большими и малыми горами голубой Хан-Алтай. На высоких белках его, где сияет немеркнущее «Алтын-Кун» (золотое солнце), блещут вечные ледяные озера, медленно ползут – не сползают вечные ледяные реки» [9, с. 10]. Романтические пейзажи в прозе Низового резко контрастируют с исторической действительностью – люди гор со страхом ждут приход «неведомого могучего Большевика», с ним связана мысль о грядущем хаосе: «Массивы гор крепко сдавили

полянку. В них одних было живое, страшное. Резко выделялись их каменные мускулы и, казалось, все напрягались, все нутуживались, — вот брызнет из них сила первобытного хаоса и все сметет, превратит в первобытное» [9, с. 38].

Вечный покой гор и их небольшого населения — алтайцев доживает свои последние дни: «В зелёном бесстрастном сне горная долина. Застыли кедры и пихты. Каменные недоступные вершины гор уткнулись в сине-хрустальное небо и застыли. А посреди долины курится сиреневым дымком одинокая юрта... Возле неё воткнуты две жиденьких березки, на них протянута бичевка в девятью тряпочками...» [9, с. 25]. Детали этого описания повторяют мотивы книжной графики Гуркина (см. обложки к «Алтайским рассказам» А.И. Макаровой-Мирской 1912 г., «Алтайского альманаха» 1914 г.). Стремясь сохранить от надвигающегося хаоса свои работы, Гуркин с сыновьями уезжает в Монголию, а затем перебирается в Туву.

Возвращение Гуркина в СССР в 1925 г. было долгожданным событием — см. своеобразный его анонс в новониколаевском журнале «Сибирь», где отмечалось, что «очарование» произведений художника-алтайца «исходит прежде всего от самых тем большинства картин художника. Горная Сибирь, могучие горные края, дикие долины — полны влекущей романтической красоты» [10]. Журнал поместил фотографию Гуркина, снятую в мастерской, на фоне картины «Хан Алтай». «Спокойное, трезвое, реалистическое мастерство» Гуркина было особенно заметно на фоне послереволюционных художественных новаций.

Материалы Первого сибирского съезда художников (январь 1927 г.) свидетельствуют, что возвращение Гуркина стало знаковым событием в профессиональной среде. Его имя звучит на съезде неоднократно (сам он в это время был в Москве). В контексте обсуждения вопроса о специфике сибирского искусства и о роли национальных меньшинств в его развитии на съезде ставится вопрос о возвращении Гуркину конфискованной усадьбы и мастерской в деревне Анос. Участники съезда практически проигнорировали его политическое прошлое — «нам важно, что это художник...» [11, с. 222]. О ситуации в изобразительном искусстве Сибири тех лет см. [12].

Усадьба была возвращена Гуркину и тут же — как единственный культурный объект в молодой Ойротии — включена в число рекомендованных для посещения туристами в Горном Алтае мест. Туринский Анос упоминался во всех столичных и сибирских описаниях маршрутов по автономной области, природная и этническая экзотика которой притягивала туристов. Добавим, что после законодательного введения обязательного ежегодного трудового отпуска государство было озабочено введением контролируемых и содержательно регламентированных форм отдыха.

Столичные методисты общества «Советский турист» при рекогносцировочном посещении Горного Алтая описали посещение усадьбы Гуркина: «12-го августа мы были в Аносе у местного художника-алтайца Гуркина. Высокий, худой, в больших сапогах, с типичным лицом алтайца, сидел он перед нами, стараясь советом помочь нам в нашей работе. Гуркин — прекрасный алтаевед, его рассказы дают необычайно много...

Проработав с нами план нашей поездки и дав ряд ценнейших указаний, Гуркин повел нас в свою мастерскую <...>. Большое количество больших и малых полотен являются прекрасным дополнением к рассказам Гуркина. Тут и Белуха в ряде изображений, и лесные пейзажи, и алтайцы в разные моменты работы и отдыха. Расстались мы, кажется, взаимно удовлетворенные» [13]. Характерно, что во всех сибирских и столичных изданиях 1920-х гг. при упоминании усадьбы Гуркина как культурно-просветительского центра обязательно подчеркивалось, что в настоящее время хозяин живет и работает там, он открыт общению, рад гостям — так в литературу входит образ художника-алтаеведа.

Посещение усадьбы художника было включено в общесибирский туристический маршрут №7 «В Чемал по Катуню». Анос был назван в маршрутке «родиной алтайского художника-пейзажиста Гуркина, который работает там в своей студии» [14, с. 49]. Это, скорее, не биографическая неточность — родился Гуркин в Улале, а знак идеологической трактовки личности: село Улала к тому времени было уже столицей советской Ойротии (с 1928 г.), и связывать с ней имя художника-эмигранта с сомнительным политическим прошлым местные власти не решались, а крошечная алтайская деревня — подходящее место для процветания самобытного таланта *нацимена* (популярное словечко из раннесоветского новояза, сокращение от национальные меньшинства). Следует добавить, что вплоть до ареста Гуркина посещение его студии входило во всеобщие туристические маршруты

№ 4/10; 4/20 (где 10 и 20 — продолжительность маршрута в днях); экскурсия в мастерскую художника была рекомендована между посещением национального колхоза «Агарь» и поездкой в Шибалинский государственный маральник [15, с. 14] — это лишний раз убеждает в том, что презентация национальной, природной и культурной специфики области была строго регламентирована.

Столь же строго идеологически было продумано основное справочное пособие о раннесоветской Сибири — «Сибирская советская энциклопедия» (вспомним судьбу её четвертого тома). Гуркин был дан в энциклопедии как представитель национальных меньшинств — «ойрот из сеока (рода) Чорос», и на первый план была выдвинута мысль о генетической связи художника с местом его рождения: «Творчество Г. широко развернулось в дальнейшем на Алтае, где он живет и сейчас. В условиях величественной природы Сибири чуткий туземец Г. дал полотну ярче, глубже, свежее своего учителя [И.И. Шишкина — Т.Ш.] и с большим техническим живописным размахом <...> Как политический деятель Г. связал свою деятельность с буржуазно-националистической верхушкой алтайских племен. Будучи одним из руководителей *Алтайской Горной Думы* в 1917 — 1918 он вел активную борьбу с советами. Эмигрировав в Монголию, он, после нескольких лет скитаний, вернулся в Ойротию» [16, стлб. 758].

Побывавшая в Горном Алтае в 1928 г. Зинаида Рихтер, перед почти пятимесячным путешествием по горам получившая, заметим, инструкции не только от партийных руководителей области, но и, как можно усмотреть из текста, и от «зам. пред. ГПУ тов. Миленина», в своей идеологически выверенной книге об автономии вскользь упомянула о Гуркине. В задачу её книги входило описание ростков новой культуры в Ойротии; столичной писательнице надо было подобрать примеры, контрастирующие с дикостью отсталой восточной национальной окраины СССР. Традиционно для столичных литераторов уровень дикости символизировали алтайские шаманы и их обряды, грязь в жилищах-аилах и отсутствие гигиенических навыков у коренного населения. Соответственно, местный композитор Анохин, художники Чевалков и Гуркин, доктор Алексеев, газеты «Кызыл-Ойрот» и «Ойротский край», «клуб-театр с крышей в стиле мавзолея (театр, увы, без уборных)» [17, с. 16], баня в Улале, при постройке которой забыли установить котел, — это всё новая культура, потенциальными потребителями которой являются пока жители областной столицы: школьники, советские и партийные работники. Из двух местных художников основное внимание было уделено самородку Чевалкову, талантливому *самоучке* из алтайцев; Гуркин же назван «заключенным известным художником», о нем — ни хорошо, ни плохо, раз был «одним из главных деятелей Каракорумской думы, при колчаковцах угодил в тюрьму» [17, с. 18]. На наш взгляд, эта сдержанность — проявление требующейся от столичной писательницы идеологической правильности в показе жизни национальной окраины; на самом деле она знала о творчестве Гуркина до поездки на Алтай, это можно усмотреть во введении к книге, где есть пассаж, навеянный творчеством Гуркина: «Необыкновенно разнообразен Алтай. Общее для всего Алтая — лишь синий, прозрачный, душистый воздух. Эта синева долин, гор, воздуха на любой большой выставке сразу выделяет картины алтайских художников» [17, с. 6] — участником *большой* выставок был только Гуркин, З. Рихтер могла увидеть его работы в экспозициях VIII выставки картин и скульптуры АХРР «Жизнь и быт народов СССР», проходившей в 1926 г. в Москве и в Ленинграде.

Другой столичный писатель, Дмитрий Стонов, включил в число культурных новаций Ойротии не только красную юрту-передвижку, но и областную музей. Задача художников нового искусства, пишет он, состоит в выполнении «нужного и спешного социального заказа» — «запечатлеть то, что обречено на слом»: старый быт, дикость, обрядность. «Многие художники работают над этим материалом, и работают успешно. Детально выписанные, их картины напоминают прекрасные в свое время, тщательно сработанные полотна наших передвижников. Так, например, впечатление зрелой и выношенной работы производит картина в Улалинском областном музее — камлание. Глаз реалиста-художника увидел в камлании то, что интересно не только ойроту, но и жителю другой областей и республик нашего Союза» [18, с. 253]. Художником-реалистом, участником передвижных выставок в период их наибольшей популярности был только Гуркин; Чевалкова же чаще сравнивали с П. Гогеном и П. Сезанном, а он их работы и в глаза не выдывал [17, с. 19]. Да и сам Чевалков позиционировал себя исключительно как регионального художника [19].

Значительно увеличивается число книг об Ойротии к её десятилетнему юбилею, широко отпразднованному в 1932 г. Наиболее показательны из их числа книги с одинаковым названием «Ойротия», демонстрирующие одна – внутреннюю (П.Я. Гордиенко), другая – внешнюю (Л.П. Мамет) точку зрения на предмет описания.

Историк Л. Мамет показывает Г.И. Гуркина-мечтателя, «проглядевшего живую, многогранную жизнь», говорит о нем в ракурсе трагедии представителя немногочисленной национальной интеллигенции, которая, не имея никакого политического опыта, оказалась щепкой в классовой борьбе. Гуркин в его очерке становится именем нарицательным: «Пока Гуркины предавались сладким мечтаниям о голубом дымчатом Алтае, контрреволюционные силы, наводнившие Алтай, не дремали» [20, с. 86]. Цветовая гамма Алтая в этом образе навеяна попавшим в руки исследователя письмом Г.И. Гуркина к П.И. Вильдгрубе от 5.04.1918 г., в котором, в частности, говорится: «Я знаю, что много тревог и сердечных болей перенесли все мы за нашу страдающую страну – Россию и нашу Сибирь, а, в частности, и за наш голубой, дымчатый Алтай. Но будем верить в бога и в природу, что все жертвы наши, все болезни и тревоги искупятся нашим сознанием, что мы служим на благо страдающему еще более нас народу» [20, с. 85]. Приведенный фрагмент свидетельствует, что романтическое видение Алтая и патриотическая позиция художника, ранее вербализованные в стихотворениях в прозе «Алтай и Катунь» и «Алтай (плач алтайца на чужбине)», еще более обострились в момент, когда художнику пришлось взять на себя ответственность за горячо любимую родину; судя по подобным высказываниям. Гуркина никак нельзя было обвинять в сепаратизме.

Возглавлявший в рассматриваемый период областную парторганизацию П.Я. Гордиенко вслед за столичными критиками обвинил Мамета в великодержавном и в местном национализме и противопоставил его оценкам личности Гуркина собственные, резкие и бескомпромиссные, обильно подкрепленные ссылками на И. Сталина, громившего на XVI съезде партии шовинистические уклоны. О Гуркине Гордиенко пишет в главе «Областники», упрекая художника за связь с «отдельными представителями ойротской национальной интеллигенции и бывшей полуфеодальной аристократией – баями, которая видела в областниках своих защитников» [21, с. 60].

Под критику Гордиенко попал и известный сибирский писатель Глеб Пушкарёв. Гордиенко очень резко отреагировал на упоминание в его книге имен первых алтайских интеллигентов: «...нельзя безнаказанно протаскивать на четырёхнадесять году революции утверждение, что Чорос-Гуркин, Сары-Сеп Конзычаков, Токмашев и Тибер-Петров, бывшие вдохновители контрреволюционной каракорумской авантюры, являются борцами за право на существование алтайца» [21, с. 7].

Уточним, что Гордиенко – приезжий парторботник, а вот для Меджит-Иванова, местного партийного деятеля, Гуркин-художник прежде всего – символ Алтая. В очерке «Каракорум» Гордиенко приводит рассказ Иванова от первого лица о пути в революцию, выдержанный в духе ранних романтических произведений Горького, где в образ *пламенного революционера-алтайца* впадают Буревестник, и Данко, и одинокий скиталец-босая: «...я зашел на выставку картин, устраиваемую художником-алтайцем Чорос-Гуркиным. Безмятежным спокойствием природы повеяло от его полотен. Солнечными пятнами зовущих горных вершин. Зелеными водоемами рек и озер. Родными аилами, курящими

смолистые запахи утренних дымок. И потянуло меня назад... к этому сонному безмятежью... в горы... в знойное безлюдье Монголии. Так метался я в эпоху исканий, взлетов и падений, страстного желания идти на самопожертвование и горькой любви к своей отсталой патриархальной родине» [21, с. 67]. Но после октября 1917 Иванов и Гуркин оказались по разные стороны баррикад.

А вот Гордиенко и Гуркина исторический алогизм свел в точку невозврата – они оба попали под расстрельные статьи. Сын П. Я. Гордиенко, профессиональный писатель Юрий Петрович Гордиенко, создал в 1960 г. реабилитирующую отца автобиографическую поэму «Алтайские хроники»; её шестая часть называется «Чорос Гуркин». В сюжете этой части секретарь обкома отечески встречает вернувшегося из эмиграции Гуркина у себя дома, прощая ему все заблуждения и обещая всяческую поддержку. Поэма тенденциозна, и её гуркинская часть звучит как покаяние отца: «Его нищеты и величия // В те годы я не понимал» [22, с. 24].

В упомянутой книге новосибирского писателя Г. Пушкарёва, написанной в форме путевых записок, есть глава «У художника Гуркина». В сюжете юные исследователи Горного Алтая во время летней экспедиции посещают в Аносе мастерскую Гуркина, которого старый учитель рекомендует им как всемирно известного художника, чьи выставки с успехом шли в России и за границей. В духе О. Яцунской описана мастерская и полотна Гуркина. Восторг мальчишек вызывает сам факт, что «это рисовал наш алтаец – Алтай кижик». Пушкарёв резюмирует: «В совершенно еще дикой некультурной стране мы видим такие таланты. Ведь Гуркин – алтаец» [23, с. 22].

