

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (56)

Февраль 2016

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

Р.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 19.02.2016

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 44.
Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2016

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. Синицына** – 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

№ 1 (56)

February 2016

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://amko.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 February, 2016.

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 44.
Circulation: 500 pieces. Order. №

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury,
Obrazovaniya" Journal, 2016

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			Е			Медведицкова Л.В.200			Степанова И.В.169		
Абасов Ш.М.61			Егорова Т.Е.263			Меркелов А.А.182			Суворов Т.Н.24		
Абдрахимова Д.И.63			Емалетдинова Г.Э.82			Милованов Н.Ю.45			Сухотерина Т.П.338		
Абдуразакова Д.М.185			Ефимов А.А.84			Мисиева Л.А.271			Т		
Абиева Н.М.286			Ефимова Ю.В.18			Мишин Р.В.171			Тарасов Д.Ю.182, 208		
Алам М.Ш.252			Ж			Московкина Е.А.274			Тарасова Г.К.51		
Алиева М.М.118			Жигатова М.М.21			Мохова Л.А.103			Текеева М.Б.105		
Алиева С.А.118			З			Мурзина Е.И.71			Терентьева Е.Б.315		
Алиева С.Т.118			Закарьяева С.З.118			Мусаева Р.А.177			Ткаченко Г.А.245		
Алимушкина О.А.309			Зенкина С.В.24			Мухаджиева Т.А.47			Трубникова Н.И.109		
Алипулатова Н.С.152, 155			Зубенко В.В.200			Мухачева А.С.257			Тюркина И.В.246		
Апальков А.В.31			И			Н			У		
Аркиева З.А.232			Ибрагимов Р.Э.332			Никонов Г.А.263			Уколова Л.И.211, 213		
Архипова М.С.257			Ильченко Л.П.26			Нилова К.В.300			Ушакова О.Б.190		
Асеев А.Г.208			Иргит С.Ч.131			Новикова Е.С.94			Ф		
Асламазова Л.А.235			Исаева Г.В.28			Новикова И.А.204			Федак Е.И.171		
Ахмедова З.А.86			К			Нурмагомедова М.Н.188			Феталиева Л.П.54, 57		
Ахметшина Ю.В.66			Каксин А.Д.291			О			Фомина А.А.216		
Б			Калита В.В.257			Овсянников С.Ю.156			Х		
Бабенкова О.С.121			Кандаева Н.А.133			Олейников С.В.157			Хайрулаева А.З.123		
Багандова И.М.290			Кардапольцева В.Н.173			Ондар Ч.М.159			Харченко О.А.218		
Багатырова М.Н.187			Касимов А.К.86			Ооржак Б.Ч.276, 279			Хертек А.Б.276		
Бережнова Л.Н.182			Касимова А.А.86			П			Хомич Э.П.325, 338		
Богачева А.В.269			Ким О.М.116			Пайзулаева Р.К.74			Хурамшина А.Р.327		
Богомазов С.В.68			Киселева Н.Е.87			Петров Д.А.96			Ч		
Бондарь Е.А.5			Козубовская Г.П.293			Петрунина М.А.77			Чеботникова Т.А.306		
Борзенко И.Л.204			Кокорина К.А.71			Пешхоева А.И.185			Челасова А.М.329		
Брынза С.Ю.226			Костенко П.И.136			Попова В.И.79			Чередниченко А.И.220		
Буряков В.Н.208			Костина Т.С.192			Попова Р.И.98			Чернявская В.С.220, 224		
Бускаева Л.М.123			Кочеров Ю.Н.84			Прилепских О.С.265			Чертыхова М.Д.283		
В			Кочкинекова А.В.322			Прокопьева М.М.30			Ш		
Вдовина В.А.113			Кошелева Л.Ю.194			Р			Шабаетова Л.А.285		
Волков А.В.124			Кравченко А.Л.197			Рабданова А.А.207			Шабалина Е.П.109		
Воржев В.В.197			Красовская Е.П.89			Раджабова Ф.А.74			Шадрин А.В.173		
Выгинная Е.А.237			Кузнецов Р.М.113			Ровенко О.В.220			Шамсиева А.А.177		
Г			Кукуева Г.В.320			Родионова О.М.252			Шанжун Цзян211, 213		
Гаджиагаев Ш.С.74			Кулаковская-Дьяконова А.З.30			Ротэрян Ю.М.224			Шевченко Г.И.226		
Гаджиахмедов Д.Б.9			Куница Е.С.194			Рустамий С.А.313			Штрикова Д.Б.250		
Гаджиева П.Д.188			Куряков А.В.145			Рыбина И.С.161			Шурилова Т.Б.179		
Гаджимурадов М.А.61			Кутергин Н.Б.31			С			Шюкрю О.59		
Газиева Я.З.10			Л			Савиных В.Л.37			Щ		
Герман Е.С.208			Лебедева К.С.34			Сараев К.Н.82			Щербакова И.А.228		
Горбатенко А.В.31			Легенчук Д.В.37			Севастьянова С.К.148			Ю		
Горбунова И.Б.126			Легенчук Е.А.37			Сиднева И.Е.165			Юдин И.В.110		
Грибова О.В.190			Логин В.В.40			Сидорова А.В.100			Юрина А.А.235		
Гриневич Л.А.12			Ляпкина Н.А.148			Скворцов К.В.167			Я		
Гулякин Д.В.14			М			Слепкина Ю.В.48			Якимов П.А.304		
Гунзунова Б.А.241			Магомедгаджиева А.М.74, 152			Смолина А.Н.334			Якимов П.А.306		
Д			Магомедова А.Д.152, 155			Сокерина И.В.211, 213			Яковлев В.А.245		
Дашкуева П.В.16			Малыхина Е.В.42			Сорокопуд Ю.В.245			Яковлева Н.С.175		
Двоежанова Н.Г.320			Мартазанова Х.М.296, 298			Соснина Л.В.281			Якубова А.Б.133		
Демченко А.И.155			Махова А.И.75			Сосунова Н.Ю.179					
Джабер Хасан М.А.255			Медведенко В.В.201			Сотников Б.А.197					
Доброзракова Г.А.311						Спирина Т.А.103					
Довыдова М.В.113						Стародубцева Т.В.54					
Донгак В.С.80						Стекольников Ю.А.197					

**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

Bondar E.A., senior teacher, postgraduate, Belgorod State Technological University n. a. V.G. Shukhov (Belgorod, Russia),
E-mail: 12bondare@mail.ru

MODELING OF PROCESS OF FORMATION OF ADAPTATION READINESS OF FOREIGN STUDENTS TO STUDY IN A UNIVERSITY. The article presents the model of formation of adaptation readiness of foreign students to study at a university. The work examines the structural elements of the model: the objectives, tasks, principles, forms, methods, criteria and levels of adaptation readiness of foreign students to study at a university. The researcher shows the characteristic structural components of the proposed model. Experimental educational process is revealed through the contents of three stages: introduction and motivation; operationally-cognitive and reflexive evaluation. The model focuses on the success of foreign nationals, which on the principle of positive feedback enhances motivation and increases the opportunity to enter any university in Russia. The results of the experimental work on how to form and develop foreign students' abilities to adapt to new conditions in another country and to be ready for the study in a Russian university testify the effectiveness of the work.

Key words: modeling, model, foreign nationals, adaptation readiness, higher education.

Е.А. Бондарь, ст. преп., Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, аспирант каф. педагогики НИУ «БелГУ», г. Белгород, E-mail: 12bondare@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В статье представлена модель формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе. Рассматриваются структурные элементы модели: цель, задачи, принципы, формы, методы, выделены критерии и уровни адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе. Дана характеристика структурных компонентов модели. Экспериментальный образовательный процесс раскрыт через содержание трёх этапов: вводно-мотивационного, операционно-познавательного и рефлексивно-оценочного. Модель ориентирована на достижение успеха иностранными гражданами, который по принципу положительной обратной связи усиливает формирование мотивации и повышает возможность поступления в любой вуз России. Представлены результаты экспериментальной работы по формированию адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе, свидетельствующие о ее эффективности.

Ключевые слова: моделирование, модель, иностранные граждане, адаптационная готовность, обучение в вузе.

Необходимость разработки модели процесса формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе обусловлена тенденциями развития современного высшего образования в России. Идя в ногу со временем, современный вуз ориентируется на «глобальное» образование, нацеленное на создание открытого научно-образовательного пространства, которое способствует привлечению иностранных граждан к обучению в вузе, расширяет международное сотрудничество в сфере образования и укрепляет сотрудничество и партнерство между нашими странами.

Различия системы образования российского вуза и системы образования родной страны иностранных граждан определяют потребность подготовки иностранных граждан к обучению в вузе. Этим занимаются подготовительные факультеты для иностранных граждан, однако они нацелены на овладение русским языком как языком обучения, что не позволяет решить всех проблем адаптации иностранных граждан к новой языковой, социокультурной и образовательной среде вуза.

Как показал теоретический анализ исследуемой проблемы, много работ посвящено адаптации иностранных граждан (М.А. Иванова, Н.К. Маяцкая, Дж.С. Рензулли и др.), преподаванию на русском языке как иностранном (Т.В. Васильева, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова и др.), дидактическому обу-

спечению учебного процесса на ПФИ (Л.Г. Егорова, М.А. Иванова, М.С. Капелевич, А.Н. Ременцев, А.И. Сурыгин и др.). Вместе с тем, анализ проведенных научных работ показывает, что ещё не было специального исследования проблем формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе. Именно поэтому данный аспект адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе представляет для нашего исследования наибольший интерес.

Адаптационный период для иностранных граждан – это временной отрезок, в течение которого происходит привыкание к условиям, требованиям новой социальной, профессиональной и образовательной среды вуза.

М.С. Капелевич, занимаясь основами довузовской подготовки, определил готовность к продолжению образования в вузе как избирательную, прогнозируемую активность личности на этапе подготовки её к профессиональной деятельности и рассматривает её в виде четырёх взаимосвязанных блоков: теоретического, включающего в себя сумму знаний, необходимых для поступления в вуз; практического, состоящего из необходимых умений для реализации готовности; психологического и личностного в основе которого заложены показатели сфер психики, отражающие профессиональную направленность личности [1].

Нами показано, что готовность к обучению в вузе определяется сочетанием сформированной системы адаптации и мотивации к учебному процессу и системы знаний, умений и навыков, отвечающих задачам интеграции иностранных граждан в новое вузовское пространство, создание у них мотивации для дальнейшего эффективного обучения в любом вузе России.

В учебно-профессиональной образовательной среде вырабатываются «пространственно-предметные условия, межличностные взаимоотношения между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации личности» [2, с. 97]. И конечным результатом педагогической деятельности М.В. Григорьева определяет «адаптационную готовность, которая выражается в способности человека успешно осуществлять ведущую для данного возраста и/или индивидуально значимой деятельности в этих изменяющихся условиях» [3, с. 96] при этом адаптационная готовность рассматривается, как умение эффективно взаимодействовать с новыми социальными, профессиональными и образовательными средами [4, с. 259 – 263].

И.В. Арендачук обращает внимание на то, что адаптация определяет успешность учебно-профессиональной деятельности, и в свою очередь образовательная среда служит и для передачи значимых для профессиональной деятельности знаний, умений и для создания условий для формирования адаптационной готовности личности к новым взаимодействиям [5, с. 22 – 27].

Понятие «адаптация иностранных студентов к вузу» определяется через формирование устойчивых отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, содействующее достижению образовательно-воспитательных целей [6, с. 243 – 248].

Р.М. Шамионов отмечает, что адаптационная готовность включает «установки на возможность приспособления к ситуа-

ции и преодолительность трудностей, возникающих в ходе реализации активности, соотнесенные с представлениями личности о своих возможностях и представлениями о значимости сфер активности для самореализации» [7, с. 73].

Таким образом, адаптационную готовность иностранных граждан к обучению в вузе мы определяем совокупностью у субъекта определённой сформированной системы знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления ведущей для данного возраста и/или индивидуально значимой деятельности в изменяющихся условиях образовательной среды.

В своём исследовании по формированию адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе будем опираться на метод моделирования. Моделирование – общий метод опосредованного изучения процессов, объектов и явлений, являясь интегративным методом, объединяет в педагогическом исследовании эмпирическое и теоретическое.

Под моделированием будем понимать повторение характеристик отдельно взятого объекта на другом объекте, сознательно созданном для его изучения, который при этом называется моделью [8, с. 289]. Модель – мысленно представляемая или материально реализованная система, воспроизводящая объект исследования, способная заменить его так, что её изучение дает нам новую информацию об этом объекте [9, с. 19]. Другими словами, между оригиналом и моделью существуют связь в виде отношения ограниченного подобия, позволяющая модели заменять оригинал в процессе научного познания [10, с. 7].

Исследователь в процессе научного познания, опираясь на связь модели и оригинала, определяет социальные отношения объектов. Модель в процессе научного познания выполняет свою функцию в зависимости от значения, получаемого ею как заместителем исследуемого объекта [11, с. 15]. Кроме того, применение модели приводит к получению такой информации об оригина-

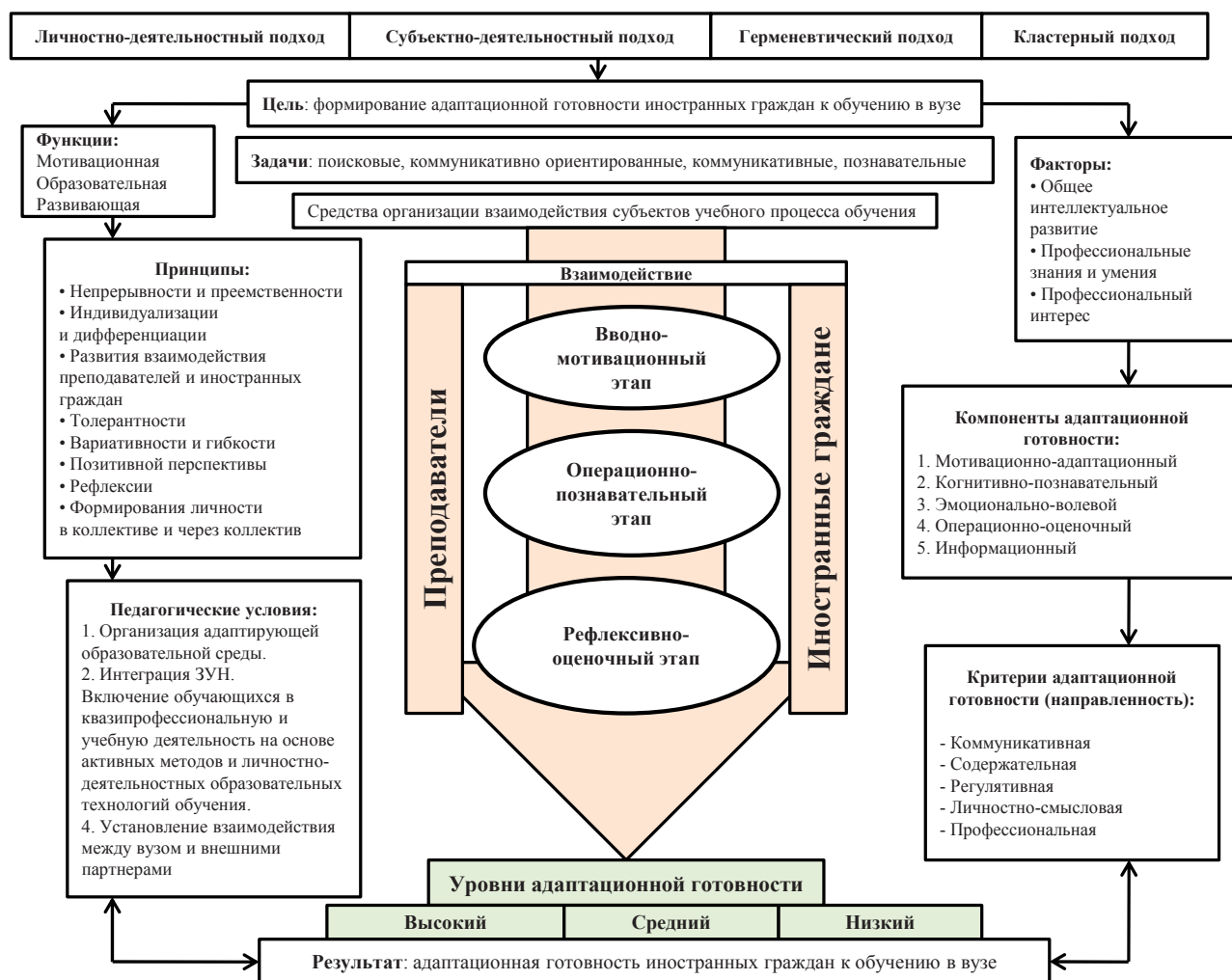


Рис. 1. Модель формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе

нале, которую затруднительно приобрести при помощи прямого исследования оригинала. Процесс моделирования позволяет установить существенные, определяющие поведение системы составляющие модели, выделить связи между ними [12, с. 50].

Применительно к педагогическому исследованию сущность метода моделирования мы видим в том, что в результате предварительного изучения предмета исследования (в нашем случае – процесса формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе) выделяются его характерные основные особенности, признаки, компоненты структуры, определяются их первостепенные связи и взаимозависимости. В результате предмет вырисовывается в совершенном плане, как некое законченное целое со своей структурой, между составляющими частями которой возникают определенные функциональные закономерные отношения и связи. Создав такую модель, можно выделить содержание и структуру, необходимые для достижения разных вариантов формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе.

В ходе диссертационного исследования, которое проводилось в Белгородском государственном технологическом университете им. В.Г. Шухова, нами разработана модель формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе, которая представлена на рисунке 1. Модель характеризуется целостностью, динамичностью и уровневостью. Целостность модели формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе предусматривает взаимосвязь каждой из частей модели. Динамичность модели определяется изменением в уровне сформированности адаптационной готовности от низкого к более высокому, и конечным результатом которого является сформированность адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе. Уровневость модели формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе выражается в возможности продвижения иностранных граждан от одного уровня адаптационной готовности к другому.

Модель формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе включает цель, задачи, принципы и функции, структурные компоненты, педагогические условия и критерии. Цель модели отражает достижение высокого уровня сформированности адаптационной готовности в качестве цели и планируемого результата взаимодействия преподавателя и иностранных граждан, что имеет в виду рост качественных характеристик будущих студентов. При постановке целей нами были учтены специфика обучения иностранных граждан на предвузовском этапе обучения в российских вузах и необходимость выполнения таких требований, как достижение целей, ориентированность на интересы и возможности иностранных граждан, осознаваемость ими целей и их перспективность.

Поставленные цели определяют задачи обучения иностранных граждан на предвузовском этапе обучения, оказывающие содействие в адаптационной готовности иностранных граждан к дальнейшему обучению в вузе: поисковые, дающие возможность обоснованного выбора профиля подготовки (гуманитарный, технический, медико-биологический, экономический и естественнонаучный); коммуникативно-ориентированные, сосредоточенные на формирование адаптационной готовности иностранных граждан в решении социальных и учебных задач; коммуникативные, направленные на развитие умений нахождения необходимой стратегии в разнообразных речевых ситуациях; познавательные, направленные на формирование комплексных знаний, умений и навыков. При этом решение перечисленных задач должно реализовываться системно через учебный процесс в учебной полиэтнической группе и внеучебную воспитательную деятельность.

Реализация установленных целей и решение связанных с ними задач предполагает формирование коммуникативных, операционных, организационных и технологических умений. Коммуникативные умения позволяют правильно излагать иностранным гражданам мысли на русском языке, вести дискуссии по обсуждаемым темам в виде монологической речи на русском языке как иностранном и формулировать вопросы по учебному материалу. Иностранные граждане, используя операционные умения, умеют применять алгоритмы при решении учебных и научно-практических задач. Организационные умения обеспечивают организацию и планирование их учебной деятельности под руководством преподавателя, позволяют анализировать результаты учебной, научно-практической деятельности и осуществлять самоконтроль. Технологические умения отражают способности иностранных граждан в работе с учебной и научной книгой,

поиске нужной в ней информации, использовании специальных лабораторных приборов и инструментов, а так же компьютерных технологий и ТСО.

Сконструированная модель формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе предназначена для выполнения мотивационной, развивающей и образовательной функций. Мотивационная функция определяет направленность на формирование у иностранных граждан положительного отношения к проблеме формирования адаптационной готовности к обучению в вузе, интереса к ней. Образовательная функция характеризует направленность на овладение иностранными гражданами системой знаний, умений и навыков на русском языке как иностранном, необходимых для дальнейшего обучения в вузе. Развивающая функция выражается в развитии потребностей иностранных граждан в дальнейшем обучении в российских вузах и использовании имеющихся знаний для поступления в любой российский вуз.

Разработанная модель формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе включает мотивационно-адаптационный, когнитивно-познавательный, эмоционально-волевой, операционно-оценочный и информационный компоненты, реализующиеся с помощью внедрения в учебный процесс педагогических условий, способствующих формированию адаптационной готовности:

- организация образовательной адаптирующей среды, которая способствует проектированию образовательной индивидуальной траектории обучающихся, реализующей субъективный опыт иностранных граждан, направлена на мотивацию к овладению будущей профессии как средству самовыражения личности;
- интеграция ЗУН как образовательных результатов адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе;
- включение обучающихся (иностранных граждан) в квази-профессиональную и учебную деятельность и на основе личностно-деятельностных образовательных технологий обучения и активных методов, предельно приближенных к условиям вузовского обучения России;
- установление взаимодействия между вузом и внешними партнерами по выработке и реализации общих принципов в формировании адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе на основе кластерного подхода.

В процессе выявления и изучения структурных компонентов адаптационной готовности иностранных граждан нами использованы: комплекс методов обучения (мотивации и стимулирования научно-практической и учебно-познавательной деятельности, проектные методы обучения, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе); формы организации обучения (научно-практические конференции, деловые игры, культурный ассимилятор, различные тренинги, лекции, лабораторные работы, практические занятия и самостоятельная работа); средства обучения (ТСО, интерактивные доски).

Реализации данной модели формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе осуществлялась на основании личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного, герменевтического и кластерного подходов и строилась с учётом следующих принципов:

- *непрерывности и преемственности*, обеспечивающих эффективность образования на предвузовском этапе обучения иностранных граждан в вузе, в соответствии с учётом знаний иностранных граждан, полученных в национальной системе образования;
- *развития взаимодействия преподавателя и иностранных граждан* на основе современных педагогических технологий;
- *индивидуализации и дифференциации*, учитывающих уровни развития способностей каждого обучаемого, формирование на этой основе планов развития обучаемых (иностранных граждан), развитие познавательных интересов и определение направлений повышения учебной мотивации каждого обучаемого;
- *толерантности*, обеспечивающей уважение чужих верований, взглядов, проблем, способность уживаться с людьми других языков, культур и религий;
- *вариативности и гибкости*, основанных на том, что содержание и методики образовательного процесса в системе вузовского образования помогают иностранным гражданам на предвузовском этапе обучения расширить возможности обоснованного выбора профессиональной стези в российском вузе;
- *позитивной перспективы*, предполагающей сравнение с особенностями создания жизненной перспективы обучающихся

(иностранных граждан) на основе представлений о себе в настоящем и будущем;

- *рефлексии*, обеспечивающей создание условий, способствующих приобретению опыта осознания себя и освоения себя в научно-практической и учебно-познавательной деятельности;

- *формирования личности в коллективе и через коллектив*, лежащих в основе того факта, что в полиэтнической группе в процессе общения протекают активные процессы структурирования, формирования и видоизменения межличностных взаимоотношений, предполагающих субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса, проявление уважения и признание равноценности друг друга.

Модель формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе представляет совокупность вводно-мотивационного; операционно-познавательного и рефлексивно-оценочного этапов.

В рамках первого этапа (вводно-мотивационного) проводились планирование этапов формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе; определение цели формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе; выбор критериев для оценки уровня достижения цели; диагностика состояния её сформированности и оценивался уровень положительного интереса иностранных граждан к обучению в российском вузе.

Было обнаружено доминирующее количество иностранных граждан с недостаточным уровнем сформированности адаптационной готовности, что вызвало необходимость разработки обучающей программы «Школа иностранца», которая включает два кластера:

- *кластер преподавателей*, в котором происходит обучение проведению занятий по межкультурной коммуникации, методике проведения занятий; разбор культурных ассимиляторов и коммуникативно-языковых упражнений;

- *кластер иностранцев*, который строится на развитии социально-языковых навыков и культурном просвещении, межкультурной коммуникации (предоставление информации, нужной для адаптации в новых климатических, социальных, культурных, учебных условиях; предоставление информации и краеведческого и культурно-исторического характера о городе Белгороде и Белгородской области; ролевые игры: «Чужая и Моя культура», «Культурные ассимиляторы», тренинги).

На втором этапе (операционно-познавательном) предполагается формирование и развитие восприятия обучающихся (иностранцев граждан). Этот этап сопровождается включением иностранных граждан в процесс собственного развития по образовательной индивидуальной траектории. На этом этапе происходит овладение знаниями, умениями, навыками на русском языке как иностранном и способами научно-практической и учебно-познавательной деятельности; повышение уровня адаптационной готовности; переход в новое активное состояние, побуж-

дающее осваивать наиболее рациональные приемы и способы работы, приобретать необходимые для этого умения, знания и навыки.

Третий этап (рефлексивно-оценочный) позволяет иностранным гражданам осуществлять объективную оценку своей постоянно усложняющейся учебной деятельности, вовлекать их в решение более сложных задач в процессе научно-практической деятельности. На данном этапе происходит осмысление и оценка адаптационной готовности иностранных граждан к дальнейшему обучению в вузе, становление себя в будущей профессии. На основе такой оценки происходит корректировка жизненных планов и насыщенный поиск рациональных путей их реализации.

Одной из важнейших предпосылок успешного формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе является выявление в процессе обучения уровня сформированности адаптационной готовности, зависящего от таких важнейших факторов, как общее интеллектуальное развитие, наличие профессиональных знаний и умений, профессиональный интерес. Данные факторы нами учитывались при формировании учебного материала и организации учебного процесса.

С учётом изложенных требований определены критерии её сформированности: профессиональная направленность, личностно-смысловая направленность, регулятивная направленность, содержательная направленность и коммуникативная направленность.

Для оценки исследуемого процесса формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе мы выделили три уровня: низкий, средний и высокий. Низкий уровень адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе определяется неумением ставить учебные цели, невысокими познавательными возможностями, недостаточной сформированностью учебных и интеллектуальных умений, низкой мотивацией к учебной и исследовательской деятельности. Средний уровень характеризуется проявлением заинтересованности иностранных граждан в решении учебных задач, способностью выполнять исследовательские действия под руководством преподавателей, стихийной сформированностью учебных и интеллектуальных умений. Высокий уровень определяется потребностью в успешном выполнении поставленных учебных задач, присутствием интереса к выполняемой учебной и исследовательской деятельности, сформированностью системой теоретических знаний, учебных достижений и принятием ценностей и норм новой социальной и учебной среды.

В результате экспериментальной апробации модели формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе на базе БГТУ им В.Г. Шухова осуществлялась диагностика уровней адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе. Анализ данных исследования показал повышение уровня адаптационной готовности иностранных граждан экспериментальной группы к обучению в вузе (рис. 2).

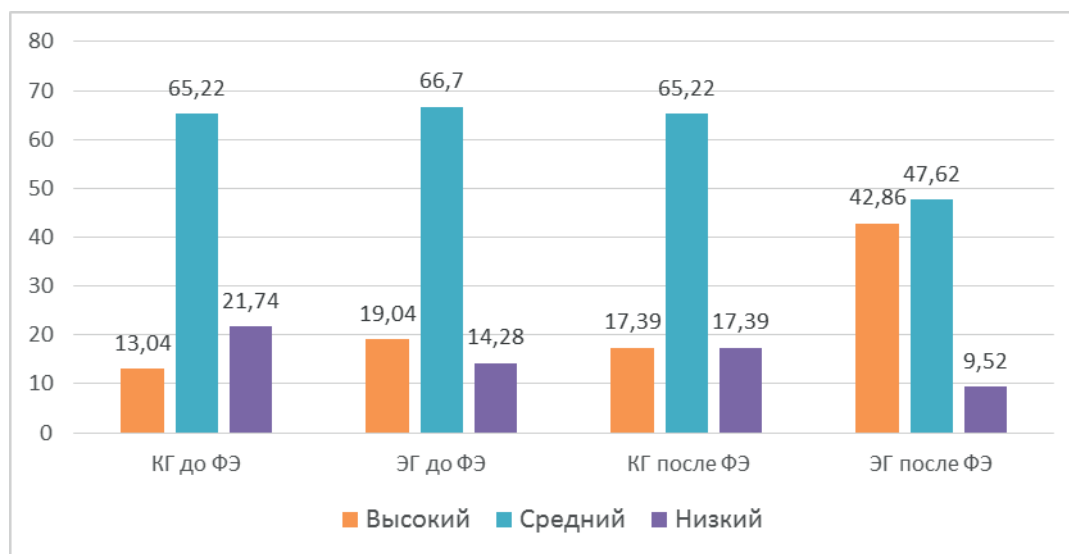


Рис. 2. Усреднённые уровневые показатели адаптационной готовности иностранных граждан экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп к обучению в вузе, %

Таким образом, внедрение разработанной нами модели адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе обеспечивает комплексное достижение цели – повышение уровня адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе. На наш взгляд, модель процесса формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в

вузе позволяет наглядно отразить сущность изучаемого процесса, конкретизировать механизм формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе, обеспечить возможность более четкого представления целенаправленного процесса развития у них профессиональных качеств, необходимых для дальнейшего обучения в любом российском вузе.

Библиографический список

1. Капелевич М.С. *Концептуальные основы довузовской подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2001.
2. Панов В.И. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
3. Григорьева М.В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды. *Мир психологии*. 2008; 1 (53): 93 – 100.
4. Григорьева М.В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности. *Известия Саратовского университета*. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014; Т. 3; Вып. 3: 259 – 263.
5. Арендчук И. В. Проблема психологического анализа профессионального развития личности. *Известия Саратовского университета*. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2009; Т. 2; № 2: 22 – 27.
6. Иванова М.А., Зинковский А.В. Системный подход к исследованию адаптации иностранных студентов. *Научно-технические ведомости СПбГТУ*. 2005; 2 (40): 243 – 248.
7. Шамионов Р.М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2012; Т. 5; № 2: 72 – 80.
8. *Философский словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1987.
9. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва; Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1966.
10. Новикова Л.И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем. *Моделирование воспитательных систем: теория и практика*. Под редакцией Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. Москва: Издательство РОУ, 1995: 5 – 10.
11. Лодатко Е.А. *Моделирование педагогических систем и процессов*. Славянск: СГПУ, 2010.
12. Дахин А.Н. *Педагогическое моделирование*. Новосибирск: Издательство НИПКиПРО, 2005.

References

1. Kapelevich M.S. *Konceptual'nye osnovy dovuzovskoy podgotovki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2001.
2. Panov V.I. *Psihoididaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
3. Grigor'eva M.V. K razrabotke konceptual'noy modeli vzaimodeystviya lichnosti i sredy. *Mir psikhologii*. 2008; 1 (53): 93 – 100.
4. Grigor'eva M.V. Ponyatiyniy apparat psikhologii adaptatsii lichnosti. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2014; T. 3; Vyp. 3: 259 – 263.
5. Arendachuk I. V. Problema psikhologicheskogo analiza professional'nogo razvitiya lichnosti. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2009; T. 2; № 2: 22 – 27.
6. Ivanova M.A., Zinkovskiy A.V. Sistemnyy podhod k issledovaniyu adaptatsii inostrannykh studentov. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbTU*. 2005; 2 (40): 243 – 248.
7. Shamiyonov R.M. Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i social'noy aktivnosti lichnosti. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*. 2012; T. 5; № 2: 72 – 80.
8. *Filosofskiy slovar'*. Pod redakciey I.T. Frolova. Moskva: Politizdat, 1987.
9. Shtoff V.A. *Modelirovaniye i filosofiya*. Moskva; Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1966.
10. Novikova L.I. Metodologicheskij aspekt problemy modelirovaniya vospitatel'nykh sistem. *Modelirovaniye vospitatel'nykh sistem: teoriya i praktika*. Pod redakciey L.I. Novikovoy, N.L. Selivanovoy. Moskva: Izdatel'stvo ROU, 1995: 5 – 10.
11. Lodatko E.A. *Modelirovaniye pedagogicheskikh sistem i processov*. Slavyansk: SGPU, 2010.
12. Dahin A.N. *Pedagogicheskoe modelirovaniye*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NIPKIPIO, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.12.15

УДК 378.2

Gadzhikhmedov D.B., Cand. of Sciences (Economics), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF PHYSICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION. In the work the author studies a process of formation of professional competence of future bachelors, who major in Physical Education in the conditions of informatization of education, where the important place is taken by means of ICT in training discipline "Management of physical education and sport" is described. A sports organization has a specific internal structure, based on the specifics of a sport. It has management departments, divisions, groups, teams. Thus, in sports organizations there are different types of management activities. In addressing these issues ICT tools that are the basic components of the management process of educational establishment in conditions of using new educational technologies in teaching can play an important role. The acquiring of such learning skills facilitates the forming of ICT-competence in future bachelor students, whose major discipline is Physical Education (Code 49.03.01).

Key words: educational informatization, bachelor students, major disciplines, physical education, professional competence, means of ICT.

Д.Б. Гаджихмедов, канд. экон. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описан процесс формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров по профилю «Физическая культура» в условиях информатизации образования, где важное место занимают средства ИКТ в обучении дисциплины «Менеджмент физической культуры и спорта». Спортивная организация имеет определённую внутреннюю структуру, основанную на специфике того или иного вида спорта. В ней есть управления, департаменты, отделы, группы, команды. Тем самым в спортивной организации существуют различные виды управленческой деятельности. В решении этих вопросов важную роль могут сыграть средства ИКТ, которые являются основными составляющими процесса управления образова-

тельным учреждением в условиях информатизации педагогического образования. Владение этими средствами приводит к формированию ИКТ-компетентности будущих бакалавров по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура.

Ключевые слова: информатизация образования, будущий бакалавр, направление подготовки, физическая культура, профессиональная компетентность, средства ИКТ.

Одним из новшеств Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) является компетентностный подход в подготовке будущих специалистов, в частности – будущих бакалавров по профилю «Физическая культура». В связи с этим идёт его осмысление, отражающее и задающее сегодняшнюю специфику образовательного процесса, которая связана с информатизацией образования. Как отмечает С.В. Панюкова, информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания [1].

Процесс информатизации вуза предъявляет новые задачи к формированию профессиональной компетентности будущего бакалавра по направлению подготовки 49.03.01 – Физическая культура, о чём поясняют федеральные требования к образовательным организациям в части минимальной оснащённости учебного процесса и оборудования учебных помещений средствами информационных и коммуникационных технологий [2].

И.В. Роберт [3] под средствами ИКТ подразумевает 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 глобальной компьютерных сетей.

Одним из главных направлений подготовки бакалавров педагогического образования, в частности, по профилю «Физическая культура», как отмечено в новых ФГОС высшего образования, является внедрение современных образовательных технологий. К таким технологиям относятся средства ИКТ, проектные технологии, тестовые технологии, технологии проблемного обучения, игровые и здоровьесберегающие технологии, которые составляют основу управления образовательными учреждениями. В учебный план подготовки бакалавров по профилю «Физическая культура» включена дисциплина «Менеджмент физической культуры и спорта». Менеджмент в спорте представляет собой самостоятельный вид профессиональной деятельности, направленной на достижение целей и реализацию поставленных задач в рамках деятельности спортивной организации, которая функционирует в условиях рынка путем рационального использования материальных, трудовых и информационных ресурсов. Иными словами, менеджмент в спорте – это теория и практика (знания, умения, навыки) эффективного управления организациями спортивной

отрасли и организациями межотраслевых комплексов предприятий. Спортивная организация имеет определенную внутреннюю структуру, основанную на специфике того или иного вида спорта, тем самым в спортивной организации существуют различные виды управленческой деятельности. В решении вопросов эффективного управления важную роль могут сыграть средства ИКТ, которые являются основными составляющими процесса управления образовательным учреждением в условиях информатизации педагогического образования. Владение этими средствами приводит к формированию ИКТ-компетентности будущих бакалавров, которая является основной составляющей профессиональной компетентности [4].

Анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 49.03.01 – Физическая культура (уровень бакалавриата) позволил нам выделить следующие компетенции, которые должны быть сформированы у будущих бакалавров в условиях информатизации образования:

- способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учётом основных требований информационной безопасности (ОПК-13);
- способностью осуществлять маркетинговую деятельность по продвижению физкультурно-спортивных услуг и товаров (ПК-27);
- способностью применять методы обработки результатов исследований с использованием методов математической статистики, информационных технологий, формулировать и представлять обобщение и выводы (ПК-29).

Общепрофессиональная компетенция (ОПК-13) формируется у будущих бакалавров при работе в электронной библиотеке и основными информационными ресурсами электронной образовательной среды вуза.

Для формирования профессиональной компетенции ПК-27 нами используются социальные сервисы Web 2.0, которые позволяют будущим бакалаврам при изучении дисциплины «Менеджмент физической культуры и спорта» использовать открытые, бесплатные и свободные электронные ресурсы. Здесь большую роль играют педагогические сетевые сообщества по обмену знаниями о коллекциях цифровых объектов, которые могут поделиться программными агентами с образованием. Социальные сервисы Web 2.0 (Веб 2.0) – это современные средства, сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповые взаимодействия. Формирование профессиональной компетенции ПК-29 в организации научно-исследовательской деятельности у будущих бакалавров осуществляется при изучении приложений MS Office в курсе «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Библиографический список

1. Панюкова С.В. *Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие*. Москва, 2010.
2. *Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (уровень бакалавриата)*. Available at: www.consultant.ru
3. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.
4. Патаракин Е.Д. *Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. Практическое руководство*. Москва, 2007.

References

1. Panyukova S.V. *Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii: uchebnoe posobie*. Moskva, 2010.
2. *Ob utverzhdenii FGOS VO po napravleniyu podgotovki 49.03.01 Fizicheskaya kul'tura (uroven' bakalavriata)*. Available at: www.consultant.ru
3. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekt)*. Moskva, 2014.
4. Patarakin E.D. *Social'nye servisy Veb 2.0 v pomoshch' uchitelju. Prakticheskoe rukovodstvo*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 25.12.15

УДК 378

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

ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF THE COMPETENCE OF AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST TO CARRY OUT A PSYCHOLOGICAL TEACHING OF PARENTS. The article analyzes the structural components in the ability of an educational psychologist to conduct psychological education of parents in the field of mental development of children in their teens. Namely, the research-

er makes a focus on knowledge-cognitive, ethical, pedagogical, communicative, organizational, technological and methodological components. The author comes to a conclusion that the analysis of the structural components of the competence in psychologists to conduct psychological education of parents on mental development of teenagers demonstrates that educational psychologists and schoolchildren's families can have close interaction among themselves. The organization of a unified educational environment of school and family is important for the effective education and gives the potential not only to reveal useful abilities in adolescents, but also in their parents and people who replace them.

Key words: structure, structural components, adolescence, educational psychologist, psychological education of parents.

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

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К ПРОВЕДЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В статье проведён анализ структурных компонентов способности педагога-психолога к проведению психологического просвещения родителей по вопросам психического развития детей подросткового возраста, а именно: когнитивно-знаниевый, этико-педагогический, коммуникативно-организационный и технологический компоненты. Автор приходит к выводу, что анализ структурных компонентов способности педагога-психолога к проведению психологического просвещения родителей по вопросам психического развития детей подросткового возраста, продемонстрировал, что и педагоги-психологи, и семья призваны осуществлять тесное взаимодействие между собой. Организация единой воспитательной среды – и школы, и семьи – важны для эффективного воспитания и раскрытия потенциальных возможностей не только самих подростков, но и семейного потенциала родителей и людей их заменяющих.

Ключевые слова: структура, структурные компоненты, подростковый возраст, педагог-психолог, психологическое просвещение родителей.

Описывая деятельность педагога-психолога в психологическом просвещении родителей по вопросам психического развития детей, необходимо сделать акцент на подростковом возрасте по причине того, что именно данный возраст вызывает наибольшие затруднения в построении детско-родительских взаимоотношений. На данный период накладывается процесс формирования новообразований в личности – в нравственно-этической сфере, в ценностях, мировоззрении, меняется специфика общения подростка с взрослыми и сверстниками. Пробелы в семейном воспитании подростков отяжеляются школьными недоработками во взаимодействии с учителями. Желание учителей – как можно быстрее определить такого трудного подростка в специальное учреждение или перевести в другую (соседнюю школу) – ещё более подрывает уверенность подростка в исправлении ситуации, формируется чувство одиночества, полной незащищённости, грубость, закрытость, нежелание общаться с миром. И, тем не менее, родителям педагог-психолог разъясняет, что, несмотря на открытую грубость, браваду, их дети испытывают одиночество, чувствуют себя глубоко несчастными и нуждаются в дружеской поддержке со стороны семьи.

Всё вышеизложенное нацелило нас на определение тех качеств и особенностей педагогов-психологов, которые необходимы им в осуществлении психологического просвещения, в работе с семьёй, людьми, заменяющими родителей (опекуны, бабушки, дедушки, другие родственники). Исходя из того, что педагог-психолог обязан тесно взаимодействовать с родителями, просвещать их в психологических знаниях, психологических методах, в особенностях развития детей, особенно подросткового возраста. В профессиональной структуре специалиста мы выделяем когнитивно-знаниевый, этико-педагогический, коммуникативно-организационный и технологический компоненты. Теперь подробнее о каждом из них:

1. Когнитивно-знаниевый компонент – психолого-педагогическая образованность; широкий кругозор, глубокое знание психолого-педагогических методов семейного воспитания, психологии и педагогики взрослых, особенностей общения со взрослыми людьми (родителями); владение знаниями психологических особенностей института семьи; владение большим спектром форм работы по психологическому просвещению: лекции, беседы, методические совещания, родительские собрания и конференции, групповые и индивидуальные консультации, наглядная агитация, раздача методического материала, подбор и распространение психологической и психолого-педагогической литературы.

2. Этико-педагогический компонент – наличие педагогического такта при взаимодействии с родителями, умение найти целесообразный и результативный способ влияния на собеседника, умение быстро оценивать ситуацию и находить оптимальное решение. Педагог-психолог проявляет гуманность без высокомерия; требовательность с деликатностью; влияние без

приказа; активное слушание, внимательность; уравновешенность, стрессоустойчивость, самообладание; дружеский тон общения; простота, доступность и доходчивость при изложении материала; чувство юмора; готовность использовать знание нормативных документов и предметной области в психологическом просвещении с родителями и педагогами; умение анализировать полученные психологические знания у родителей и лиц из заменяющих, наблюдать их продвижение по постижению знаний в области психологической науки, фиксировать динамику уровней сформированности определённой психологической культуры родителей; педагогическая интуиция, интеллект, высокий уровень общей культуры; артистичность, оптимизм, веселый нрав, доброта, желание прийти на помощь; умение грамотно оценивать внутреннее состояние человека, уметь переживать, сочувствовать; умение быть примером для окружающих в поведении, поступках, выражении мыслей; стремление к самосовершенствованию; обладание лекторскими, творческими возможностями профессии.

3. Коммуникативно-организационный компонент – общительность, хорошая коммуникация; высокая самоорганизация, грамотное общение специалиста в сложных психолого-педагогических ситуациях, умение привлечь внимание к собственному выступлению, преподносимому материалу, выступать в роли собеседника; умение вовлечь в коммуникацию как можно больше слушателей, пробудить их активность; определённая манера подачи материала и дружелюбное отношение к слушателям; способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия с родителями; способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия слушателей; высокий уровень речевой культуры, выразительная, грамотная речь, наличие развитого ораторского умения, убеждённости, лекторская способность; общительность, умение человека признавать другое мнение, отличное от его, умение вести беседу, демонстрируя общую культуру, разрешать споры; умение личности грамотно оценить настоящую ситуацию: наблюдение за обстановкой, умение выбирать наиболее эффективные её признаки и обращаться на них внимание; профессионально воспринимать и оценивать социокультурный (этнос, особенности ментальности) аспект ситуации, возрастной и психологический смысл возникшей ситуации, требующей разрешения; умение вступать в контакт и общаться не только со знакомыми и с незнакомыми людьми – родителями, пришедшими на занятия психологического просвещения; вовремя и своевременно пресекать и предупреждать конфликты.

4. Технологический компонент – владение методами психологического сопровождения; владение технологиями моделирования и коррекции деятельности и общения; умение использовать на практике методы и приёмы, направленные на сплочение малой семейной группы, на формирование у родителей психологических знаний и установок, определяющие кол-

лективное решение семейных проблемных ситуаций; владение методами, которые применяются педагогом-психологом при обращении внимания родителей на кризисные семейные ситуации; технологии психологического консалтинга (оказание консультативной помощи не только учащимся образовательной организации, но и их родителям); умение пользоваться психологическими диагностиками, современными психолого-педагогическими и образовательными технологиями, включая цифровые ресурсы и ИКТ – информационно-коммуникативные технологии, позволяющие значительно повысить качество взаимодействия обучения родителей, повысить уровень их психологического образования, автоматизировать отдельные информационные процессы – компактно создавать, хранить и пересылать информацию.

Анализ структурных компонентов способности педагога-психолога к проведению психологического просвещения родителей по вопросам психического развития детей подросткового воз-

раста, продемонстрировал, что и педагоги-психологи, и семья, призваны осуществить тесное взаимодействие между собой. Организация единой воспитательной среды – и школы, и семьи – важны для эффективного воспитания и раскрытия потенциальных возможностей не только самих подростков, но и семейного потенциала родителей и людей их заменяющих. Нельзя допускать, чтобы деятельность педагогов-психологов сводилась только к поучению, назиданию родителей, к указанию на их ошибки, без проявления этики и уважения к ним, проявления понимания отсутствия у них знания по взаимодействию с трудными детьми. Поэтому важным моментом в организации и проведении психологического просвещения родителей оказались глубокие знания педагогами сути семейного воспитания, умение взаимодействовать на равных в процессе коммуникации, а также хорошая осведомленность в применении психолого-педагогических технологий.

Библиографический список

1. 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.
2. Алипханова Ф.Н., Атаева Э.А. К вопросу о формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения. *Вестник университета (ГУУ)*. 2014; 4: 215 – 217.
3. Алипханова Ф.Н., Малагусейнова К.А. Организация групповой работы на основе знания принципов формирования команды и процессов групповой динамики. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 3 (40): 254 – 259.
4. Фельдштейн Д.И. *Психология современного подростка*. Москва, 1987.
5. Алипханова Ф.Н., Газиева Я.З. Современные требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов по осуществлению психологического просвещения родителей. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55).

References

1. 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.
2. Aliphanova F.N., Ataeva E.A. K voprosu o formirovanii informacionnoj kul'tury buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya. *Vestnik universiteta (GUU)*. 2014; 4: 215 – 217.
3. Aliphanova F.N., Malagusejnova K.A. Organizaciya gruppovoj raboty na osnove znaniya principov formirovaniya komandy i processov gruppovoj dinamiki. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 3 (40): 254 – 259.
4. Fel'dshtejn D.I. *Psihologiya sovremennogo podrostka*. Moskva, 1987.
5. Aliphanova F.N., Gazieva Ya.Z. Sovremennye trebovaniya k professional'noj podgotovke pedagogov-psihologov po osuschestvleniyu psihologicheskogo prosvescheniya roditel'ej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55).

Статья поступила в редакцию 15.11.15

УДК 378

Grinevich L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Culture and Art (Barnaul, Russia),
E-mail: kuminova@mail.ru

THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR SOLVING ACTIVITY-VALUE PROBLEMS VIA AN EDUCATIONAL BLOG.

The article deals with the formation of technology developed in transforming knowledge and skills of participants in the educational process on the basis of new technologies. The authors studied the possibility of using TOGIS educational technology (Technology Education Global Information Society). This technology is presented in the historical aspect, the author formulates conclusions that TOGIS opens fundamentally new ways to solve value-based problems in the activity-educational process, while working with a blog. The research is based on the analysis of a particular teaching experience of the author of the article and presents the mechanisms of formation of information competence of pupils with the introduction of educational blog and recommendations of how to use the TOGIS educational technology it in. In the research the author also stresses an important function of blogs to develop skills of participation in a discussion.

Key words: new educational technologies, blog, educational technology global society.

Л.А. Гриневич, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: kuminova@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕННОСТНОЙ ЗАДАЧИ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО БЛОГА

В статье рассматриваются разработанные в образовании технологии трансформирования знаний, умений и навыков участников образовательного процесса на базе новых технологий. Автором изучается возможность использования педагогической технологии ТОГИС (Технология образовательного глобального информационного сообщества). Данная технология представлена в историческом аспекте, сформулированы выводы о том, что ТОГИС открывает принципиально новые грани для решения деятельностно-ценностной задачи образовательного процесса при работе с блогом. На основе анализа конкретного педагогического опыта автора статьи представлены механизмы формирования информационной компетентности учащихся с внедрением образовательного блога и использовании в нём педагогической технологии ТОГИС.

Ключевые слова: новые образовательные технологии, блог, технология образовательного глобального общества.

Вхождение России в мировое образовательное пространство сталкивается со многими трудностями: социальными, политическими, экономическими и другими. Процессы модернизации не поспевают за требованиями времени. Вместе с тем в современном российском образовании накоплен огромный потенциал: достижения психолого-педагогической науки и опыт педагогических инноваций, авторских школ и педагогов-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации.

Под педагогической системой мы понимаем определённую совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Следовательно, ценностными ориентациями конкретного общества задаются цели формирования личности, а значит, и та или иная педагогическая система: меняются цели – должна меняться и система.

Академик В.П. Беспалько в своей работе «Слагаемые педагогической технологии» представил структуру педагогической системы в том виде, как этот объект сложился в многовековом эволюционном процессе развития образования. Структура любой педагогической системы представляется в настоящее время следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: 1 – учащиеся; 2 – цели обучения и воспитания (общие и частные); 3 – содержание обучения и воспитания; 4 – процессы воспитания (собственно воспитания и обучения); 5 – преподавателя (или ТСО – технические средства обучения); 6 – организационные формы воспитательной работы [1].

В структуре дидактической задачи, как и задачи в любой сфере человеческой деятельности, отображается цель, достижение которой обусловлено ситуацией (условиями) и располагаемой информацией (содержанием) для деятельности. Для дидактической задачи цель – необходимость формирования определённых качеств личности, ситуация (условия) – это исходные личностные качества учащихся, а информация – содержание учебного предмета или воспитательного влияния. Каждая дидактическая задача разрешима с помощью адекватной технологии обучения, целостность которой обеспечивается взаимосвязанной разработкой и использованием трех ее компонентов: организационной формы, дидактического процесса и квалификации преподавателя.

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х годов XX века и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся: Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Б.П. Беспалько, М.В. Кларина и др. [2].

Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. Сегодня педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Термин «педагогическая технология» появился в журналах высокоразвитых стран в 60-х годах. В США с 1961 года издаётся журнал «Педагогическая технология», в Англии с 1964 года издаётся журнал «Педагогическая технология и процесс обучения», в Японии – «Педагогическая технология» с 1965 года, в Италии – с 1971 года. ЮНЕСКО выпускает серию «Педагогические технологии» в бюллетенях международного бюро по образованию. «Педагогическая технология – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, а также их взаимодействие, ставящее своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО)» [3].

Поскольку педагогический процесс строится на определённой системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательную реализацию этих принципов в их объективной взаимосвязи и позволяющих полно проявляться личности педагога. К настоящему времени разра-

ботаны и используются в образовательной практике технологии трансформирования знаний, умений и навыков, равноуровневого, адаптивного, модульного обучения.

С появлением компьютерной техники возникла проблема эффективности обучения. Поскольку компьютер создавался как средство управления техническими и другими системами сразу нашел практическое применение и в управлении качеством образования. В условиях насыщения образовательных учреждений персональными компьютерами, разработки и применения компьютерных технологий обучения необходимо осмыслить те дидактические принципы и условия, которые отражают теоретические основы компьютеризации обучения.

Современные информационно-коммуникационные технологии (можно воспринимать как технологии веб 2.0), куда входят интернет-форумы, блоги, твиттеры, вики, видеохостинги, социальные сети и др., первоначально разработанные не для образовательных нужд, благодаря новаторской деятельности педагогов находят слияние с традиционными педагогическими технологиями. Образовательная система не только доступна для внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, но и сама динамично встраивается во Всемирную сеть [3].

Исследования В.Л. Волохонского, посвящённые психологическим механизмам и основаниям классификации блогов, показывают, что пользователей блогов привлекают следующие их характеристики: событийность, эмоциональность, интимность, рефлексивность, цитатность, коммуникативность, художественность, тематичность, размер и частота сообщений, наличие фотографий и разнообразных форм творчества [4].

Блоги имеют подлинное коммуникативное наполнение и исключают затруднения, возникающие при личном общении. Вследствие этого данную технологию начинают активно применять и в высшей школе для решения разного рода задач: управленческих и организационных (планов занятий, информации о заданиях, материалов, литературы); дидактических (проведение консультаций, хранение дидактической и аналитической информации, публикации ответов на домашние задания творческого плана). Опыт применения блогов разнообразен, но явно непродолжительная история их использования и немногочисленные исследования в этой области позволяют судить о том, что блоги со временем, возможно, найдут совершенно новые области применения [3].

Образовательные блоги являются удобной площадкой для организации дискуссии, обеспечивают устойчивую обратную связь и достаточно высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения. В результате прилагаемых умственных усилий для восприятия информационного содержания образовательного блога, его анализа и творческой подготовки к дискуссии. Участвуя в дискуссиях, выполняя учебные задания с привлечением информационных ресурсов сети Интернет, они развивают такие компетенции как:

- умение организовать эффективную работу с потоками информации в глобальной сети;
- умение анализировать и фильтровать найденную информацию;
- знание основных средств самоопубликования;
- овладение приёмами расширения кругозора и эрудиции;
- умение «свёртывать» и «разворачивать» информацию, представлять её в другом масштабе и с дополнительными деталями;
- умение организовывать информацию в виртуальном пространстве (обогащение реальности (augmented reality), т. е. владение всеми видами идентификаторов (сигнальными, ориентирующими, оценивающими)) [4].

Следует отметить, что приведённая классификация дидактических функций образовательного блога весьма условна, потому как все указанные функции взаимосвязаны, и иногда не представляется возможным найти границу между ними. Тем не менее, подобное деление функций необходимо для обобщения и систематизации опыта использования блога в образовательном процессе.

Наиболее действенным средством по повышению эффективности учебного процесса может явиться деятельность глобальной образовательной технологии ТОГИС (Технология образовательного глобального информационного сообщества) представленная В.В. Гузеевым, которая наиболее качественно, на наш взгляд, может обеспечить эффективность учебного процесса и быть представленной на образовательном блоге.

По мнению В.В. Гузеева, педагогическая технология – это система, включающая представление об исходных данных и планируемых результатах обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для конкретных условий.

Центром учебного процесса в технологии ТОГИС является деятельностно-ценностная задача (ДЦЗ). Это особый тип учебной задачи, имеющий трехкомпонентную структуру. Информационная задача является ведущим компонентом структуры ДЦЗ, направленным на формирование и отработку умений работать с информацией. Решение коммуникационной задачи позволяет в процессе обсуждений, споров, подготовки и презентаций докладов групп формировать коммуникационные компетенции. Познавательная задача позволяет освоить содержание материала. Однако, как отмечает В.В. Гузеев, «ТОГИС – технология деятельностно-ценностная, поэтому акцент в задачах делается на способах их решения, а не на содержании. Присвоение обучающимся содержание оказывается следствием их деятельности по решению задач» [5].

Основные результаты применения технологии ТОГИС – осознание учащимися ценностей совместного труда, овладение умениями организовать, спланировать и осуществить решение возникших задач, провести рефлексию, коллективный анализ результатов. Многие исследователи и педагоги-практики отмечают,

что учащиеся, которые проявляют инициативу в образовательном процессе и имеют возможность влиять на его ход, обладают, в конечном счете, многими замечательными качествами. Они ответственны за свою учебу, черпают вдохновение в самой познавательной деятельности, вдумчиво выбирают оптимальные стратегии для решения задач и склонны к сотрудничеству, совместной деятельности.

Во многом ТОГИС ориентирована на создание учащимися собственного интеллектуального или материального продукта и сравнение его с имеющимися культурными образцами. Дополнительный результат – умение свободно работать с информацией. Хорошие предметные знания – побочный результат непроизвольного запоминания вследствие упорной работы над решением задач, многократных споров и обсуждений, защиты своей позиции. Так же преподавателями образовательных учреждений замечено, что ТОГИС соответствует российским образовательным стандартам.

Таким образом, обучение с использованием образовательных блогов может стать одним из основных средств реализации деятельностно-ценностной задачи, где технология обучения в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) обеспечивает развитие обучающихся в открытом информационном пространстве, учит взаимодействовать с окружающим миром, формирует систему личностных ценностей, значимых для социума.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.
2. *Системно-деятельностный подход в обучении*: научно-методическое пособие. Составитель А.В. Хуторской. Москва: Эйдос: Институт образования человека, 2012.
3. Павлова В.В. *Сравнительный анализ инновационных технологий обучения с позиций деятельностного подхода*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2008.
4. Патаракин Е.Д. *Сетевые сообщества и обучение*. Москва: «ПЕР СЭ», 2006.
5. Гузеев В.В. *Образовательная технология ТОГИС-ПК*. Available at: <http://www.gouzeev.ru/togis-pk.pdf>

References

1. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.
2. *Sistemno-deyatelnostnyy podhod v obuchenii*: nauchno-metodicheskoe posobie. Sostavitel' A.V. Hutorskoj. Moskva: 'Ejdos: Institut obrazovaniya cheloveka, 2012.
3. Pavlova V.V. *Sravnitel'nyy analiz innovatsionnykh tehnologiy obucheniya s pozicij deyatelnostnogo podhoda*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
4. Patarakin E.D. *Setevye soobschestva i obuchenie*. Moskva: «PER S'E», 2006.
5. Guzeev V.V. *Obrazovatel'naya tehnologiya TOGIS-PK*. Available at: <http://www.gouzeev.ru/togis-pk.pdf>

Статья поступила в редакцию 17.10.15

УДК 378

Gulyakin D.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: dvggti@yandex.ru

STUDENTS AS SUBJECTS AND OBJECTS OF FORMATION OF SOCIAL-INFORMATION CULTURE. In the article the researcher observes education in a higher education school as a mechanism targeted at controlling the pedagogical process of subject-related transformation in students. The formation of subjectivity of a student in an educational process of a university is presented as an interaction deployed in time processes internally motivated personal and professional development and external with respect to the individual student learning. The work identifies three major interrelated psychological and educational processes: "interiorization", "zone of proximal development of personal and professional world" and "psychological setting" as the basis of the subject-objectivity of students and the mechanism of formation of the socio-cultural information. The author comes to the conclusion that the formation of subjectivity of students in the educational process of a university is represented as an interaction of two processes extended in time: internally-motivated personal and professional development and external, in relation to the individual student, learning.

Key words: social-information culture, object, subject, interiorization, zone of proximal development of personal and professional, psychological setting.

Д.В. Гулякин, канд. пед. наук, доц. каф прикладной математики, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: dvggti@yandex.ru

СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье обучение в вузе рассматривается как механизм целенаправленного педагогического управления процессом субъектного преобразования студентов. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза представляется как взаимодействие развёрнутых во времени процессов: внутренне мотивированного личностно-профессионального развития и внешнего, по отношению к личности студента, обучения. Определяются три важнейших взаимосвязанных психолого-педагогических явления-процесса: «интериоризация», «зона ближайшего личностного и профессионального развития» и «психологическая установка» как основа субъект-объектности студента и механизма формирования его социально-информационной культуры.

Ключевые слова: социально-информационная культура, объект, субъект, интериоризация, зона ближайшего развития, психологическая установка.

В основе субъект-объектности студента и механизма формирования его социально-информационной культуры, лежат три важнейших взаимосвязанных психолого-педагогических явления-процесса: «интериоризация», «зона ближайшего личностного и профессионального развития» и «психологическая установка».

Формирование социально-информационной культуры мы, прежде всего, рассматривали как социально и педагогически организованный процесс интериоризации ценностей информационного общества. В педагогике интериоризация рассматривается как формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом [1].