Непримиримую идеологическую позицию ойротских властей по отношению к Гуркину демонстрирует писатель А.Л. Коптелов, по нашим наблюдениям тогда практикующий узурпировавший тему Горного Алтая во всесоюзном масштабе. В очерке «В горах Алтая» он писал: «В 1917 году алтайские баи и зайсанги возмечтали о создании «могущественного» ханства кочевников. Главным их стал художник Чорос-Гуркин. Они собрали в Бийске свой съезд и первым делом распорядились, чтобы из зала заседания была вынесена вся мебель. Назад, к средневековью звали баи. Появилось на свет балаганное «правительство».

Каракорум, этот контрреволюционный ублюдок, принёс на Алтай много несчастий. Он любил вонючую юрту, вшивую шубу и древнюю кожаную посуду. Наряду с этим он ненавидел дедовский лук и был страстным поклонником трехлинейных винтовок и семизарядных наганов <...> В 1920 – 1922 г. многочисленные бандитские отряды таскали по Алтаю тряпки с его лозунгами» [24, с. 27].

После расстрела Г.И. Чорос-Гуркина в 1937 г. его имя было вычеркнуто из исторических анналов области, если Каракорум и упоминался, то уже без имени Гуркина [25]. Но проанализированные тексты свидетельствуют, что образ *своего художника* закрепился в Ойротии, а на всесоюзном уровне из живописи Гуркина в литературу перешел мифопоэтический образ Хан-Алтай, соседствующий в раннесоветских текстах с научно-географическими описаниями Горного Алтая-Ойротии. И хотя руководство автономной области не позволило вернуть доброе имя Гуркина даже после его реабилитации в 1956 г., все же оставались знатоки творчества алтайского художника, не побоявшиеся писать о нем в период между 1937 – 1956 гг., например, И. Ефремов, но это предмет уже заключительной статьи из нашего цикла о движении образа Г.И. Чорос-Гуркина от современника к гению места

Библиографический список

1. Вайль П. *Гений места: Культурологические очерки*. Москва, 2006.
2. Замятин Д.Н. *Гений и место: в поисках сокровенных пространств*. Available at: <http://domgogolya.ru/science/researches/1372/>
3. *Замятина Н. Гений места и развитие территории (на примере уроженца Хвалынска художника К.С. Петрова-Водкина). Гуманитарная география*: Научный и культурно-просветительский альманах. Ответственный редактор И.И. Митин. Москва, 2010; Вып. 6.
4. Эдоков В.И. *Мастер из Аноса*. Барнаул, 1984.
5. Эдоков В.И. *Возвращение мастера*. Горно-Алтайск, 1994.
6. *Художники Алтайского края: биобиблиографический словарь*. Барнаул, 2005; Т. 1.
7. Пиотровский А.С. По Алтаю: посвящается художнику Г.И. Гуркину. *Алтайский альманах*. Под редакцией Г.Д. Гребенщикова. Санкт-Петербург, 1914.
8. Низовой П. *Рассказы*. Москва, 1927.
9. Низовой П. *В горных ущельях*. Москва, 1925.
10. *Сибирь*. 1925; 2: 23.
11. Первый сибирский съезд художников. *Сибирские огни*. 1927; 3: 204 – 231.
12. Муратов П.Д. *Художественная жизнь Новосибирска 1920-х годов*. Общества. *Идеи и идеалы*. 2009; 1; Т. 1. Available at: <http://ideaidealy.ru/socialnyj-ideal-i-obshhestvennoe-soznanie/xudozhestvennaya-zhizn-novosibirsk-1920-x-godov-obshchestva>
13. Яцунская О. По Алтаю. Записки экскурсанта. *Экскурсант и труппа*. Москва, 1929. Available at: http://geolmarshrut.ru/antologiya/?ELEMENT_ID=669

14. *Спутник туриста по сибирскому краю*. Под общей редакцией Н. Ауэрбаха, Н. Казаринова, В. Пупышева. Новосибирск, 1929.
15. *По Алтаю*. Ответственный редактор М. Розен. Москва, 1936.
16. *Сибирская советская энциклопедия*. Новосибирск, 1929; Т. 1. А-Ж.
17. Рихтер З. *В стране голубых озёр* (очерки Алтая). Москва – Ленинград, 1930.
18. Стонов Д. *Повести об Алтае*. Москва, 1930.
19. Чевалков Н. Мой путь к искусству. *Красная Ойротия*. 1936; 62: 4.
20. Мамет Л.П. *Ойротия*. Горно-Алтайск, 1994.
21. Гордиенко П.Я. *Ойротия*. Новосибирск, 1931.
22. Гордиенко Ю.П. *Там, за большим перевалом...* Москва, 1980.
23. Пушкарев Г.М. *В хребтах Алтая*. Новосибирск, 1930.
24. Коптелов А.Л. *В горах Алтая*. Москва, 1937.
25. Батасов А., Раппопорт Г. *Социалистическая Ойротия*. Барнаул, 1939.

References

1. Vajl' P. *Genij mesta: Kul'turologicheskie ocherki*. Moskva, 2006.
2. Zamyatin D.N. *Genij i mesto: v poiskah sokrovennykh prostranstv*. Available at: <http://domgogolya.ru/science/researches/1372/>
3. Zamyatina N. Genij mesta i razvitie territorii (na primere urozhentsa Hvalynska hudozhnika K.S. Petrova-Vodkina). *Gumanitarnaya geografiya: Nauchnyj i kul'turno-prosvetitel'skij al'manah*. Ответственный редактор I.I. Mitin. Moskva, 2010; Vyp. 6.
4. 'Edokov V.I. *Master iz Anosa*. Barnaul, 1984.
5. 'Edokov V.I. *Vozvrashchenie mastera*. Gorno-Altajsk, 1994.
6. *Hudozhniki Altajskogo kraja: biobibliograficheskij slovar'*. Barnaul, 2005; T. 1.
7. Piotrovskij A.S. Po Altayu: posvyaschaetsya hudozhniku G.I. Gurkinu. *Altajskij al'manah*. Pod redakciej G.D. Grebenshikova. Sankt-Peterburg, 1914.
8. Nizovoj P. *Rasskazy*. Moskva, 1927.
9. Nizovoj P. *V gornyh uschel'jah*. Moskva, 1925.
10. *Sibir'*. 1925; 2: 23.
11. Pervyj sibirskij s'ezd hudozhnikov. *Sibirskie ogni*. 1927; 3: 204 – 231.
12. Muratov P.D. *Hudozhestvennaya zhizn' Novosibirska 1920-h godov*. Obschestva. *Ideji i idealy*. 2009; 1; T. 1. Available at: <http://ideaidealy.ru/socialnyj-ideal-i-obshchestvennoe-soznanie/hudozhestvennaya-zhizn-novosibirska-1920-x-godov-obshchestva>
13. Yacunskaia O. Po Altayu. *Zapiski 'ekskursanta*. *'Ekskursant i turist*. Moskva, 1929. Available at: http://geolmarshrut.ru/antologiya/?ELEMENT_ID=669
14. *Sputnik turista po sibirskomu krayu*. Pod obschej redakciej N. Au'erbaha, N. Kazarinova, V. Pupyшева. Novosibirsk, 1929.
15. *Po Altayu*. Ответственный редактор М. Розен. Москва, 1936.
16. *Sibirskaya sovetskaya 'enciklopediya*. Novosibirsk, 1929; T. 1. A-Zh.
17. Rihter Z. *V strane golubyh ozer* (ocherki Altaya). Moskva – Leningrad, 1930.
18. Stonov D. *Povesti ob Altae*. Moskva, 1930.
19. Chevalkov N. Moj put' k iskusstvu. *Krasnaya Ojrotiya*. 1936; 62: 4.
20. Mamet L.P. *Ojrotiya*. Gorno-Altajsk, 1994.
21. Gordienko P.Ya. *Ojrotiya*. Novosibirsk, 1931.
22. Gordienko Yu.P. *Tam, za bol'shim perevalom...* Moskva, 1980.
23. Pushkarev G.M. *V hrebтах Altaya*. Novosibirsk, 1930.
24. Koptelov A.L. *V gorah Altaya*. Moskva, 1937.
25. Batasov A., Rappoport G. *Socialisticheskaya Ojrotiya*. Barnaul, 1939.

Статья поступила в редакцию 02.12.15

УДК 82

Astaschenko E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Russian Peoples' Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: gedda@inbox.ru

SYSTEM OF SYMPTOMS OF "TIME SICKNESS" IN IVAN TURGENEV'S NOVEL "CLARA MILICH". Ivan Turgenev, like Lev Tolstoy, who called decadence a disease of that time, is very careful about "symptoms" in the new perception of the world and arts. His late novel "Clara Milich" is a real encyclopedia of particular features of the phenomenon of decadence. Formally it is treated as urbanism, for a city is treated as a space to find protection. This problem is actively discussing by Russian sociologists in the end of 19 century. The researcher mentions that in literature characters often have an irrational fear and look for "cases" (places) to hide. The same opinion is expressed by Anton Chekhov, Henry Bath de Velde, Hugo Percy). Visually fragmented reality reveals an eclectic nature in the visual arts. Ivan Turgenev skillfully stylizes this visual diversity, being sensitive to all social and artistic phenomena. To be fenced off from the life at all levels, the characters wear masks and cultivate theatrical gestures and postures. In the worldview level at the end of the XIX century the writer returns to Neo-Platonic contempt for the mortal world and to ideas of Plotin and even of occultism and spiritualism. Despite the signs of spiritual decline, Turgenev's novel, in some sense, follows the romantic tradition of the dialogue like in F. Schelling's "Clara", trying to find the lost harmony and restoring kinship.

Key words: decadence, eclectic, neo-Platonism, the later novels of Ivan Turgenev, Friedrich Schelling.

E.B. Астащенко, канд. филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: gedda@inbox.ru

СИМПТОМАТИКА «БОЛЕЗНИ ВРЕМЕНИ» В ПОВЕСТИ И.ТУРГЕНЕВА «КЛАРА МИЛИЧ»

И. Тургенев, как и Л. Толстой, назвавший декаданс болезнью времени, внимателен к «симптоматике» нового мировосприятия и искусства. Поздняя повесть «Клара Милич» – прямо-таки энциклопедия особенностей феномена декадентства. На формальном уровне это, прежде всего, урбанизм, ибо город возникает как ограждение, последствия которого в конце XIX века активно обсуждают русские социологи, потому что безотчётный страх заставляет героев искать футляры. С этим соглашаются представители разных стран – А. Чехов, Анри ванн де Вельде, Уго Перси. Наглядно «разрозненность реальности» представлена эклектикой в изобразительных искусствах, которую умело стилизует И. Тургенев, как известно, чуткий ко всем социальным и художественным феноменам. Чтобы отгородиться от человеческого на всех уровнях, герои выступают в «масках», культивируя театральные жесты и позы. Автор приходит к выводу, что на мировоззренческом уровне в конце XIX века происходит возврат к неоплатоническому презрению к миру бренному, к штудированию Плотина, даже к оккультизму и спиритизму. Но несмотря на очевидные признаки духовного упадка, Тургенев в повести «Клара Милич», в некотором

смысле следуя романтической традиции диалога Ф. Шеллинга «Клара», пытается обрести утраченную гармонию, восстановив родство душ.

Ключевые слова: декаданс, эклектика, неоплатонизм, поздние повести Ивана Тургенева, Фридрих Шеллинг.

На структурном уровне повесть И. Тургенева «Клара Милич» напоминает **эклектику** в изобразительных искусствах, порождённую декадентским мировоззрением. В ней присутствуют те же составляющие, что впоследствии у модернистов – стилизации живописи, музыки, театрального действия. Однако все они принципиально не связаны между собой: не найдено их общего – очертания, функциональности, потенциала, истока, не говоря уже о синтезе: тургеневский исполнитель Листа плох не тем, что он любитель, а обратным – тем, что он не любитель музыки, его эстетическое внимание сосредоточено на коронном взмахе головой, как не взмахивал даже сам композитор. Разрозненность и подчёркнутая беспомощность творческих актов, причём не из-за дилетантизма, а скорее из-за **отрыва от живительного источника – духовного (веры)**, поэтому Купфер случайно неосмысленно «примостился» к постройке Храма Спасителя, или материального (витализма), апогеем которого в западной литературе стали образы дез Эссента, прекратившего в себе физиологические отправления, и задыхающегося «на нервной почве» мальчика в финале романа М. Пруста «В сторону Свана», те же симптомы и у Аратова. Балансируя на грани натурализма и декаданса, не столь различными меж собой, по мысли А. Евлахова [1] и В. Толмачева [2], Тургенев в поздней, 1882 года, иронически-платонической, а лучше – платоновской, повести (неслучаен образ вечной спутницы героя – бездетной старой девицы Платоши, ходившей за героем, «как тень») не убирает и «заевшую» среду. Аратов у него – «дворянчик»: уменьшительный суффикс намекает на «захудалый род», на материальное запустение («за бесценно») – отсутствие средств к полноценному существованию плоти, родных по крови и плоти (Яков – бездетный сирота) и даже половой жизни. Также наглухо закрытый, со спертым – прокишшим или прогорклым – воздухом, купеческий дом Миловидовых – примета «разложения» остальных сословий, поскольку купцы обычно выходцы из крестьянства, а отец Клары продает интеллектуальный труд, интеллигенция. По сложившемуся тургеневскому канону, за социальной трагедией кроется психологическая (и она – скорее причина, чем следствие социальной). Трагизм осознанной бездарности ранит глубже, чем непризнанной гениальности, ибо отчасти **гений – антиобщественность** (А. Евлахова), ему интересно с самим собой, – бездарности внутри себя делать нечего, а интеллектуальная профессия обязывает делать.

Из типологически близкой «Кларе Милич» «Неточки Незвановой» Ф. Достоевского, опубликованной в 1849 году, вспоминается отец героини, подобный отцу Клары. Они оба демонстрируют **связь между образом дилетанта в искусстве и его неосознанным социальным протестом**: были бы деньги на образование – образовался бы гений, а иначе – «среда заела». Трагизм дан в онтологическом измерении, что иллюстрирует пейзаж: «Погода стояла сырая и холодная». Статичный, голый, мёртвый, контрастирующий со всеми «усадебными текстами» Тургенева, – пейзаж «городского текста». Герой «нахлобучил шапку», героиня в «чёрной мантилье» и «под темно-синей вуалью», что выдаёт декадентское стремление к **футляру**, как отмечено величайшими исследователями феномена Анри ван де Вельде [3] и Уго Перси [4], наравне с домом – в тургеневской повести одновременно и тюрьмой, и больницей, и крепостью от врагов.