Студент как субъект и объект формирования социально-информационной культуры в процессе обучения в вузе проходит такие уровни интериоризации, как *адаптация* (формирование представлений о ценностях информационного общества, которые закладываются на занятиях социогуманитарного и естественнонаучного циклов на первом и втором курсах обучения), *самоидентификация* (на третьем курсе, происходит приобщение студента к внутреннему принятию социально-информационных норм, ценностей правил поведения, студент налаживает связи с элементами общества (социальными группами), формирует свое место в социуме и приобретает опыт социально-информационной деятельности), *самоактуализация* (четвертый курс обучения, студент вступает в отношения с социальными группами, осознавая себя как субъект культурных, социальных и информационных отношений с социальной ответственностью и индивидуальной системой ценностей информационного общества).

Организуя процесс формирования социально-информационной культуры студентов, мы опирались на теоретические аспекты и экспериментальные данные, полученные учеными: Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинским, И.М. Жуковой, А.М. Матюшкиным, Д.Н. Узнадзе и др., при изучении проблемы «зоны ближайшего развития».

Зона ближайшего развития применительно к формированию социально-информационной культуры студента – это процессы, которые ещё не созрели, но находятся в стадии созревания.

Зона ближайшего развития социально-информационной культуры студента имеет две границы нижнюю – уровень сформированности компонентов заявленной культуры студентом в данный момент (актуальный уровень) и верхнюю – уровень сформированности компонентов заявленной культуры по направлению, к которому предстоит дальнейшее развитие (потенциальный уровень). Отсюда, зона ближайшего развития – это расхождения между уровнем актуального развития и уровнем потенциального развития социально-информационной культуры студента. Её формирование может быть «плодотворным» лишь «в пределах между этими пороговыми», когда оно «опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции». В целом зону ближайшего развития процесса формирования социально-информационной культуры мы рассматриваем с двух позиций – вертикальной и горизонтальной.

С точки зрения вертикальной позиции (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, И.М. Жукова, А.М. Матюшкин и др.), зона ближайшего развития – уровень формирования социально-информационной культуры, достигаемый студентом в процессе его взаимодействия с преподавателем, но не проявляющийся в рамках индивидуальной деятельности. На основе такого взаимодействия определяется, как студент может сотрудничать с преподавателем, какова его ближайшая зона формирования социально-информационной культуры. Как следствие, налаживается качественное профессиональное, социальное взаимодействие между преподавателем и обучающимся. Преподаватель, как субъект, являясь транслято-

ром социально-информационной культуры, создает условия для формирования данной культуры у студента.

С точки зрения горизонтальной позиции, зона ближайшего развития – уровень формирования социально-информационной культуры, достигаемый студентом в процессе его взаимодействия со студентами. Организованная таким образом деятельность, будучи просоциальной, носит подчеркнуто совместный, групповой характер, способствует личностному развитию студента в социальной группе. При этом она направлена на создание реального социально значимого процесса и позволяет студенту проявить себя в межличностном социокультурном и информационном взаимодействии в малой группе. Тем самым формируются индивидуальные социально-информационные качества студента.

В процессе формирования социально-информационной культуры студентов, помимо использования явлений интериоризации и зоны ближайшего развития, мы основывались на так называемом механизме установки, поскольку не существует почти ни одной более или менее значительной сферы отношения субъекта к современной действительности, в которой участие установки было бы вовсе исключено.

Под установкой понимается готовность воспринимать и действовать, понимать и трактовать объект восприятия, мышления или будущих событий определённым образом [2].

В проводимом исследовании были определены целевая и смысловая психологические установки формирования социально-информационной культуры студентов технического вуза.

Целевая установка позиционировала социально-информационную культуру в качестве социокультурной составляющей подготовки студента – составной части фундаментальной инженерной подготовки;

- основы для самоопределения и социализации студента посредством присвоения социокультурных, информационно-нравственных ценностей и принятых в информационном сообществе вуза правил и норм поведения;

- личностно-смыслового развития студентов, как субъектов социально-информационной культуры;

- субъективного отношения студентов к социально-информационной деятельности и соответствующему поведению в информационном обществе.

Смысловая установка позиционировалась в социально-информационной культуре, как:

- информационная – отношение студента к информационной картине мира, его информационно-технологическое мировоззрение и виртуальный образ того, к чему он стремится;

- эмоционально-оценочная – принятие или непринятие, оценка студентом этических и моральных норм, ценностей информационного общества;

- поведенческая – развить социально-информационно-го сознания, мышления, поведения.

Таким образом, становление субъектности студента в образовательном процессе вуза представляется как взаимодействие двух развёрнутых во времени процессов: внутренне мотивированного личностно-профессионального развития (самодвижения, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели, задачи) и внешнего, по отношению к личности студента, обучения. Следовательно, обучение в вузе можно рассматривать как механизм целенаправленного педагогического управления процессом субъектного преобразования студентов. Большую роль в этом процессе играет информационная образовательная среда вуза [3; 4]. Это позволяет прогнозировать получение ожидаемого результата образования – личности будущего инженера как субъекта культуры и субъекта профессиональной деятельности, готового к решению сложных социально-профессиональных и информационно-профессиональных задач.

Библиографический список

1. Сенющенко С.П. *Проблема интериоризации в истории отечественной психологии*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2009.
2. Узнадзе Д.Н. *Общее учение об установке. Психологические исследования*. Москва, 1966.
3. Гузуева Э.Р., Везилов Т.Г. Модель формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 6 – 8.
4. Алиева К.М., Везилов Т.Г. Информационно-коммуникационная образовательная среда как средство формирования готовности будущих бакалавров по профилю «юриспруденция» к проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 107 – 108.

References

1. Senyushchenkov S.P. *Problema interiorizacii v istorii otechestvennoj psihologii*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2009.

2. Uznadze D.N. *Obschee uchenie ob ustanovke. Psihologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1966.
3. Guzeva E.R., Vezirov T.G. Model' formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih bakalavrov s ispol'zovaniem obrazovatel'nyh internet-portalov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 6 – 8.
4. Alieva K.M., Vezirov T.G. Informacionno-kommunikacionnaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo formirovaniya gotovnosti buduschih bakalavrov po profilu «yurisprudenciya» k proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 107 – 108.

Статья поступила в редакцию 17.12.15

УДК 378

Dashkueva P.V., teaching assistant, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia),
E-mail: timop2012@mail.ru.

FORMATION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE IN SENIOR PUPILS. The article discusses a problem of forming communicative tolerance of senior pupils. Communicative tolerance is understood as subjective-communicative position of a pupil, which implies its coordination of values, motives and actions with the requirements of the surrounding society. The main objective of the subjective pedagogy is the education of a personality of a young pupil with a multicultural outlook and humanitarian literacy in the development of educational-cognitive activity. The author states that it contributes to the affirmation and implementation of psycho-physiological possibilities of a person in socio-cultural educational environment. The principles of subject-communicative learning are implemented with proper organization of reflexive management into the personal development of students. The model of the educational environment of formation of communicative tolerance includes learning environment and extracurricular environment which, together, perform a developmental function.

Key words: communicative tolerance, subjective-communicative position, subjective pedagogy, subject-communicative learning, principles of tolerance, communication and evaluation activities, model of educational environment.

П.В. Дашкуева, ассистент каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический институт, г. Грозный,
E-mail: timop2012@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В данной статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативной толерантности старшеклассников. Коммуникативная толерантность понимается как субъектно-коммуникативная позиция учащегося, которая подразумевает согласование его ценностей, мотивов и действий с требованиями окружающего его социума. Главной задачей субъективной педагогики является воспитание личности молодого человека, обладающей поликультурным кругозором и гуманитарной грамотностью в рамках развития учебно-познавательной деятельности, способствующей самоутверждению и реализации психофизиологических возможностей личности учащегося в социально-культурных условиях образовательной среды. Принципы субъектно-коммуникативного обучения реализуются при условии правильной организации рефлексивного управления личностным развитием учащихся. Модель образовательной среды формирования коммуникативной толерантности включает среду обучения и внеурочную среду, которые, в своей совокупности, выполняют развивающую функцию.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, субъектно-коммуникативная позиция, субъективная педагогика, субъектно-коммуникативное обучение, принципы толерантности, учебно-познавательная деятельность, социально-культурная образовательная среда, модель образовательной среды.

В условиях глобализации информационного мирового общества для человечества наступили не очень благоприятные времена мирного сосуществования. Обострились межгосударственные и межнациональные отношения. Реально существующие государственные, национальные и частные интересы граждан в последнее время приводят к конфликтам и противоречиям. Международное миротворческое сообщество видит пути выхода из создавшегося кризиса отношений и дальнейшего выживания человечества в толерантности, предполагающей взаимопонимание и взаимопроникновение различных культур и традиций. Однако укоренившиеся в сознании населения стереотипы вражды и борьбы приводят к инертности общественного сознания, что является серьезным препятствием развития толерантности как нормы межгосударственных, межнациональных и межличностных отношений. Следовательно, создавшаяся ситуация противоречивости развития массового сознания диктует необходимость обратить внимание на молодое поколение, у которого происходит становление личности, развивается коммуникативная сфера и отсутствуют стереотипы отношений.

Анализ теоретических источников психолого-педагогической науки показывает, что возрастные особенности старшеклассников отличаются тем, что деловая межличностная коммуникация для них является доминантной (Б.З. Вульф, И.С. Кон и др.). Следовательно, актуализируется феномен коммуникативной толерантности в качестве важного направления в содержании воспитания старших школьников в современной российской школе. В зарубежной и отечественной научной литературе категория «толерантность» рассматривается с разносторонних аспектов, в то же самое время, в психолого-педагогической литературе данный феномен мало раскрыт и научно осмыслен.

«Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», так говорится

в Декларации принципов толерантности, принятой генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 году [1].

Толерантность – это гармония человека с самим собой и с окружающим миром, отражающаяся в человеческой добродетели.

Проблему толерантности можно отнести к воспитательной проблеме. Проблема культуры общения – одна из самых острых проблем в обществе. Прекрасно понимая, что мы все разные и что надо воспринимать другого человека таким, как он есть, мы не всегда ведем себя корректно и общаемся адекватно.

В связи с этим в настоящее время перед современной российской школой стоит задача изменения содержательных и организационно-педагогических форм построения образовательного поля. В российской педагогике разрабатываются научные подходы к реализации концепции «социокультурной модернизации», для воспитания молодёжи, способных к целостному и систематическому анализу сложных проблем современной жизни общества и окружающей среды, обладающих высоким уровнем сформированности коммуникативной толерантности, несущей в себе потенциал созидательной энергии и силы для развития общественных отношений [2].

Коммуникативная толерантность развивается на принципах гуманизации и гуманитаризации образования, направленных на формирование личности молодого человека, обладающей поликультурным кругозором и гуманитарной грамотностью.

Актуальность изучаемой проблемы заключена в необходимости анализа роли коммуникативной толерантности в жизнедеятельности молодых людей. В настоящее время общение молодёжи происходит неконтролируемо и свободно от педагогического воздействия старших поколений. Их взаимодействие отмечается гибкостью, динамичностью и разнообразными формами и видами, отличающимися от традиционных стереотипов, отличается сложностью и противоречивостью.

Неустойчивость интересов молодых людей и поиск всевозможных путей самоутверждения является подлинной причиной приобретения не лучших образцов поведения и общения. Они хотят быть «как все» и считают что это нормой жизни. Следовательно, самоутверждение, как ведущий признак коммуникативной толерантности, способствует реализации индивидуальных возможностей личности молодого человека и зависит от психофизиологических, социальных и культурных условий образовательной среды.

Именно гуманитарная образовательная среда, как часть социокультурного пространства, располагает возможностями для оптимального развития интересующего обучения и воспитания молодого поколения, направленного на оптимальные преобразования в сфере субъективности, получение мировоззренческого естественнонаучного и гуманитарного знания, формирование ценностных ориентаций личности обучаемого [3].

В психолого-педагогической науке образовательная среда рассматривается как составная часть содержания социокультурной среды общества, обеспечивающая учащимся условия для развития коммуникативной толерантности в развитии субъектно-субъектных отношений в личностно-ориентированном обучении и воспитании [4].

Современная тенденция общественного развития привела к массовой незанятости молодежи и к низкому уровню коммуникативной толерантности.

Главным приоритетом современной коммуникации является Интернет, где в процессе общения у пользователя не возникает необходимости видеть собеседника и визуальное общение заменяется виртуальным. После распада системы советского воспитания для молодежи отсутствует единая господствующая идея государственного значения, которая вдохновляет молодое поколение на достижение единых целей и задач. Ведущими ценностями для молодежи стали видимые материальные блага, в молодежной среде стали превосходить коммерческие отношения взамен духовных.

Решающим фактором воспитания молодежи в интересующем направлении является субъективная педагогика, призванная формировать коммуникативную толерантность молодого поколения в рамках развития учебно-познавательной деятельности, преобразующей человека из объекта деятельности в субъект, так как данная категория составляет внутренний механизм совместной деятельности. В совместной деятельности реализуется стремление подростков к самоутверждению в коллективе, занять достойное место которым способствует коммуникативная толерантность.

Таким образом, в выстраиваемую нами модель образовательной среды формирования коммуникативной толерантности входят: среда обучения и внеурочная среда, которые, в своей совокупности, выполняют **развивающую функцию**.

В формирующем эксперименте нами в полном объеме рассмотрена модель образовательной среды, на основе использования технологии формирования коммуникативных компетенций в различных видах учебно-познавательной деятельности. Считаем, что в этой связи важнейшей задачей выступает организация рефлексивного управления личностным развитием учащихся.

Ведущими принципами организации рефлексивного управления процессом учебно-познавательной и коммуникативно-оценочной деятельности являются следующие:

- **Природосообразность**, предполагающая, что воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы как сферы разума.

В соответствии с принципом природосообразности воспитания ведущим звеном любых воспитательных отношений и познавательных процессов является сам обучаемый, с его конкретными личностными, субъектно-деятельностными, коммуникативными особенностями и уровнем развития. Природа ребенка, его физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие при этом становится главным и определяющим фактором всех образовательных отношений;

- **Культуросообразность**, предполагает воспитание толерантности, основывающееся на общечеловеческих ценностях и построенное с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материаль-

ной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Данный принцип реализовывался при максимальном использовании в образовательном процессе ситуаций приобщения к основам общечеловеческой и национальной культуры с целью формирования необходимых социокультурных компетенций;

- **Самодвижение**, выражает сущность одной из традиционных и актуальнейших проблем философии – проблемы движения и развития материи, познание и решение которой находится в прямой корреляции – с познанием объективной реальности, что отмечал ещё Аристотель, ибо, по его мнению, «незнание движения необходимо влечет за собой незнание природы».

Идея самодвижения тесно связана с философским исследованием проблемы самоорганизации, суть которого заключается в учете ведущих подходов к управлению и механизмов их реализации в контексте решаемой цели – повышения качества процесса развития ключевых компетенций обучаемого (сочетания, компенсации, соответствия, уравнивания);

- **Демократизация и гуманизация рефлексивного управления**, предполагающие сотрудничество, соуправление, самоуправление, межличностный и межкультурный диалог в целостном образовательном процессе;

- **Диалогизация**, предполагающая совместный личностный рост, личностное развитие субъектов и объектов целостного образовательного процесса.

- **Интеграция** в рефлексивном управлении развитием образовательной среды школы означает достижение единства и завершенности всех компонентов и факторов развития и формирования личности учащегося.

Как отмечает И.Ю. Алексашина, **интеграция** выступает как процесс и результат становления целостности – единого качества на основе многих качеств. Отмечаются несколько ступеней интеграции: первая – предусматривает взаимодействие компонентов при сохранении их относительной самостоятельности; вторая – предполагает качественные изменения компонентов, однако вне взаимодействия компоненты теряют приобретённую качественную специфику; третья ступень отражает уровень системы, когда компоненты не могут существовать вне системы [4].

Интеграция как принцип проявляется в преобразовании всех компонентов образовательных систем разных уровней. В качестве основного принципа интеграции рефлексивного управления студентов мы указываем на необходимость поиска путей включения обучаемого в учебно-познавательную, игровую, творческую среду, стимуляцию развития их творческой индивидуальности, способностей, коммуникативной компетенции, позволяющей развивать диалогичные формы педагогического взаимодействия, субъект-объектные и субъект-субъектные отношения [5].

В ходе исследования указанной проблемы были использованы процессуальный, системный и субъектный подходы, которые в комплексе реализуются в коллективно-творческих делах учащихся в молодежных общественных организациях.

Процессуальный подход способствовал наладить динамику перехода толерантного сознания из одной формы в другую по модели «поступок – привычка – поведение», корректировать усложненность формирования нужного признака общения и расширить знания подростков о себе.

Субъективный подход подразумевал использование всех форм, путей и средств, выработанных человеческим опытом, для фактического достижения субъектно-коммуникативной позиции учащихся.

Субъектно-коммуникативное обучение реализуется в коллективно-творческой деятельности учащейся молодежи в детско-юношеских общественных организациях города, занимает школьную молодежь в свободное от занятий время, учит зарабатывать деньги собственным трудом, попробовать себя в различных сферах деятельности, открывает пути выбора будущей профессии.

Коллективная деятельность учащихся способствовала раскрытию приоритетных качеств личности: самостоятельности, инициативности, творчества, коммуникабельности. У них исчезают психологические барьеры, тормозящие развитие потенциальных возможностей своей личности. В творческих мероприятиях молодежных общественных организаций у них расширяется кругозор знаний, умений и навыков, формируется мировоззрение, увеличивается радиус общения.

Важным условием субъектного подхода является достижение корреляции и гармонии педагогических активных воздей-

ствий на субъект с его богатством потенциальных возможностей. В контексте проводимого исследования *коммуникативная толерантность* понимается как субъектно-коммуникативная позиция учащегося, которая подразумевает согласование его ценностей, мотивов и действий с требованиями окружающего его социума.

Педагогическое сопровождение коллективно-творческой деятельности старшеклассников служит для них источником возможностей в сфере самоопределения и совершенствования, стимулирует его ценностное развитие, коммуникативную активность, избирательность и творческие устремления. С целью обеспечения занятости несовершеннолетних граждан в нашем городе созданы молодёжные центры. Здесь молодые люди сами разрабатывают программы конкурсных мероприятий, готовят творческие выступления, проводят акции милосердия, субботники и другие социально-значимые мероприятия.

Все виды коллективной деятельности входят в систему учебно-воспитательной работы и педагоги, задействованные в деятельности молодёжных общественных организаций, должны заранее предусмотреть целесообразность каждого запланированного мероприятия.

Коммуникативная толерантность формируется в системном подходе и имеет определённый набор уровневых особенностей, отражающих степень сформированности мотивационных, регулятивно-деятельностных, межличностных компонентов.

Каждый этап соответствует уровню развития коммуникативной толерантности.

На первом этапе формировалась мотивация к продуктивному общению. Для установления контакта с собеседником весьма значимо первое впечатление о человеке, создающее образ собеседника по внешности, манерам, социальному статусу, мере воспитанности и т. д.

Мы придерживались принципа, что первое впечатление создается под влиянием «эффекта ореола», который проявляется в условиях ярко выраженного эмоционального отношения к человеку в ситуации недостаточной информированности о другом человеке. «Эффект ореола» возникает на ошибках превосходства, привлекательности и на факторах отношения друг к другу.

Задачей второго этапа формирования коммуникативной толерантности явилось развитие у старшеклассников умения представить себя, которое имеет целью формирование у других благоприятного мнения о себе. На этом этапе происходит самопознание и самоидентификация подростка, развитие умений рефлексии, эмпатии, стимулирование всех форм коммуникативной активности в коллективной деятельности. В итоге происходит трансформирование ложной толерантности в истинную, душевную.

На третьем этапе у подростков развивали умения активно-го и пассивного слушания. При условии эффективного развития умений подростка слушать, слышать и понимать, то можно считать, что успех в продуктивном общении обеспечен.

Спектр перечисленных умений рефлексивного характера создают качественную характеристику коммуникативной толерантности личности, который владеет основами субъективно-коммуникативного жизнетворчества.

Контрольный этап посвящён развитию умения работать в группе. Данный этап характеризуется готовностью к самостоятельному решению учебно-познавательных и коммуникативных задач, стремлением к улучшению регулятивных механизмов деятельности, закреплению поликультурного поведения, расширению межкультурной коммуникации, индивидуальных способов речевого самовыражения. На данном этапе у подростков происходит личностное развитие на основе индивидуально подобранных программ по актуализации невербальной коммуникации.

Библиографический список

1. Декларация принципов толерантности. Двадцать восьмая сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО. 25 октября 16 ноября 1995 г. Париж, 1995.
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. *Вопросы образования*. 2008; 1: 65 – 86.
3. Агеева З.А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности. *Вестник Ивановского государственного университета*. Естественные, общественные науки. 2012; 1: 49–53.
4. Алексахина И.Ю. Учитель и новые ориентиры в образовании. *Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем*: монография. Санкт-Петербург, 1997.
5. Максимова В.Н. Характерные черты образовательных технологий разных поколений. *Завуч*. 2004; 3: 64.

References

1. *Deklaraciya principov tolerantnosti*. Dvadcat' vos'maya sessiya General'noj konferencii YuNESKO. 25 oktyabrya 16 noyabrya 1995 g. Parizh, 1995.
2. Asmolov A.G. Strategiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obschestva. *Voprosy obrazovaniya*. 2008; 1: 65 – 86.
3. Ageeva Z.A. Kommunikativnaya tolerantnost' kak `element kommunikativnoj kompetentnosti lichnosti. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Estestvennye, obschestvennye nauki. 2012; 1: 49-53.
4. Aleksashina I.Yu. Uchitel' i novye orientiry v obrazovanii. *Gumanizaciya obrazovaniya kak predmet teoreticheskoy refleksii i prakticheskogo osvoeniya uchitelem*: monografiya. Sankt-Peterburg, 1997.
5. Maksimova V.N. Harakternye cherty obrazovatel'nyh tehnologij raznyh pokolenij *Zavuch*. 2004; 3: 64.

Статья поступила в редакцию 27.12.15

УДК 373.2.01

Efimova Yu.V., postgraduate, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: Julya0709@mail.ru

PEDAGOGICAL MODEL OF LIFE SAFETY MANAGEMENT OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE INTERACTION OF PRESCHOOLS AND FAMILIES. The presented material of the paper present a pedagogical model, developed by the paper's author, focused at facilitation of safe behavior of senior preschool children on the basis of interaction of a preschool and a child's family. In the bases of modeling education on the level of its safety there is a social order. The aim of the pedagogical model proposed by the researcher is the creation of pedagogical conditions for the formation of safe behavior of preschool children. A necessary condition for the effectiveness of familiarizing young children with safety rules is an established system of interaction with parents in addressing this issue. As the research shows, when experts work on modeling of the educational environment, it must ensure the consistency of the cultural, environmental, activity-based and student-centered approaches in teaching. The paper has been prepared with much consideration of new Federal State Educational Standards.

Key words: pedagogical model, basics of life safety, children of preschool age, preschool and family interaction.

Ю.В. Ефимова, аспирант Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск,
E-mail: Julya0709@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ

Представленные материалы предлагают разработанную нами педагогическую модель формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОО и семьи. В основе моделирования образования в области безопасности лежит социальный заказ. Целью педагогической модели, предложенной нами, является создание педагогических условий для формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста. Необходимое условие эффективности приобщения детей к правилам безопасного поведения – отлаженная система взаимодействия с родителями в решении данной проблемы. Моделирование образовательного пространства безопасной жизнедеятельности должно обеспечивать взаимодействие системного, культурологического, средового, деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению.

Ключевые слова: педагогическая модель, основы безопасности жизнедеятельности, дети старшего дошкольного возраста, взаимодействие ДОО и семьи.

В современном обществе проблема безопасности жизнедеятельности детей стоит крайне остро в связи с ростом количества опасных ситуаций с участием самых незащищенных граждан – маленьких детей, незащищенностью дошкольников в ситуациях отсутствия контроля со стороны родителей, непрекращающимися проявлениями актов насилия. В дошкольных образовательных учреждениях вопросы развития жизненного опыта у детей в области безопасности жизнедеятельности, охраны и поддержания физического и психического здоровья должны быть приоритетным направлением деятельности [1, с. 92].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) определяет современные ориентиры построения взаимоотношений дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. Среди основных принципов дошкольного образования ФГОС выделяет сотрудничество детского сада с семьей. Одной из важнейших задач, решаемых ФГОС, является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования детей, охраны и укрепления их здоровья [2, с. 3].

В рамках требований к психолого-педагогическим условиям реализации Программы в ФГОС выделены компетенции педагога, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, среди которых – умение осуществлять взаимодействие с родителями по вопросам образования ребенка, непосредственно вовлекать их в образовательный процесс на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [3, с. 64].

В настоящее время актуальны исследования по формированию культуры безопасности детей дошкольного возраста в семье и системе дошкольного образования. В дошкольных образовательных учреждениях вопросам развития жизненного опыта у детей в области безопасности жизнедеятельности уделяется внимание, но отсутствуют единые представления о том, чему и сколько учить, отсутствует обобщение и систематизация накопленного педагогического опыта. Крайне необходимы исследования, направленные на изучение деятельности родителей и педагогов по профилактике виктимного поведения детей [4, с. 179].

Анализ современных исследований, посвященных актуальным проблемам безопасности детей, показал, что несмотря на оригинальность подходов и концепций к формированию культуры безопасного поведения у детей, в них не нашла отражения проблема разработки методологии эффективного взаимодействия детского сада и семьи в обеспечения безопасности детей дошкольного возраста.

Моделирование предполагает целостное видение объекта, позволяет обобщенно представить явление, четко показать его структуру, выявить взаимосвязи между структурными элементами, выделить их существенные признаки. В результате моделирования создается модель. «Модель – это образец, заменитель оригинала. Она позволяет, с одной стороны, несколько упростить явление, отвлечься от несущественных свойств, схематизировать описание объекта, а с другой – установить и описать компоненты объекта, взаимосвязь между ними» [5, с. 25].

Построение модели является необходимым этапом изучения любых психолого-педагогических процессов, способствующим их совершенствованию и практической реализации. Модель позволяет выявить взаимосвязь структурных компонентов, раскрыть характерные особенности и условия построения необходимого процесса [6, с. 47].

В.М. Монахов в своём исследовании определяет методологию проектирования образования детей дошкольного возраста в области безопасности жизнедеятельности как совокупность подходов, принципов, методов и средств проектирования образования в области безопасности [7, с. 31].

М.В. Погодаева под образованием в области безопасности дошкольников понимает целенаправленный процесс обучения безопасному поведению и воспитания культуры безопасности, направленный на подготовку детей к безопасной жизнедеятельности в условиях высокого природного, техногенного и экологического риска [8, с. 53].

В своём исследовании мы констатируем педагогическую модель, в основе которой лежат теоретико-методологические положения о системном, культурологическом, средовом, деятельностном и личностно-ориентированном подходах. Рассмотрение и осмысление этих аспектов проблемы образования в области безопасности детей дошкольного детства позволило бы повысить адаптивность детей к существующим в современном мире опасностям и рискам.

В этой связи нами была разработана и представлена содержательная модель формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОО и семьи, ограничено сочетающая в себе последовательные этапы формирования основ безопасного поведения.

Предлагаемая модель включает в себя следующие блоки: концептуально-целевой блок, организационно-технологический блок, диагностико-результативный блок.

Концептуально-целевой блок содержит цель, задачи, принципы, функции формирования основ безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОО и семьи.

Организационно-технологический блок включает в себя механизмы воздействия на дошкольников, с целью формирования основ безопасного поведения – игровые технологии, формы, методы, средства.

Диагностико-результативный блок состоит из критериев, показателей, параметров и уровней формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста.

В основе моделирования образования в области безопасности лежит социальный заказ. Целью педагогической модели, предложенной нами, является создание педагогических условий для формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения данной цели были сформулированы следующие задачи:

- формировать когнитивную, эмоционально-мотивационную и поведенческую основу безопасного поведения детей дошкольного возраста;
- выявить и экспериментально обосновать совокупность педагогических условий эффективного формирования опыта безопасного поведения дошкольников на основе взаимодействия ДОО и семьи;
- разработать и апробировать комплексную программу обеспечения безопасности детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОО и семьи.

В ДОО предметно-развивающая среда формирования безопасного поведения детей должна создавать условия для познания мира и опасностей, присутствующих в нём, и направлена на развитие духовно-нравственной и эмоциональной сферы ребёнка. Дети дошкольного возраста эмоционально чувствительны,

и поэтому помочь дошкольнику запомнить и осознать чувства другого, научить ребёнка сопереживать, сострадать чужой боли и радоваться вместе с другими, научить милосердию – вот главные задачи педагога. Необходимо использовать возможности среды, соответствующие потребностям ребёнка и, таким образом, мотивирующие его деятельность, ребёнок проявляет соответствующую активность, направленную на удовлетворение потребности и в тоже время на саморазвитие [9, с. 121].

На основе изучения состояния теории и практики выбранных методологических подходов по формированию безопасного поведения у дошкольников, нами были выделены принципы воспитания данного интегрального качества:

- *принцип системности и последовательности* предполагает целесообразное осуществление образовательной деятельности на основе разработанной единой системы целей, задач, содержания, форм и методов воздействия на дошкольников;

- *принцип субъективности* предписывает педагогу максимально содействовать развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненной ситуации;

- *принцип субъект-субъектного характера взаимодействия всех участников образовательных отношений*, выбор приёмов, методов, форм организации детских видов деятельности, обеспечивающих интеллектуальную, эмоциональную, личностную активность детей, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников;

- *принцип доступности*, обучение должно проходить в доступной игровой форме. Дети не воспринимают информации, которая им не совсем ясна, или объем которой превышает возможности детского восприятия;

- *принцип природосообразности*, предполагает, что выбор форм и методов воспитания, обучения и развития детей должен определяться «естественными основаниями», то есть тем, как, в каких формах и видах деятельности, на основе каких механизмов в каждом возрастном периоде происходит приобщение ребёнка к культурным ценностям;

- *принцип учёта региональных особенностей*: в процессе воспитания культуры безопасности у дошкольников должны учитываться природные условия и ресурсы, проблемы и решения в регионе, городе, районе, демографическая обстановка, качество жизни, интеллектуальный и духовный потенциал населения;

- *принцип гуманности* предполагает гуманизацию дошкольного образования свободный выбор ребёнком деятельности, отвечающей его склонностям и интересам: уважение к ребёнку, глубокое понимание неповторимости его личности, учет потребностей и возрастных особенностей. Ребёнок получает возможность самореализации, обретает чувство собственного достоинства. В самостоятельной деятельности развивается умение действовать в непредвиденной ситуации, самостоятельно принимать решения в опасной ситуации. Роль педагога заключается в создании предметно-развивающей среды, обеспечивающей ребенку выбор активности, соответствующей его интересам;

- *принцип взаимодействия семей воспитанников и дошкольного учреждения* на основе определения объективных оснований сотрудничества по решению задач формирования культуры безопасности [10, с. 14 – 15].