Из-за возможности закрыться на всех уровнях **город** (даже этимологически – **«ограждение»** – от враждебных людей и стихий, леса, «silva» – мифологическая оппозиция «civil», сформулированная как раз в России в конце XIX века) – почти единственное пристанище декаданта. Взаперти декаденты оберегают свое Я, которое у них, как замечено Купфером про Якова, «щепетильное». Отец и дочь Миловидовы тоже болезненно «щепетильны», «ипохондрики», как сказал позитивист Разумихин о Раскольниковых. Они боятся верить во что-либо и кому-либо, даже друг другу. Воцерковленный, «общинный» человек склонен видеть в этом скорее вину, чем беду, да и Аратов взбешен, а не утешен «психологическим анализом» встречи-разлуки с героиней. П. Флоренский полагает, что «грех есть то средостение, которое ставит Я между собою и реальностью, обложение сердца корою. <...> Грех в своей бесприемности, предельном развитии <...> это тьма. Ведь свет есть являемость реальности; тьма же, наоборот,

отъединенность, разрозненность реальности, невозможность явления друг другу, невидимость друг для друга. Само название Ада или Аида указывает на таковой, геенский разрыв реальности, на обособление реальности, на солипсизм, ибо там каждый говорит: **«solus ipse sum!»** Слово «скорлупа» весьма подходит для обозначения «для себя»» [6].

О невозможности земного, психосоматического восприятия героини сразу предупреждает подзаголовок «После смерти», который выводит девушку из онтологического контекста. Она претендует на бесплотность и жизнь исключительно в пространстве духа. «Идеальность», пугающая даже как нельзя более склонную к ней «германскую кровь» Купфера, в Якове, тождественна чистоте Клары, псевдоним которой в переводе означает то же, что и настоящее имя героини – Катя, то есть **чистая**, но на западный манер. Из милого вида внешнее убирается – остаётся **абстракция**. Автор не спорит с ней, подбирая не раскрашенные природными красками возможные корреляты к её портрету: графичные наброски не впечатлений о девушке (кстати, впрямь мертвенно белой с чёрными волосами и глазами), выхваченных из «natura naturata», а отраженных бесцветных аратовских воспоминаний «о «чем-то», не зная хорошенько, о чем именно», его снимки, «негативные», как выразился Гершель о дагеротипии, по форме и по сути, в отличие от позитивного, утверждающего жизнь здесь и сейчас, тоже черно-белые, газетные фоторепортажи с ее некрологом, гравировки на могильных плитах, и плохо написанная отвергнутым (наряду с фамилией, семьей, родом) отцом икона (не «запечатленный» образ в душе, узревшей ангела, а отпечаток наследственной душевной болезни).

«В «Кларе Милич» гипотетически мог бы быть дан её портрет, написанный отцом», – пишет И. Минералова. Незримый, как все мистики (mistikos – тайный) в своих мечтах, Аратов (непроста он по образу жизни «анакорет» – от греческого αναχωρησις, от ава – в сторону и χωρησις – иду, вкупе с более распространенными сравнениями – «отшельник», «затворник», «монах»), названный в честь оккультиста Брюса Яковом, зеркально отразил странную «плоскостную» иконичность героини – во времени «музыки», точнее, в её безвременье, ничего общего не имеющем с блаженством бергсоновской «длительности» существа, со-природного миро-творению, «natura naturans». Аратов не музицирует, не наигрывает, не перебирает клавиши, прислушиваясь к звукам в поиске приятного сочетания (гармонии с миром) или мелодичной последовательности (внутренней упорядоченности Я), как не знающий нот, случайно попавший в систему, отображающую, согласно Пифагору, солнечную. Яков безучастно (но не пародийно, как исполнитель Листа) нажимает **«уменьшенную септиму», в которой слышится пустота, а не потенция разрешения, обретения.**

Впоследствии в рассказах писателей, которым свойственны «тургеневские ноты» [9], нечеловеческую какофонию из роаяля извлекают случайно пробежавшие крысы («Суходол» И. Бунина, «Астры» Ю. Слепкина), что может свидетельствовать об окружающем хаосе, а у Тургенева – небрежность «лишнего» человека, мимоходом задевшего жизнь, что свидетельствует об абсурдности мышления (...он уверяет себя, особенно перед встречей с Klarой, что «мимо» проходил, после ее самоубийства, что «замечательное существо прошло так близко мимо»). «Уменьшенная септима» встречается в «Кубке метелей», «Серебряном голубе», «Петербурге» и «Москве» А.Белого, когда он парафразирует «романс композитора Глинки» и покаянный канон святого Андрея Критского. Особенность этого интервала в том, что он вносит в musica sacra «неприличествующую храму томность» [10, с. 44 – 69] (Русскую «томность» можно рассматривать в контексте гофмановского притяжения-отталкивания к «Sehnsucht» романтиков, двойственный в романе «Эликсиры дьявола», в котором не то святое устремление ввысь, не то подмена такового земным, эротическим влечением. И. Минералова доказывает генетическое родство «Клары Милич» с романтизмом: «мистическое содержание находится в диалоге с повестями М.Н. Загоскина и В.Ф. Одоевского»), а в светскую музыку вносит неуместный трагизм или настраивает на мистический лад, и то и другое в сочетании – существенная характеристика декаданта.

В связи с декадентским, особенно темным, как ночь перед рассветом модерна, восприятием искусства, в декламации Кла-

ры Аратов слышит не эстетическую (на которой настаивали на рубеже веков Г. Зиммель, К. Гросс, Йоханнес Фолькельт, Л. Оболенский, А. Евлахов, И. Брызгалов, Н. Русов, Ф. Рыбаков), а душевную эмоцию (экспрессионизм её унаследует и доведёт до уголовно-психиатрического завершения в лице Германа Нитша). Девушка «на грани нервного срыва» ранила Аратова живой, некрасивой и не приукрашенной болью. Герою не понравилась её «игра», похожая на постановку чеховского Треплева, в которой то ли «дурной характер», то ли «больные нервы», то ли новое искусство, обращающее в допотопные, а порой в добиблейские времена.

Пара «влюбленных» вышла у Тургенева декадентней героев повести Ф. Сологуба «Путь в Дамаск» с тем же сюжетом. Клава и скрипач на грани суицида встретились по высшему Промыслу. Никто не был инициатором близости, поэтому ничья специфически **декадентская гордыня**, которая **боится подозрения в «позорном» поиске** животного тепла, **семейного уюта**, здорового продления дней и продолжения рода. Именно поэтому тургеневскую Клару убило аратовская вульгарная оценка ее письма как банального флирта или кунштюка. Она ужаснулась бы и онегинской трактовке, в основе которой – подозрение в поиске «уз Гименей»: её страшит статус «верной подруги и добродетельной матери».

Однако Клара не похожа и на будущую «Мисс Май» З. Гиппиус, с её модернистским культом жизни, которая есть сполох эстетской влюбленности в мгновение расцветшей плоти. Вот столичный, а значит, априори оторванный от родины, рода и природы, Аратов умирает, действительно подобно сказочной, абсолютно духовной и вневременной принцессе Белой Сирени Гиппиус, – с навсегда застывшей в глазах мольбой о чуде вечной любви: так сказала и ранняя гибель его матери, когда-то солнечнику единственно возможный путь – эгоцентризма, индивидуализма и ирреализма, предвосхитил брюсовское наставление «Юному поэту», мол, «никому не сочувствуй <...> не живи настоящим <...> поклоняйся искусству», и еще миллион декадентских установок. Этот поступок Аратова вкупе с последующим самоубийством актрисы повторен О. Уальдом в паре Дориан Грей и

Сибилла Вейн. Клара же продолжает линию персонажей типа Павла Кирсанова. Чопорный, манерный европеец, с «принципами» и беспримесно романтической любовью, не упороченной на земле домом, потомством, вдруг жалобно прижался к стеночке в деревенской церкви, неподалеку от дома покойных родителей, явно не придерживавшихся его чересчур возвышенных «принципов». Душевная теплота, от которой отрекаются русские самозванные европейцы, – это как раз то, к чему неосознанно европейцы стремятся. В посмертно опубликованном диалоге «**Клара, или о связи природы с миром духов**» Ф.В. Шеллинг тоскует о погибшей жене и «убеждает себя, что она исчезла не совсем, что живет не только память о ней, но и частица ее самой»: «Чем более мы познаем ограниченность этого мира, тем святее будет для нас всякое проявление в нем высшего и лучшего мира. <...> Там, где оно само обнаруживается, где мы встречаем сердце, которое несет в себе небо, душу, являющуюся тихим храмом небесного откровения, поступок или произведение рук человеческих, в котором внешнее и внутреннее оказывается как бы примиренным Божией милостью, мы обнимем их с любящей силой, будем считать их святыми и почитать как знамение мира, в котором внешнее так же подчинено внутреннему, как здесь внутреннее подавлено внешним». Мертвая вода сверхъестественного идеализма собрала тургеневских «влюбленных», обитающих в одном измерении, благодаря «монархизму» (К. Гросс), иерархичности сознания, – и только живая вода воскрешения сможет продолжить «сказку». Немецкий философ все чаще размышляет о действенной народной вере, когда соседка лавочница дает обет святому Вальдерику – и он спасает ее дитя. В письме сестре на Пасху, после написания «Клары» Шеллинг объясняет: «Я всегда старался не принижать телесное, в отличие от того, как поступает идеализм <...> Мы не можем довольствоваться лишь всеобщим бессмертием наших умерших, мы хотим сохранить всю их личность, не потерять ничего, даже самого малого из того, что к ней относилось». Шеллинг, как известно, сильно повлиял на русскую философию, филологию и литературу [12] и сам испытал потребность в участии и мудрости Вл. Одоевского, А.И. Тургенева, «одинаковость» с которым «в глубине души, в самом сокровенном чувстве <...> внушила доверие к его мнению и характеру» [13].

По мнению председателя общества «Икона» В.П. Рябушинского, «**то, чего жаждет душа Шеллинга, является восточной православной иковой иконой**» [14]. Если сосредоточиться на том, что иконы в тургеневской повести – неуклюжие, то это приводит к сальерианскому надменному презрению к жизни, тогда как пушкинский общительный и жизнелюбивый Моцарт наслаждается музыкой в любом виде.

Библиографический список

1. Евлахов А. *Введение в философию художественного творчества. Опыт историко-литературной методологии*. Варшава, 1910; Том 1.
2. *Зарубежная литература конца XIX – начала XX века*. Москва, 2003.
3. *Velde van de H.C. Déblaiement d'Art*. Brussels, 1894.
4. Перси У. *Модерн и слово: стиль модерн в литературе России и Запада*. Москва, 2007.
5. Минералова И.Г., Аль Кайси А.Ю. Женский портрет-экфрасис в прозе И.С. Тургенева. *Фундаментальные исследования*. 2015; 2 (часть 4).
6. Флоренский П. *Стопп и утверждение Истины*. Москва: Правда, 1990.
7. *Новая история фотографии*. Под редакцией М. Фризо. Санкт-Петербург, 2008.
8. *Великая книга духов*. Под редакцией И.В. Винокурова. Москва, 2009.
9. Терехова О.М. Пасхальные рассказы Ю.Л. Слезкина. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Литературоведение, журналистика. 2010; 1.
10. Дмитриевская К.Н. *Русская советская хоровая музыка*. Москва, 1974; Вып. 1
11. Минералова, И.Г. Имя и безымянность в русской литературе рубежа XIX – XX веков. *Лучшая вузовская лекция*. Москва, 2005: 106 – 122.
12. Пустарнаков В.Ф. *Философия Шеллинга в России*. Санкт-Петербург, 1998.
13. Шеллинг Ф.В. *Сочинения*: в 2 т. Составитель, редактор А.В. Гулыга. Москва, 1987.
14. Вздорнов Г.И., Залеская З.Е., Лелекова О.В. *Общество «Икона» в Париже: в 2-х томах*. Москва, 2002.

References

1. Evlahov A. *Vvedenie v filosofiyu hudozhestvennogo tvorchestva. Opyt istoriko-literaturnoj metodologii*. Varshava, 1910; Tom 1.
2. *Zarubezhnaya literatura konca XIX – nachala XX veka*. Moskva, 2003.
3. *Velde van de N.S. Déblaiement d'Art*. Brussels, 1894.
4. Persi U. *Modern i slovo: stil' modern v literature Rossii i Zapada*. Moskva, 2007.
5. Mineralova I.G., Al' Kajsi A.Yu. Zhenskij portret-ekfrasis v proze I.S. Turgeneva. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; 2 (chast' 4).
6. Florenskij P. *Stolp i utverzhenie Istiny*. Moskva: Pravda, 1990.
7. *Novaya istoriya fotografii*. Pod redakciej M. Frizo. Sankt-Peterburg, 2008.
8. *Velikaya kniga duhov*. Pod redakciej I.V. Vinokurova. Moskva, 2009.

9. Terehova O.M. Pashal'nye rasskazy Yu.L. Slezkina. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistsika. 2010; 1.
10. Dmitrevskaya K.N. *Russkaya sovetskaya horovaya muzyka*. Moskva, 1974; Vyp. 1
11. Mineralova, I.G. Imya i bezymannost' v russkoj literature rubezha XIX – XX vekov. *Luchshaya vuzovskaya lekciya*. Moskva, 2005: 106 – 122.
12. Pustarnakov V.F. *Filosofiya Shellinga v Rossii*. Sankt-Peterburg, 1998.
13. Shelling F.V. *Sochineniya: v 2 t. Sostavitel', redaktor A.V. Gulyga*. Moskva, 1987.
14. Vzdornov G.I., Zaleskaya Z.E., Lelekova O.V. *Obschestvo «Ikona» v Parizhe: v 2-h tomah*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.12.15

УДК 821.351.0

Ibragimov M.I., postgraduate, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University, correspondent of republican socio-political newspaper of Dagestan "Lezgi newspaper", member of Union of journalists of Russia, member of Union of writers of Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: Lirikamag@yandex.ru

SOLID FORMS THAT GOT INTO DISFAVOUR (ABOUT QOSHMA AND GERAYLI IN POETRY OF AZIZ ALEM). The article discusses history of *goshma* and *gerayli*, world famous poetic forms, which are characterized as ones of rigid type; their architectonics is studied. The objective of the research is to study individual characteristics of strophic and compositional structure of *goshma* and *gerayli* with reference to works of Aziz Alem, the Patriarch of the Lezgin poetry. This study also considers varieties of *goshma* and *gerayli* that occur in the Azerbaijani poetry, in particular. The author cites facts proving that *goshma* and *gerayli* are not poetic genres, but forms of versification; they have strict laws of architectonics. The work studies not only the background story of the two forms of the Lezgin poetry, but also reveals the innovation, uniqueness of the creative work of Aziz Alem, a prominent Lezgin poet-experimenter.

Key words: solid form, stanza, genre, architectonics, *goshma*, *gerayli*.