При разработке критериев и показателей, позволяющих определить уровень сформированности безопасного поведения дошкольников, мы исследовали ранее разработанные и апробированные в педагогической литературе критерии, которые освещены в работах Т.Г. Хромцовой, А.И. Садретдиновой, Л.В. Пелиховой:

Когнитивный критерий – элементарные знания о безопасности жизнедеятельности, зависимости жизни и здоровья человека от состояния окружающей среды, представления о строении организма человека, о человеке как живом организме, как части природы, правилах сохранения здоровья, развитые познавательные умения.

Эмоционально-мотивационный критерий – осознанность мотивов, потребностей и целей, направленных на сохранение и укрепление здоровья, безопасность жизнедеятельности.

Поведенческий критерий – сформированность поведенческих навыков здорового образа жизни, выполнение правил безопасного поведения в быту, опыт безопасного поведения в быту, поведение и опыт сохранения здоровья в любых жизненных ситуациях [11, с. 50].

На основе указанных представлений составлена характеристика уровней сформированности безопасного поведения дошкольников.

Конечным результатом реализации педагогической модели формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОУ и семьи является реализация педагогических условий, формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста, с учётом характера воздействия средовых факторов, возрастных и типологических особенностей детей с целью расширения образовательной и деятельностиной среды, повышения приспособительных возможностей организма в различных условиях жизнедеятельности и создания устойчивой мотивации личности к безопасному поведению. Разработка методического содержания педагогического взаимодействия ДОУ и семьи ребёнка дошкольного возраста в процессе обеспечения личной безопасности детей, которое отражено в программе, включающей планирование тематических занятий, лекций, мастер-классов, самостоятельной работы родителей с детьми, разработки совместных детско-родительских тренингов, мероприятий, консультаций с учётом особенностей семейного воспитания и уровня подготовленности родителей.

Таким образом, разработанная педагогическая модель формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОУ и семьи, позволяет использовать технологии, методы, формы и средства воспитания в образовательном процессе, направленные на активизацию когнитивной и эмоционально-мотивационной функции личности, актуализацию ценностных ориентаций, способствующие безопасному поведению.

Библиографический список

1. Погодаева М.В. Психологическая безопасность как фактор адаптации ребенка в дошкольном учреждении. *Вестник ТГПУ*. 2014; 6 (147): 92 – 95.
2. Стаскова Т.Н. Организация освоения образовательной области «Безопасность» с детьми 2-7 лет. Волгоград, 2014.
3. Тимофеева Л.П. Повышение компетентности родителей в вопросах воспитания культуры безопасности у старших дошкольников. *Дошкольная педагогика*. 2012; 7: 61 – 67.
4. Гафнер В.В. *Культура безопасности: аналитический обзор диссертационных исследований* (Педагогические науки, 2002-2012 гг.). Екатеринбург, 2013.
5. Байбородова Л.В. *Внеурочная деятельность школьников в разновозрастной группе*. Москва, 2013.
6. Дружинин В.Н. *Экспериментальная психология*. Санкт-Петербург, 2011.
7. Монахов В.М. Методология проектирования педагогической технологии (аксиологический аспект). *Школьные технологии*. 2000; 6: 30 – 33.
8. Погодаева М.В. *Концепция формирования пространства безопасного детства*: монография. Красноярск, 2014.
9. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва, 2001.
10. Тимофеева Л.П. *Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа*. Санкт-Петербург, 2015.
11. Садретдинова А.И. *Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2009.

References

1. Pogodaeva M.V. Psihologicheskaya bezopasnost' kak faktor adaptacii rebenka v doshkol'nom uchrezhdenii. *Vestnik TGPU*. 2014; 6 (147): 92 – 95.
2. Stashkova T.N. *Organizaciya osvoeniya obrazovatel'noj oblasti «Bezopasnost'» s det'mi 2-7 let*. Volgograd, 2014.
3. Timofeeva L.L. Povyshenie kompetentnosti roditel'ev v voprosah vospitaniya kul'tury bezopasnosti u starshih doshkol'nikov. *Doshkol'naya pedagogika*. 2012; 7: 61 – 67.

4. Gafner V.V. *Kul'tura bezopasnosti: analiticheskij obzor dissertacionnyh issledovanij* (Pedagogicheskie nauki, 2002-2012 gg.). Ekaterinburg, 2013.
5. Bajborodova L.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnoj grupe*. Moskva, 2013.
6. Druzhinin V.N. *Eksperimental'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2011.
7. Monahov V.M. Metodologiya proektirovaniya pedagogicheskoy tehnologii (aksiologicheskij aspekt). *Shkol'nye tehnologii*. 2000; 6: 30 – 33.
8. Pogodaeva M.V. *Koncepciya formirovaniya prostranstva bezopasnogo detstva: monografiya*. Krasnoyarsk, 2014.
9. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva, 2001.
10. Timofeeva L.L. *Formirovanie kul'tury bezopasnosti u detej ot 3 do 8 let. Parcial'naya programma*. Sankt-Peterburg, 2015.
11. Sadretdinova A.I. *Pedagogicheskoe proektirovanie obrazovatel'noj sredy formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u doshkol'nikov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2009.

Статья поступила в редакцию 21.12.15

УДК 37.031

Zhigatova M.M., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: lady.zhigatova@mail.ru

THEORETICAL BASES OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS. The work is connected to a topical issue of formation and development of information competence of students in school. The task of the research is to understand the definitions of "information competence", "information and communication competence", "ICT-competence", "information and functional competence" and to clarify what competence is to be formed in school graduates. The author does an analysis of how many reputable scientists and teachers define the term of "information competence". The article presents what components the "information competence" has. It is concluded that the concept of "information competence" has a complex structure and the process of formation of information competence occurs in stages. The paper summarizes how the concepts of computer literacy, ICT-literacy and ICT-competence as the main stages of formation of information competence are understood in modern science. The article studies a model of information-communication technological skills in students. The author shows how this model develops a whole range of basic cognitive skills.

Key words: computer literacy, ICT literacy, information competence, information and communication competence, ICT-competence, information and functional competence.

М.М. Жигатова, соискатель каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: lady.zhigatova@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальному на сегодняшний день вопросу формирования и развития информационной компетентности у учащихся школ. Поставлена задача разобраться в определениях «информационная компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность», «ИКТ-компетентность», «информационно-функциональная компетентность», и понять какую всё-таки компетентность необходимо формировать у школьников. Обобщён анализ многих авторитетных учёных-педагогов в определении понятия «информационная компетентность». В статье представлены компоненты структуры категории «информационная компетентность». Сделан вывод о том, что понятие «информационная компетентность» имеет сложную структуру и процесс формирования информационной компетентности происходит поэтапно. Обобщены и уточнены понятия компьютерная грамотность, ИКТ-грамотность и ИКТ компетентность как основные этапы формирования информационной компетентности. В статье рассмотрена модель информационно-коммуникационной технологической компетентности учащихся, в рамках которой предусмотрен комплекс базовых познавательных умений.

Ключевые слова: компьютерная грамотность, ИКТ-грамотность, информационная компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, ИКТ-компетентность, информационно-функциональная компетентность.

В отечественной педагогической литературе, официальных документах Министерства образования и науки и других источниках информации часто используются термины «компьютерная грамотность», «ИКТ грамотность», «информационная компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность», «ИКТ-компетентность», «информационно-функциональная компетентность». Нами поставлена задача разобраться в этих определениях и понять, какую всё-таки компетентность необходимо формировать у учащихся школ. Компетентностный подход в определении целей и содержания образования, с ори-

ентацией на освоение умений, обобщённых способов деятельности является ведущим в работах таких отечественных педагогов, как В.П. Давыдов, А.К. Макаров, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицина, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и других. Необходимо отметить, что на современном этапе развития педагогики понятие «информационная компетентность» определяется неоднозначно (О.Б. Зайцева, А.Л. Семенов, В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, Н.Ю. Таирова, О.М. Толстых). С.В. Тришина считает, что информационная компетентность – это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процес-



Рис. 1. Компоненты структуры категории «информационная компетентность»

сов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности. В определении структуры категории «информационная компетентность» ею выделены компоненты, которые представлены на рисунке 1.

Н.Н. Абакумова считает, что информационная компетенция – это умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМІ, Интернет) [1]. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности субъекта образовательного процесса по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. О.А. Кизик считает, что информационная компетентность включает в себя способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимой для качественного выполнения профессиональных задач к групповой деятельности и сотрудничеству с использованием современных коммуникационных технологий для достижения профессиональных значимых целей, а также готовность к саморазвитию в сфере информационных технологий, необходимого для постоянного повышения квалификации и реализации себя в профессиональном труде [2]. В литературе встречается понятие «информационно-функциональная компетенция» – комплекс различных видов деятельности (когнитивной, ценностно-мотивационной, коммуникативной, технико-технологической, рефлексивной), в процессе которой формируются навыки, способствующие развитию личности учащегося. А также понятие «коммуникационная компетентность» – деятельность при решении различных задач и ситуаций с привлечением персонального компьютера и средств компьютерной обработки информации [3]. Информационно-коммуникационная компетентность школьников в рамках проекта «Информатизация системы образования» определяется, как способность учащихся использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа (access) к информации, её опознание-определение (define), организации (integrate), обработки (manage), оценки (evaluate), а также её создания-продуцирования (create) и передачи-распространения (communicate), которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях экономики, которая основана на знаниях (knowledge-based economy). При этом формирование информационно-коммуникационной компетентности рассматривается не только (и не столько) как формирование технологических навыков, а как способность использовать современные информационные и коммуникационные технологии для работы с информацией, как в учебном процессе, так и для иных потребностей [4]. Таким образом, можно сказать, что понятие «информационная компетентность» имеет сложную структуру и процесс формирования информационной компетентности и происходит в несколько этапов:

В новых публикациях на эту тему, подготовленных педагогическими сообществами, отмечается, что ИКТ могут использоваться в школах более эффективно. Ведущие теоретики и практики демонстрируют, как это можно и нужно делать. Большинство

из них придерживаются того мнения, что широко практикуемое обучение изолированным умениям в условиях особых «компьютерных классов» чаще всего не достигает своей цели. В качестве альтернативы такому методу обучения работе на компьютере они предлагают путь интеграции чисто технических моментов и содержательных задач различного рода. Руководящим принципом тут выступает положение о том, что конечным результатом обучения должно стать не понимание того, как функционирует компьютер, а способность использовать его в качестве инструмента решения разнообразных задач, коммуникации, организации деятельности, в частности – исследовательской. А это, в свою очередь, влечет за собой существенное изменение общей методики преподавания и конкретных акцентов. Переход от обучения отдельным навыкам работы на компьютере к интегрированному способу выработки информационной компетентности предполагает специальные усилия в этом направлении. Они показали, что для формирования последних необходимо выполнение двух существенных условий: во-первых, эти навыки должны быть непосредственно связаны с конкретной предметной областью и с используемыми учебными заданиями; во-вторых, сами навыки должны быть внутренне интегрированы между собой в рамках общей модели переработки информации. Выработка компьютерной компетентности не должна сводиться к простому перечню тех знаний и умений, которыми учащиеся должны овладеть (знание устройства компьютера, навыки работы с текстовым редактором, умение искать и находить нужную информацию в Интернете). Безусловно, подобные знания и умения очень важны, традиционный путь обучения им в изолированном виде не обеспечивает успешного переноса навыков из одной ситуации в другую. Ученики овладевают отдельными приёмами работы на компьютере, но у них не возникает понимания того, как эти приёмы должны сочетаться между собой для решения разнообразных практических задач. Учащийся должен хорошо представлять себе конечную цель, понимать, как с помощью компьютера можно решить различные возникающие при этом задачи, и уметь реально использовать различные технические приспособления и возможности. Каждый отдельный навык работы на компьютере, интегрированный в процесс решения практических задач, приобретает для человека совершенно иной личностный смысл. Только в этом случае правомерно говорить о подлинной компьютерной грамотности, поскольку только тогда возникает понимание того, как современные технические средства могут превратиться в инструмент получения новых знаний. Таким образом, можно сказать, что понятие «компьютерная грамотность» сводится к овладению навыками работы с компьютерными технологиями (текстовый редактор, электронные таблицы и т. д.) и средствами коммуникации. Однако можно ли сказать, что каждый человек, который играет в компьютерные игры, а также пользуется электронной почтой или Интернетом, по-настоящему владеет компьютером? Достаточно ли тех знаний и умений, которые современные молодые люди получают в школе, для решения задач, с которыми они столкнутся в реальной жизни? Исчерпывают ли элементарные навыки работы с текстовым редактором те требования, которые выдвигают современное производство или обучение в высшем учебном заведении? На все эти вопросы нужно ответить отрицательно. В.Ф. Бурмакина и И.Н. Фалина дают определение понятия «информационно-коммуникацион-

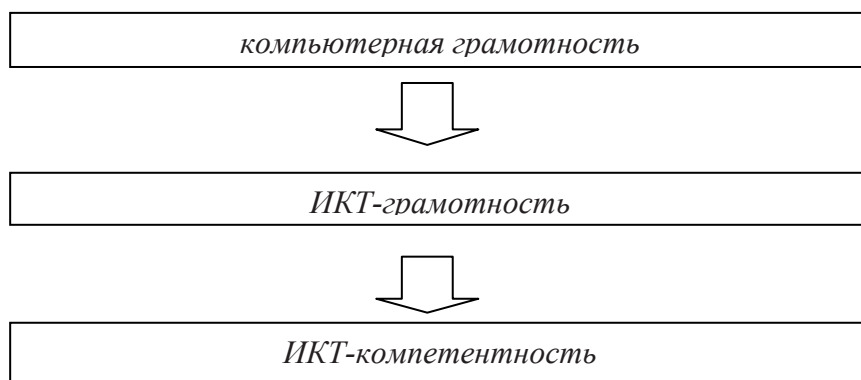


Рис. 2. Этапы формирования информационной компетентности

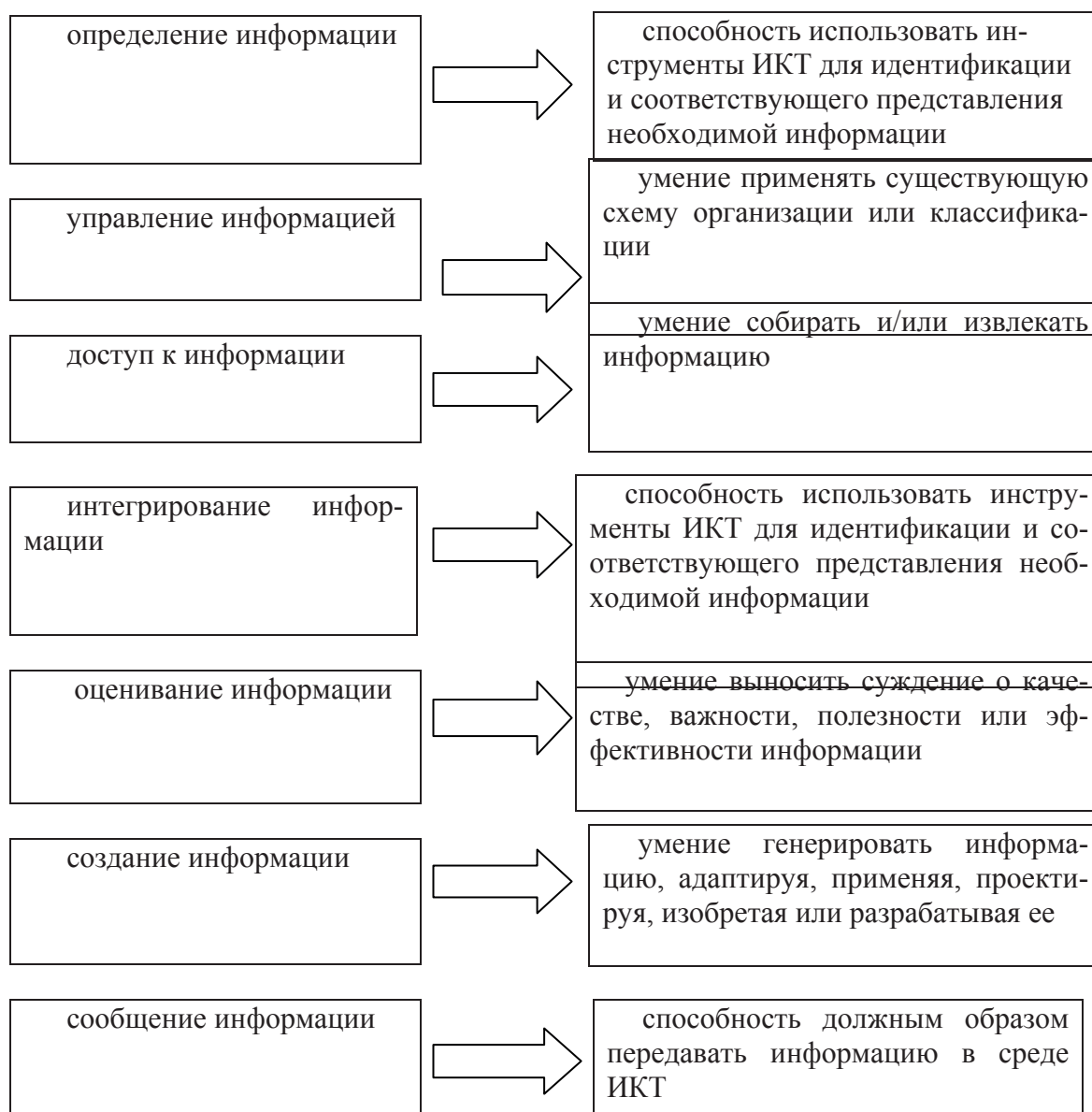


Рис. 3. Модель информационно-коммуникационной технологической компетентности

ная технологическая грамотность» как использование цифровых технологий, инструментов коммуникации и / или сетей для получения доступа к информации, управления ею, её интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе [5]. Причём грамотность понимается, как умение учиться и развиваться всю жизнь, то есть ИКТ-грамотность предоставит индивидууму средства для успешной жизни и работы в экономически развитом или развивающемся обществе. На основе определения ИКТ-грамотности данные авторы переходят к понятию информационно-коммуникационной технологической компетентности (ИКТ-компетентности). Компетентность – понятие очень общее. В нём не отражены конкретные познавательно-практические качества, которые должны быть сформированы в процессе обучения. Это связано с тем, что в разных областях профессиональной деятельности компетентность будет раскрываться с помощью различных познавательно-практических понятий. Поэтому в разных предметных областях вырабатываются свои определения компетентности, например, языковая компетентность. Под ИКТ-компетентностью подразумевается уверенное владение учащимися всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности. При этом акцент делается на формирование симбиоза познавательных, этических и технических навыков. В качестве основы ИКТ-компетентности выступает комплекс умений. Первым шагом на пути превращения наших детей в ком-

петентных пользователей современными информационно-коммуникационными технологиями является описание комплекса базовых познавательных умений, которыми им предстоит овладеть. В.Ф. Бурмакина и И.Н. Фалина определяют модель информационно-коммуникационной технологической компетентности, которая состоит из семи познавательных действий, состоящих в свою очередь из определённых умений (рис. 3).

Таким образом, формирование ИКТ-компетентности представляет собой процесс перехода к такому состоянию, когда ученик становится способным находить, понимать, оценивать и применять информацию в различных формах для решения личных, социальных или глобальных проблем. Выработка подлинной ИКТ-компетентности, прежде всего, предполагает формирование универсальных навыков мышления и решения. К ним относятся умения наблюдать и делать логические выводы, использовать различные знаковые системы и абстрактные модели, анализировать ситуацию с разных точек зрения, понимать общий контекст и скрытый смысл высказываний, неуклонно самостоятельно работать над повышением своей компетентности в этой сфере. ИКТ-компетентность школьника – это комплекс сформированных качеств личности, обеспечивающих гибкость и готовность к изменениям, эффективность в будущей профессиональной деятельности в условиях информатизации современного общества при овладении информационными и коммуникационными компетенциями.

Библиографический список

1. Абакумова Н.Н. *Диагностика информационных компетентностей на разных уровнях образования*. Томск: ТГУ, 2007.
2. Кизик О.А. *Становление информационной компетентности учащихся в образовательном процессе профессионального лица*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Петрозаводск, 2004.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. *Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы*: труды методологического семинара. Москва, 2004.
4. Киселева Т.Г. Диагностика и формирование информационной компетентности средствами учебного предмета. *Современный учитель и Новая школа: Всероссийская интернет-конференция*. Москва, 2009.
5. Бурмакина В.Ф., Зелман М., Фалина И.Н. *Большая семерка (Б 7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность*. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. Москва, 2007.

References

1. Abakumova N.N. *Diagnostika informacionnyh kompetentnostej na raznyh urovnyah obrazovaniya*. Tomsk: TGU, 2007.
2. Kizik O.A. *Stanovlenie informacionnoj kompetentnosti uchashchisya v obrazovatel'nom processe professional'nogo liceya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Petrozavodsk, 2004.
3. Verbitskiy A.A. Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. *Rossiya v Bolonskom processe: problemy, zadachi, perspektivy*: trudy metodologicheskogo seminar. Moskva, 2004.
4. Kiseleva T.G. Diagnostika i formirovanie informacionnoj kompetentnosti sredstvami uchebnogo predmeta. *Sovremennyy uchitel' i Novaya shkola: Vserossijskaya internet-konferenciya*. Moskva, 2009.
5. Burmakina V.F., Zelman M., Falina I.N. *Bol'shaya semerka (B 7). Informacionno-kommunikacionno-tehnologicheskaya kompetentnost'*. Metodicheskoe rukovodstvo dlya podgotovki k testirovaniyu uchitelej. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 14.12.15

УДК 37

Zenkina S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Information and Communication Technologies, Academy of Social Management (Moscow, Russia), E-mail: svetlana_zenkina@mail.ru

Suvorova T.N., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vyatka State University of Humanities (Kirov, Russia), E-mail: suvorovt@n@mail.ru

TEACHER'S REVISION OF APPROACHES TO THE USAGE AND DEVELOPMENT OF ELECTRONIC TEACHING MATERIALS FOR A LESSON. The article shows a status in the development and usage of electronic educational resources in the teaching process. The authors analyze the prepared training modules, loaded in public domains in the Internet, and the development of electronic educational resources made by teachers. The article describes reasons for creation of low-efficiency electronic educational resources, developed within these approaches, and proposes a third option, when teachers participate in professional development of electronic educational resources. The advantages and prospects of this approach are justified in the course of the research. The authors come to the conclusion that it is necessary to form an ability to design the information educational environment in future teachers. The authors conclude that a key component of this educational environment on the teacher's discipline is an electronic teaching resource.

Key words: information-educational environment, electronic educational resources, use of electronic educational resources, development of electronic educational resources.

С.В. Зенкина, д-р пед. наук, проф., Академия социального управления, г. Москва, E-mail: svetlana_zenkina@mail.ru
Т.Н. Суворова, канд. пед. наук, доц., Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров, E-mail: suvorovt@n@mail.ru

ПЕРЕСМОТР УЧИТЕЛЕМ ПОДХОДОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ И РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УРОКА

В статье показано текущее состояние в области разработки и применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе. Проанализированы варианты использования готовых учебных модулей, размещенных в открытом доступе сети Интернет и разработки электронных образовательных ресурсов собственными силами учителей. Показаны причины создания низкоэффективных электронных образовательных ресурсов, разработанных в рамках таких подходов. Предложен третий вариант – участие учителей в качестве членов коллектива профессиональных разработчиков электронных образовательных ресурсов. Представлены преимущества и обоснована перспективность такого подхода. Авторы приходят к выводу, что необходимо формировать у будущих учителей умения самостоятельно проектировать предметную информационно-образовательную среду, ключевым компонентом которой станут электронные образовательные ресурсы.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, применение электронных образовательных ресурсов.

Разработка современной информационно-образовательной среды, в которой деятельность в условиях инновационных организационных форм образовательного процесса ориентирована на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов, составляет одну из важнейших задач модернизации образования и отражает сущность новой образовательной политики. Ключевым элементом информационно-образовательной среды являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР), которые выступают как средство обучения, как орудие интенсификации и повышения качества образования.

Согласно рекомендациям ЮНЕСКО учитель должен уметь:

- отбирать и использовать в своей работе готовые электронные учебные материалы и различные веб-ресурсы;
- организовывать оптимальную учебную среду для своих воспитанников и разрабатывать необходимые для этого цифровые образовательные ресурсы и т. д. [1].

Таким образом, при выборе электронного методического обеспечения урока **учитель, как правило, придерживается одного из двух сценариев:**

1) использование готовых учебных модулей, размещенных в открытом доступе в многочисленных методических «копилках» федерального, регионального, муниципального и школьного уровней (например, <http://festival.1september.ru/> или <http://openclass.ru/>) или в государственных хранилищах ЭОР (например, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [2], Каталог образовательных ресурсов сети Интернет [3], Федеральный центр информационных образовательных ресурсов [4])

2) самостоятельная разработка ЭОР (как показывает практика, такая деятельность в последние годы проводится довольно активно – количество разработанных учителями и размещенных в открытом доступе ЭОР, растёт с каждым днем, на базе различных интернет-площадок сосредотачиваются электронные обра-

зательные ресурсы, созданные автономными разработчиками).

Несмотря на все дополнительные возможности, возникающие благодаря использованию ЭОР, сосредоточенных в массовых информационных хранилищах и разработанных собственными силами учителей, оба сценария не лишены некоторых недостатков. Проанализируем их.

Первый сценарий – использование учителем готовых ЭОР.

На одних из упомянутых порталов ЭОР сгруппированы по учебным предметам, уровням образования, классам, в других есть возможность выделить информационный, практический и контрольный модули и т. д. Перечисленные интернет-площадки решают определенную задачу: они облегчают поиск электронных образовательных ресурсов в Сети, чем, несомненно, оказывают поддержку педагогам на местах. Но простое накопление ресурсов не приводит к появлению единой информационно-образовательной системы, поскольку элементы не связаны друг с другом. Как следствие, на практике учителя испытывают существенные сложности с встраиванием таких разрозненных компонентов электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс.

Кроме того, подавляющее большинство предлагаемых в настоящее время ЭОР ориентировано на повышение эффективности деятельности учителя и обучающихся в рамках традиционной парадигмы обучения, которая, по сути, в ЭОР и не нуждается. Как показывает практика, ЭОР почти не трансформируют существующий образовательный процесс и информационно-образовательная среда, построенная на их основе несущественно отличается от традиционной. А, как известно, организация учебной деятельности в традиционной информационной среде во многом не позволяет достичь новых образовательных результатов, связанных с текущими запросами личности, семьи и государства, поскольку сама среда не обладает для этого необходимым потенциалом, не ориентирована на новые цели образования и не учитывает приоритет развития личности.

Второй сценарий – разработка ЭОР собственными силами учителей.

ЭОР, разработанные учителями самостоятельно, как правило, монофункциональны (направлены на решение какой-то одной методической задачи). Зачастую основным критерием для

разрабатываемых ЭОР выступают их потенциальные дидактические возможности, а вовсе не актуальные потребности образования. При этом потенциал ЭОР оказывается задействованным далеко не в полной мере. В основном используются лишь те дидактические возможности, которые являются традиционными и наиболее очевидными. Среди них компьютерная визуализация учебной информации, автоматизация текущего и итогового контроля, тренинг типовых умений, возможность тиражирования информации. Кроме того, у учителей для разработки ЭОР не достаточно времени, ресурсов и опыта в сложных технических и эргономических решениях. Таким образом, учителя в подавляющем большинстве случаев разрабатывают ЭОР, которые не могут существенно изменить учебную деятельность и серьезно повлиять на качество образовательных результатов.

Кроме перечисленных двух, возможен третий вариант сценария – работа учителя в составе коллектива профессиональных разработчиков ЭОР.

Для обеспечения реализации учебной деятельности способной принципиально изменить качество образовательного процесса и образовательных результатов, необходимо создание ЭОР гораздо более высокого функционального уровня, что не под силу подавляющему числу учителей. В этих условиях неизбежна совместная работа учителя и профессиональных программистов высокого уровня.

Как показывает анализ целого ряда научно-методических источников и практики подготовки учителей в вузах и системе ДПО [5-8], современная методическая система обучения педагогов ограничивается лишь привычными тремя направлениями (оценка методической эффективности существующих ЭОР, методика их применения в образовательном процессе, самостоятельное создание простейших ЭОР), но сегодня проектирование разрабатываемого ЭОР главный компонент подготовки учителя в этой области, поэтому, трехкомпонентная структура его подготовки созданию и использованию ЭОР должна быть дополнена четвертым компонентом – предварительное проектирование и создание педагогически обоснованного технического задания на разработку ЭОР коллективом программистов. Таким образом, необходимо формировать у будущих учителей умения самостоятельно проектировать предметную информационно-образовательную среду, ключевым компонентом которой станут электронные образовательные ресурсы.

Библиографический список

1. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Версия 2.0. UNESCO, 2011. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. Available at: <http://school-collection.edu.ru/>
3. Каталог образовательных ресурсов сети Интернет. Available at: <http://katalog.iot.ru/>
4. Федеральный центр информационных образовательных ресурсов. Available at: <http://fcior.edu.ru/>
5. Зенкина С.В., Суворова Т.Н., Николаев М.В. Электронные образовательные ресурсы в составе информационно-образовательной среды: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации работников образования. Киров, 2015.
6. Зенкина С.В., Борис С.И. Интерактивные объекты в электронных образовательных ресурсах по биологии. *Биология в школе*. 2010; 2: 25 – 29.
7. Кузнецов А.А., Зенкина С.В. Учебник в составе новой информационно-коммуникационной образовательной среды. *Информатика и образование*. 2009; 6: 3 – 11.
8. Зенкина С.В., Герасимова Е.К. Использование сетевых сервисов в подготовке современных электронных учебных материалов. *Информатика и образование*. 2014; 6 (255): 49 – 52.

References

1. *Struktura IKT-kompetentnosti uchitelej. Rekomendacii YuNESKO. Versiya 2.0.* UNESCO, 2011. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
2. *Edinaya kollekciya cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov.* Available at: <http://school-collection.edu.ru/>
3. *Katalog obrazovatel'nyh resursov seti Internet.* Available at: <http://school-collection.edu.ru/>
4. *Federal'nyj centr informacionnyh obrazovatel'nyh resursov.* Available at: <http://fcior.edu.ru/>
5. Zenkina S.V., Suvorova T.N., Nikolaev M.V. *Elektronnye obrazovatel'nye resursy v sostave informacionno-obrazovatel'noj sredy: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i slushatelej sistemy povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya.* Kirov, 2015.
6. Zenkina S.V., Boris S.I. Interaktivnye ob'ekty v `elektronnyh obrazovatel'nyh resursah po biologii. *Biologiya v shkole*. 2010; 2: 25 – 29.
7. Kuznetsov A.A., Zenkina S.V. *Uchebnik v sostave novoj informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy. Informatika i obrazovanie.* 2009; 6: 3 – 11.
8. Zenkina S.V., Gerasimova E.K. *Ispol'zovanie setevykh servisov v podgotovke sovremennykh `elektronnyh uchebnykh materialov. Informatika i obrazovanie.* 2014; 6 (255): 49 – 52.

Статья поступила в редакцию 30.11.15

УДК 37.035.6

Ilchenko L.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Work, Psychology and Social Rights, Branch of Russian State Social University (Anapa, Russia), E-mail: Larisa.Ilchenko@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN A MODERN UNIVERSITY. The article examines the nature and specifics of pedagogical conditions of formation of patriotism among modern students. In order to enhance the professional skills of teachers of high school, the author recommends the improvement of their training on a scheduled basis, systematically instructional and methodical employment, exchanges of experience, seminars and round tables. Thus, on the basis of a systematic diagnostic research parameters of patriotism among young people, it is necessary to constantly replenish the library fund in a university with research and instructional literature on patriotism. It is advisable on the subject of patriotism to carry out scientific and practical conferences, instructional meetings, which will allow increasing the level of readiness of teachers to the patriotic activity. The article provides specific pedagogical conditions, compliance with which allows generating a high potential of patriotic students.

Key words: education, patriotism, patriotic education, programmatic accompaniment, young people, patriotism, homeland, formation.

Л.П. Ильченко, д-р пед. наук, проф. каф. социальной работы, психологии и социального права, Филиал Российского государственного социального университета, г. Анапа, E-mail: Larisa.Ilchenko@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается сущность и специфика педагогических условий формирования патриотизма у современной учащейся молодёжи. В интересах повышения профессионального мастерства преподавателей вуза, автор рекомендует организовать совершенствование их подготовки на плановой основе, систематически проводить инструктивно-методические занятия, обмена опытом работы, семинары, круглые столы и др. Таким образом, на основе систематической диагностики параметров исследования патриотизма у молодёжи, необходимо постоянно пополнять библиотечный фонд вуза научной и методической литературой по вопросам патриотизма. Целесообразно по тематике патриотизма проводить научно-практические конференции, методические совещания, что позволит в комплексе повысить уровень готовности воспитателей к патриотической деятельности. В статье приведены конкретные педагогические условия, соблюдение которых позволяет сформировать высокий патриотический потенциал у студентов.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание, программное сопровождение, молодёжь, отечество, формирование.

Складывающаяся современная международная и военно-политическая обстановка вокруг Российской Федерации настоятельно требует конкретной и предметной воспитательно-патриотической работы с населением, морально-психологической подготовки людей, мобилизации их усилий на активное участие в укреплении экономического и оборонного потенциала государства.

В этом плане много усилий прилагается руководством страны, лично Президентом Российской Федерации В.В. Путиным.

Важной особенностью воспитательной деятельности является тот факт, что повсеместно от разговоров о патриотизме, наконец-то перешли к делу: организованы и действуют штабы патриотического воспитания, созданы и внедрены в практику эффективные системы патриотического воспитания, продумано и организовано централизованное финансирование проводимой работы. На местах разработаны концепции и стратегии патриотического воспитания, учитывающие специфические особенности каждого вуза, каждой организации. Патриотическое воспитание вошло в общую систему воспитания в высшей школе и стало его составной частью. К патриотической работе со студентами привлекаются государственные служащие, представители Вооружённых Сил, общественные организации, религиозные конфессии, ветераны.

Такая работа даёт свои ощутимые результаты. Так, опрос, проведённый среди студентов Филиала Российского государственного социального университета в г. Анапе, показал, что 78% из них заявили о том, что они считают себя подлинными патриотами России, 76% гордятся своей страной, 75 % верят в экономическое процветание России в ближайшие годы.

Беседы со студентами показали, что любовь к Отечеству становится мощным эмоциональным побудительным мотивом в общественном сознании, особенно значимым для современной молодёжи. На повышение уровня патриотизма молодёжи существенным образом повлияло присоединение Республики Крым к Российской Федерации, возвращение «раздаренных» территорий с миллионами русских людей.

Вместе с тем, настораживает тот факт, что в молодёжной среде российского общества, отдельными лицами и организациями активно поддерживаются националистические настроения, а также некий негативизм и жестокость в крайних её проявлениях. Среди студенчества обсуждаются трудности переживаемого периода, особенно рост цен на промышленные и продовольственные товары, тарифы за предоставляемые услуги ЖКХ, что негативно сказывается на благосостоянии населения, особенно семей с низким достатком.

Особую тревогу вызывает вовлечение юношей и девушек в различные организации террористического толка, участие молодых людей в бандформированиях на Северном Кавказе и в Сирии.

Такое положение дел настоятельно требует принятия срочных и адекватных мер усиления воспитательной работы с молодёжью. Главная задача всех и каждого – борьба за мировоззрение каждого молодого человека и в этом плане патриотизм является именно тем могучим фактором, который позволяет сплотить наш народ.

Е.В. Чекунов [1] отмечает, что только на основе патриотизма как составного элемента мировоззрения человека и его отношения к родной стране, другим нациям и народам, его возвышающих чувств, национальных святынь укрепляется любовь к Родине, языку, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей, развивается благородство и достоинство личности.

Сегодня для нашего многонационального и поликонфессионального государства развитие патриотизма, усиление патриотического воспитания студенческой молодёжи имеет первостепенное значение.

Нельзя не согласиться с мнением А.А. Колчиной [2] утверждающей, что для воспитательной практики современных российских вузов характерна нерешённость целого ряда проблем в воспитательной деятельности со студентами: всё еще довольно низкой остается студенческая социальная позитивная активность и инициативность; содержание и организация воспитания часто не соответствуют возрастным потребностям и интересам студентов, вузовские формы воспитания и социализации не достаточны для решения задач развития социальных компетенций будущего специалиста, во внеучебной студенческой жизни превалирует досуговая деятельность и т. д.

Изучение и анализ проблем в воспитании патриотизма студентов указывает на необходимость кардинального изменения отношения воспитателей к работе с молодёжью, на создание специальных педагогических условий обеспечивающих высокую результативность процесса воспитания патриотов.

Анализ источников отечественных педагогов и психологов конкретизирует термин «педагогические условия». В отечественной педагогике теорию и практику педагогических условий изучали Н.А. Адаева, В.И. Андреев, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, А.А. Колчина, Б.В. Куприянов, А.Е. Подобин, Н.Ю. Посталюк, В.В. Рогачев, В.А. Телегин, А.И. Тимонин, Е.В. Чекунов и др.

К примеру, Л.С. Выготский считал, что педагог обязан «заранее создавать условия, необходимые для развития соответ-

ствующих психических качеств, хотя они еще «не созрели» для самостоятельного функционирования» [3, с. 55]. П.Ф. Каптерев [4] понимал сущность педагогических условий как специальных, особых и необходимых обстоятельств, напрямую сказывающихся на результатах педагогической деятельности.

Следовательно, педагогические условия формирования патриотизма у студентов – это продуманно отобранные или специально созданные обстоятельства и ситуации, содействующие целенаправленной деятельности воспитателей и воспитуемых, преподавателей и студентов, способствующие благополучному протеканию воспитательно-патриотической работы, направленной на воспитание патриотической позиции у молодых людей.

Изучение работ в этом направлении показывает, что каждый исследователь указывает на различные педагогические условия, применение которых обеспечивает повышение уровня патриотизма молодежи. Так, по мнению С.И. Фоменко и Н.П. Шаталовой [5] организационно-педагогическое обеспечение реализации патриотического воспитания в образовательном процессе вуза должно быть построено с учетом комплекса педагогических условий. К ним авторы относят актуализацию гуманистического аспекта предметов гуманитарного цикла; осуществление развивающего и воспитывающего обучения на основе патриотических ценностей; применение целостного подхода к развитию личности патриота; создание образовательной среды, направленной на формирование национального самосознания.

Н.А. Адаева [6], В.А. Телегин [7], Н.П. Шаталова [8] и др. в интересах повышения эффективности патриотического воспитания студентов рекомендуют использовать следующие педагогические условия: управление системой патриотического воспитания; психологическую помощь в адаптации студентов к образовательному процессу; организацию повышения квалификации педагогов; формирование единства подходов в вопросах воспитания патриотизма; формирование коллективов в учебных группах и повышение роли студенческого самоуправления.

Так, в частности, Н.А. Адаева [6] полагает, что патриотическое воспитание студентов следует осуществить средствами народной педагогики. Для этого автор предлагает создать следующие педагогические условия: наличие в учебном заведении *методологического* (предполагает знакомство педагогов с законодательными, нормативными документами по вопросам патриотического воспитания, организации и развития воспитательной работы, методических рекомендаций, педагогических исследований, посвященных теории и практике патриотического воспитания), *организационного* (предполагает функциональное определение каждого сотрудника учебного заведения в системе патриотического воспитания студентов), *материального* (предполагает создание совершенной учебно-материальной базы, позволяющей решать задачи патриотического воспитания на уровне современных требований), *информационного обеспечения* (предполагает систематическое знакомство с передовым опытом работы по патриотическому воспитанию, обобщение, своевременное информирование о результативности данной деятельности, конкретных достижениях студентов и педагогов), *воспитывающей среды* (предлагает создание и творческое развитие традиций в патриотическом воспитании: учет патриотической тематики в оформлении учебного заведения, в ее наглядности, повышенное внимание к символам и ритуалам государства, государственным праздникам, массовый охват студентов разнообразными видами патриотической деятельности).

На основе вышеприведенного и опыта воспитательно-патриотической работы мы предлагаем следующий комплекс педагогических условий организации патриотического воспитания студенчества:

- программное обеспечение процесса патриотического воспитания учащейся молодежи;
- диагностическое сопровождение воспитания патриотизма в период всего обучения в вузе;
- наличие разнообразных студенческих сообществ, молодежных организаций патриотической направленности;
- поэтапное осуществление процесса патриотического воспитания юношей и девушек;
- необходимость целенаправленной профессиональной подготовки преподавательского состава к проведению патриотического воспитания учащихся вуза;

- научно-методическое обеспечение процесса воспитания патриотов.

Рассмотрим кратко данные педагогические условия.

Программный (не программированный) подход характерен для современной педагогики. Деятельность педагогов характеризуется наличием конкретного программного обеспечения, как опорного и руководящего документа. Программа регламентирует цель, задачи, объем деятельности. По мнению Н.Е. Щурковой программа определяет объем работы, служит основанием для оценки деятельности, а мера реализации программы обуславливает меру профессионального удовлетворения [9].

Следовательно, программное обеспечение процесса патриотического воспитания студентов придаст этой работе системный характер, позволит определить содержание воспитательной деятельности по достижению цели – формирование у каждого молодого человека высоких патриотических качеств, твердой патриотической позиции.

С.Н. Томилина [10], В.А. Телегин [7] и др. утверждают, что диагностическое сопровождение процесса воспитания патриотов позволяет воспитателю наиболее точно знать состояние процесса формирования и развития патриотических качеств, определение особенностей и уровня патриотизма у молодежи. Целесообразно применение следующих методов диагностики: беседа, наблюдение, анкетирование, проективное сочинение, тестирование, ранжирование, социометрия.

Процесс воспитания патриотов наиболее эффективно происходит, если в этой работе участвуют студенческие коллективы, молодежные и патриотические организации. Н.В. Адаева, Л.М. Зюбина, В.Я. Портных, С.И. Фоменко и др. считают, что их участие вносит в воспитательно-патриотическую работу элемент организованности, придает большую эмоциональность и целенаправленность процесса формирования патриотизма, способствует развитию истинно нравственных отношений в коллективе.

Выполненные исследования Н.А. Адаевой [6], В.А. Телегиным [7], С.Н. Томилиной [10], Е.В. Чекуновым [1], Н.П. Шаталовой [8] и др. показывает, что для процесса формирования патриотических качеств и развития патриотизма у учащейся молодежи характерно прохождение определенных этапов. Названные авторы по-разному именуют эти этапы, по сути, они одни и те же, хотя и могут иметь свои отличительные особенности. Думается, что наиболее содержательно они показаны в исследовании С.Н. Томилиной: первичный этап диагностика уровней патриотизма, проектирование процесса формирования патриотических качеств у молодежи; изучение и освоение целевой программы патриотического воспитания; практика воспитательного воздействия, культурно-досуговые мероприятия; заключительный этап (подведение итогов, корректировка воспитательной программы).

Важнейшими компонентами результативного осуществления воспитательно-патриотического процесса являются высокий уровень профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава вузов и должное научно-методическое обеспечение процесса воспитания патриотов.

В.А. Телегин [7], С.Н. Томилина [10], Е.В. Чекунов [1], С.И. Фоменко [5] и др. утверждают, что педагог должен лично быть патриотом и способным к осуществлению воспитательно-патриотической деятельности. Именно для этого необходима целенаправленная профессиональная и методическая подготовка преподавательского состава к проведению патриотического воспитания обучающихся в вузе.

Следовательно, в интересах повышения профессионального мастерства преподавателей вуза необходимо организовать совершенствование их подготовки на плановой основе, систематически проводить инструктивно-методические занятия, обмены опытом работы, семинары, круглые столы и др. Библиотечный фонд вуза должен постоянно пополняться научной и методической литературой по вопросам патриотизма. Целесообразно по тематике патриотизма проводить научно-практические конференции, методические совещания, что позволит в комплексе повысить уровень готовности воспитателей к патриотической деятельности.

Таким образом, организация патриотического воспитания студентов вуза, предполагает обязательное создание необходимой информационно-воспитательной среды, изучение, отбор и комплексное применение наиболее эффективных педагогических условий.

Библиографический список

1. Чекунов Е. В. *Педагогические условия патриотического воспитания студентов вузов в условиях гуманизации образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Сочи, 2006.
2. Колчина А.А. Педагогические условия организации воспитательной деятельности в современном вузе. *Человек и образование*. 2012; 1: 142–145.
3. Выгодский Л.С. *Развитие высших психических функций*. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960.
4. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. Под редакцией А.М. Арсеньева. Москва: Педагогика, 1982.
5. Фоменко С.И., Шаталова Н.П. Проектирование поля мотивации при подготовке военных кадров. *В мире научных открытий*. 2014; 11.11 (59): 4437 – 4445.
6. Адаева Н. А. *Патриотическое воспитание студентов техникума средствами народной педагогики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тверь, 2014.
7. Телегин В. А. *Организационно-педагогические условия патриотического воспитания студентов колледжей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
8. Шаталова Н.П. Сущность конструктивного обучения. *Директор школы*. 2006; 5: 56.
9. Щуркова Н.Е. *Программа воспитания школьника*. Москва: Педагогическое общество России, 1998.
10. Томилини С. Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2015.

References

1. Chekunov E. V. *Pedagogicheskie usloviya patrioticheskogo vospitaniya studentov vuzov v usloviyah humanizacii obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sochi, 2006.
2. Kolchina A.A. *Pedagogicheskie usloviya organizacii vospitatel'noj deyatel'nosti v sovremennom vuze. Chelovek i obrazovanie*. 2012; 1: 142–145.
3. Vygodskij L.S. *Razvitie vysshih psichicheskikh funkciy*. Moskva: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1960.
4. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Pod redakciej A.M. Arsen'eva. Moskva: Pedagogika, 1982.
5. Fomenko S.I., Shatalova N.P. *Proektirovanie polya motivacii pri podgotovke voennykh kadrov. V mire nauchnykh otkrytij*. 2014; 11.11 (59): 4437 – 4445.
6. Adaeva N. A. *Patrioticheskoe vospitanie studentov tehnikuma sredstvami narodnoj pedagogiki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tver', 2014.
7. Telegin V. A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya patrioticheskogo vospitaniya studentov kolledzhej*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
8. Shatalova N.P. *Suschnost' konstruktivnogo obucheniya. Direktor shkoly*. 2006; 5: 56.
9. Schurkova N.E. *Programma vospitaniya shkol'nika*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1998.
10. Tomilina S. N. *Programmo-dagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im. admirala F.F. Ushakova, 2015.

Статья поступила в редакцию 14.12.15

УДК 378

Isaeva G.V., doctoral postgraduate, Azerbaijani State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan), E-mail: timur.60@mail.ru

THE METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE USE OF INTERACTIVE METHODS OF TRAINING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL. In the article the methodological characteristic of interactive methods of training mathematics to elementary school children is given. The main substantial lines of a school course of mathematics at an elementary level are allocated and the objectives of the studying these lines are described. The important place in training these lines at the elementary school is taken by such interactive methods of training as an educational game, rebus and story. The researcher's experimental work has shown that, when the interactive methods are used, they stimulate the process of formation of the basic concepts of mathematics in the math class for younger pupils. The author concludes that the use of different forms of interactive techniques, such as teaching games, dialogues, conversations, entertaining problems and puzzles in teaching mathematics in elementary school grades, stimulates sensory-visual and motivational attitude of children to the subject of study.

Key words: teaching mathematics, elementary school, methodical principles, interactive methods, substantial lines.

Г.В. Исаева, докторант, Азербайджанский Государственный Педагогический Университет, г. Баку, E-mail: timur.60@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В данной статье дана методологическая характеристика интерактивных методов обучения математике в начальных классах. Выделены основные содержательные линии школьного курса математики для начальных классов и описаны цели изучения этих линий. Важное место в обучении этим линиям в начальной школе занимают такие интерактивные методы обучения, как учебная игра, ребусы, рассказы. Опыт-экспериментальная работа показала, что применение интерактивных методов стимулирует процесс формирования основных понятий математики в начальных классах. Автор делает вывод о том, что применение различных форм интерактивной методики, в частности учебных игр, диалогов, бесед, занимательных задач и ребусов в обучении математике в начальных классах, стимулирует чувственно-наглядное, мотивационное отношение учащихся к предмету обучения.

Ключевые слова: обучение математике, начальные классы, методические принципы, интерактивные методы, содержательные линии.

Для определения методических принципов применения интерактивных методов обучения математике в начальных классах, мы считаем, что должны быть обозначены цели и задачи; состав содержательных линий; результаты обучения математике на этапе начального образования общеобразовательной школы.

Цель обучения математике на этапе начального образования общеобразовательной школы заключается в обеспечении процесса формирования у учащихся знаний и навыков, необхо-

димых для выполнения арифметических действий, вычисления числовых выражений, решение задач, а также пространственных и геометрических представлений.

Выделяются следующие содержательные линии обучения математике в системе начального образования:

- *Числа и вычисления* (неотрицательные целые числа, создание представлений о значении единиц разряда отдельного числа);

- *Алгебра и функции* (манипуляция простыми обобщениями, посредством использования понятия переменной величины; формирование начальных представлений о равенстве и неравенстве посредством сравнения чисел; формирование начальных представлений об уравнении и об их решении; формирование представлений о функциональной зависимости различных величин);

- *Геометрия* (формирование начальных пространственных представлений; формирование начальных представлений о геометрических формах и об их взаиморасположении; формирование начальных представлений о геометрических фигурах; формирование навыков решения задач, на основе соответствующего геометрического описания);

- *Измерения* (формирование начального представления о единицах и способах измерения величин; формирование представлений о характере связей между единицами величин; формирование первичных навыков вычисления значения величин при помощи измерительных инструментов; формирование начальных представлений о периметре и площади, а также навыков вычисления периметра многоугольника и площади прямоугольника);

- *Статистика и вероятность* (сбор, систематизация и разъяснение данных; формирование навыков выдвижения простых прогнозов).

Общие результаты обучения математике на этапе начального образования общеобразовательной школы определены следующим образом: учащийся умеет выполнять четыре арифметические действия с натуральными числами в пределах миллиона, включая ноль, а также положение и удельный вес цифр в числах десятичной системы исчисления; умеет находить неизвестную величину в ходе выполнения арифметических действий; использует различные величины при решении бытовых проблем; выявляет и описывает особенности простых плоских фигур и пространственных тел; собирает, систематизирует, демонстрирует и разъясняет числовые данные.

Обозначенные нами цели и задачи, включающие в состав содержательных линий результаты обучения математике на этапе начального образования общеобразовательной школы, требуют применения интерактивных методов обучения математике в начальных классах. В первую очередь, рассмотрим дидактические особенности обучения математике в начальных классах общеобразовательной школы. Здесь главное дидактическое требование, предъявляемое к обучению математике в начальных классах, заключено в особой значимости фактора мотивации и чувственно-наглядного восприятия при обучении основным понятиям. В данном случае речь идёт о формировании таких фундаментальных понятий, как число, арифметическое действие, геометрические фигуры (прямая линия, треугольник, четырёхугольник и так далее), рассмотренных нами при исследовании содержательных линий обучения математике в начальных классах.

Изучая роль мотивационного фактора в процессе обучения основных понятий математики в начальных классах, в рамках применения интерактивной методики необходимо коснуться вопроса об особой роли эвристического метода, в частности – эвристической беседы. В данном случае в ходе эвристической беседы учащийся самостоятельно приобретает соответствующие знания и представления о количественной характеристике конкретных предметов на основе соответствующих разъяснений педагога.

Ранее в исследованиях [1 – 4] в составе интерактивной методики была указана диалоговая форма организации обучения.

Библиографический список

1. *Психолого-педагогические основы обучения математике в средней школе*. Москва, 1992: Ч. 1.
2. Серве В. *Преподавание математики в средних школах*: пособие для учителей. Москва, 1978.
3. Фрейдендаль Х. *Математика как педагогическая задача*. Москва, 1982.
4. *Методика преподавания математики в средней школе*. Москва, 1985.
5. Гамидов С.С. *Методы обучения математике в начальных классах*. Баку, 2004.

References

1. *Psixologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike v srednej shkole*. Moskva, 1992; Ch. 1.
2. Serve V. *Prepodavanie matematiki v srednih shkolah*: posobie dlya uchiteley. Moskva, 1978.
3. Frejidental' H. *Matematika kak pedagogicheskaya zadacha*. Moskva, 1982.
4. *Metodika преподаvaniya matematiki v srednej shkole*. Moskva, 1985.
5. Gamidov S.S. *Metody obucheniya matematike v nachal'nyh klassah*. Baku, 2004.

Как видно из вышеуказанной характеристики эвристической беседы, здесь речь идёт именно о применении диалоговой формы интерактивной методики.

Диалоговая форма разъяснения, по мнению известного азербайджанского учёного профессора С.С. Гамидова [5], применяется: в приобретении нового знания, в его закреплении, в проверке знаний у учащихся.

В рамках диалогового разъяснения, при изучении понятия «число», учитель нацеливает внимание учащихся на наличие качественной характеристики предметов и явлений действительности и на необходимость вычислений количественных отношений. Данное разъяснение обуславливает самостоятельного формирования у учащихся понятие число, а также представлений об арифметических действиях над ними. На последующем этапе учитель задаёт учащимся соответствующие задачи, в ходе решения которых происходит закрепление приобретённых знаний. На заключительном этапе диалогового разъяснения проверяется уровень усвоения знаний.

Общеизвестно, что школьный курс математики в начальных классах представляет собой интегративную систему организации математических знаний, включая в свое содержание различные элементы, в том числе представления о натуральных числах, арифметических действиях, геометрических фигурах.

Выше мы рассмотрели применение конкретных форм интегративной методики, в частности – диалоговой формы организации учебного процесса, при формировании понятия «число». Следует отметить, что формирование геометрических представлений при обучении математике в начальных классах, также предполагает применение соответствующих форм интегративной методики. При этом, наряду с мотивационным фактором, в данном случае используется фактор чувственно-наглядных представлений.

Рассматривая роль чувственно-наглядных представлений в процессе обучения математике в начальных классах, профессор С.С. Гамидов [5] приводит нижеследующую классификацию по учебным материалам: изучение натуральных чисел; представление понятия о дробях и их сравнение; арифметические действия и их свойства; количества и единицы их измерения; материалы геометрии.

Основываясь на вышеизложенном, рассмотрим применение интерактивной методики при формировании пространственных представлений, представлений геометрических фигур. При формировании у учащихся начальных классов геометрических представлений особой эффективностью обладают интерактивные приёмы, при помощи которых происходит сравнительный анализ пространственных представлений различных фигур. В данном случае особой эффективностью обладают проведение ролевых игр, решение соответствующих занимательных задач. В ходе реализации подобных игр у учащихся складывается чувственно-мотивационное отношение к игровой ситуации, занимательным задачам, предложенным учителем.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что применение различных форм интерактивной методики: учебных игр, диалогов, бесед, занимательных задач и ребусов – в обучении математике в начальных классах стимулирует чувственно-наглядное, мотивационное отношение учащихся к предмету обучения. В частности, именно применение интерактивных методов стимулирует процесс формирования основных понятий математики в начальных классах (число, арифметические действия с числами, геометрические фигуры).

УДК 37.018.11

Kulakovskaya-Dyakonova A.Z., postgraduate North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov, specialist at Republican center of additional education (Yakutsk, Russia), E-mail: aleksandra-kulakovskaya@mail.ru

Prokopyeva M.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: aleksandra-kulakovskaya@mail.ru

IMPROVING PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A YOUNG FAMILY. The modern pedagogical science faces a whole range of topical problems, still one of the most important problem is a the one of increasing the educational potential of a young family that would help to overcome some negative effects that may take place in its life. The pedagogical potential of a young family is formed mainly spontaneously, and it may happen under the influence of experience of older generation or under the influence by mass media. The authors of the paper note that a family very rarely gets its practical advice in the sphere of family pedagogy as a result of self-education or by consulting a specialist in this area. In the article the authors propose some methodological recommendations that would help young people to improve the pedagogical potential of their young families.

Key words: upbringing, education, learning, parents, children, family, personality, educational potential.

А.З. Кулаковская-Дьяконова, аспирантка каф. возрастной и педагогической психологии, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», специалист Республиканского центра дополнительного образования, г. Якутск, E-mail: aleksandra-kulakovskaya@mail.ru

М.М. Прокопьева, д-р пед. наук, проф. каф. возрастной и педагогической психологии, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: aleksandra-kulakovskaya@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДОЙ СЕМЬИ

Множество актуальных проблем встаёт перед современной педагогической наукой. Одной из важнейших среди них выступает проблема повышения педагогического потенциала молодой семьи, преодоления в ней негативных явлений. Сегодня педагогический потенциал молодой семьи в основном формируется стихийно: под влиянием опыта старших поколений или средств массовой информации, редко в результате самообразования или посредством консультации специалиста в этой области. В данной статье нами предлагаются методические рекомендации по повышению педагогического потенциала молодой семьи.

Ключевые слова: воспитание, образование, обучение, родители, дети, семья, личность, педагогический потенциал.

Как известно, полноценное развитие ребёнка и его социализация в семье зависит от детско-родительских отношений, воспитательной возможности семьи. Дети, воспитывающиеся в атмосфере гармонии, любви и взаимопонимания, подрастают счастливыми, имеют меньше проблем со здоровьем, общением с ровесниками, трудностей с обучением в образовательных учреждениях [1].

Теоретическая основа исследования сложилась из общей теории о педагогике и психологии семейного воспитания (М.М. Прокопьева, Г.Н. Волков, Ю.П. Азаров, В.Н. Гуров, Е.В. Киселева и др.), путей совершенствования педагогического потенциала родителей (И.В. Гребёников, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.).

Под педагогическим потенциалом семьи стоит понимать особенность, которая определяет воспитательные предпосылки, и может в большей или меньшей степени обеспечить полноценно успешное воспитание и развитие ребёнка [2].

Молодые родители неопытны и, бывает, нуждаются в помощи своих родителей. Проблему затрудняет отсутствие социально-нравственных ориентиров, неспособность молодой семьи противостоять негативным социальным тенденциям. Большинство молодых семей живут с родителями или же арендуют жильё, что сказывается на материальном благополучии молодых родителей. Это является социально-экономическим и технико-гигиеническим факторами, которые относятся к педагогическому потенциалу семьи, т. е. материальные возможности, которые используются для развития и воспитания детей. Также к педагогическому потенциалу семьи относятся социально-культурный, демографический и социально-педагогический факторы.

Решение актуальной проблемы в социуме как повышения педагогического потенциала молодой семьи может быть обеспечено в процессе систематически целесообразного взаимодействия семьи и образовательного учреждения [3].

Оценивая все воспитательные возможности молодой семьи, рекомендуем использовать комплекс приёмов и методов: наблюдение за поведением и учебным процессом детей, наблюдение за воспитательной деятельностью молодых родителей, анкетирование и тестирование родителей и их детей, посещение семей, индивидуальные беседы с молодыми семьями и их детьми, предложить детям нарисовать свою семью, провести методику «Незаконченные предложения» о семье, которые предлагается продолжить родителям и детям по очереди [4].

В конце проведённой работы определяются следующие уровни педагогического потенциала семьи:

Высокий уровень: в семье полностью удовлетворяются социально-психологические потребности каждого члена. В семейных отношениях доминируют понимание, поддержка, демократический стиль общения и поведения, преобладает уютная и уважительная атмосфера, активный и полезный отдых. У родителей достаточно высокий уровень педагогического потенциала, владеют техникой педагогических знаний, умеют правильно применять их в практике семейного воспитания. В случае критических ситуаций родители способны обратиться за помощью к социальным институтам, в том числе к образовательным учреждениям.