М.И. Ибрагимов, аспирант 3 года обучения, каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, соб. кор. республиканской общественно-политической газеты Дагестана «Лезги газет», член Союза журналистов РФ, член Союза писателей РФ, г. Махачкала, E-mail: Lirikamag@yandex.ru

ТВЁРДЫЕ ФОРМЫ, ВПАВШИЕ В НЕМИЛОСТЬ (О ГОШМЕ И ГЕРАЙЛЫ В ПОЭЗИИ АЗИЗА АЛЕМА)

В статье рассматривается история возникновения известных в мировой поэзии твёрдых стихотворных форм – гошмы и герайлы, раскрываются особенности их архитектоники. Целью исследования является изучение индивидуальных особенностей строфическо-композиционной структуры гошмы и герайлы на примере произведений патриарха лезгинской поэзии Азиза Алама. В данном исследовании также освещены разновидности гошмы и герайлы, встречающиеся, в частности, в азербайджанской поэзии. Автор статьи приводит факты, доказывающие, что гошма и герайлы не жанры поэзии, а формы стихосложения, имеющие строгие законы архитектоники. Данная работа не ограничивается экскурсом в историю гошмы и герайлы. В ней также говорится о новаторстве, самобытности творчества выдающегося лезгинского поэта-экспериментатора Азиза Алама.

Ключевые слова: твёрдая форма, строфа, жанр, архитектоника, гошма, герайлы.

Среди самых распространённых и популярных твёрдых форм в лезгинской поэзии **гошма** и **герайлы** занимают одно из ведущих мест. Что это за формы?

Литературовед А.П. Квятковский в своем «Поэтическом словаре» рассматривает гошму как стихотворную форму тюркской поэзии, которая обычно состоит из пяти строф и строится следующим образом: в первой строфе – перекрёстные рифмы или перекрёстные редифы; во второй и последующих строфах первые три стиха имеют самостоятельные рифмы (или редифы), но четвертый стих рифмуется с последним стихом первого четверостишия [1, с. 91 – 92].

В «Большом энциклопедическом словаре» гошме дается следующее толкование: «гошма – древнейшая форма азербайджанского силлабического стихосложения, одиннадцатисложник, применяемый главным образом в ашугской поэзии. В азербайджанской письменной литературе употреблялась еще в XVI–XVII вв.; в XVIII веке утвердилась как основная форма азербайджанского силлабического стиха» [2, с. 118].

Нужно отметить, что гошма, в частности, в азербайджанской поэзии имеет свои особенности. Она по содержанию разделяется на четыре основных вида:

гёзеллеме – гошма любовного содержания, посвященная лику красавиц;

устадаме – гошма, которая написана с целью дать слушателю совет;

гыфылбэнд – называется гошма с содержанием загадки. Иногда ашуги, как правило, пользуются во время особой формы соревнования – дейшиме;

вюджутнаме – гошма, отражающая различные возрастные особенности человека;

В литературах тюркоязычных народов одно из главных мест занимает форма герайлы. Исследователь азербайджанской литературы Т. Абдулгасанлы в статье «Современная поэзия Азер-

байджана», герайлы рассматривает как жанр поэзии: «Среди поэтических образцов 1991 – 2005-х годов заслуживают внимания поэтические произведения, написанные в жанре герайлы» [3, с. 367].

По нашему мнению, герайлы относятся к твёрдым формам, поскольку герайлы – не жанр поэзии, а форма стихосложения. Во-первых, данная форма имеет строгую систему рифмовки: первая строфа – **АВСВ** или **АБАБ** (лезгинский вариант), далее – **СССВ**, **ДДДВ** и т. д. Во-вторых, каждая строфа состоит из четырёх строк, а каждая строка из восьми слогов. В-третьих, как и форма гошмы, герайлы тоже состоит строго из пяти строф. Кроме того, форма герайлы, как и другие «твёрдые формы», может выразить разные жанровые содержания.

Если в произведении, написанном в форме гошмы и герайлы, количество строф меньше или больше пяти, это уже является отклонением от общепринятой классической нормы, что нередко встречается даже у классиков лезгинской поэзии Етима Эмина, Сулеймана Стальского, Тагира Хрюгского. Тем не менее, эти «невольности» в системе архитектоники данных форм имеют свой предел: гошма и герайлы не должны быть меньше 3 и больше 7 строф. Всё это дает нам право отнести гошму и герайлы к твёрдым формам. Согласно «Энциклопедическому словарю» Брокгауза и Ефрона, «твёрдые формы – стихотворные формы, заранее определяющие объём, метр, рифмовку, строфику целого небольшого стихотворения (отчасти – и образный строй, композицию и пр.)» [4, с. 257].

Гошму и герайлы невозможно различать, если не будет различия в количестве слогов в строках. Как выше было отмечено, строки гошмы – одиннадцатисложники, а герайлы – восьми.

Откуда же родом эти формы? Гошма и герайлы, будучи «старожилами» фольклора тюркоязычных народов, в последующем переключались в литературу. Произведения, написанные в этих формах, как песни, легко запоминались в среде простого,

безграмотного народа. Поэтому к ним часто обращались многие мастера сценического искусства и изящной словесности. Особую популярность эти формы завоевали в ашугской среде. В творчестве таких выдающихся поэтов Азербайджана, как Видади, Вагиф, Вургун и др., эти формы занимают особое место. Они же и являются первопроходцами гошмы и герайлы. Кстати, эти формы и по сей день существуют в современной азербайджанской поэзии (Бахтияр Вагабзаде, Рамиз Ровшан, Фикрет Садыг и другие).

Под влиянием азербайджанских ашугов и поэтов лезгинские ашуги и поэты (часто они выступали в одном лице, как яркая поэтическая фигура конца XVIII — начала XIX века Саид Кочюрский) подхватили эти формы. В этом деле помогли географическое расположение Азербайджана и Дагестана, торгово-экономические, родственные связи, близость культур. Как у азербайджанцев, так и у лезгин поэзия силлабическая.

Не только такие гиганты художественной мысли, как Етим Эмин, Сулейман Стальский, но и многие дореволюционные поэты находились под влиянием этих твёрдых форм. И в настоящее время гошма и герайлы, как равноправные члены семьи, живут под одной крышей в современной лезгинской поэзии.

В XX веке использовал эти формы рано ушедший из жизни высокоодаренный лезгинский поэт Алибег Фатахов (1910 — 1935). Его лирика искала новые средства для выражения нового времени, его пафоса и темпа. И он добился блестящих успехов. Алибега Фатахова часто сравнивали с В. Маяковским.

Поэты 30 — 40 годов (Мемей Эфендиев, Балакардаш Султанов, Мусаб Стальский) тоже попытались обновить форму стиха, даже весь арсенал изобразительно-выразительных средств, но они погибли на фронте.

Поэты 50 — 60 годов также отдавали определённую дань привычным старым формам, т. е. гошме и герайлы, тем не менее, некоторые из них резко отошли от указанных форм и стали творить свои произведения в ином ритмико-интонационном ключе, используя разные композиционно-строфические конструкции. В этом плане пальма первенства принадлежит Алирзе Саидову и Ибрагиму Гусейнову.

Что касается творчества Азиза Алема, у него очень мало произведений, написанных в форме гошмы и герайлы, а точнее — лишь два стихотворения. В чём же дело? Почему поэт, который с детства находился во власти стихии поэтических форм гошмы и герайлы, ратовал, отстаивал и боролся за многообразие поэтических форм и стилей, старался, по собственному признанию, превратить свое творчество в «Английский королевский ботанический сад», даже создавал новые композиционно-строфические конструкции, скрещивая в своей творческой лаборатории разные стихотворные формы: например, рубаи+гошма (**рушма**), рубаи+сонет (**рунет**) и т. д., — игнорировал гошму и герайлы в их, так сказать, чистом виде? Исчерпывающие ответы на этот и другие вопросы даёт статья Азиза Алема «Гошма и герайлы» [5, с. 16].

В журнале «Самур» была напечатана статья «Уьмуьрдикай метлеб хьунин шаздаяр» («Молитвы о смысле жизни») лезгинского поэта Арбена Кардаша, где анализировалось стихотворение Етима Эмина «И дуьнья са фана багъ я» («Этот мир — бренный сад») [6, с. 65 — 72]. Прочитав эту статью, Азиз Алем впервые обратился к гошме и герайлы, наглядно показал их различия и дал соответствующие разъяснения, что является гошмой, а что герайлы в их классическом виде. Ниже приводим их в оригинале (без авторских сносок):

*Ирид цавун кьакьандиз
(Кьошма)*

*Кьошма, кьошма, эхир за вун саймишна:
На кьуллугъна шумудни са замандиз;
На эллерин уьцлугъ-цуру дадмишна,
Умуддин экв кьалуриз гьар инсандиз.*

*Насимидин илгьамдиз на тлан гана.
Хатаидин межлисрал на ччан гъана,
Вун Вагъифан зариятдин хан хъана,
Амма ханди ракъурнай ам... лакьандиз.*

*Кьуре Мелик илифнай ви булахдал,
Мискин Вели кьару тир ви бухахдал.
Ашукъ Саид, руг ацукъна дулахдал,
Кьекъурнай на дагъ-аранда аслан хьиз.*

*Пехил хъанай гагъ-гагъ гьатта гъезел вал,
На машгьурна Туьквезбанан гуьзелвал,
Сулейманаз акунач ви эфзелвал,
Герайлы гваз экъечина ам майдандиз.*

*Хъаначтлани вун зи риклин сегьнеда,
Къе вирт хъвана за ви къешена чешмедай.
Заз акі я хьи, ирид чилин дегьнедай
Хкажна зун ирид цавун кьакьандиз.*

*«На высоту седьмых небес»
(Гошма)*

*«Гошма, гошма, наконец-то я обратил на тебя внимание:
Ты служила нескольким эпохам;
Ты пробовала и радость, и горе народа,
Показывая свет надежды каждому человеку.*

*Ты пробудила вдохновение Насими.
Ты оживила мероприятия Хатаи,
Ты стала ханом в поэзии Вагифа,
Но хан отправил его в нишу.*

*Мелик Кюринский побывал у твоего истока,
Вели Мискинский восхитился тобой.
Ашуга Саида, в обмотках в пыли,
Заставила ходить и в горах, и в степи, как льва.*

*Иногда и газель завидовала тебе,
Ты прославила красоту Тукезбан,
Сулейман не заметил твое достоинство,
С герайлы он вышел на майдан.*

*Хотя и не побывала ты на сцене моего сердца,
Сегодня я вкусил меда из твоего изящного истока.
Мне кажется, что из глубины седьмого слоя земли
Подняли меня на высоту седьмых небес».
(Подстрочный перевод Магамеда Ибрагимова)*

*Мемлекатдин гьар мярекат
(Герайлы)*

*Цилин ийсни яна цлара.
Зи умудар хъана цлагун .
Жезватлани дердер пара,
Авач рикле живед чайгъун.*

*Агъа жезва гьар са угъраш,
Пеше хъанвай талан-тарах.
Ягъун-кьиникъ, хевсе-гъарах, -
Пулдикай я асас рахун.*

*Мемекъуртлани цевкрен гьебе,
Гуя акун патал Кябе,
Физва гьаждал цилини кьагъбе, —
Им я къе чи кьайда-къанун.*

*Кумачтлани уьмуьрдик кьел,
Къуй бул хъурай мехъерни мел.
Зи ООН-да — лезги кимел
Жервал гьарма къуш хьиз цавун.*

*Ая, Азиз, на гьерекат:
Гьерекатдив гва берекат!
Мемлекатдин гьар мярекат,
Чирун патал рекъева зун.*

*«Каждое мгновение Вселенной»
(Герайлы)*

*«Марево погубило и этот год,
Мои надежды почернели как уголь.
Хоть и прибавляются страдания,
Но в сердце нет метели.*

*Каждый подлец становится хозяином,
Чья профессия разбой и грабёж.
Стрельба, убийства, влечения, насилие, —
Главное — деньги.*

*Украв переметную суму у муравья,
Может, чтобы увидеть Каабу,
Идет на хадж и стрекоза-блудница,
И это сегодняшний наш закон и порядок.*

*Хоть наша жизнь уже бессмысленна,
Пусть побольше будет свадеб, веселья.
В моем ООНЕ – на лезгинском годекане,
Чтобы каждый стал как птица в небесах.*

*Спешу, Азиз:
Ведь в движении есть благодать!
В пути я, чтобы познать
Каждое мгновение Вселенной».*
(Подстрочный перевод Магамеда Ибрагимова)

Азиз Алем в своей сопроводительной статье-реплике «Гошма и герайлы», отмечает, что стихотворение Етима Эмина «Этот мир – бранный сад» Арбен Кардаш ошибочно считает гошмой, тогда как оно написано в форме герайлы. Более того, продолжает А. Алем, «...от покойного ученого Ахеда Агаева до современного исследователя Арбена Кардаша, все литературоведы, критики, к большому сожалению, в своих научных трудах произведения, написанные в форме герайлы, рассматривают как гошму» [5, с. 16]. Особенно в этом отношении «сильно повезло» Сулейману Стальскому. Почти все исследователи считают, что стихи Го-

ра XX века написаны в форме гошмы. Однако это утверждение, которое бытует в нашем литературоведении, далеко не соответствует истине, ничего общего не имеет с теорией стиха.

В статье Азиза Алема подробно говорится о гошме и герайлы, раскрываются особенности поэтики этих форм. Ценны и его комментарии.

Почему же Азиз Алем раньше не обращался к этим формам? Как бы отвечая на этот вопрос, поэт пишет: «На мой взгляд, эти формы не дают свободно, широко отобразить новые темы, новые идеи нового времени, его диалектику развития, его пульс, контрасты и сложности. В этом отношении, я считал, что гошма и герайлы ограничивают творческие возможности. По крайней мере, это касается меня. В пору, когда появились машины, самолеты, развиваются новейшие виды транспорта, вряд ли люди будут добираться из одного пункта в другой на телеге. И в поэзии так же. Новое содержание, разумеется, требует новых форм. Если будем следовать этому закону, мы сможем создавать гармоничные, блестящие произведения» [5, с. 16].

Эти утверждения автора говорят о новаторстве, самобытности творчества Азиза Алема и в очередной раз доказывают, что он по проторенному пути не шёл с самого начала своего творчества и не хочет идти. Что касается гошмы и герайлы, то вернётся ли Азиз Алем к ним или нет – покажет время, но ясно одно: от поэта, который всегда борется за гармонию формы и содержания, за идейно-эстетическое единство своих произведений, всё можно ожидать.

Библиографический список

1. Квятковский А.П. *Поэтический словарь*. Москва: Советская Энциклопедия, 1966.
2. *Большой Энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 1998.
3. Абдулгасанлы Т.А. Современная поэзия Азербайджана. *Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. Серия Филология. Социальные коммуникации. 2012; Т. 25; № 3; Часть I.
4. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Москва: Терра, 2001.
5. Азиз Алем. Гошма и герайлы. *Лезги газет*. 2014; 38.
6. Арбен Кардаш. Молитвы о смысле жизни. *Самур*. 2013; 3.