Средний уровень педагогического потенциала. В семье стараются удовлетворить социально-психологические потребности, свойственные ребёнку, но сам ребёнок не уверен, что он любим своими родителями всегда, и в случае сложных жизненных ситуаций получит поддержку и понимание. Внутри семьи отношения характеризуются взаимопониманием между матерью и отцом, а что касается ребёнка, часто применяется авторитарный стиль общения. Мать и отец имеют достаточный уровень общей культуры, но не всегда используют свой опыт и знания в практике семейного воспитания. В случае критической ситуации данная семья старается разрешить свои проблемы без участия посторонних лиц.

Низкий уровень. В семье почти не удовлетворяются социально-психологические потребности каждого члена, из состава семьи никто не считает, что он уважаем, ценим, любим и может рассчитывать на поддержку и понимание. Отсутствует уважительная и уютная атмосфера, присутствует всегда конфликт в семье, раздражительность в отношениях. У родителей низкий уровень общей культуры и отсутствует педагогический потенциал [5].

Исходя из вышеизложенного, уровень педагогического потенциала семьи является критерием успешного воспитания подрастающего поколения.

Для этого предлагаем использовать новые активные формы работы с родителями такие, как круглые столы, вечера вопросов и ответов, викторины, дискуссионные площадки, педагогические калейдоскопы, клубы по интересам, родительские собрания в нетрадиционной форме. Такие формы работы заинтересуют каждого родителя и примут активное участие с удовольствием,

если будете использовать различные инновационные технологии для решения наиболее актуальной проблемы для молодых родителей. На родительских собраниях предлагаем показать фрагменты видеозаписи, проводившихся с детьми занятий, поставить инсценировку с конкретными примерами из жизни детей.

Перед выбором формы работы с родителями нужно исходить из конкретных условий и особенностей разных семей.

Итак, уровни педагогического потенциала обуславливают основные направления в работе с молодыми родителями.

Молодые семьи с высоким потенциалом в основном входят в состав родительского комитета. Главной задачей педагога является – привлечь их к активному участию в проводимых воспитательных работах учреждения, к организации консультативной помощи семьям со средним и низким потенциалом, использовать опыт педагогического воспитания детей, накопленный в семьях с высоким потенциалом.

В семьях со средним воспитательным потенциалом основным направлением является воспитание навыков адекватной ор-

ганизации семейного досуга, установление единых требований и норм к обучающимся.

В работе с семьями с низким потенциалом основная задача состоит в установлении контактов семьи и образовательного учреждения, повышении педагогической культуры, в помощи родителям по решению конфликтных ситуаций, в изменении детско-родительских отношений.

Таким образом, предложенные нами методические рекомендации могут послужить значительному повышению уровня педагогического потенциала молодых родителей, что является залогом успеха благополучной семейной жизни.

Педагогам также рекомендуем разработать модель возрождения социально-педагогической самоорганизации национальных семей на основе идей и опыта этнопедагогики, социокультурных традиций с опорой на трудовые, культурно-досуговые, природоохранные ценности, нацеленные на повышение статуса семьи и престижа семейного образа жизни, возрождение своеобразной традиционной «философии» дома и быта, ответственности семьи за воспроизводство физически и духовно-нравственного здорового поколения.

Библиографический список

1. Голубцева Л.А. *Консолидация усилий семьи и образовательных учреждений по воспитанию детей*. Якутск, 2003.
2. Азаров Ю.П. *Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы*. Москва, 1993.
3. Кулаковская А.З., Прокопьева М.М. Семейные традиции в повышении педагогической культуры молодой семьи. *Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации*: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015: 225.
4. Кулаковская А.З., Прокопьева М.М. Сотрудничество педагога и семьи по повышению авторитета отца в сельском социуме. *Новое слово в науке: перспективы развития*: материалы международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014: 364.
5. *Педагогическое сопровождение семейного воспитания: программа родительского всеобуча*. Под редакцией О.И. Волжиной. Санкт-Петербург, 2005.

References

1. Golubceva L.A. *Konsolidatsiya usilij sem'i i obrazovatel'nyh uchrezhdenij po vospitaniyu detej*. Yakutsk, 2003.
2. Azarov Yu.P. *Semejnaya pedagogika. Pedagogika lyubvi i svobody*. Moskva, 1993.
3. Kulakovskaya A.Z., Prokop'eva M.M. Semejnye tradicii v povyshenii pedagogicheskoy kul'tury molodoy sem'i. *Pedagogika i psihologiya sem'i: sovremennye vyzovy, tradicii i innovacii*: sbornik trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015: 225.
4. Kulakovskaya A.Z., Prokop'eva M.M. Sotrudnichestvo pedagoga i sem'i po povysheniyu avtoriteta otca v sel'skom sociume. *Novoe slovo v nauke: perspektivy razvitiya*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2014: 364.
5. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie semejnogo vospitaniya: programma roditel'skogo vseobucha*. Pod redakciej O.I. Volzhinoj. Sankt-Peterburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 16.12.15

УДК 796.07

Kutergin N.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Head of Department of Physical Training, Belgorod Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of Russia n.a. I.D. Putilin (Belgorod, Russia), E-mail: kutergin-nb@rambler.ru
Gorbatenko A.V., senior teacher, Department of Physical Training, Belgorod Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of Russia n.a. I.D. Putilin (Belgorod, Russia), E-mail: kutergin-nb@rambler.ru
Apalkov A.V., teacher, Department of Physical Training, Belgorod Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of Russia n.a. I.D. Putilin (Belgorod, Russia), E-mail: kutergin-nb@rambler.ru

THE ROLE AND IMPORTANCE OF PHYSICAL TRAINING IN TRAINING OF SPECIALISTS OF BODIES OF THE INTERNAL AFFAIRS. In the paper the team of the authors studies a problem of training of law-enforcement bodies and allocates it special place in the process of teaching an educational discipline "Physical Training". The authors make a search for important steps in the history of physical education in Russia. The research shows that training qualified personnel for departments of Interior Affairs began from the moment of the educational organization of the Russian Interior Ministry. The authors prove that the quality of formation of common cultural and professional competencies of students depends on how good their physical and mental health is. Physical fitness is a key means of developing and maintaining professionally important physical qualities for the successful implementation of operational service and combat missions.

Key words: professional training, physical training, students, educational institutions, health.

Н.Б. Кутергин, канд. пед. наук, доц., зам. начальника каф. физической подготовки, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина, г. Белгород, E-mail: kutergin-nb@rambler.ru
А.В. Горбатенко, ст. преп. каф. физической подготовки, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина, г. Белгород, E-mail: kutergin-nb@rambler.ru
А.В. Апальков, преп. каф. физической подготовки, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина, г. Белгород, E-mail: kutergin-nb@rambler.ru

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В данной статье мы затрагиваем проблему профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел и выделяем особое место в этом процессе учебной дисциплины «Физическая подготовка». Подготовка квалифицированных кадров для подразделений органов внутренних дел начинается с момента поступления в образовательную организацию МВД России. От хорошего физического и психического здоровья зависит качество формирования общекультурных и профессиональных компетенций курсантов. Физическая подготовка является основным средством развития и поддержания профессионально важных физических качеств для успешного выполнения оперативно-служебных и служебно-боевых задач.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, физическая подготовка, курсанты, образовательные организации, здоровье.

Как нам всем известно, физическая культура и спорт представляют собой социальное явление, сущностью которого является удовлетворение естественных потребностей в движении, физическом развитии, в активном отдыхе и т. д. При этом физическая культура представляет собой одну из составных частей культуры общества, физическое воспитание в свою очередь, является одним из немаловажных направлений социальной политики государства.

Физическая культура – это часть гуманитарного образования, значение которой проявляется через гармонизацию духовных и физических сил, формирование таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство, но также не стоит забывать, что физическая культура является элементом общей культуры и профессиональной подготовки обучающихся.

Крылатое выражение древнеримского писателя Ювенала: «В здоровом теле здоровый дух» более чем актуально и сегодня. Общеизвестно, физически здоровый человек, регулярно занимающийся физическими упражнениями, обладает высокой работоспособностью, меньше болеет и легче справляется со стрессами.

Воспитание личности в человеке долгий и многогранный процесс, длящийся всю жизнь, и курсантские годы – прекрасная возможность для активной работы над собой, возможность заложить хороший фундамент психического и физического здоровья, ведь физическая подготовка является неотъемлемым элементом их профессиональной подготовки.

Физическая подготовка – это планомерно организованный процесс специально направленного использования средств, для формирования двигательных навыков и умений, способствующих успешному овладению профессией сотрудника органов внутренних дел. Основное назначение физической подготовки в образовательных организациях МВД России заключается в направленном развитии и поддержании на оптимальном уровне физических качеств и психологической устойчивости курсантов, к которым предъявляются повышенные требования, связанные с особыми условиями служебной деятельности, а также в выработке функциональной устойчивости организма к условиям этой деятельности.

Рассматриваемая нами дисциплина тесно взаимосвязана с другими специальными дисциплинами: тактико-специальной подготовкой, огневой подготовкой, правовой подготовкой, она способствует не только повышению уровня общей работоспособности, но и формированию готовности выпускника к успешному выполнению оперативно-служебных задач.

Целью физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России является обеспечение готовности к перенесению нервно-психических нагрузок, повышение устойчивости организма к воздействию негативных неблагоприятных факторов.

При правильно организованных занятиях по физической подготовке мы решаем следующие воспитательные, образовательные и оздоровительные задачи:

- сохранение и укрепление здоровья курсантов образовательных организаций МВД России;
- повышение физической подготовленности и физического развития для улучшения умственной и физической работоспособности;
- воспитание потребности в систематических занятиях физическими упражнениями, в физическом самосовершенствовании и здоровом образе жизни;
- обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности, определяющей психофизическую

готовность курсанта к будущей профессиональной деятельности;

- приобретение глубоких как теоретических, так и практических знаний, умений и навыков в области физической подготовки;
- приобретение опыта для использования средств физической подготовки при достижении жизненных и профессиональных целей [1].

Успешное решение поставленных задач обеспечивается за счёт:

- подбора средств, методов и форм обучения;
- высокого уровня практической и методической подготовленности научно-педагогического состава и проведения на высоком уровне учебных занятий;
- моделирование на занятиях ситуаций максимально приближенных к условиям, возникающим при несении службы сотрудниками органов внутренних дел;
- обучения различным тактикам обеспечения личной безопасности при нападении вооруженного правонарушителя и правомерному применению специальных средств, боевых приемов борьбы;
- обязательной сдачей контрольных нормативов, предусмотренных данной программой.

Перед системой физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России стоят в настоящее время, по мнению многих специалистов в этой области, три группы задач, направленных на совершенствование процесса подготовки уже непосредственно будущих офицеров, в решении которых средства физической подготовки должны иметь кумулятивный эффект направленный на решение этих задач:

Первая группа задач направлена на повышение идейного, нравственного, правового и физического воспитания курсантов и слушателей, постоянное поддержание дисциплины, соблюдение устава, высокой работоспособности, совершенствование профессионального мастерства, умений и навыков.

Вторая связана со стилем работы научно-педагогического состава на разных курсах обучения и с повышением ответственности за результаты своего педагогического труда с позиции достижения цели профессионального обучения.

Третья группа задач объясняется специализированной направленностью учебно-воспитательного процесса в образовательной организации системы МВД России, эффективность которой определена должным уровнем развития у выпускников профессиональных компетенций.

При анализе психолого-педагогической литературы обнаружено, что наряду с общими задачами физической подготовки – развития и совершенствования физических качеств; воспитания самостоятельности, смелости, настойчивости, решительности, инициативы, уверенности в себе и в своих силах, морально-психологической устойчивости; формирования потребности в регулярных занятиях физической подготовкой, выделяются и специальные задачи.

Также необходимо владеть и специальными умениями и навыками, характерными для сотрудников органов внутренних дел: преодоления препятствий самостоятельно и с помощью партнера; умело применять приемы борьбы и рукопашного боя при значительных физических нагрузках и психических напряжениях в условиях, максимально приближенных к реальным; воспитание смелости и решительности при действиях в сложных (экстремальных) ситуациях.

Необходимо отметить, что выполнение служебно-прикладных (специальных) упражнений отличается особенностью, заключающейся в углубленном изучении боевых приемов борьбы. В большинстве своих случаев боевые приемы борьбы применя-

ются при пресечении противоправных действий, совершаемых как вооруженным преступником, так и невооруженным преступником или группой. С этой целью в учебную дисциплину «Физическая подготовка» включен раздел «Боевые приемы борьбы».

Занятия по боевым приемам борьбы проводятся с целью формирования навыков самозащиты, обезоруживания и задержания лиц, угрожающих общественному порядку или личной безопасности граждан, воспитания смелости, решительности, инициативы и находчивости [2, с. 306]. При формировании у курсантов навыков и умений боевых приемов борьбы происходит и воспитание физических качеств как быстрота, сила, ловкость, выносливость.

При подготовке курсанта к реальным вооруженным столкновениям, нельзя брать за основу сложные многоходовые комбинации и комплексы упражнений. Здесь нужен такой подход, чтобы обучаемый понимал всю ситуацию боя, мог адекватно всесторонне оценить все составляющие компоненты данной ситуации, трезво оценивать свои возможности в достижении поставленной цели и физические параметры противника. Воспитание вышеуказанных качеств является сложной педагогической задачей, требующей индивидуального подхода.

Хотелось бы также обратить внимание на то, что некоторые авторы предпринимали попытки составить квалификационные требования к выпускникам образовательных организаций системы МВД России, в данные требования включались вопросы физической подготовки. Кроме этого были разработаны требования, в которых специалист должен знать основные положения теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки в подразделении; правомерность применения боевых приемов борьбы, приемы и тактику задержания, основанную на приемах рукопашного боя, сопровождения, личного досмотра связывания, сковывания [2, с. 76].

Значимым компонентом данных требований является знание основных положений теории и методики физического воспитания, именно оно обеспечивает осознанное, самостоятельное и научно-обоснованное физическое самосовершенствование, а недостатком, анализируя рабочие программы учебной дисциплины физическая подготовка, является то, что основной акцент смещен в сторону профессионально прикладной физической подготовки и в значительной степени упущены вопросы общей физической подготовки и оздоровительной физической культуры.

При дальнейшем анализе состояния процесса физической подготовки сотрудников органов внутренних дел выявлено, что, во-первых, процесс обучения курсантов способствует решению общих задач учебно-воспитательного процесса и задач оперативно-служебной подготовки. Формы занятий по физической подготовке направлены на поддержание высокого уровня умственной и физической работоспособности, а также развитие профессионально-значимых психологических и двигательных умений и навыков сотрудников органов внутренних дел. Занятия по физической подготовке восполняют недостаток двигательной активности и физических нагрузок, возникающих у обучающихся в образовательной организации и сотрудников с гиподинамическим характером профессиональной деятельности.

Во-вторых, занятия по физической подготовке подразделяются на индивидуальную и служебно-прикладную (специализированную) физическую подготовку, характеризующуюся выраженной профессиональной направленностью. Необходимо также обратить внимание и на влияние физической подготовки к предстоящей профессиональной деятельности и реализации двигательного потенциала при выполнении собственно оперативно-служебных задач [3, с. 102].

Нравственное воспитание. В процессе обучения, проведения каких-либо спортивно-массовых мероприятий курсанты (слушатели) образовательных организаций МВД России сталкиваются как с физическими, так и морально-психологическими нагрузками: быстрая смена обстановки, требующая мгновенной реакции, сопротивление соперника, зависимость итога каких-либо спортивных соревнований от усилий и вклада каждого из членов команды, умение идти на компромисс при столкновении мнений, способность подчиняться, неукоснительное соблюдение определенных правил спортивных соревнований, уважительное отношение к сопернику способствуют формированию у них таких черт характера, как уверенность, решительность, отважность, выдержка, сдержанность, сила воли, уравновешенность, дисциплинированность [5, 17]. Кроме того, мы можем добавить то, что физическая подготовка влияет не только на физическое совершенствование, а также на умственную деятельность, работоспособность.

Что касается **умственного воспитания**, то в ходе занятий физической подготовкой накапливаются и усваиваются знания о рациональных способах выполнения двигательных действий, о применении приобретенных умений и навыков в повседневной жизни и деятельности, связанной с выполнением профессионально-служебных обязанностей, усваиваются правила и требования гигиены. При всем этом совершенствуются внимательность, сосредоточенность, наблюдательность, восприятие, повышается уровень устойчивости умственной работоспособности. При этом, если правильно организовать занятия физической подготовкой, то они могут способствовать в предупреждении переутомления, нервных срывов и неврозов при подготовке к сдаче экзаменов и зачетов.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод: стратегия физического воспитания курсантов (слушателей) должна заключаться не только в специально организованных занятиях, а помимо этого ещё и самостоятельной, осознанной и активной двигательной деятельности направленной на психофизическую адаптацию к сложившимся социально-правовым условиям современной жизни.

Бесспорно, что физическая подготовка курсантов (слушателей) в образовательных организациях МВД России, прежде всего, нацелена на развитие физических качеств, формирование профессиональных умений и навыков, способствующих выполнению профессионально-служебных задач. Но при этом не стоит забывать, что решение данных задач возможно лишь при гармоничном сочетании физической подготовки с другими дисциплинами, знание которых не менее важно в практической деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Библиографический список

1. Лойт Х.Х. *Основы воспитательной работы в органах внутренних дел*. Главное управление кадров и кадровой политики МВД РФ. Москва, 2003.
2. Мешев И.Х. Научно-методическая компетентность преподавателей вузов МВД России как проблема педагогического исследования. *Общество и право*. 2014; 4 (50): 305 – 308.
3. Мальченков Е.В. *Развитие физических качеств сотрудника ОВД: учебно-методическое пособие*. Барнаул, 2004.
4. Кашин С.Н. *Применение средств физического воспитания в системе профессионального отбора кандидатов на учёбу и службу в органы внутренних дел России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2003.
5. Золотенко В.А. *Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в образовательных учреждениях МВД России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.

References

1. Lojt H.H. *Osnovy vospitatel'noj raboty v organah vnutrennih del*. Glavnoe upravlenie kadrov i kadrovoj politiki MVD RF. Moskva, 2003.
2. Meshch I.H. Nauchno-metodicheskaya kompetentnost' prepodavatelej vuzov MVD Rossii kak problema pedagogicheskogo issledovaniya. *Obschestvo i pravo*. 2014; 4 (50): 305 – 308.
3. Mal'chenkov E.V. *Razvitiye fizicheskikh kachestv sotrudnika OVD: uchebno-metodicheskoe posobie*. Barnaul, 2004.
4. Kashin S.N. *Primenenie sredstv fizicheskogo vospitaniya v sisteme professional'nogo otbora kandidatov na uchebu i sluzhbu v organy vnutrennih del Rossii*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2003.
5. Zolotenko V.A. *Covershenstvovanie professional'no-prikladnoj fizicheskoy podgotovki kursantov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah MVD Rossii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2011.

Статья поступила в редакцию 11.12.15

УДК 378.147

Lebedeva K.S., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: skk86@mail.ru

A DIARY OF INTROSPECTION AS AN EFFECTIVE INSTRUMENT OF FORMATION OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE OF A FUTURE TEACHER. The article is dedicated to a possibility of using a diary of introspection as a means of formation of educational autonomy, which is a necessary personal quality of a future teacher. The research is based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the author defines a concept of "self-observation" and "introspection", highlights the main methods for facilitating the generation of valuable notions in students. Working with the diary of introspection is seen as an effective instrument of meaning, used in the course of the trial lessons by fixing the observations of educational activities. The presented technology is implemented in the educational process in a course of "Pedagogy" and includes such steps as test filling, joint analysis of diary entries, design of diary forms, the reconstruction of students' own experience in the diaries, self-reflection, discussion of results. The study also helps to determine the position of student education.

Key words: educational self-dependency, self-observation, introspection, self-observation diary, educational activities, technology.

К.С. Лебедева, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, ст. преп. каф. психологии ГУ имени Шакарима, г. Семей (Казахстан), E-mail: skk86@mail.ru

ДНЕВНИК САМОНАБЛЮДЕНИЙ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В данной статье раскрывается возможность использования дневников самонаблюдений в качестве средства формирования образовательной самостоятельности, которая является необходимым личностным качеством будущего педагога. На основе анализа психолого-педагогической литературы автором определяются понятия «самонаблюдение» и «интроспекция», выделяются основные методы, способствующие смыслообразованию учащихся. Работа с дневником самонаблюдений рассматривается как эффективный инструмент смыслообразования, применяемый в ходе проведения пробных уроков посредством фиксации наблюдений за образовательной деятельностью. Представленная технология реализовывалась в учебном процессе при изучении дисциплины «Педагогика» и включала такие этапы как пробное заполнение, совместный анализ дневниковых записей, конструирование формы дневника, реконструкция собственного опыта в дневниковых записях, саморефлексия, обсуждение результатов. Одним из важных элементов при проведении такой работы являлось определение студентом образовательной позиции.

Ключевые слова: образовательная самостоятельность, самонаблюдение, интроспекция, дневник самонаблюдения, образовательная деятельность, технология.

С каждым годом современный мир меняется: люди, вещи, культура, искусство, общество и многое-многое другое, из чего складывается жизнь цивилизованного человека. Образование также претерпевает ряд изменений, которые затрагивают всех субъектов образовательной деятельности, при этом учитель является «ключевой фигурой реформирования образования» [1, с. 2]. В связи с этим пристальное внимание уделяется профессиональным компетенциям и качествам педагога, пересматриваются требования к подготовке будущих учителей. В Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования Российской Федерации по направлению подготовки «Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» [2] одной из профессиональных задач, предъявляемых к выпускнику ВУЗа, является осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры. Постановка такого рода задач требует от выпускника наряду со знанием предметного содержания профильных дисциплин умений самоорганизовывать собственную деятельность, определять свою образовательную позицию, выполнять рефлексию результатов труда. Все эти компоненты входят в состав образовательной самостоятельности, которая в дальнейшем становится качеством личности педагога.

Одним из важных факторов развития образовательной самостоятельности следует назвать формирование рефлексии, представляющей в общем виде «перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [3, с. 228]. Рефлексия также может рассматриваться и как компонент теоретического мышления (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), и как единица умственного действия (В. В. Давыдов) и эвристического решения (Ю.Н. Кулюткин.), и как уровень мыслительного процесса (И.Н. Семенов), осознание способов или оснований и трудностей мыслительной деятельности (Я.А. Пономарев) [4]. Вместе с тем, рефлексия представляется важным аспектом в самоопределении личности специалиста и составляет, согласно А. Маслоу, одну из характеристик «самоактуализирующегося» человека как «личности, создающей собственную историю» [5, с. 128].

Важным шагом для осуществления рефлексии является применение метода интроспекции или самонаблюдения. Элементы интроспекции в своих работах использовали и древ-

негреческие мыслители (Аристотель, Платон, Сократ и др.), и философы Средневековья (Ф. Аквинский, Августин и др.), и просветители Нового времени (Р. Декарт, Дж. Локк, Д. Юм). Тем не менее, как замечает Ю. Гиппенрейтер [6], идейным отцом этого метода можно назвать Дж. Локка, который продолжил основные принципы Р. Декарта о постижении мысли с помощью рефлексии. Под рефлексией Дж. Локк понимает «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность» [7]. Интересна мысль английского философа о том, что для осмысления собственного опыта необходима специальная организация деятельности, которая несвойственна детям и даже некоторым взрослым.

В педагогике проблемы интроспекции в учебном процессе также не раз рассматривались. Следует отметить, что взгляды психологов и педагогов на синонимичность понятий «интроспекция» и «самонаблюдение» различны. Так, психологи В.Б. Шапарь и С.Ю. Головин, хотя и отмечают факт буквального перевода этого слова на русский язык, разграничивают определения. Для них интроспекция предстаёт субъективным методом, т.к. анализ собственных переживаний всегда субъективен, а самонаблюдение, которое включает лишь описание внешних факторов, объективно [8, с. 257-60; 9, с. 808]. Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, Е.С. Рапацевич, наоборот, рассматривают самонаблюдение и интроспекцию как тождественные понятия и подразумевают «наблюдение за собственной психической активностью (чувствами, переживаниями, мыслями)» [10, с. 51; 11, с. 291-292]. В нашем исследовании мы будем придерживаться той точки зрения, что самонаблюдение и интроспекция синонимичны, т.к. в основе обоих явлений – наблюдение за собой, будь это лишь внешние признаки или же внутренние переживания.

При применении интроспекции в педагогическом процессе, в первую очередь, учёные подчёркивают её огромную роль в формировании образовательных смыслов учащихся. Так, Г.Н. Прозументова и О.Н. Калачикова рассматривают феномен смыслообразования как акт прерывания деятельности и перехода от реализации поставленных целей к пониманию, вербализации их значимости и необходимости как для себя, так и других людей, при этом тема «Другого» человека появляется именно в этом «переходе», в связи с постановкой вопроса «зачем» и в процессе поиска ответа на вопрос о смысле реализуемых целей. И одним из инструментов для осуществления этого «перехода» и раскрытия собственных смыслов образования является «реф-

лексивная реконструкция» собственного опыта, включающая и интроспекцию в том числе [12].

Н.А. Ейст определяет в качестве наиболее значимых признаков внутренней структуры метода интроспекции «личностный опыт обучаемого, личностный смысл, придаваемый явлениям действительности, ценностные ориентации и ценности, а также эмоционально-чувственное удовлетворение, получаемое в результате реализации потребностей в самопознании и самораскрытии субъектов учебного процесса» [13, с. 361].

Исследователями (П.Н. Ермаков, И.Р. Рудакова, И.В. Абрамова) выделяются и методы обучения, способные инициировать смыслообразование обучающихся. К ним относят методы, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта обучающихся, диалоговые методы, игровые методы, методы, обеспечивающие самовыражение учащихся, методы психолого-дидактической поддержки обучающихся, методы проблемно-творческого типа [14].

С точки зрения педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прохунтова), в качестве методик обретения образовательных смыслов педагогов и обучающихся в процессе их образовательной деятельности можно выделить *методики феноменологического описания образовательных инноваций, методики реконструкции инновационного опыта, методики типологизации образовательной реальности инноваций* [15], и важным моментом образовательного содержания становится «обращённость к личному опыту участников совместной деятельности, развитие функций влияния всех участников совместной деятельности на постановку её целей и задач, выбор форм и проектирование ее содержания; участие каждого в рефлексии и оценке ее результатов» [16, с. 14].

Эти характеристики находят отражение в методе самонаблюдения, в результате использования которого учащийся способен выразить самоощущения, проявить рефлексивные способности и сформировать образовательную самостоятельность. В образовательном процессе ВУЗа в качестве средства для самонаблюдения часто используют дневник наблюдений. Однако в большинстве случаев его применяют непосредственно на педагогической практике, и суть его заполнения заключается в фиксации своих действий и поведения детей в ответ на действия учителя в классе. Довольно редко студентам предлагается проанализировать собственную деятельность не в плане успешности или затруднений, возникающих при проведении урока, а с точки зрения причинно-следственных связей их удач и поражений при взаимодействии с учащимися. Основной акцент ставится на внешние формы подготовки (методы, приёмы средства педагогического мастерства, стили поведения), в то время как для учителя самым важным фактором профессионального развития является рефлексия собственной деятельности. Но как студент сможет анализировать свой труд, если у него не заложена такая привычка? Конечно, он справится с заданием и заполнит дневник наблюдений, чтобы сдать отчёт по практике, но записи будут носить формальный характер. Так, анализ дневников наблюдений студентов за последние годы показал, что, в основном, практиканты пишут сжато, коротко, перечисляют лишь факты, не анализируя их, используют одинаковые стереотипные фразы (например, *«изложение нового материала учителем было проведено хорошо», «дисциплина в классе удовлетворительная», «все цели урока были достигнуты»* и т. д.). При проведении урока самим практикантом записи, как правило, проводятся либо учителем, либо другими практикантами, либо руководителем – методистом, главный участник образовательной деятельности остаётся в тени, и довольствуется лишь совместным разбором урока, зачастую без собственного осмысления причин удачного или неудачного урока. Таким образом, возникает противоречие между необходимостью формирования педагогической рефлексии у будущего педагога и отсутствием навыка проведения самоанализа у практикантов. Следовательно, нужна превентивная работа по формированию умений вести самонаблюдения и в дальнейшем по его результатам проводить анализ собственной деятельности. В качестве такой меры мы предлагаем начать вести дневник наблюдений гораздо раньше, до педагогической практики. При этом ведущим принципом заполнения дневника провозгласить принцип самонаблюдения, когда описание событий производится не общими фразами от третьих лиц, участвующих в процессе, а от первого лица.

Работа с дневниками самонаблюдений проводилась нами при изучении дисциплины «Педагогика» студентами педагогической направленности в Государственном университете имени

Шакарима г. Семей (Казахстан). Содержание предмета предполагало усвоение теоретических знаний о дидактических основах педагогики, практическая часть представлена большей частью в виде семинаров. Такое построение курса в недостаточной мере способствует формированию образовательной самостоятельности студентов, мало мотивирует их на предстоящую профессиональную деятельность, притом, что вслед за изучением этой дисциплины предусмотрено прохождение практики в школе.

Учитывая эти обстоятельства, мы модифицировали курс, внедрив в него проведение пробных уроков бакалаврами на практических занятиях. Тематика пробных уроков соответствовала темам, изученным на лекционных занятиях, с учётом специфики специальности. Каждый студент имел возможность примерить на себя роль учителя, ученика и эксперта. Параллельно с проведением уроков проводилось заполнение дневников самонаблюдений, также он заполнялся и при подготовке к пробным урокам.

Первый этап работы включал **пробное заполнение дневника самонаблюдений**. Каких-то устоявшихся форм, схем для ведения не предлагалось, т. к. нашей целью являлось включение обучающихся в образовательную деятельность, в основе которой – проектирование деятельности с учётом собственного опыта, а не предложенного извне. Почти сразу на этом этапе, возник ряд затруднений, связанных с непониманием причин заполнения дневника и трудностью «текстопорождения». Так, вначале обучающиеся самостоятельно пытались записать увиденное на пробном уроке, а потом на отдельном листке описать свои ощущения и мысли, возникшие при заполнении дневника. Анализ этих записей позволил определить, что чаще всего бакалавры использовали для описания своих ощущений фразы *«мне было непонятно, зачем пишу», «делаю лишнюю работу», «не понимаю, как и зачем описывать то, что и так видно»* и т. п. Встречались и те, кому понравилось вести такого вида работу, но причины такой позиции были далеки от учебных, образовательных и профессиональных целей (*«люблю копаться в себе», «хоть какое-то разнообразие в занятиях»*).