References

1. Kvyatkovskij A.P. *Po'eticheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'Enciklopediya, 1966.
2. *Bol'shoj 'Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'Enciklopediya, 1998.
3. Abdulgasanly T.A. Sovremennaya po'eziya Azerbajdzhana. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo*. Seriya Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2012; T. 25; № 3; Chast' I.
4. *'Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona*. Moskva: Terra, 2001.
5. Aziz Alem. Goshma i gerajly. *Lezgi gazet*. 2014; 38.
6. Arben Kardash. Molitvy o smysle zhizni. *Samur*. 2013; 3.

Статья поступила в редакцию 01.12.15

УДК 811.111.1

Musalova A. Yu.-A., postgraduate, Department of General Linguistics of Philological Faculty, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

THEMATIC CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE ГЛАЗ / КОБЗ / EYE COMPONENT IN THE ENGLISH AND NOGAI LANGUAGES. The article is dedicated to the study of one of the unexplored aspects of phraseology in the Nogai language in comparison with English. In the work the researcher observes a thematic classification of somatic phraseological units with a component "eye" in the two compared languages. The study has shown that the semantics of the somatic phraseological units in the both languages can be distributed in several thematic groups: characteristics of a person; emotions and a human's emotional condition; context; activity; acts; adverbial feature (place, manner, measure and degree). The phraseological units with the somatic component of "eye" are found in each of these thematic groups. The total number of somatic phraseological units, with which the author works, is 61 in English and 76 in Nogai. The component "eye" in phraseological units may specify how wide the eyes are open. The units with this component symbolize the obtaining of information and its reliability.

Key words: somatic phraseological units, Nogai language, semantics.

А.Ю.-А. Мусалова, соискатель каф. общего языкознания филологического факультета, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: zainabguni@mail.ru

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ГЛАЗ / КОБЗ / EYE» В АНГЛИЙСКОМ И НОГАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Настоящая статья посвящена изучению одного из неисследованных аспектов фразеологии ногайского языка в сопоставлении с английским. Здесь рассматривается тематическая классификация соматических фразеологических единиц с компонентом «глаз / кобз / eye» в сопоставляемых языках. Как показало исследование, семантика соматических фразеологических единиц обоих сопоставляемых языков позволяет распределить все анализируемые фразеологизмы по нескольким тематическим группам, а именно: характеристика человека; эмоции и состояние человека; характеристика ситуации; деятельность и действия человека; обстоятельственная характеристика (места, образа действия, меры и степени). При этом фразеологизмы с соматическим компонентом «глаз / кобз / eye» имеются практически в каждой из этих тематических групп. Общее коли-

чество соматических фразеологических единиц в английском языке составляет – 61, а в ногайском – 76. Глаза /eyes / козь и их открытость символизирует получение информации и их достоверность.

Ключевые слова: соматические фразеологические единицы, ногайский язык, семантика.

Фразеология – чрезвычайно сложное явление, изучение которого требует своего метода исследования, а также использования данных других наук – лексикологии, грамматики, стилистики, фонетики, истории языка, истории, философии, логики и страноведения [4, с. 86]. Мнения лингвистов по ряду проблем фразеологии расходятся, и это вполне естественно. Тем не менее, важной задачей лингвистов, работающих в области фразеологии, является объединение усилий и нахождение точек соприкосновения в интересах как теории фразеологии, так и практики преподавания иностранных языков [1, с. 55 – 58].

Как показало наше исследование, семантика соматических фразеологических единиц (СФЕ) обоих сопоставляемых языков позволяет распределить все анализируемые фразеологизмы по нескольким тематическим группам, а именно: характеристика человека; эмоции и состояние человека; характеристика ситуации; деятельность и действия человека; обстоятельственная характеристика (места, образа действия, меры и степени). При этом фразеологизмы с соматическим компонентом «глаз/козь/ hand» имеются практически в каждой из этих тематических групп. Общее количество СФЕ в английском языке составляет – 61, а в ногайском – 76. Глаза/eyes/козь и их открытость символизирует получение информации и их достоверность. Также они являются важными выразителями эмоций и чувств, которые отражают изменения эмоционального состояния человека [2, с. 37-48]. Примеры фразеологизмов с компонентом «глаз» в английском языке:

1. Характеристика человека:

a keen (quick) eye – острый глаз, наблюдательность; *an eagle eye* – орлиный глаз (человек, находящий все, замечающий все); *an eye for smth* – быть экспертом; *be bright-eyed and bushy tail* – быть полным энергии и сил; *not to bat an eye/not to bat an eyelid/ not to bat an eyelash* – не моргнуть глазом, не повести бровью, остаться спокойным в опасной остановке или в ответ на оскорбление; *a straight eye* – верный глаз, хороший глазомер; *have have eyes in the back of one's head* – быть наблюдательным; *a single eye* – целеустремленность; честность, прямолинейность.

2. Эмоции и состояние человека:

open one's eyes – широко открыть глаза (от удивления); *have got a film over one's (the) eyes* – плохо различать, неясно видеть; *cry one's eyes out* – выплакать все глаза; *damn your eyes!* – будьте вы прокляты! идите к чёрту! чёрт бы вас побрал; *one's eyes draw (gather, pick) straws* – его (её и т. д.) глаза мечут молнии, горят, сверкают; *have got a film over one's (the) eyes* – плохо различать, неясно видеть; *pipe one's (the) eye* – плакать, обливаться слезами, лить слёзы; *eyes on stalks* – глаза, полные страха, удивления, любопытства и т. д.

3. Деятельность (действия) человека:

see smth in one's mind eye – отчетливо представлять себе что-то в мыслях, видеть что-то мысленным взором; *turn a blind eye to smb/smth* – не обращать внимания, не реагировать, игнорировать; *throw dust into smb's eyes* – пускать пыль в глаза, втирать очки кому-то, вводить кого-то в заблуждение; *shut one's eyes to smth* – закрывать глаза на что-то; *pull the wool over smb's eyes* – пускать пыль в глаза, стараться обмануть, втирать очки, водить за нос; *remove scales from smb's eyes* – раскрыть кому-то глаза на истинное положение вещей; *look smb. in the eye* – смотреть в глаза, в лицо кому-либо; *only have eyes for smth* – иметь только одну цель, интересоваться чем-то одним; *put one's eyes together* – сомкнуть веки, заснуть; *have (keep) one's eye on the ball* – не упускать из виду основной цели; быть настороже, на чеку; *cast (pass, run) one's (the) eye over smth.* – бегло просмотреть что-либо, пробежать что-либо глазами; *keep a jealous eye on smth.* – ревниво оберегать, заботиться о чём-либо [3, с. 48 – 67].

4. Характеристика ситуации:

not to believe one's eyes – не верить своим глазам; *would give one's eye teeth for smth.* – отдать зуб за что-то; *one in the eye for smb.* – удар, неприятность для кого-то; *hit (make, score) the bull's eye* – 1) попасть в цель, в центр мишени, в яблочко; 2) иметь успех, добиться поставленной цели; *hit between the eyes* – потрясти, произвести сильное впечатление; *the public eye* – внимание,

интерес общества; *there is more to smth. than meets the eye* – это не так просто, как кажется на первый взгляд; *keep one's eyes peeled* – смотреть в оба, не зевать; *keep one's eyes open* – зорко следить, внимательно наблюдать; смотреть в оба, держать ухо востро, быть на чеку; *eye for an eye* – око за око, зуб за зуб; *keep an eagle eye on smb.* – держать кого-то под пристальным взором, внимательно следить за кем-то; *keep one's eye on the ball* – глаз не сводить.

5. Обстоятельственная характеристика (места, образа действия, меры и степени):

enough to put in your eye – как кот наплакал, очень мало; *do smth. do smth. with one's eyes closed* – делать что-либо с закрытыми глазами, легко и быстро; *in one's mind's eye* – в воображении, мысленно, перед мысленным взором кого-либо; *In a twinkling of an eye* – делать что-либо в мгновение ока; *with an eye on (to)* – с намерением, с целью; *with a jaundiced eye* – предвзято, с предубеждением; *with one's eyes open* – сознательно, учитывая все последствия, отдавая себе отчет; *judge with a jaundiced eye/ to look at smth. with a jaundiced eye* – судить предвзято, с предупреждением; *in smb. 's eyes* – в чьих-либо глазах, по чьему-либо мнению.

Рассмотрим фразеологизмы-соматизмы с компонентом «глаз / козь» в ногайском языке.

1. Характеристика человека:

Козь ашуе – стать образованным, знающим, понимающим мир; *козьден коьруе* – считать самым дорогим, уважаемым, любимым, славным; *козьзимниъ ярыгы (нурь)* – дорогой, милый, любимый; *козьи тоймае* – не быть довольным, не уметь ограничивать себя, не поставить точку на чем-либо, не завершить что-нибудь, не останавливаться на чем-либо.

2. Эмоции и состояние:

Козь авыруе – завидовать кому-либо; *козь айлануе (байлае, бадыртае)* – приходить в состояние крайнего удивления, недоумения, боли, испуга, глаза на лоб лезут; *козь айынуе* – обрадоваться; *козь акашуе* – стесняться, проявлять робость; *козь ашлае* – чувствовать слабость, недомогать при болезни; *козьден асылуе* – страдать от болезни глаз; *козьден яс алуе* – глаза на мокром месте у кого-то; *козьдинъ нурь тае* – быть слабым, потерять силу, быть при смерти; *козь батлае (бадырае)* – растеряться, не зная, что делать; *козьи уйкы басуе* – глаза сплываются; *козьи кутыгыннан шыгуе* – приходить в состояние крайнего раздражения.

3. Деятельность (действия) человека:

Козь айын (айтуе) – поздравить кого-либо с радостным, приятным событием; *козь айынттуе* – обрадовать кого-либо, сообщить добрую весть; *козь алуе* – охватить взором; *козь алмае* – 1) не видеть, 2) не сводить/не спускать глаз с кого-то; *козь атуе. карае* – бросить взгляд; *козь байлавыш (ойнае)* – хитрить, лукавить, стараясь обмануть, провести кого-либо, играть в кошки-мышки; *козь байлае* – обманывать кого-либо, представляя что-либо в искаженном, неправильном, в выгодном, желательном для себя свете, втирать очки кому-то; *козь илмее* – не сомкнуть/не смыкать глаз; *козьге коьринуе* – представить, вообразить; *козьге кум куйылуе* – умереть, протянуть ноги; *козьге куьлки тоьсее* – улыбнуться, засверкать глазами; *козьге май битуе* – загордиться, зазнаться, возомнить о себе, не считаться с чьим-либо мнением; *козьге тиймее* – не попадаться на глаза, не привлекать к себе чье-либо внимания, быть незамеченным не увиденным кем-либо; *козьге тиюе* – случайно привлечь к себе чье-либо внимание, быть замеченным кем-либо, попадаться на глаза; *козьге туьртип (айтуе, туруе)* – говорить правду в лицо; *козьге туьспее* – не стоять над душой, не надоедать, не докучать своей назойливостью; *козьге туьсуе* – стоять над душой, надоедать своим присутствием, докучать своей назойливостью; *козьге шопь* – обвести/обводить вокруг пальца, ловко, хитро обманывать; *козьден тае* – 1) потерять авторитет, славу, почет, остаться без внимания; 2) протянуть ноги; *козьден тайдырмае* – не сводить/не спускать глаз с кого-то, пристально следить, наблюдать за кем-либо или за чем-либо; *козьдинъ эти оьсуе* – возомнить о себе, зазнаться; *козь еткеруе* – взглядом охватить, взглянуть; *козь кызувнее* – глаза разбегаются, проявлять интерес, любопытство к чему-ли-

бо, любоваться, восхищаться чем-либо; *коьз окув* – проявлять сверхлюбопытство, праздный интерес; *коьз салув* – взглянуть, посмотреть, взять на примету; *коьз таслав* – оказать внимание, посоветовать, морально поддержать кого-либо; *коьз тиюв* – сглазить; *коьз юмылув* – умереть; *коьз юммав* – не смыкать глаз; *коьзи ашык кетуьв* – умирать и перед смертью проявлять интерес к кому-либо или чему-либо; *коьзи мен ашап коймага турув* – не отрываясь смотреть на кого-либо или на что-либо; *коьзи от атув (шашув)* – сердиться, *коьзин сатув* – 1) выразить желание поест, смотреть с завистью, зариться на еду; 2) смотреть пристально за кем-либо, не наглядеться [5, с. 142 – 151].

4. Характеристика ситуации:

Коьз алдыннан тайдырув (бир затты) – с глаз долой; *коьзге куййик (болув)* – стать обузой для кого-либо; *коьзге туьскен* – как (будто, словно, точно) бельмо в глазу; *коьз йок* – нет присмотра, нет хозяина; *коьз караган якка* – в любую сторону. Куда глаза глядят.

5. Обстоятельная характеристика:

Коьз алдында – в непосредственной близости, рядом, около; *коьз артыннан (соьйлев)* – за глаза, заочно, в отсутствии кого-либо говорить о чем-либо; *коьз астыннан (арасыннан)* – незаметно, тайно (подглядывать); *коьз бен кастын арасында* – в мгновение ока, моментально, вмиг, очень быстро; *коьз барда* – при жизни; *коьзге айтув* – в лицо, открыто, в присутствии кого-либо или прямо обращаясь к кому-либо; *коьзге илинместей* – в мгновение ока; *коьзге карамав* – безусловно, несмотря ни на что; *коьзге туьртсе, коьринмев* – очень темно, темным-темно, не видно ни зги; *коьзден артык* – бдительно, тщательно, заботливо, как зеницу ока; *коьздинь ясындай* – ничтожно малое количество по сравнению с чем-либо, капля в море; *коьз ушында* – вдали, очень далеко, на краю света; *коьз юмып ашканша* – очень быстро, моментально, вмиг, в мгновение ока.

Количественное распределение СФЕ с данным компонентом по тематическим группам можно представить в соответствующей таблице:

Таблица 1

Классификация фразеологизмов в английском и ногайском языках

№ п/п	Группа	Английский язык		Ногайский язык	
		количество	В %	количество	В%
1	Характеристика человека	11	18.03%	4	5.26%
2	Эмоции и состояние	9	14.75%	11	14.47%
3	Деятельность и действия человека	20	48.78%	37	48.68%
4	Характеристика ситуации	12	19.67%	5	6.58%
5	Обстоятельная характеристика (места, образа действия, меры и степени)	9	14.75%	19	25%
6	Всего	61	100%	76	100%

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. Современное состояние и перспективы фразеологии. *Вопросы языкознания*. 1996; 3.
2. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии. *Вопросы языкознания*. 1997; 6.
3. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1984.
4. Телия В.Н. *Что такое фразеология?* Москва: Наука, 1966.
5. Шихмурзаев Д. *Ногайский фразеологический словарь*. Черкесск, 1991.

References

1. Amosova N.N. *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy frazeologii*. *Voprosy yazykoznaniiya*. 1996; 3.
2. Dobrovol'skij D.O. *Nacional'no-kul'turnaya specifika vo frazeologii*. *Voprosy yazykoznaniiya*. 1997; 6.
3. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
4. Teliya V.N. *Chto takoe frazeologiya?* Moskva: Nauka, 1966.
5. Shihmurzaev D. *Nogajskij frazeologicheskij slovar'*. Cherkessk, 1991.

Статья поступила в редакцию 01.11.15

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	Р.В. Канбекова ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НОВОГО ТИПА	30	П.Ю. Романов, Н.Я. Сайгушев, Т.Е. Романова, Ю.Е. Милов ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ГОССТАНДАРТ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	65
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		З.М. Муцурова ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ	32	Т.Г. Везиоров, Ж.В. Богатырева УЧЕТ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ	69
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		И.Б. Нордман СИСТЕМА ПОДДЕРЖКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	34	К.П. Быкова ФЕНОМЕН ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	70
Р.Р. Абдуллин ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	5	Т.А. Панчук, И.Б. Соловьева ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФИЛЯ «ТЕХНОЛОГИЯ» К РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ О ЕДИНСТВЕ БАЗОВОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	36	П.Д. Гаджиева, Н.А. Хурдаев О РОЛИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	72
Ф.Н. Алипханова, З.А. Абдулкадырова КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА	7	Д.А. Петров, Г.С. Бережная ПРИЧИНЫ ИННОВАЦИОННЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	39	Ю.М. Гибадуллина, А.А. Ниязова, Н.А. Доронина ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИИ РОЛЕЙ ПЕДАГОГА	74
Ф.Н. Алипханова, Я.З. Газиева СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	8	Н.И. Росенко ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКО- ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	41	Л.В. Шокорова, Н.Е. Киселева, Д.А. Сердюкова ЦВЕТ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО КОСТЮМА	77
А.Ю. Бородавская КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ДИЗАЙНУ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	10	О.Л. Серебренникова ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОЙ ПЕСЕННОЙ МУЗЫКИ	43	В.С. Кудрин ЭКСТРЕМИСТСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЕЖИ: КЛАССИФИКАЦИЯ, ФОРМЫ И ВИДЫ	79
М.К. Буланкина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ БАЛЕТА И КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	13	Э.А. Тарамова ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ ПО ЭФФЕКТИВНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	47	А.В. Леденева ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ МАГИСТРАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	83
Н.О. Ваганова, Н.В. Силкина ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА	15	А.Ю. Тихонова, Н.М. Новичкова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	49	З.А. Магомеддибиров, П.А. Расулова ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕГО УМЕНИЯ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ	85
Н.К. Гаджиева, С.А. Наврузова МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	17	О.Н. Хижнякова, Н.В. Астрцова ИТОГОВАЯ КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	52	Р.Р. Магомедов, Г.А. Литвина, А.М. Дауров СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»)	88
К.Х. Гизатуллина ИДЕИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БАШКИРСКОГО НАРОДА В ТВОРЧЕСТВЕ З.А. БИШЕВОЙ	19	А.С. Шандыбин ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	55	М.А. Мамедова АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАБОТЕ С ДЕТСКИМ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ	90
Е.Н. Гусева СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»	21	Т.А. Швалеева ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ХАКАСОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	57	Г.О. Мареев, О.В. Мареев, Т.В. Данилова, И.К. Алайцев ОБЗОР СИСТЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ХИРУРГИЧЕСКИМ НАВЫКАМ В ОБЛАСТИ ЛИЦА И ШЕИ	92
М.Я. Добря, Т.П. Жуйкова ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ	23	Т.А. Швалеева РОЛЬ ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ХАКАССКОГО НАРОДА	60	И.Ф. Медведев КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ САМООБРАЗОВАНИЯ	96
М.С. Замятина, Ф.Д. Рассказов ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ	25	Е.А. Шерстянникова РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ РУССКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА	63	Д.М. Абдуразакова, И.Х. Милеев К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ	99
Н.Л. Иванова, О.А. Цепко ОЦЕНКА АДАПТАЦИИ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕГО ПРИОБЬЯ)	28			И.В. Миронова УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	101

В.В. Мирошниченко ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА 104	Н.П. Шаталова КОНСТРУКТИВНАЯ СРЕДА САМООБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 136	Г.И. Шевченко, Ю.В. Ковалёва ФУНКЦИОНАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ 177
Г.И. Шевченко, Е.А. Иванов ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВЕБ-КВЕСТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ 107	А.М. Юдина ДИАГНОСТИКА КОРРЕЛЯЦИЙ КОММУНИКАТИВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ 140	З.Ф. Юсупова К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИМЕННЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 179
Т.А. Мухаджиева СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА 109	Н.С. Яковлева МОДЕЛИРОВАНИЕ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ГУМАНИТАРНОМ КОЛЛЕДЖЕ 142	А.Ю. Бородавская, Т.И. Ключенко ДИЗАЙН ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ЧИТАТЕЛЯМИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 182
А.В. Николаенко МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ КАК ФОРМИРУЮЩИЙ ФАКТОР СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 110	В.Л. Крайник, А.С. Андрианов ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 144	З.Э. Гантемирова КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА 185
С.В. Оспенников КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ КУРСАНТА ВОЕННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ 115	И.Б. Горбунова, Н.А. Бергер, Н.А. Яценковская ОБЩЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ ХХІ ВЕКА 147	О.И. Гербет, Н.В. Колпакова СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ЕГО ЦЕННОСТЯХ 187
Д.М. Абдуразакова, З.Х. Саиева КЛУБНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ 120	К.А. Десятов СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ В КАТОЛИЧЕСКИХ ШКОЛАХ ИТАЛИИ 151	Х.Я. Денилханова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ 189
Н.В. Самсонова, Д.С. Шведова УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ КАК АСПЕКТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКО- ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ 122	В.С. Донгак, Т.Х. Очур МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОГО И ТУВИНСКОГО ЯЗЫКОВ 154	Е.В. Дудышева, О.В. Солнышкова ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО- СТРОИТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ 191
Ф.Ф. Талибов, М.К. Манафова АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ 4PORTFOLIO.RU 124	Ф.Р. Алиева НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК НОСИТЕЛЬ ЭТНИЧЕСКИХ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ 156	Г.Г. Ханцева, Н.С. Зорина ТЕХНОЛОГИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИЕЙ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ 195
К.А. Кирилин, И.В. Фотиева ВОЗВРАЩЕНИЕ СОЧИНЕНИЯ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ 126	А.А. Ергазина КУЛЬТУРОСАМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА 158	А.Д. Иргит УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ (НА ПРИМЕРЕ МАОУ «КАРА-ХОЛЬСКАЯ СОШ ИМ. К.С. ШОЙГУ») 197
В.С. Хагай, В.Е. Кульчицкий, Р.В. Стрельников, Г.А. Литвина ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ 128	Л.И. Колесникова К ВОПРОСУ О НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЯХ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫЕ АЗАРТНЫЕ ИГРЫ В СЕТИ ИНТЕРНЕТА 161	О.В. Асканова, Ю.В. Казанцева ЗНАНИЕВАЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЧЕМУ ПОД СИЛУ РЕШЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИОННОЙ ЗАДАЧИ? 199
Л.Я. Хакимова ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА 130	Е.Д. Байкалова, В.С. Донгак, Д.Ш. Монгуш СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В АНГЛИЙСКОМ И ТУВИНСКОМ ЯЗЫКАХ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 164	Ж.О. Каневская, Н.И. Белоцерковец РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 201
Т.С. Чернышова СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ, ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В РЕГИОНАХ 131	П.Д. Гаджиева РАБОТА С ЮРИДИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В ПРАВОВОМ ОБУЧЕНИИ 166	Н.И. Кашина МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ ТРАДИЦИОННЫХ КУЛЬТУРНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ 203
Р.А. Мусаева, А.А. Шамсиева ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ 133	Л.М. Исаева ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 168	А.Н. Кулибеков СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 205
А.С. Шапиева, П.К. Магомедова, Р.Р. Алиева ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ 134	Л.Е. Куприна ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИОПРИРОДНОЙ СРЕДЫ 170	Т.Л. Лопуха, А.А. Подмаренко ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД 206
	В.Л. Разгонов ЦЕННОСТИ ОФИЦЕРСКОГО КОРПУСА И УСЛОВИЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 172	А.Д. Лопуха, А.Г. Страбыкин САМООБРАЗОВАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 209
	А.Г. Скрыбина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА 174	

В.С. Макаренко, Л.В. Мардахаев ПУТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА У КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ212	АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИНВARIANTОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ..250	Ф.И. Казимагомедова, С.А. Магомедова СОН КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ И ПОСТИЖЕНИЯ РЕАЛЬНОСТИ В ПОВЕСТИ АБДУСЕЛИМА ИСМАИЛОВА «ДЬЯВОЛЬСКИЕ ИГРЫ, ИЛИ ПОВЕСТЬ ОБ ОСКОРБЛЕННОМ ДУХЕ И О ВРЕМЕНИ, СОШЕДШЕМ С УМА»302
Н.М. Николаева СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ215	Э.Ю. Сарсембаева, М.Г. Чухрова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА- РУКОВОДИТЕЛЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФИЛЯ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ253	Е.В. Козлов, А.В. Странной ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В СВЕТЕ ИНТЕРКУЛЬТУРАЛИЗМА304
Л.А. Саенко, А.С. Битев ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЁЖИ К ВОИНСКОЙ СЛУЖБЕ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА218	Е.Ф. Сердюкова ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ГОТОВНОСТЬ РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ257	Л.В. Красникова О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ СТИХОТВОРЕНИЙ ДЖОРДЖА ГОРДОНА БАЙРОНА ИЗ ЦИКЛА «ЕВРЕЙСКИЕ МЕЛОДИИ»306
И.Н. Чертыков ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ220	Т.К. Слабко ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ259	П.М. Магомедова СТАНОВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОВЕСТИ МУСЫ МАГОМЕДОВА «ПРЕДИСЛОВИЕ К ГОРНОМУ ЭХУ»311
В.С. Бедрин, В.М. Бакулин ПОЖАРНО-ПРИКЛАДНОЙ СПОРТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ222	Д.А. Смирнов РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ262	Х.Г. Джамалудинова, С.А. Магомедова ЯЗЫК И СТИЛЬ РОМАНА «ВОСЬМОЙ ПОНЕДЕЛЬНИК» ФАЗУ АЛИЕВОЙ313
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		
А.В. Ажиев, З.И. Гадаборшева ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВЫБОРА225	В.Н. Тузужекова, Н.Г. Канзычакова К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ АСОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ: СУИЦИД264	Х.М. Мартазанова ТВОРЧЕСТВО И.М. БАЗОРКИНА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ315
А.В. Ажиев, З.И. Гадаборшева ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА227	С.В. Фролова ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА СТРЕСС СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ОХРАНЫ267	Х.М. Мартазанова ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПСИХОЛИЗМ И. БАЗОРКИНА317
О.А. Белобрыкина, Р.А. Лимонченко СОЦИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ229	О.А. Шамшикова, Т.В. Белашина ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОПРОСНИКА «ОЦЕНКА ПРОЯВЛЕНИЙ ГНЕВА» (STAXI-2) Ч.Д. СПИЛБЕРГЕРА269	З.С. Омарова ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОГО ВОПРОСА В СТИХОТВОРНОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО- ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА319
Е.Г. Белова ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ232	В.Л. Дресвянников, С.В. Пронин, М.Г. Чухрова ВЫЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К РИСКОВОМУ ПОВЕДЕНИЮ С ПОМОЩЬЮ АНАЛИЗА ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА273	О.А. Пасюкова ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТА-ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В СОСТАВЕ СУБСТАНТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ320
А.Р. Богданов ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ235	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
А.В. Буркова НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ПАТОЛОГИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА БАЗЕ РАБОТЫ ДЕТСКОГО ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ДИСПАНСЕРА237	ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Л.Г. Дмитриева ИССЛЕДОВАНИЕ ДИАЛОГА В СУБЪЕКТ- СУБЪЕКТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ239	П.В. Алексеев ТИПЫ РУССКОГО ПУТЕШЕСТВЕННИКА НА ВОСТОКЕ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.С. ЛЕСКОВА278	С.А. Рабаданова СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В КУМЫКСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ325
А.С. Карбалевиц ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ, ПОДЧИНЯЮЩИХСЯ ПРИНЦИПУ СЕМЕЙНОГО СХОДСТВА240	Т.Е. Арсеньева, А.А. Волкова К ПРОБЛЕМЕ АВТОРИТЕТНОСТИ КОНТЕНТА В ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОМ РАДИОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММЫ «ГОВОРИМ ПО-РУССКИ»)280	Д.С. Самедов, М.А. Гасанова АРЧИНСКИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ327
Н.С. Козлова, Л.В. Алтухова ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ НА СПЕЦИФИКУ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВИНЫ245	Н.А. Вальянов ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ В МАЛОЙ ПРОЗЕ М.А. ТАРКОВСКОГО282	К.Б. Самтакова НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ТЕЛЕНГИТОВ НА ПРИМЕРЕ ТОПОНИМОВ В БАССЕЙНЕ РЕК ЧУЯ, ЧУЛЫШМАН И БАШКАУС330
У.Ш. Магомедханова, А.Б. Якубова, М.А. Гунашева СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ247	А.Р. Гафарова ФОЛЬКЛОРНЫЕ ИСТОКИ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ Ш.-Э. МУРАДОВА288	Л.В. Соснина ИЗМЕНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ331
А.Д.-Б. Сандый ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА ТУВИНСКИХ ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ	И.А. Дамбуев СОВЕТСКОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО О НАИМЕНОВАНИЯХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ290	А.М. Соян НАРОДНЫЕ ПЕСНИ ЭТНИЧЕСКИХ ТУВИНЦЕВ ЦАГААН-НУУРА333
	Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова, И.Е. Крапоткина О «РОЖДЁННЫХ В РОССИИ И РОЖДЁННЫХ РОССИЕЙ» НЕМЦАХ В ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ293	А.С. Сраждинов, Л.П. Феталиева В ИСТОЧНИКАХ ЗНАНИЙ – УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ – ОШИБОК НЕ ДОЛЖНО БЫТЬ!335
	О.В. Казаченко ВЛИЯНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА ЛЕКСИКУ ОСНОВНОГО СЛОВАРНОГО ФОНДА РУССКОГО ЯЗЫКА297	Е.М. Куулар, Н.Д. Сувандии ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФОНЕТИКИ И МОРФОЛОГИИ ЯЗЫКА ТУХАЛАРОВ МОНГОЛИИ339
	З.М. Казиева ОБРАЗОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПУТЕМ РАСШИРЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА В АВАРСКОМ И ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКАХ ...300	Л.К. Хертек КОНЦЕПТ “МАТЬ” В ТУВИНСКИХ ГЕРОИЧЕСКИХ СКАЗАНИЯХ341
		Е.А. Черепанова ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДОНАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ «KAUF» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ345