На следующем этапе совместно с обучающимися проводилось **обсуждение и анализ дневниковых записей**. В результате такой работы мы пришли к выводу, что необходимо определиться с параметрами описания, поскольку одни студенты описывали всё подряд, зачастую даже то, что не относилось к образовательной деятельности на занятии, думая, что «чем больше, тем лучше»; другие – кратко отмечали факты (*«мне было неинтересно», «учитель не обращал на меня внимание»*), не раскрывая причин образовательных действий. Сами студенты заметили, что записи можно разделить на три группы: описание своих чувств и ощущений (*«я озорчилась, что меня не спросили»*), *«я заметила, как учительница посмотрела в мою сторону»*; описание характера взаимодействия с другими обучающимися (*«мне понравилось, что в работе участвовали все», «коллективная работа кажется мне более эффективной», «не все ученики поняли материал», «всем было интересно»*) и оценка качества обучающей деятельности (*«цели занятия были достигнуты», «хорошо, что она подобрала эти методы на занятии»*). Выяснилось, что почти у каждого студента преобладает тот или иной вид фиксации наблюдений согласно выше отмеченным группам, в результате чего другие признаки остаются незамеченными обучающимися. В ходе обсуждения пришли к необходимости определения следующих видов направленности наблюдения: «на себя», «на ученика», «на предмет», и заполнить дневник, учитывая эти рубрики. Следуя этому, каждый студент, несмотря на приверженность к той или иной группе, будет направлять своё внимание на признаки других групп.

Обучающиеся также обратили внимание на другой аспект ведения дневника: одни записи носили оценочный характер деятельности (*«учитель подобрал интересные формы работы с учащимися», «когда я буду готовиться к своему уроку, некоторые приёмы буду использовать, как и у неё», «на её месте я бы стала разговаривать по-другому с учениками»*), другие больше описывали свои «ученические» действия (*«я заинтересовался, потому что тема давно меня привлекала, и включился в беседу», «я хотела, чтоб учительница меня спросила», «я знала ответ на вопрос и подняла руку», «было интересно почувствовать себя учеником»*). В беседе студенты отметили, что записывали так, потому что кто-то чувствовал себя как «ученик», которого обучают чему-то, кто-то как «коллекта», который присутствует на занятии своего товарища, и тот, кто проводил урок, ви-

дел себя в роли «учителя», делая пометки. Таким образом, студенты сами подошли к необходимости выделения позиции.

Само понятие «образовательная позиция», хотя и используется в психолого-педагогической литературе довольно часто, не имеет чётко сформулированного определения. Неоднозначное понимание субъектной образовательной позиции послужило основанием для выделения исследователями различных компонентов, входящих в её структуру (мотивационно-ценностный, отношенческий, регулятивно-деятельностный, когнитивный и др.). При этом содержание данного понятия также различно: субъектная позиция предстаёт и как система доминирующих избирательных отношений, определяющих последующую его профессиональную активность и активный характер его профессионально-личностного саморазвития в процессе профессиональной подготовки (Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова), и как системное отношение внутренних психических элементов, позволяющих человеку творчески осуществлять взаимодействие одновременно с внешней и внутриличностной средой (А.С. Лебедев), и как сложная интегративная характеристика личности персонала, отражающая его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к миру и жизни в целом (Г.И. Аксенова) [17].

Однако, несмотря на различие взглядов при рассмотрении сущности субъектной позиции, большинство исследователей сходятся во мнении, что основными компонентами, определяющими её, являются активный характер деятельности, индивидуальность, самостоятельность, активно-преобразовательная стратегия поведения, инициатива, владение обучающимися технологиями, способами организации образовательной деятельности, а также умения осуществлять контроль и оценку, и, в случае необходимости, корректировку своих действий с учётом поставленной цели [17; 18; 19]. Вместе с тем, подчёркивается возможность формирования субъектной позиции при использовании рефлексивных методов обучения и создании особых условий «для инициирования и поддержания у студентов потребности в рефлексировании их собственного профессионального и личностного опыта» [19, с. 235].

Проведённый совместно со студентами анализ дневниковых записей позволил определить несколько образовательных позиций, которые были проявлены при описании образовательных действий в дневнике самонаблюдений, учащиеся назвали их как «Я – учитель» (при описании действий использовались фразы «я спланировал урок так, чтобы...», «мои ученики меня не слушали...», «я старалась навести дисциплину...»), «Я – ученик» («внимательно слушала то, что мне рассказывали...», «когда мне говорили, делала записи...») и «Я – эксперт» («учитель задавал слишком много вопросов», «время опроса было затянато», «мне понравилось, как учительница обращалась с учениками»). В дальнейшем в процессе сравнения дневников самонаблюдений количество формулировок позиций расширилось. В ходе обсуждения и наблюдения обучающиеся заметили, что позиция «Я – ученик» может быть расценена по-разному: кто-то из студентов хотел просто сидеть на занятии и «чтобы его не трогали», а кто-то проявлял активность, «пытался вникнуть в суть проблемы», вёл диалог, другими словами, – выступал не как «ведомый» исполнитель, а как участник, субъект деятельности. Назрела необходимость разделить эти две позиции, одна из которых была более пассивной, другая – более активной. Используя «мозговой штурм», студенты выдвинули несколько названий позиций, среди которых наиболее часто повторялись слова «поглотитель информации», «поглотитель знаний», «информатор» для обозначения пассивной позиции (ПП), и «активист», «искатель», «исследователь» для активной позиции (АП). В результате студенты остановили свой выбор на названиях «поглотитель знаний» и «искатель истины». Та же работа была проведена при обсуждении позиции «Я – учитель», т. к. анализ записей и наблюдений обучающихся позволил обнаружить разницу при описании действий студентами, когда они выступали в роли педагога. Одни из них, входя в роль учителя, акцентировали своё внимание на построении самого процесса урока, дисциплину, подачу материала («я хотела успеть дать как можно больше и быстрее», «мой конспект занятия был хорошо продуман, составлены цели, задачи»), другие направляли свои действия на

достижение взаимодействия с учащимися и построение смыслов при обучении («я старалась, чтобы мои ученики меня поняли», «при подготовке к занятию я старалась представить себя на месте своих будущих учеников»). В итоге появились позиции «транслятор знаний» (для определения ПП учителя) и «организатор деятельности» (АП учителя).

Необходимость проведения такого рода работы по определению и разграничению образовательных позиций мы видим в том, что, во-первых, студент начинает задумываться о целях своего обучения, в целом, и поведения на уроке, в частности; во-вторых, в дальнейшем можно проследить динамику изменений позиций, если таковая имеется и, в-третьих, сравнение позиций, выбранных «учителем» и его «учениками» стимулирует потребность в переосмыслении собственного опыта с учётом мнения других. В результате этого повышается уровень вхождения в образовательную деятельность, изменяется отношение к своей будущей профессии, т.к. студенты сами начинают участвовать в построении процесса.

Анализ дневниковых записей позволил нам перейти к следующему этапу работы – **конструированию формы дневника**. В результате совместного обсуждения в группе нами были сконструированы такие необходимые, по мнению студентов, рубрики как «направленность наблюдения» («на себя», «на ученика» и «на предмет») и «образовательная позиция» («Я – учитель, транслятор знаний», «Я – учитель, организатор деятельности», «Я – ученик, поглотитель знания», «Я – ученик, искатель истины», «Я – эксперт»). Каждый раз после проведения самонаблюдения, обучающиеся анализировали свои записи и выбирали позицию, которая была ими раскрыта через описание своих образовательных действий.

После конструирования формы дневника обучающиеся заполняли дневник самостоятельно, **реконструируя собственный опыт в дневниковых записях**, а в дальнейшем осуществляли **саморефлексию**. Заключительным этапом становилось совместное обсуждение полученных результатов. Таким образом, работа с дневником включала несколько этапов: пробное заполнение, совместный анализ дневниковых записей, конструирование формы дневника, реконструкция собственного опыта в дневниковых записях, саморефлексия, обсуждение результатов.

В процессе работы можно было заметить динамику образовательной деятельности, подробно описанную в исследовании Л.А. Никитиной: появление переживаний; интеллектуальные напряжения, проявляющиеся в стремлении найти ответ на возникшую ситуацию разрыва, неопределённости в процессе построения урока; открытие знания; преодоление трудностей, возникающих в собственной образовательной деятельности; изменение своей образовательной позиции (превращение из ведомого в ведущего); успех личности в деятельности [20, с. 100].

Вместе с тем, стали заметны положительные изменения в когнитивном и деятельностном плане: изменилось отношение студентов к своей образовательной и профессиональной роли, обучающиеся стали чаще анализировать свою деятельность, делать выводы, аргументировать свою позицию, осуществлять планирование и целеполагание своей образовательной деятельности. При подготовке к занятиям и при их проведении будущие педагоги стали ориентироваться не только на методические приёмы, но и на потребности самих обучающихся и их инициативы («раньше я не задумывалась о том, как отреагируют ученики на мои слова... теперь, прежде чем идти на урок, я пытаюсь сначала представить, что они скажут, как себя поведут...и уже по-другому строю свой урок...»). В ходе работы стала видна личная заинтересованность обучающихся в построении процесса обучения своих «учеников». При рефлексии студенты задавали больше вопросов как себе, так и окружающим. В последующем такая рефлексивная работа позволила студентам самостоятельно искать новые способы решения проблемы, выходить за рамки существующих норм и схем организации взаимодействия с детьми с помощью методических средств на уроке, формируя и реализуя одновременно свою позицию.

Таким образом, работа с дневником самонаблюдений стала одним из условий, стимулирующих потребность в рефлексии собственного профессионального опыта, а также эффективным инструментом формирования образовательной самостоятельности.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт педагога (проект)*. Available at: <http://минобрнауки.рф/29.pdf/>

2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»)*. Available at: <http://standart.edu.ru>
3. *Выготский Л.С. История развития высших психических функций: собрание сочинений в 6 т.* Москва, 1983; Т. 3: 228.
4. Безгина Ю.Б. Современные подходы к пониманию термина «рефлексия». *Альманах современной науки и образования*. 2007; Выпуск 1: 37 – 41.
5. Маслоу А. *По направлению к психологии бытия*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. *Введение в общую психологию*. Москва: Издательство МГУ, 1988.
7. Дж. Локк. *Опыт о человеческом разуме*. Москва, 1960: 129.
8. Головин С.Ю. *Словарь психолога-практика*. Минск, 2007: 257 – 260.
9. Шапарь В.Б., Россоха В.Е., Шапарь О.В. *Новейший психологический словарь*. Ростов-на-Дону, 2006: 808.
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва, 2003: 51.
11. Рапацевич Е.С. *Современный словарь по педагогике*. Минск, 2001.
12. Прокументова Г.Н., Калачикова О.Н. Смыслопорождение как образовательная инновация. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций*. Под редакцией Г.Н. Прокументовой. Томск, 2009: 141 – 143.
13. Ейст Н.А. Интроспекция и непосредственный личный опыт учащихся в учебном процессе. *Труды 6-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке»*. Ростов-на-Дону, 2008; Сборник 6; Ч. 1: 359 – 363.
14. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. *Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов*. Ростов-на-Дону, 2006.
15. Прокументова Г.Н. Типологизация образовательной реальности инноваций: стратегия и методика гуманитарного исследования. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций*. Под редакцией Г.Н. Прокументовой. Томск, 2009: 37 – 41.
16. Поздеева С.И. *Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребёнка в начальной школе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Томск, 2005.
17. Блиева Ф.И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2007; Выпуск 3: 132 – 138.
18. Малкова И.Ю., Киселева П.В. Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности. *Язык и культура*. 2014; Выпуск 1 (25): 95 – 109.
19. Барышева Т.Д. Факторы формирования субъектной позиции студента в процессе профессионализации. *Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвящённой 80-летию А.В. Брушлинского*. Москва: Институт психологии РАН, 2013; Т. 1: 234 – 238.
20. Никитина Л.А. Подготовка студентов к исследовательской работе: опыт и феномен образовательной событийности. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций*. Под редакцией Г.Н. Прокументовой. Томск, 2009: 80 – 100.

References

1. *Professional'nyj standart pedagoga (proekt)*. Available at: <http://minobrnauki.rf/29.pdf/>
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)*. Available at: <http://standart.edu.ru>
3. *Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funkcij: sobranie sochinenij v 6 t.* Moskva, 1983; T. 3: 228.
4. *Bezgina Yu.B. Sovremennye podhody k ponimaniyu termina «refleksiya»*. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2007; Vypusk 1: 37 – 41.
5. *Maslou A. Po napravleniyu k psihologii bytiya*. Moskva: 'EKSMO-Press, 2002.
6. *Gippenrejter Yu.B. Vvedenie v obschuyu psihologiyu*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1988.
7. *Dzh. Lokk. Opyt o chelovecheskom razume*. Moskva, 1960: 129.
8. *Golovin S.Yu. Slovar' psihologa-praktika*. Minsk, 2007: 257 – 260.
9. *Shapar' V.B., Rossoha V.E., Shapar' O.V. Novejsij psihologicheskij slovar'*. Rostov-na-Donu, 2006: 808.
10. *Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar'*. Moskva, 2003: 51.
11. *Rapacevich E.S. Sovremennij slovar' po pedagogike*. Minsk, 2001.
12. *Prozumentova G.N., Kalachikova O.N. Smyslopорождение как образовatel'naya innovaciya. Perehod k Otkryтому образовatel'nomu prostranstvu. Ch. 2: Tipologizaciya obrazovatel'nyh innovacij*. Pod redakciej G.N. Prozumentovoj. Tomsk, 2009: 141 – 143.
13. *Ejst N.A. Introspekcija i neposredstvennyj lichnyj opyt uchascihsiya v uchebnom processe. Tруды 6-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii «Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke»*. Rostov-na-Donu, 2008; Sbornik 6; Ch. 1: 359 – 363.
14. *Abakumova I.V., Ermakov P.N., Rudakova I.A. Smyslocentrizm v pedagogike: novoe ponimanie didakticheskikh metodov*. Rostov-na-Donu, 2006.
15. *Prozumentova G.N. Tipologizaciya obrazovatel'noj real'nosti innovacij: strategiya i metodika gumanitarnogo issledovaniya. Perehod k Otkryтому образовatel'nomu prostranstvu. Ch. 2: Tipologizaciya obrazovatel'nyh innovacij*. Pod redakciej G.N. Prozumentovoj. Tomsk, 2009: 37 – 41.
16. *Pozdeeva S.I. Konceptciya razvitiya otkryтого совмestного действия педагога и ребенка в начальной школе*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2005.
17. *Blieva F.I. Struktura professional'noj sub'ektnoj pozicii buduschego specialista. Vestnik Aдыgejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; Vypusk 3: 132 – 138.
18. *Malkova I.Yu. Kiseleva P.V. Osobennosti razvitiya sub'ektnoj pozicii studentov v processe proektirovaniya obrazovatel'noj deyatel'nosti. Yazyk i kul'tura*. 2014; Vypusk 1 (25): 95 – 109.
19. *Barysheva T.D. Faktory formirovaniya sub'ektnoj pozicii studenta v processe professionalizacii. Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii: materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu A.V. Brushlinskogo*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2013; T. 1: 234 – 238.
20. *Nikitina L.A. Podgotovka studentov k issledovatel'skoj rabote: opyt i fenomen obrazovatel'noj sobytijnosti. Perehod k Otkryтому образовatel'nomu prostranstvu. Ch. 2: Tipologizaciya obrazovatel'nyh innovacij*. Pod redakciej G.N. Prozumentovoj. Tomsk, 2009: 80 – 100.

Статья поступила в редакцию 28.12.15

УДК 371

Legenchuk D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: doc600@mail.ru

Legenchuk E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: doc600@mail.ru

Savinykh V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: doc600@mail.ru

CHARACTERISTIC PATTERNS OF CONTINUITY OF MULTILEVEL VOCATIONAL EDUCATION. The article discusses some aspects of the contents and implementation of a model, developed by the authors to study the succession of secondary and higher vocational education, as one of the areas that is affected by reforms in the modern Russian education. The authors note that it is the modern pedagogy that is responsible to find ways to optimize the situation in education and solve the main pedagogical problems.

A model, as a way of formation of the expected educational outcomes, is an effective tool for the most comprehensive evaluation of different directions to optimize the educational process. The authors attempt to conduct modeling of educational space on the basis of continuity, grounded and theoretically studied in pedagogical aspects of contents modeling, its functional nature, implemented the practice of constructing educational models in a regional educational space.

Key words: concept, model, modeling, education, training, succession, pedagogical objectives, principles, process, system, educational system, media, function, purpose.

Д.В. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: doc600@mail.ru

Е.А. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: vec600@mail.ru

В.Л. Савиных, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, Курганский государственный университет, E-mail: kgupf@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются некоторые аспекты содержания и реализации разработанной авторами модели преемственности среднего и высшего профессионального образования, как одного из направлений реформирования современного российского образования, поиск путей оптимизации которого является одной из задач современной педагогической науки. Модель, как способ формирования ожидаемых образовательных результатов представляется эффективным средством для наиболее полной оценки различных направлений оптимизации образовательного процесса. Авторами предпринята попытка моделирования образовательного пространства на основе преемственности, обоснованы и теоретически изучены содержательные аспекты педагогического моделирования, его функциональная сущность, реализована практика построения образовательных моделей в условиях регионального образовательного пространства.

Ключевые слова: исследование, концепция, модель, моделирование, образование, обучение, преемственность, педагогические цели, принципы, процесс, система, система образования, средства, уровень, функции, цель.

Нами была разработана и реализована модель преемственности среднего и высшего профессионального образования, которую мы реализовали на следующих уровнях:

1) На высшем уровне, представленном нами как гипотетический, мы провели теоретическое, моделирование данной научной проблемы;

2) На среднем уровне мы использовали как приём модуляции методическое моделирование подсистем процесса развития преемственности среднего и высшего профессионального образования;

3) На элементарном уровне мы реализовали праксиологическое моделирование комплексов низших подсистем.

Учитывая социальный заказ государства и общества на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного и антропологического подходов, мы разработали структурно-функциональную модель осуществления преемственности среднего и высшего профессионального образования [1].

Составляющие части нашей модели раскрывают структуру процесса реализации преемственности среднего и высшего профессионального образования. Конкретизированы цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм, методов и средств. Отдельно считаем правильным рассмотреть специфику взаимодействия между составляющими процесса преемственности, которые представлены в виде равновесных связей между системными частями, как возможность организации деятельности, назначение модели, определяя направление развития и оптимизации педагогической системы. Сконструированная модель преемственности среднего и высшего профессионального образования представлена в виде единой системы, которая объединила в себе взаимосвязанные содержательный, организационный и функциональный блоки, а также блок целеполагания, определяя возможность изучения целенаправленного процесса реализации принципа преемственности среднего и высшего профессионального образования. С помощью этой системы нам удалось определить соответствие поставленной нами цели конечному результату исследования.

Цель осуществления преемственности среднего и высшего профессионального образования определяется социальным заказом государства и общества и заключается в совершенствовании преемственности среднего и высшего профессионального образования. Данная цель конкретизируется в задачах: заложить основы профессиональной мобильности, сформировать профессиональные умения и навыки, формировать профессиональную направленность личности [2].

Определив задачи нашего исследования и соотнеся их с общими целями и задачами развития образования, мы сформулировали и научно обосновали содержательный аспект реализации преемственности среднего и высшего профессионального образования

Разделяем мнение ряда авторов, определивших преемственность как один из главных принципов организации процесса образования, имеющего следующую особенность – каждая предыдущая ступень образования, хотя и является научно и организационно замкнутой, остаётся обусловлено ориентированной на базовое содержание и технологии обучения, реализуемые на более высокой ступени.

В этом и проявляется главная ипостась преемственности, определяющей механизм, скорость и вектор развития, параллельно реализуя отбор лучшего из старых и новых систем знаний, умений и навыков, с опорой на социализирующую, эвристическую, интеграционную, прогностическую и ориентационную функции преемственности среднего и высшего профессионального образования.

Следует отметить также, что именно преемственность позволяет использовать сущностные параметры развития обучающихся через содержание различных типов преемственности, выступающих в паре как диалектическое единство противоположностей. Типология преемственности носит условный, относительный характер, однако она учитывает доминирующую роль того или иного типа преемственности в соответствующем компоненте содержания образования [2].

Преемственность характеризует социально-обусловленный уровень развития системы образования. В рамках настоящего исследования выделены те компоненты, через развитие которых наиболее отчетливо просматривается процесс и результат преемственности среднего и высшего профессионального образования: познавательный-информационный, познавательный-развивающий, познавательный-деятельностный.

Познавательный-информационный компонент, использующий следующие типы преемственности: частная и общая, кумуляционная и революционная, интегративная и дифференциальная, статическая и динамическая) отражает информационную, развивающую, креативную и гуманистическую функции преемственности и включает мотивы, профессиональную направленность, познавательный интерес, потребность в образовании, эмоционально-ценностные отношения; предполагает усвоение содержания знаний; сформированность познавательных умений и навыков, включающих в себя самостоятельную работу с информацией; усвоение связей и отношений знаний в процессе решения количественных межпредметных задач; обобщение содержания знаний посредством выполнения исследовательских научных работ [3].

Познавательный-развивающий компонент (типы преемственности: формальная и диалектическая, эмпирическая и теоретическая, историческая и логическая) реализуется в таких качествах личности, как оригинальность, самостоятельность, инициативность, быстрота, гибкость, способность сверять информацию, динамичность, способность мыслить «около»

решения проблемы, способность к выявлению исходного основания, способность к поиску и построению системы возможных действий, которые отражают исследовательские способности субъекта, а также осознанностью, глубиной и широтой познания, исследовательской активностью, стремлением к истине, интегрирующимся в профессионально-исследовательскую компетентность специалиста; предполагает развитие мышления обучающихся с эмпирического до теоретического уровня; обеспечение увеличения темпа развития соответствующего стиля мыслительной деятельности. Развитие данных психических новообразований происходит в процессе решения обучающимися качественных межпредметных задач.

Профессионально-деятельностный компонент (типы преемственности: абсолютная и относительная, номинальная и концептуальная, прогрессивная и регрессивная, перспективная и ретроспективная) отражает эмоционально-волевое, рефлексивное освоение ценностей и технологий, превращение их в личные взгляды и убеждения, нормы и способы деятельности, психологическую готовность к профессиональной деятельности, способности управлять своим эмоциональным состоянием. Этот компонент характеризует и готовность специалиста к профессиональной деятельности, сообразно взглядам и убеждениям, и реальную деятельность, осуществляемую в конкретных условиях в соответствии с нормами и преемственными технологиями; включает в себя формирование профессиональной направленности личности, в основу которой положены познавательные, поведенческие и эмоциональные отношения: отношение обучающихся к познавательной деятельности; к различным формам учебных занятий; удовлетворенность обучаемого получаемыми профессиональными знаниями и осознание их необходимости; деятельностное отношение обучающихся к овладению знаниями; их интерес к самостоятельной работе по; отношение обучаемого к исследовательской, творческой деятельности [4].

Существующее объективное несоответствие между содержательной и организационной сторонами процесса образования не позволяет эффективно реализовывать и развивать принципы преемственности в системе образования.

Эффективность образования подчинена полноте и качеству реализации в рамках учебного процесса дидактических принципов, одним из которых полноправно является принцип преемственности. Учитывая это, мы конкретизируем в организационном блоке нашей модели процессуальный аспект реализации принципа преемственности. Мы определили его как нормативную основу проявления преемственности, которая в различных аспектах ее реализации в среднем и высшем профессиональном образовании. В первую очередь, это касается методического и организационного звена образования. При построении организационного блока нашей модели, одной из конструктивных

задач была определена возможность выбора синтезированных неоднозначных по содержанию методов и средств организации учебного процесса и форм учебной и внеучебной деятельности обучающихся. Главная задача модели – обеспечить такое сочетание элементов образования на каждой его ступени, которое позволит наиболее эффективно решить возможность получения актуального для обучающегося образования. Подчеркнем, что эта функция образования реализуется наиболее рационально при реализации преемственности [5, с. 171-194].

Взаимное влияние указанных выше блоков модели осуществления преемственности среднего и высшего профессионального образования можно наблюдать и на функциональном уровне. Это является прямым подтверждением результатов проведенного нами теоретико-экспериментального исследования и активно прослеживается в специфике функций:

- 1) эвристическая функция обеспечивает участие обучающихся во всех видах деятельности;
- 2) прогностическая позволяет осознать и изучить закономерности развития явлений, позволяет обучающемуся самому строить образовательный прогноз;
- 3) ориентационная – осмыслить сущность явлений и социальных событий, определить индивидуальный стиль и реакцию на проблемные ситуации;
- 4) Интеграционная как способ установления различных групп и видов связи [6, с. 61].

Таким образом, особенно актуальным в современных условиях, становится не просто создание педагогических моделей, а качественный анализ и диагностика их основных компонентов, позволяющая исследователю качественно изучить закономерности развития образования и прогнозировать основные тенденции её реализации в рамках существующей системы профессионального образования. Преемственность, таким образом, выступает не только как дидактический принцип, а как естественное начало поиска способов наиболее рационального способа развития образования, его большего совершенствования и открытости каждому обучающемуся, не зависимо от способностей и состояния здоровья.

Качественное моделирование образовательной деятельности позволяет совершенствовать содержание образовательного процесса, рационализируя взаимоотношения его участников, позволяя не только достижения образовательного результата, но и оптимизируя и направляя сам процесс получения знаний и решая проблему профессиональной социализации личности.

Именно моделирование позволяет изменять содержание образования, не меняя его результат, такая тактика применима в условиях инклюзивного образования и при разработке индивидуально-ориентированных моделей обучения.

Библиографический список

1. Латыпова Е.Н. Модель реализации принципа преемственности в системе среднего профессионального образования средствами междисциплинарного учебно-методического комплекса. *Мир науки, культуры, образования*: Международный научный журнал. 2011; 5: 15 – 18.
2. Рягин С.Н. *Преемственность среднего, общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
3. Саламатов А.А. *Реализация принципа преемственности как фактор повышения качества экологического образования учащихся общеобразовательного учреждения*. Диссертация ... кандидат педагогических наук. Тюмень, 2003.
4. Легенчук Д.В. Педагогические технологии в контексте преемственности многоуровневого непрерывного образования. *Мир науки, культуры, образования*: Международный научный журнал. 2012; 3 (34): 102 – 104.
5. Легенчук Д.В. *Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности*: монография. Курган, 2008: 20 – 110.
6. Легенчук Д.В. *Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования*: монография. Курган, 2011.

References

1. Latypova E.N. Model' realizacii principa preemstvennosti v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya sredstvami mezhdisciplinarnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2011; 5: 15 – 18.
2. Ryagin S.N. *Preemstvennost' srednego, obshchego i vysshego professional'nogo obrazovaniya v usloviyah ih sistemnyh izmenenij*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
3. Salamatov A.A. *Realizaciya principa preemstvennosti kak faktor povysheniya kachestva `ekologicheskogo obrazovaniya uchaschihsya obsheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Dissertaciya ... kandidat pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2003.
4. Legenchuk D.V. Pedagogicheskie tehnologii v kontekste preemstvennosti mnogourovnevnogo nepreryvnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2012; 3 (34): 102 – 104.
5. Legenchuk D.V. *Teoriya i praktika razvitiya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove preemstvennosti*: monografiya. Kurgan, 2008: 20 – 110.
6. Legenchuk D.V. *Preemstvennost' v sisteme mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Kurgan, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.12.15

УДК 378.046.4

Loginov V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: dissovet-2006@rambler.ru

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A GRADUATE OF THE PHYSICAL CULTURE UNIVERSITY.

In this article the conditions of development of professional competence of a graduate of a physical culture university are discussed. This competence positively affects the possibility of achieving physical culture, sport and tourism, the substantial scientific and methodological orientations in theory and in practice; it also is to regulate the relationship of a sportsman with the society and social medium.

The researcher has proved the effectiveness of key points in modernization of physical education, where there is a great deal of conceptual-theoretical and practice-oriented developments, indicating the actualization of the problem in hand. The contents of the author's techniques of the professional competence' development of a bachelor of the physical culture University, which relies on a trinity of key concepts: competence and readiness to make psycho-pedagogical and organizational decisions. It is shown that the competence serves as a substantial dominant of development of physical education in updating its contents and achieves a new quality of its results. Significant influence is given to an analysis of experimental data, confirming the effectiveness of the practical work. The calculation results are based on parametric method, since it meets the requirements for use of parametric criteria and indicators. The effectiveness of the author's methods and program of development of the professional competence of a graduate of the physical culture University is proved; it is aimed at creating the concept of the innovative structure and contents of physical education.

Key words: development, professional competence, physical education, university graduate.

В.В. Логинов, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный университет физической культуры, г. Челябинск,
E-mail: dissovet-2006@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматриваются условия развития профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры, позитивно влияющие на возможность достижения в теории и практике физической культуры, спорта и туризма содержательных научно-методических ориентаций, призванных регулировать отношения спортсмена с обществом и социумом. Прослеживается эффективность ключевых ориентиров в модернизации профессионально-физкультурного образования, где имеется значительное количество концептуально-теоретических и практико-ориентированных наработок, свидетельствующих об актуальности изучаемой проблемы [1]. Приведено содержание авторской методики развития профессиональной компетентности бакалавра физической культуры, которая опирается на триединство ключевых понятий: компетентность, компетенция и готовность к принятию психолого-педагогических и организационных решений. Показано, что компетентность выступает в качестве содержательной доминанты развития физкультурного образования в обновлении его содержания и достижения нового качества его результатов. Значительное влияние уделяется анализу экспериментальных данных, подтверждающих эффективность опытной работы. Результаты расчётов получены на основе параметрического метода, поскольку отвечают требованиям, предъявляемым к применению параметрических критериев и показателей. В выводах отражена результативность авторской методики и программы развития профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры, направленных на создание концепции инновационной структуры и содержания физкультурного образования.

Ключевые слова: развитие, профессиональная компетентность, физкультурное образование, выпускники вуза.

Актуальность исследования связана с тем, что образование, в том числе и физкультурное, является главным императивом выживания и развития человечества в современном социокультурном пространстве, к качеству которого предъявляются все более высокие требования в контексте инновационных процессов, происходящих в России. Система физкультурного образования остается центральным институтом, требующим кардинального реформирования, так как успешное решение учебно-воспитательных задач высшей школы определяется соответствующей профессиональной подготовкой кадрового потенциала и образовательными технологиями [2, с. 69 – 70]. Это связано с повышением уровня социальных ожиданий по отношению к результативности и продуктивности всего комплекса системы физкультурного образования. Критерием качества профессиональной подготовки выступает профессиональная компетентность, которая наиболее полно отражает весь спектр требований, предъявляемых обществом к выпускнику XXI века. В связи с этим развитие профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры является одной из приоритетных задач современной системы физкультурного образования [3].