Л.А. Шабеева ОСОБЕННОСТИ РОМАНТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ З. БАТЫРМУРЗАЕВА ПЕРИОДА РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ 348	СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЙ ПОЭЗИИ) 358	Е.Ю. Тамахина СМЫСЛОВОЙ КОД ГЛАЗА / ЗРЕНИЕ ЛИРИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА А.А. АХМАТОВОЙ..... 373
Л.А. Шабеева ПОЭЗИЯ Д. МАГОМЕДОВА ПЕРИОДА РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ . 350	П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов ГЛАГОЛЬНЫЙ КОРЕНЬ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ 360	А.А. Фокин, И.Ю. Малыгина И. БРОДСКИЙ И А. АХМАТОВА: ТРАДИЦИИ ДИАЛОГА И ДИАЛОГ ТРАДИЦИЙ..... 375
С.А. Ширинова КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК» В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ ЛЕЗГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ..... 351	С.Н. Гасанова, М.А. Гасанова ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТ БОГАТСТВО В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА ТАБАСАРАНСКОГО И АГУЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ 364	Т.П. Шастина Г.И. ЧОРОС-ГУРКИН: ОТ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО – К GENIUS LOCI В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА. СТАТЬЯ II 377
Н.А. Волкова, О.В. Новикова, Т.И. Орехова СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОЦЕНКИ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА В СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ 353	А.В. Кочкинекова АНГЛИЙСКИЕ ПРЕДЛОГИ INSIDE И WITHIN И ИХ РОЛЬ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СКРЫТЫХ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ СУБЪЕКТА 366	Е.В. Астащенко СИМПТОМАТИКА «БОЛЕЗНИ ВРЕМЕНИ» В ПОВЕСТИ И.ТУРГЕНЕВА «КЛАРА МИЛИЧ» 380
И.З. Алиева ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПО ЭКОЛОГИИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ..... 356	А.Я. Салчак ЛЕКСИКА В ЯЗЫКЕ УЙГУРО-УРЯНХАЙЦЕВ ЦАГААН-УУРА 368	М.И. Ибрагимов ТВЕРДЫЕ ФОРМЫ, ВПАВШИЕ В НЕМИЛОСТЬ(О ГОШМЕ И ГЕРАЙЛЫ В ПОЭЗИИ АЗИЗА АЛЕМА)..... 383
Л.Ф. Башкова, Е.Г. Диянова СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ	Н.Я. Сипкина ОЧЕРКОВАЯ ПРОЗА Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО: ЖАНРОВОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ КНИГИ «И НЕ КОНЧАЕТСЯ ЗЕМЛЯ» (1971) 370	А.Ю.-А. Мусалова ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ГЛАЗ / КОЗ / EYE» В АНГЛИЙСКОМ И НОГАЙСКОМ ЯЗЫКАХ 385

ALPHABETICAL INDEX.....	3	THE STANDARD OF THE BASIC GENERAL EDUCATION ABOUT THE UNITY OF BASIC AND ADDITIONAL EDUCATION.....	36	Shokorova L.V., Kiselyova N.Ye., Serdyukova D.A. COLOUR AS A MEANS OF EXPRESSION OF AN ARTISTIC IMAGE OF A MODERN SUIT	77
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Petrov D.A., Berezhnaya G.S. REASONS OF THE INNOVATIVE CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION	39	Kudrin V.S. THE EXTREMIST ACTIVITIES OF YOUTH: CLASSIFICATION, FORMS AND TYPES	79
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>		Rossenkov N.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ECONOMIC AND LEGAL CULTURE AMONG STUDENTS OF LAW-RELATED SPECIALIZATION	41	Ledenyova A.V. MASTER STUDENT'S PROFESSIONAL ACTIVITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION AS A PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE	83
Abdullin R.R. EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS PSYCHO-PEDAGOGICAL PHENOMENON	5	Serebrennikova O.L. PROFESSIONAL AND PERSONAL STUDENTS' DEVELOPMENT BY MEANS OF ENGLISH SONG MUSIC	43	Magomeddibirova Z.A., Rasulova P.A. DEVELOPMENT OF THE GENERAL ABILITY TO SOLVE TEXT PROBLEMS IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS	85
Alipkhanova F.N., Abdulkadirova Z.A. CRITERIA AND INDICATORS OF MATURITY OF REFLEXIVE POSITION IN FUTURE PSYCHOLOGY TEACHER	7	Taramova E.A. REQUIREMENTS FOR TEACHERS ON THE EFFECTIVE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN SCHOOL	47	Magomedov R.R., Litvina G.A., Daurov A.M. MODERN VIEWS ON THE CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN THE SECONDARY SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE OF "PPHYSICAL EDUCATION")	88
Alipkhanova F.N., Gazieva Ya.Z. MODERN REQUIREMENTS TO VOCATIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IMPLEMENTING THE PSYCHOLOGICAL EDUCATION FOR PARENTS	8	Tikhonova A.Yu., Novichkova N.M. DEVELOPMENT OF PROJECT-MAKING COMPETENCES IN MASTER STUDENTS IN CONDITIONS OF PRACTICE-FOCUSED VOCATIONAL TRAINING	49	Mamedova M.A. TOPICAL PROBLEMS AND OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN WORK WITH CHILDREN'S CHORAL COLLECTIVE.....	90
Borodovskaya A.Yu. COGNITIVE APPROACH FOR DESIGNING OF MULTIMEDIA ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES (THEORETICAL ASPECT)	10	Hizhnyakova O.N., Astretsova N.V. FINAL COMPREHENSIVE WORK AS A TOOL FOR MONITORING OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.....	52	Mareev G.O., Mareev O.V., Danilova T.V. A REVIEW OF VIRTUAL REALITY SIMULATION METHODS IN SURGICAL EDUCATION IN MAXILLOFACIAL AREA.....	92
Bulankina M.K. PEDAGOGICAL TASKS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS AND BALLET ACCOMPANISTS WHEN WORKING WITH STUDENTS OF CHOREOGRAPHIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS	13	Shandybin A.S. FORMATION OF COMPOSITE LITERACY AT FUTURE DESIGNERS AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	55	Medvedev I.F. A CATEGORICAL ANALYSIS OF SELF-EDUCATION	96
Vaganova N.O., Silkina N.V. PEDAGOGICAL INTEGRATION IN TERMS OF UNIVERSITY COMPLEX	15	Shvalyova T.A. PHYSICAL EDUCATION OF THE KHAKAS PEOPLE AS A COMPONENT OF FOLK UPBRINGING.....	57	Abdurazakova M.D., Miliev I.H. ON THE QUESTION OF FORMATION OF RESEARCH CULTURE OF PUPILS.....	99
Gadzhieva N.K., Navruzova S.A. MUSIC AS A MEANS OF MORAL-AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS	17	Shvalyova T.A. THE ROLE OF THE HEROIC EPOS IN PHYSICAL EDUCATION OF THE KHAKAS PEOPLE.....	60	Mironova I.V. CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL IN UNIVERSITY TEACHERS	101
Gizatullina K.H. THE IDEA OF MORAL EDUCATION OF THE BASHKIRS IN THE WORKS OF Z.A.BIISHEVA.....	19	Sherstiannikova E.A. THE ROLE OF THE HISTORICAL DICTIONARY OF RUSSIAN LINGUISTICAL TERMINOLOGY IN THE TEACHING PROCESS OF PHILOLOGICAL CYCLE DISCIPLINES	63	Miroshnichenko V.V. PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION ON THE BASIS OF ETHNO-REGIONAL APPROACH	104
Guseva Ye.N. THE SPECIFIC OF EDUCATIONAL COMMUNICATION AND VERBAL AGGRESSION IN "TEACHER-PUPIL" SYSTEM	21	Romanov P.Yu., Saygushev N.I., Romanova T.Ye., Milov Yu.Ye. THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF TRANSITION TO THE STATE STANDARD OF NEW GENERATION	65	Shevchenko G.I., Ivantsov E.A. EDUCATIONAL WEB-QUESTS IN ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF OUT-OF-CLASSROOM WORK OF STUDENTS.....	107
Dobrya M.Ya., Zhuykova T.P. FEATURES OF TOLERANCE AMONG CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE TO REPRESENTATIVES OF DIFFERENT NATIONALITIES.....	23	Vezirov T.G., Bogatyryova Zh.V. THE ACCOUNTING OF REPRESENTATIVE SYSTEM AT THE ORGANIZATION OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN TRAINING OF SPECIALISTS	69	Muskhadzhieva T.A. STRUCTURAL COMPONENTS OF THE FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE CULTURE IN FUTURE PSYCHOLOGISTS....	109
Zamyatina M.S., Rasskazov F.D. FORMATION OF THE DESIGN COMPETENCE OF STUDENTS OF PROFESSIONAL TEACHING: METHODOLOGICAL BASIS	25	Bykova K.P. THE PHENOMENON OF CREATIVE INDIVIDUALITY IN CONTEMPORARY VOCAL PEDAGOGY.....	70	Nikolaenko A.V. THE MODEL OF WORK OF STAFF AT INDUSTRIES AS A SHAPING FACTOR OF A SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION.....	110
Ivanova N.L., Tsepko O.A. ESTIMATION OF ADAPTATION OF THE ORGANISM OF STUDENTS TO LIFE IN EXTREME CONDITIOUS (WITH REFERENCE TO THE MIDDLE OB REGION)	28	Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. ON THE ROLE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION	72	Ospennikov S.V. COMPETENCE APPROACH AND PERSONAL GROWTH OF STUDENTS OF MILITARY-EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF INTERIOR TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA	115
Kanbekova R.V. PERSONAL PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A NEW TYPE	30	Gibadullina Yu.M., Niyazova A.A., Doronina N.A. THE RESEARCH ON STUDENT'S READINESS TO DO SOCIO-PEDAGOGICAL WORK AND TO REALIZE ROLES OF A TEACHER.....	74	Abdurazakova M. D., Saieva Z.H. CLUB ASSOCIATIONS AS A FORM OF ORGANIZATION NEURONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN SCHOOL	120
Mutsurova Z.M. THE INTRODUCTION OF INFORMTION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE CHECHEN REPUBLIC	32			Samsonova N.V., Shvedova D.S. MANAGING CONFLICTS AS AN ASPECT OF QUALITY OF EDUCATION IN CHILDREN'S SPORTS SCHOOLS	122
Nordman I.B. A SYSTEM, SUPPORTING DISTANCE LEARNING AND IMPROVING EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS	34				
Panchuk T.A., Soloviova I.B. TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION ("TECHNOLOGY" PROFILE) TO IMPLEMENT THE REQUIREMENTS TO					

Talibov F.F., Manafova M.K. STIMULATION OF LEARNING ACTIVITY IN FUTURE TEACHERS WITH THE USE OF 4PORTFOLIO.RU SOCIAL NETWORK.....	124	Baikalova Ye.D., Dongak V.S., Mongush D.Sh. COMPARATIVE TYPOLOGY OF PARTS OF SPEECH IN THE ENGLISH AND TUVAN LANGUAGES AND THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS	164	Kanevskaya Zh.O., Belotserkovets N.I. DEVELOPMENT OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES	201
Kirilina K.A., Fotieva I.V. RETURN OF SCHOOL ESSAY: PROS AND CONS.....	126	Gadzhieva P.D. WORK WITH LEGAL DOCUMENTS AS AN INNOVATIVE METHOD IN LEGAL EDUCATION	166	Kashina N.I. THE TECHNIQUES OF ACQUIRING TRADITIONAL CULTURAL AND ART VALUES BY TEENAGERS.....	203
Hagai V.S., Kulchitsky V.E., Strelnikov R.V., Litvina G.A. THE FORMATION OF PHYSICAL CULTURE IN A PERSON ON THE BASIS OF MOTIVATIONAL- VALUE ATTITUDE OF STUDENTS TO PHYSICAL EXERCISES	128	Isaeva L.M. OF A COLLEGE TEACHER IN THE USE OF NETWORK TECHNOLOGIES	168	Kulibekov A.N. THE SYSTEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS FOR THE USE OF NETWORK TECHNOLOGY	205
Hakimova L.Ya. TEORETIC AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF A PROBLEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL PUPILS IN CONDITIONS OF ORPHANAGE	130	Kuprina L.E. FORMING ECOLOGICAL CULTURE IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN IN SOCIAL AND ENVIRONMENTAL CONDITIONS.....	170	Lopoukha T.L., Podmarenko A.A. THE POLITICAL EDUCATION OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE MODERN A PPROACH.....	206
Chernyshova T.S. MODERN PROBLEMS OF PROFESSIONAL RETRAINING, ADVANCED TRAINING OF MEDICAL WORKERS AND THEIR SOLUTIONS IN REGIONS	131	Razgonov V.L. VALUES OF OFFICERSHIP AND CONDITIONS OF FORMING THEM IN CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	172	Lopoukha A.D., Strabykin A.G. SELF-EDUCATION OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MODERN CONDITIONS	209
Musayeva R.A., Shamsiyeva A.A. FORMING OF READINESS OF BACHELOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION TO USE INTERACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES.....	133	Skryabina A.G. THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING MATHEMATICS TO PUPILS OF HUMANITARIAN CLASSES IN CONDITIONS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD	174	Makarenko V.S., Mardakhaev L.V. WAYS AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF ACTIVE POSITION OF MOTHERLAND DEFENDERS IN CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES	212
Shapieva A.S., Magomedova P.K., Alieva R.R. PROFESSIONAL TRAINING REQUIREMENTS FOR MANAGEMENT EDUCATION	134	Shevchenko G.I., Kovalyova Yu.V. FUNCTIONAL CONCEPTUAL CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL REFLECTION.....	177	Nikolaeva N.M. STRUCTURE-FUNCTIONAL MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF CORPORATE CULTURE OF A SECONDARY SCHOOL.....	215
Shatalova N.P. CONSTRUCTIVE ENVIRONMENT OF SELF- EDUCATION IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	136	Yusupova Z.F. ABOUT THE SYSTEM OF EXERCISES ON STUDING NOMINAL PARTS OF SPEECH IN A FUNCTIONAL-SEMANTIC ASPECT.....	179	Saenko L.A., Bitev A.S. POSITIVE ATTITUDE OF THE YOUTH TO MILITARY SERVICE AS A SOCIAL- PEDAGOGICAL PROBLEM.....	218
Yudina A.M. DIAGNOSIS OF CORRELATIONS OF COMMUNICATION COMPONENTS IN LIBERAL ARTS EDUCATION IN THE PROCESS OF FORMING SOCIAL AND CULTURAL TOLERANCE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS	140	Borodovskaya A.Yu., Kluchenko T.I. DESIGN OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE CONTEXT OF COGNITIVE PERCEPTION OF INFORMATION BY READERS: RESULTS OF EXPERIMENTAL STUDIES.....	182	Chertykov I.N. VIABILITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT	220
Yakovleva N.S. MODELING OF A BIBLIOTHERAPEUTIC PROCESS IN LIBERAL ARTS COLLEGES....	142	Gantemirova Z.E. COMMUNICATION AS A FACTOR OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL FUTURE OF LAWYERS.....	185	Bedrin V.S., Bakulin V.M. FIRE-APPLIED SPORTS AS A MEANS OF FORMATION STUDENTS' READINESS TO OVERCOME EXTREME SITUATIONS.....	222
Krainik V.L., Andrianov A.S. THE RELATIONSHIP OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS OF THE RUSSIAN FEDERATION	144	Gerbeth O.I., Kolpakova N.V. MODERN PROFESSIONAL EDUCATION AND SELF-DETERMINATION OF A TEACHER IN ITS VALUES	187	PSYCHOLOGICAL SCIENCES	
Gorbunova I.B., Berger N.A., Yatsenkovskaya N.A. GENERAL MUSIC EDUCATION AT SCHOOL OF 21 CENTURY	147	Demilhanova H.Ya. THE USE OF COMPUTER SOFTWARE IN THE EDUCATION OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS.....	189	Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF A STUDENT IN CONDITIONS OF AN EXISTENTIAL CHOICE.....	225
Desyatov K.A. THE SYSTEM OF EDUCATION IN ITALIAN CATHOLIC SCHOOLS.....	151	Dudysheva Ye.V., Solnyshkova O.V. FORMATION OF ELEMENTS OF ENGINEERING STUDENTS' BUSINESS COMMUNICATION IN DESIGNING AND USE OF INTERACTIVE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES	191	Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. THE MAIN FACTORS AFFECTING THE PSYCHOLOGICAL STABILITY OF A STUDENT	227
Dongak V.S., Ochur T.K. METHODOLOGICAL TYPOLOGY OF ENGLISH AND TUVAN PHONETIC SYSTEM.....	154	Khantseva G.G., Zorina N.S. TECHNOLOGY MOTIVATIONAL PROGRAM- ORIENTED MANAGEMENT OF RE- SOCIALIZATION OF FEMALE CONVICTS	195	Belobrykina O.A., Limonchenko R.A. SOCIAL EMOTIONS AND THEIR ROLE IN DEVELOPMENT OF A PERSONALITY AND BEHAVIOR OF A TEENAGER: THEORETICAL OUTLINE OF THE PROBLEM OF THE RESEARCH	229
Aliyeva F.R. FOLK ARTS AND CULTURE AS A CARRIER OF ETHNIC SPIRITUAL VALUES.....	156	Irgit A.D. LEVELS OF FORMING VALUE-RELATED ATTITUDE TO THE CULTURAL HERITAGE OF THE NATIVE LAND (A CASE STUDY OF KARA-KHOL HIGH SCHOOL N.A. K.S. SHOIGU)	197	Belova Ye.G. FEATURES OF THE MOTIVATIONAL SPHERE IN DEVIANT TEENAGERS	232
Yergazina A.A. CULTURAL AND SELF-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS AN EFFECTIVE FACTOR OF FORMATION OF STUDENTS' I NTERCULTURAL ACTIVITY	158	Askanova O.V., Kazantseva Yu.V. KNOWLEDGE-BASED AND COMPETENCE- BASED EDUCATIONAL PARADIGM: WHICH WILL SOLVE THE MODERNIZATION TASKS?	199	Bogdanov A.R. THE IMPACT OF CHILDREN'S PUBLIC ORGANIZATIONS ON THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF TEENAGERS	235
Kolesnikova L.I. ON THE QUESTION OF A NEGATIVE IMPACT ON ADOLESCENTS INVOLVED IN MODERN INTERNET GAMBLING	161			Burkova A.V. NEURO-PSYCHOLOGICAL CORRECTION AND PREVENTION OF PATHOLOGICAL DISORDERS OF PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF CHILDREN'S PSYCHO-NEUROLOGICAL MEDICAL CENTER.....	237

Dmitrieva L.G. RESEARCH OF A DIALOGUE IN A SUBJECT-SUBJECT PEDAGOGICAL INTERACTION ... 239	Danilova Yu.Yu., Salimova D.A., Krapotkina I.E. ABOUT GERMANS "BORN IN RUSSIA AND BORN BY RUSSIA" IN THE HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE 293	Cherepanova Ye.A. FEATURES OF REALIZATION OF DONATIVE ACTION "KAUF" IN THE CONSCIOUSNESS OF THE GERMAN LANGUAGE 345
Karbalevich H.S. THE FORMATION OF CONCEPTS UNDER THE PRINCIPLE OF FAMILY RESEMBLANCE 240	Kazachenko O.V. THE INFLUENCE OF BORROWED WORDS ON THE MAIN PART OF THE LEXICAL FUND OF THE RUSSIAN LANGUAGE 297	Shabaeva L.A. SPECIFIC FEATURES OF ROMANTIC POETRY BY Z. BATYRMURZAEV DURING THE REVOLUTION AND CIVIL WAR PERIODS 348
Kozlova N.S., Altukhova L.V. INFLUENCE OF INTERNET ENVIRONMENT ON THE FEELING OF GUILT 245	Kazieva Z.M. FORMING OF POLITICAL TERMS BY EXPANSION OF WORD MEANINGS IN THE AVARIAN AND DARGWA LANGUAGES 300	Shabaeva L.A. POETRY OF D. MAGOMEDOV OF THE PERIOD OF THE REVOLUTION AND THE CIVIL WAR..... 350
Magomedhanova U.Sh., Yakubova A.B., Gunasheva M.A. SYNDROME OF PROFESSIONAL BURNING DOWN AND ITS PROPHYLAXIS IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS..... 247	Kazimagomedova F.I., Magomedova S.A. DREAM AS THE WAY OF REFLECTION AND COMPREHENSION OF REALITY IN ABDUSELIM ISMAILOV'S STORY "DEVIL GAMES, OR THE STORY ABOUT THE OFFENDED SPIRIT AND ABOUT THE TIME THAT WENT CRAZY" 302	Shirinova S.A. CONCEPT OF "PEOPLE" IN PROVERBS AND SAYINGS OF THE LEZGHIN AND ENGLISH LANGUAGES 351
Sandy A.D.-B. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHARACTER OF TUVU TEACHERS AND THEIR INFLUENCE ON FORMATION OF ACMEOLOGICAL INVARIANT OF PROFESSIONALISM 250	Kozlov Ye.V., Stramnoy A.V. THE FRENCH LANGUAGE IN THE ASPECT OF INTERCULTURALISM 304	Volikova N.A., Novikova O.V., Orekhova T.I. SEMANTIC GROUPS OF ADJECTIVES WITH THE MEANING OF EVALUATION OF HUMAN CHARACTER IN THE DIALECTAL SPEECH OF OLDER GENERATION IN THE ALTAI 353
Sarsembayeva E.Yu., Chukhrova M.G. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL LEADERS DEPENDING ON THE PROFILE OF LATERAL ORGANIZATION 253	Krasnikova L.V. GEORGE GORDON BYRON'S "HEBREW MELODIES": STYLISTIC ANALYSIS 306	Aliyeva I.Z. FEATURES OF REFLECTION OF INFORMATION ON ECOLOGY IN THE NATIONAL BIBLIOGRAPHIC SYSTEM OF THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN 356
Serdyukova Ye.F. THE INFLUENCE OF FAMILY RELATIONSHIPS ON THE PREPAREDNESS OF A CHILD FOR SCHOOL 257	Magomedova P.M. DEVELOPMENT OF A CREATIVE PERSON IN THE STORY "PREFACE TO THE MOUNTAIN ECHO" BY MUSA MAGOMEDOV..... 311	Bashkova L.R., Dianova E.G. SEMANTIC-STYLISTIC FEATURES OF TEMPORAL NOUNS IN THE POETIC TEXT (WITH REFERENCE TO THE GERMAN POETRY) 358
Slabko T.K. FEATURES OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS WITH THE DIFFERENT LEVEL OF ADAPTATION 259	Dzhamaludinova H.G., Magomedova S.A. LANGUAGE AND STYLE OF A NOVEL "THE EIGHTH MONDAY" BY FAZU ALIYEVA..... 313	Beloglazov P.Ye., Kaskarakova Z.Ye., Kyzlasov A.S. VERBAL ROOTS IN THE KHAKASS LANGUAGE 360
Smirnov D.A. THE ROLE OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE FORMATION OF MODERN EDUCATION PERSONNEL MANAGEMENT..... 262	Martazanova H.M. THE WORK OF I. M. BAZORKIN: VECTORS OF DEVELOPMENT 315	Gasanov S.N., Gasanova M.A. LINGUO-CULTURAL ANALYSIS OF THE CONCEPT WEALTH IN PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD IN THE TABASARAN AND AGUL LANGUAGES 364
Tuguzhekova V.N., Kanzychakova N.G. ON THE STUDY OF A PROBLEM OF ASOCIAL PHENOMENA IN THE SOCIETY: SUICIDE ... 264	Martazanova H.M. IMAGINATIVE PSYCHOLOGISM OF I. BAZORKIN 317	Kochkinekova A.V. ENGLISH PREPOSITIONS INSIDE, WITHIN AND THEIR ROLE IN THE REPRESENTATION OF THE SUBJECT'S CONCEALED EMOTIONS AND FEELINGS 366
Frolova S.V. FEATURES OF EMOTIONAL RESPONSE TO THE STRESS OF SECURITY GUARDS .. 267	Omarova Z.S. FUNCTIONING OF A RHETORICAL QUESTION IN POETIC SPEECH AS MEANS OF EMOTIONALLY-EXPRESSIONAL SYNTAX..... 319	Salchak A. Ya. WORDS IN THE LANGUAGE OF THE URYANKHAY UIGHURS IN TSAGAAN-YYR. 368
Shamshikova O.A., Belashina T.V. DAPTATION AND STANDARDIZATION OF THE QUESTIONNAIRE OF CH.D. SPILBERGER OF STAXI-2: RESEARCH OF BOARD AND CONTROL OF ANGER 269	Pasiukova O.A. FUNCTIONAL PARTICULAR FEATURES OF ADJECTIVE COMPONENT IN RUSSIAN AND ENGLISH SUBSTANTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS..... 320	Sipkina N.Ya. ESSAY PROSE BY R. I. ROZHDESTVENSKY: GENRE AND ARTISTIC ORIGINALITY IN THE BOOK "THERE IS NO END OF THE EARTH" (1971)..... 370
Dresvyannikov V.L., Pronin S.V., Chukhrova M.G. IDENTIFICATION OF INCLINATION TO RISKY BEHAVIOR BY THE ANALYSIS OF HEART RATE VARIABILITY 273	Rabadanova S.A. WAYS OF FORMATION OF ADJECTIVES IN THE KUMYK AND RUSSIAN LANGUAGES 325	Tamahina E.Yu. SEMANTIC CODE "EYES / VISION" OF A LYRICAL SUBJECT IN A. A. AKHMATOVA'S WORKS..... 373
THE HUMANITIES		
PHILOLOGICAL STUDIES		
Alekseev P.V. TYPES OF A RUSSIAN TRAVELER IN THE ORIENTAL WORLD THROUGH THE WORKS BY NIKOLAI LESKOV 278	Samedov D.S., Gasanova M.A. ARCHI PROVERBS WITH NATIONAL AND CULTURAL COMPONENTS 327	Fokin A.A., Malygina I.Yu. I. BRODSKY AND A. AKHMATOVA: TRADITIONS OF DIALOGUE AND A DIALOGUE OF TRADITIONS..... 375
Arsenyeva T.E., Volkova A.A. ON THE PROBLEM OF CREDIBILITY OF THE CONTENTS OF EDUCATIONAL RADIO DISCOURSE (WITH REFERENCE TO "WE SPEAK RUSSIAN" SHOW)..... 280	Samtakova K.B. THE NATIONAL IDENTITY OF THE TELENGITS ON THE EXAMPLE OF PLACE NAMES IN THE BASIN OF THE RIVERS CHUYA, CHULYSHMAN AND BASHKAUS 330	Shastina T.P. G.I. CHOROS-GURKIN: FROM AN IMAGE OF A CONTEMPORARY TO GENIUS LOCI IN LITERATURE OF XX CENTURY. THE ARTICLE II. 377
Val'yanov N.A. TYPOLOGY OF CHARACTERS IN A SMALL PROSE OF M. A. TARKOVSKY 282	Sosnina L.V. CHANGES IN STRUCTURE OF COMPLEX ADJECTIVES 331	Astaschenko E.V. SYSTEM OF SYMPTOMS OF "TIME SICKNESS" IN IVAN TURGENEV'S NOVEL "CLARA MILICH" 380
Gasharova A.R. FOLK ORIGINS OF LOVE LYRICS BY SH.-E. MURADOV 288	Soyan A.M. ETHNIC TUVU FOLK SONGS OF TSAGAAN-NUUR STYLE..... 333	Ibragimov M.I. SOLID FORMS THAT GOT INTO DISFAVOUR (ABOUT QOSHMA AND GERAYLI IN POETRY OF AZIZ ALEM) 383
Dambuev I.A. SOVIET LEGISLATION ON GEOGRAPHICAL NAMES..... 290	Srazhidinov A.S., Fetalieva L.P. IN TEXTBOOKS NO MISTAKES SHOULD BE FOUND! 335	Musalova A.Yu.-A. THEMATIC CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE ГЛАЗ / КОБЗ / EYE COMPONENT IN THE ENGLISH AND NOGAI LANGUAGES 385
	Kuular E.M., Suvandii N.D. RESEARCH IN THE FIELD OF PHONETICS AND MORPHOLOGY OF THE LANGUAGE OF TUHALARS (MONGOLIA) 339	
	Khertek L.K. CONCEPT OF "MOTHER" IN TUVAN HEROIC EPICS 341	

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор МИГУП, (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮуРГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

➤ **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА**

– д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)

➤ **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА**

– д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ➤ **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)

➤ **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА**

– канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

➤ **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

➤ **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ**

– д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

➤ **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

➤ **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

➤ **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА**

– д-р филологических наук, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)

➤ **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА**

– д-р филологических наук, профессор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград)

➤ **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ**

– д-р филологических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

➤ **НИКОЛАЙ ИПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ**

– д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)

➤ **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА**

– д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5]. [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
 Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
 г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
 т./ф.: (3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

Abdullina G.R., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), e-mail: abguri@yandex.ru

Nugamanova I.R., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *тырел*. The paper observes examples with double negation.

Key words: negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая завершается в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).