Тенденции развития современного физкультурного образования определяются глубинными образовательными реформами, направленными на повышение качества образования. Понятие «качество» охватывает все основные функции и направления деятельности образовательных организаций физической культуры, спорта и туризма: качество преподавания, подготовки и исследований, качество персонала и программ, качество обучения как результат совместной деятельности обучающего и обучающихся.

Изучая проблему повышения уровня профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры, мы опирались на ряд ключевых положений компетентностного подхода

[3, с. 101 – 102]: образовательная деятельность взрослых в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо слабо способствуют процессу повышения квалификации или переподготовки; процесс обучения всё еще слабо организован в виде совместной деятельности обучающего и обучающихся на всех этапах планирования, реализации, оценивания и коррекции; взрослый обучающийся слабо мотивирован для решения важной проблемы и достижения конкретной цели; основная роль в технологии обучения специалистов физической культуры, спорта и туризма должна принадлежать самому обучающемуся: опыт обучающегося служит источником формирования компетенций как для него самого, так и его коллег; основной характеристикой процесса обучения становится самостоятельное определение параметров обучения, поиск необходимых знаний, формирования умений, навыков и достижения результатов; обучающиеся должны быть мотивированы для применения знаний и умений сразу же, чтобы стать компетентными в решении образовательных проблем и более эффективно действовать в профессиональной сфере.

Несмотря на положительные результаты, ряд исследований (в том числе по проблеме развития профессиональной компетентности специалистов физической культуры, спорта и туризма), концепция ФГОС профессионального образования, базирующаяся на компетентностях (компетентность – способность обучающихся мобилизовать имеющиеся знания, умения и опыт для решения конкретной учебной и практической задачи), продолжает привлекать своей актуальностью для образовательной политики. Компетентность выпускника вуза физической культуры сегодня, в известной мере, выступает в качестве содержательной доминанты бытия личности, требует выхода на более высокий уровень ментальной организации – самосозидающей,

когда индивиды могут быть авторами своей жизни, а не играть по чужим сценариям [4, с. 273 – 274].

В нашей методике повышения уровня профессиональной компетентности специалистов физической культуры (бакалавров) представлена взаимосвязь результатов, формируемых в образовательном процессе следующим образом: профессиональная компетентность → профессиональная образованность → профессиональная грамотность → профессиональная культура → профессиональный менталитет. Таким образом, важным этапом на пути к профессиональному менталитету выступает профессиональная компетентность как приоритетное начало.

Авторская методика повышения уровня профессиональной компетентности педагога физической культуры апробировалась в Межотраслевом региональном центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки УралГУФК и опирается на три ключевых понятия – компетентность, компетенция и готовность. Экспериментальный фактор – спецкурс (программа), являющийся основой развития профессиональной компетентности бакалавра физической культуры, реализуемый в Межотраслевом региональном центре, представлен тремя блоками решения образовательной задачи (предмет, процесс, продукт); способ – средства и методы; условия – требования и форма организации.

В блоке дисциплин представлены [5, с. 29-32]:

а) «предмет развития» – опыт преобразующей деятельности;

б) «процесс развития» – движение от цели через средство к результату, характеризуемое тремя промежуточными результатами (принятие норм и целей на каждом уровне, готовность к разработке новых норм и целей, способов деятельности, способность к разработке новых целей);

в) «продукт» – высокий уровень профессиональной компетентности, появление нового профессионального опыта и возможности самореализации.

В блоке «способа развития» представлены: «средства развития» – содержание обучающих программ методологической, методической и практической подготовки; «методы» – информационно-пассивные и проблемно-активные.

В блоке «условия развития» показаны: внутренние условия (формирование мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности; педагогическая рефлексия); внешние условия (методологическая, методическая и практическая подготовка); формы организации процесса (курсовое и под-слекурсовое обучение).

Центральное место в авторской методике уделяется использованию кейс-метода по развитию профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры. Кейс-метод (case study) – метод анализа ситуации, предполагающий осмысление реальной ситуации, описание которой отражает не только какую-либо проблему, но и актуализирует определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы [5; 6; 7]. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Относясь к интерактивным методам обу-

чения, кейс-метод формирует интерес и позитивную мотивацию, обеспечивает эмоциональную включённость обучающихся в образовательный процесс, эффективно способствует профессионализации специалистов физической культуры.

Основными содержательными источниками авторских кейсов является витальный опыт [8] специалиста физической культуры, в том числе – педагогическая практика (сюжет, проблема, фактологическая база), образование (цели, задачи и методы обучения и воспитания), наука (методология). Соотношение этих источников в конкретном кейсе определяет его место в общей типологии кейсов (практические, обучающие, научно-практические).

Значительное место в разработанной методике уделяется специальным тренингам. Эффективным результатом группового коммуникативного тренинга в исследовании стало уменьшение числа спорных утверждений, в которых подчеркивался сугубо личностный, не поддающийся влиянию собеседников выбор решений и предпочтений; рост числа положительных утверждений о полезности межличностного общения в поисках оптимальных решений; предпочтительное отношение к компромиссным формам взаимоотношений при групповом обсуждении различных вопросов спортивной направленности.

В таблице приведена поэтапно разработанная методика развития профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры.

Результаты анкетирования слушателей курсового обучения по разработанной нами методике, показывают, что при положительной, в целом, их оценке, следует выделить в качестве важных организационных условий внедрение в образовательный процесс эффективных форм занятий (практикум-семинар по деловому общению, деловые игры по решению нестандартных социально-физкультурных проблем), в которых могли бы быть реализованы индивидуально-личностные качества сотрудников физкультурно-спортивных организаций в условиях свободного выбора способов самореализации накопленных знаний и умений в целях развития более высокого уровня профкомпетентности.

По результатам мониторинга проведена коррекция отбора содержания материала для лекционных и практических занятий. При этом учитывался профессионально-ситуативный характер занятий, так как компетентность выражается в готовности к осуществлению физкультурной деятельности в конкретных профессиональных ситуациях с присущими конкретной профессии видами деятельности.

На занятиях с учетом витального опыта слушателей информация о профкомпетентности окрашивалась личностными качествами специалиста, позволяющими ему оптимально организовывать деятельность в широком контексте и успешно решать возникающие задачи с высокой степенью саморегуляции, саморефлексии и самооценки. При этом проявляется быстрая и гибкая адаптивная реакция на динамику обстоятельств при осознании личностной ответственности за результаты своей деятельности [9, с. 76 – 83].

Таблица 1

Методика обучения выпускника вуза физической культуры основам развития профессиональной компетентности

Этапы	Структурно-содержательные компоненты программы	Методы, средства, педагогические приемы и принципы обучения
Вводный этап	Определение содержания базовых компетенций	Совокупность содержательно-нормативных положений
Организационный этап	Определение перечня ключевых проблем, направленных на развитие профессиональной компетентности	Обобщенная матрица ключевых положений, направленная на развитие профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры
Этап нормативных требований по ФГОС третьего поколения	Дидактические требования к содержанию процесса обучения основам развития профессиональной компетентности	Информационно-модульные программы обучения бакалавров основам развития профессиональной компетентности
Проектировочный этап	Проектирование и разработка учебно-методического комплекса (УМК)	Апробация в режиме «опыта» ключевых компетенций УМКД и диагностика дидактических рисков
Критериально-оценочный этап	Разработка критериально-оценочной системы оценки уровня развития профессиональной компетентности	Мониторинговая диагностика: средства и методы оценки уровня развития профессиональной компетентности

Реализация методики организована по модульному принципу и включает в себя четыре модуля: акмеологический, гностицистский, коммуникативный и социально-компетентностный. По содержанию все модули ориентированы на развитие физкультурно-компетентностной направленности. Этим мы пытались создать инвариантную часть содержания образования общеуниверситетских, социально-экономических и физкультурно-педагогических дисциплин – необходимый минимум информации, который служит основой для углубления и расширения познавательной ориентации, поиска своего индивидуального образовательного маршрута и вариативную часть, которую специалист строит сам, ориентируясь на свои профессиональные интересы и мобильность в выбранной деятельности.

Все блоки методики обеспечивали реализацию опережающего обучения в процессе использования таких методов и приемов как анализ ранее неизвестных объектов, социально-педагогических явлений, коллективное обсуждение причин ошибок, применение методов аналогий, решение контекстных ситуационных задач и др.

Полученные результаты самооценивания и экспертной оценки готовности выпускника физической культуры к работе в инновационном образовательном режиме показывают, что более половины специалистов (54,7 %) до начала формирующего эксперимента имели низкий уровень развития профессионально важных качеств, входящий в модуль интерактивных

форм развития профессиональной компетентности. На завершающем этапе формирующего эксперимента число специалистов с низким уровнем компетентности по этому модулю уменьшилось до 22,3 %, то есть почти в два раза по сравнению с исходными данными. Педагоги физической культуры с высоким уровнем интегративных форм профессиональной компетентности до начала формирующего эксперимента составляли 20,4 % от общего числа слушателей. На завершающем этапе эксперимента эта группа специалистов увеличилась и составила 48,6 % от общего числа занятых в эксперименте.

Повышение уровня профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры, как показала опытно-экспериментальная работа, целесообразно осуществлять в крупных Межотраслевых образовательных центрах, используя при этом инновационные акмеологический и андрагогический подходы, самообразование и педагогическое взаимодействие. Особенности повышения уровня профессиональной компетентности обусловлены спецификой физкультурного образования в условиях системы дополнительного образования [10, с. 213-214]. Потенциал разноплановых возможностей здесь содержат опережающий характер непрерывного самообразования субъекта, которое является приоритетным фактором определения стратегии устойчивого развития профессиональной компетентности выпускника вуза физической культуры.

Библиографический список

1. Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы». Москва: Минспорттуризм, 2008.
2. Жабakov В.Е. Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре. Челябинск: ЧГПУ, 2012.
3. Компетентностный подход в образовании как основа качественной подготовки специалистов физической культуры: монография. Ответственный редактор А.Я. Найн. Челябинск: УралГУФК, 2014.
4. Педагогическая наука и образование: тематический сборник научных трудов. Ответственный редактор А.Я. Найн. Челябинск: УралГУФК, 2014.
5. Логинов В.В. Профессиональная компетентность педагога физической культуры: основы развития: учебное пособие. Челябинск: Уральская академия, 2013.
6. Гук Е.П. Профессионально-прикладная физическая подготовка как система развития управленческой компетентности тренера. Физическая культура в школе. 2006; 4; 11-15.
7. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. Москва: Просвещение, 1987.
8. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Москва: Академия, 2008.
9. Уварова С.М. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к экспериментальной деятельности как фактор повышения их профессиональной компетентности. Профессиональное мастерство: формирование, становление и развитие: межвузовский сборник научных трудов. Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2009; 76-83.
10. Карпова О.Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: монография. Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2009.

References

1. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy «Razvitie fizicheskoy kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii na 2006-2015 gody»*. Moskva: Minsportturizm, 2008.
2. Zhabakov V.E. *Upravlenie kachestvom podgotovki specialista po fizicheskoy kul'ture*. Chelyabinsk: ChGPU, 2012.
3. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii kak osnova kachestvennoj podgotovki specialistov fizicheskoy kul'tury*: monografiya. Otvetstvennyj redaktor A.Ya. Najn. Chelyabinsk: UralGUFK, 2014.
4. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie: tematicheskij sbornik nauchnyh trudov*. Otvetstvennyj redaktor A.Ya. Najn. Chelyabinsk: UralGUFK, 2014.
5. Loginov V.V. *Professional'naya kompetentnost' pedagoga fizicheskoy kul'tury: osnovy razvitiya: uchebnoe posobie*. Chelyabinsk: Ural'skaya akademiya, 2013.
6. Guk E.P. *Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka kak sistema razvitiya upravlencheskoj kompetentnosti trenera. Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 2006; 4; 11-15.
7. Il'in E.P. *Psihofiziologiya fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
8. Belkin A.S. *Osnovy vozrastnoj pedagogiki*. Moskva: Akademiya, 2008.
9. Uvarova S.M. *Formirovanie gotovnosti buduschih uchitelej fizicheskoy kul'tury k 'eksperimental'noj deyatel'nosti kak faktor povysheniya ih professional'noj kompetentnosti. Professional'noe masterstvo: formirovanie, stanovlenie i razvitiye: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo YuUrGU, 2009; 76-83.
10. Karpova O.L. *Pedagogicheskaya koncepciya sodejstviya razvitiyu samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov vuza: monografiya*. Chelyabinsk: ChelGNOC UrO RAO, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.12.15

УДК 378

Malyhina E.V., senior teacher, Department of Primary Education Pedagogy and Social Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Arkhangelsk University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia), E-mail: elenamalyhina@mail.ru

THE METHOD OF ESTIMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS OF SOCIAL WELFARE INSTITUTIONS WITHIN THE INTERCOMPANY EDUCATION. In the article an approach to the study of problems of estimation of professional competence of specialists of social welfare institutions is investigated. The author develops a rating scale containing three levels, reflecting a level of formation of professional competence. The research helps to select a complex of diagnostic methodologies for the development of professional competence of specialists and adapt them to conditions of social welfare institutions, taking into account the views of experts, heads of social welfare institutions and experts for the acknowledgement of problems in development of professional competence of specialists at social welfare institutions by means of introduction of in-house training and retraining.

The paper presents the results of research of dynamics of development of professional competence of specialists of social sphere on the territory of the city of Arkhangelsk and Arkhangelsk region.

Key words: professional competence, helping professionals, didactic and organizational possibilities of social security institutions.

Е.В. Малыхина, ст. преп. каф. педагогики начального образования и социальной педагогики института педагогики и психологии САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: elenamalyhina@mail.ru

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОЗАЩИТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РАМКАХ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье предложен подход к изучению проблемы оценки профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений. Разработана шкала оценки, содержащая три уровня, отражающих степень владения сформированности профессиональной компетентности. Подобран и адаптирован к условиям социозащитных учреждений комплекс диагностических методик развития профессиональной компетентности специалистов с учётом мнений самих специалистов, руководителей социозащитных учреждений и экспертов на предмет признания проблем развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений по средствам внедрения внутрифирменного повышения квалификации и переподготовки работников. В работе представлены результаты исследования динамики развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы на территории города Архангельска и Архангельской области

Ключевые слова: диагностика развития профессиональной компетентности, внутрифирменное обучение, специалисты социозащитных учреждений.

В современных исследованиях проблем в области качества образования оценка компетентности специалиста выступает как «числовая или вербальная фиксация совокупности свойств или характеристик личности на шкале, представляющей всю систему требований к содержанию компетентностей» [1, с. 156]. Базой для такой экспертной оценки должны стать требования, предъявляемые соответствующими нормативными документами и положениями на конкретном этапе развития организации и общества, с учётом саморазвития специалиста, обобщения его профессионального и личностного опыта. По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологическое, сколько личностное роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [2].

Переход к внутрифирменной системе повышения квалификации специалистов социальной сферы дает возможность видеть конкретный результат обучения, как меняется уровень профессиональной компетентности специалистов. Программы внутрифирменной подготовки разрабатываются специально для определенной организации и направлены на развитие профессиональной компетентности сотрудников и их подготовку к изменениям в данной конкретной организации [3, с. 94]. Содержание программ внутрифирменного повышения квалификации можно признать актуальным и эффективным лишь тогда, когда у участников формируются умения и навыки, необходимые для решения стоящих перед ними задач.

Развитие профессиональной компетентности, с точки зрения Н.Д. Твороговой, является проявлением совокупности взаимосвязанных компетенций, отражающей теоретическую и практическую подготовленность специалиста к профессиональной деятельности, включающей в себя как личностные, так и профессиональные способности человека, определяющие успешное выполнение индивидом собственной профессиональной миссии

[4, с. 72]. Компетентность – это понятие, которое описывает то, что специалистам нужно уметь делать для качественного выполнения своей работы. Важны два элемента работы – что именно необходимо делать, и согласно, какому стандарту. Исходя из этого, компетентность относится к результатам работы, чем к самой работе. Компетенции определяют как разновидности поведения, которое необходимо для успешной, компетентной работы. Поведенческие компетенции описывают то, как специалисты должны себя вести, чтобы хорошо выполнять свою работу [5]. Таким образом, компетенции относятся к поведению специалистов, а компетентности – к их умениям.

Предметом нашего исследования является компетентность специалистов социозащитных учреждений как специфическая способность индивида, необходимая для эффективного выполнения конкретных видов социально-педагогической работы на основе определенных профессионально важных личностных качеств, знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций. От уровня её развития в значительной мере зависит успех, достижения или неудачи в деятельности данных специалистов.

Для того чтобы точно определить уровень профессиональной компетентности, необходима единая шкала оценки компетенций. Для определения могут быть выбраны шкалы, дающие различную детализацию: таксономия Б. Блума; шкала В.П. Беспалько; шкала В.П. Симонова и др. [1, с. 121]. Однако, учитывая тот факт, что оценка производится экспертами, можно использовать следующую градацию уровней компетентности, разработанную нами на основе анализа научно-педагогической литературы. Шкала оценки, содержит 3 уровня, отражающих степень владения сформированности профессиональной компетентности. Ниже приводится шкала оценки, поясняющая общую логику развития компетентности по уровням, представлена в таблице 1.

В качестве респондентов выступали слушатели курсов повышения квалификации, специалисты социозащитных учрежде-

Таблица 1

Шкала оценки владения компетенций

Уровень	Характеристика уровня
Развития (уровень развития компетентности ниже ожидаемого)	<ul style="list-style-type: none"> Специалист владеет компетенциями ограниченно, в виде отдельных элементов. Компетентность проявляется в простых или знакомых ситуациях. Компетентность не проявляется в незнакомых, сложных ситуациях
Опыта (ожидаемый уровень развития компетентности)	<ul style="list-style-type: none"> Специалист успешно использует компетенции для решения стандартных рабочих задач. В новых, нестандартных ситуациях компетентность проявляется в виде отдельных фрагментов, нестабильно
Мастерства (уровень развития компетентности выше ожидаемого. Предполагает особо высокую степень развития компетентности)	<ul style="list-style-type: none"> Специалист уверенно владеет компетенциями, проявляя ее как в стандартных, так и в новых, сложных ситуациях. Специалист помогает другим людям эффективно проявлять компетентность

Таблица 2

Сравнительный анализ изменений уровня сформированности профессиональной компетентности

Уровень	Результаты эксперимента (% / кол-во чел.)	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Развития	61,6 % / 154	29,2 % / 73
Опыта	30,8 % / 77	59,6 % / 149
Мастерства	7,6 % / 19	11,2% / 28

ний Архангельска и Архангельской области (участники постоянно действующего научно-практического семинара «Технологии развития профессиональных компетенций специалистов социальной сферы», специалисты социальной сферы Октябрьского округа города Архангельска, специалисты Центра Охраны Прав Детства Исакогорского округа города Архангельска и «Приморского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Радуга» Приморского района Архангельской области – более 250 респондентов).

Педагогический эксперимент, направленный на проверку эффективности развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений через внедрение внутрифирменных технологий, осуществлялся в несколько этапов. На констатирующем этапе эксперимента определено исходное состояние, а на контрольном – динамика развития профессиональной компетентности. Нами был подобран и адаптирован к условиям социозащитных учреждений комплекс диагностических методик развития профессиональной компетентности специалистов с учётом мнений самих специалистов, руководителей социозащитных учреждений и экспертов на предмет признания проблем развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений по средствам внедрения внутрифирменного повышения квалификации и переподготовки работников. Таким образом, оценка уровня исходного состояния профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений осуществлялась по следующие направления:

1) Самооценка уровня развития профессиональных компетенций, включающая: осознание специалистом собственных потребностей и побудительных мотивов, выстраивание приоритетов и определение ценностных ориентиров, степень соответствия или несоответствия собственных способностей уровню требуемых (предполагаемых) результатов, имеющихся компетенций задачам профессиональной деятельности, вопросы на выявление пробелов в теоретической и практической подготовке специалистов.

2) Внутренняя оценка коллег и администрации, позволяющая достаточно объективно оценить уровень развития профессиональных компетенций и культуры, степень удовлетворенности и соответствие деятельности специалиста задачам социозащитного учреждения.

3) Внешняя оценка успешности деятельности (экспертами, родителями, заинтересованными лицами и партнёрами), кото-

рая позволила определить соотношение качества образовательной деятельности специалиста в зависимости от потребностей внешних партнеров социозащитного учреждения.

Для самооценки социально-педагогической деятельности с целью выявления проблем специалистов помогающих профес- сий в профессиональной сфере нами была составлена Экспертная карта «Проблемы в профессиональной деятельности». Внутреннее оценивание коллег и администрации осуществлялось через применение критериев и показателей оценивания уровня профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений. Внешняя оценка была получена при помощи Экспертного листа «Карта инновационного социально-педагогического опыта».

В ходе исследования было установлено, что количественные данные об изменении уровня развития профессиональной компетентности специалистов демонстрируют позитивную динамику, о чём свидетельствуют сравнительные результаты констатирующего и контрольных экспериментов. При детальном сравнении показателей в исследуемой группе по комплексу отобранных методик наблюдались положительные изменения. В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа изменения уровня сформированности профессиональной компетентности специалистов.

Как видно из таблицы 2, значительно увеличилось количество респондентов, относящихся к уровню «Опыта». Произошли значительные изменения соотношений показателей по уровню «Развития», уровню «Мастерства». Данные изменения свидетельствуют об эффективности программ внутрифирменного обучения. Следовательно, слушатели курсов повышения квалификации реально ощущают значимые изменения (повышение уровня рефлексии, эмпатии, способностей к саморазвитию, самооценке, проектированию своего профессионального будущего, умения строить отношения с субъектами профессиональной деятельности, готовность к организации коммуникативного пространства, умение находить решения в сложных конфликтных ситуациях и др.).

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что количественные данные об изменении уровня развития профессиональной компетентности специалистов демонстрируют позитивную динамику, данные изменения свидетельствуют об эффективности и целесообразности использования внутрифирменных технологий для развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений.

Библиографический список:

1. Субетто А.И. *Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика*: монография. Санкт-Петербург. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Научная онлайн-библиотека Порталус*. Available at: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus/>
3. Малихина Е.В. Модель развития профессиональной компетентности специалистов на основе выявления дидактических и организационных возможностей социозащитных учреждений. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46): 93 – 96.
4. Творогова Н.Д. *Общение: диагностика и управление*. Москва: Аспект Пресс, 2004.
5. Стив Уиддет, Сара Холлифорд. *Руководство по компетенциям*. Перевод с английского. Москва: Издательство ГИППО, 2008.

References

1. Subetto A.I. *Ochenochnye sredstva i tehnologii attestatsii kachestva podgotovki specialistov v vuzah: metodologiya, metodika, praktika*: monografiya. Sankt-Peterburg. – Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Nauchnaya onlajn-biblioteka Portalus*. Available at: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus/>
3. Malykhina E.V. Model' razvitiya professional'noj kompetentnosti specialistov na osnove vyvayleniya didakticheskikh i organizatsionnykh vozmozhnostej sociozaschitnykh uchrezhdenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46): 93 – 96.
4. Tvorogova N.D. *Obschenie: diagnostika i upravlenie*. Moskva: Aspekt Press, 2004.
5. Stiv Uiddet, Sara Holliford. *Rukovodstvo po kompetencyam*. Pervod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo GIPPO, 2008.

Статья поступила в редакцию 14.12.15

УДК 372.851

Milovanov N.Y., postgraduate, Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Computer Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: milovanoff89@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF AN ABILITY TO ENCODE INFORMATION IN PUPILS (WITH REFERENCE TO THE STUDY OF CONCEPTS OF MATHEMATICAL ANALYSIS). This article examines the main approaches to formation of concepts of mathematical analysis. The author analyzes the concept of formation of concepts in a system. The work substantiates an idea that one of the techniques to form these concepts into a system is a technique of transcoding. The main attention in the work is focused on the system of construction task, which includes problem tasks on the system of concepts of mathematical analysis, leading to search for a solution by means of the reception of transcoding. The article gives a definition to the new method and compares the new definition with definitions given early. The author also studies the use of the same term in computer science and in theory and methods of teaching mathematics. The paper presents an idea about hierarchy of the studied concepts of mathematical analysis for high school students.

Key words: concept, system of concepts, recoding, system of tasks, mathematical analysis.

Н.Ю. Милованов, магистр педагогического образования, соискатель каф. теории и методики обучения математике и информатике, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: milovanoff89@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ УМЕНИЯ ПЕРЕКОДИРОВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)

В данной статье рассматриваются основные подходы по формированию понятий математического анализа. Проанализированы концепции о формировании понятий в систему. Обосновывается идея о том, что одним из приёмов по формированию данных понятий в систему является приём перекодирования. Основное внимание в работе автор акцентирует на конструирование системы задач, которая включает в себя проблемные задачи по системе понятий математического анализа, приводящие к поиску их решения по средствам приема перекодирования. В статье дается определение нового приёма и сравнивается новое определения понятия с ранним использованием такого же термина в информатике и теории и методике обучения математике. Излагается идея об иерархичности изучаемых понятий математического анализа старшеклассниками.

Ключевые слова: понятие, система понятий, перекодирование, система задач, математический анализ.

Начала математического анализа – раздел школьного курса математики, который включает в себя понятия теории пределов, дифференциального и интегрального исчисления. С помощью понятий математического анализа можно описывать многие научные факты и явления, что доказывает необходимость их изучения в школьном курсе математики.

При этом сам раздел математического анализа очень сложен на восприятие, так как его аппарат использует формальное (символьное) представление определений понятий. При этом свойства изучаемых понятий, как правило, демонстрируются через графики. Зачастую в представлении у старшеклассников происходит рассогласование между формально-логическим определением и наглядно-образным представлением понятий математического анализа.

Вопросами формирования математических понятий занимались многие методисты. А.Г. Мордкович в своих трудах выделяет уровни строгости изложения введения понятий изучении математического анализа, А.Я. Цукар акцентирует внимание на содержательной стороне понятий, И.В. Ситникова формулирует этапы понимания старшеклассниками понятий и выделяет упражнения как основное средство формирования понятий, Г.И. Саранцев формулирует требования к формированию понятий.

При этом, как показано в работах Л.М. Фридмана, В.А. Далингера, В.П. Зинченко, И.С. Якиманской и др., при изучении понятий в приоритете всегда должна выступать наглядность.

Однако в исследованиях по методике преподавания математики не уделяется должного внимания формированию систем понятий. При этом очевидно, что успешность процесса формирования понятий, в том числе и математического анализа, зависит от того, будет ли сформирована система этих понятий, так как именно в ней раскрываются все связи между изучаемыми понятиями и смысл их изучения. Различные аспекты формирования систем понятий рассматриваются в работах следующих математиков-методистов:

1) П.М. Эрдниев [1] считает необходимым укрупнение единиц усвоения, так как из одного компонента системы легко вывести другие элементы;

2) Л.И. Токарева [2] акцентирует внимание на то, что системы понятий имеют блочно-иерархическую структуру и констатирует необходимость в установлении связей между понятиями (внутрисистемные, внутрипредметные, межсистемные и межпредметные);

3) С.В. Иванова [3] на примерах заданий на доказательство теорем и утверждений высшей математики рассматривает изучение понятий во взаимосвязанной системе, путём включения в специальную систему знаний на основе учебных понятийных образований;

4) И.В. Кисельников [4] считает необходимым устанавливать связи между новыми понятиями и ранее изученными, выделяя четыре мыслительных действия: уподобление, абстрагирование, обобщение и выделение новых свойств и отношений в объектах.

Представленные исследования являются теоретическими предпосылками для решения проблемы формирования системы понятий математического анализа.

Коротко раскроем связи между изучаемыми в школе понятиями математического анализа. Рассмотрим классические задачи начал математического анализа на готовом чертеже (рис. 1):

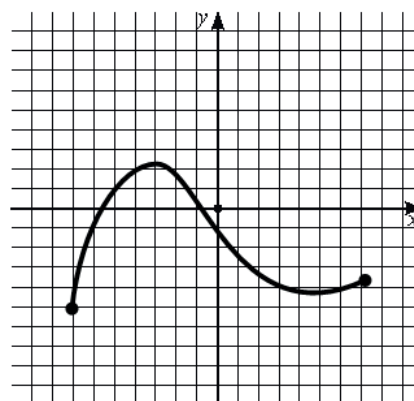


Рис. 1. Задание на чертеже

1) По графику производной функции $y = f'(x)$ определите угловой коэффициент касательной, проведенной к графику функции в точке $x = 1$;

2) По графику производной функции $y = f'(x)$ определите точку, в которой касательная к графику функции имеет наибольший угловой коэффициент;

3) По графику производной функции $y = f'(x)$ определите, в каких точках график функции имеет касательные, параллельные оси абсцисс;

4) По графику функции $y = f(x)$ определите числовой промежуток, на котором производная функции имеет положительный знак;

5) По графику производной функции $y = f'(x)$ определите числовые промежутки, на которых функция возрастает, убывает;

6) По графику производной функции $y = f'(x)$ определите количество точек экстремумов функции $y = f(x)$.

Эти задания являются классическими при изучении понятий дифференциального исчисления. Для решения поставленных задач достаточно знать определение понятия производной функции и теоремы, связанные с ним. Тем самым связь между понятиями функция и производная функции имеет место быть, но в эту связь необходимо добавить понятия и интегрального исчисления, тем самым показав связь рассмотренных понятий в одну систему.

Дополним рассмотренную систему задач следующими задачами:

7) По графику первообразной функции $y = F(x)$ определите количество точек, в которых функция $y = f(x)$ равна нулю;

8) По графику функции $y = f(x)$ определите числовые промежутки, на которых первообразная функции $y = F(x)$ возрастает;

9) По графику функции $y = f(x)$ определите количество точек экстремумов первообразной функции $y = F(x)$;

10) По графику производной функции $y = f'(x)$ определите, в каких точках график первообразной функции $y = F(x)$ имеет касательные, параллельные оси абсцисс.

Следует отметить, что в школьном курсе, да и в самом математическом анализе для решения задач №7 – №10 нет теорем, которые показывают связь функции и ее первообразной, так же как производная функции и сама функция. Но старшеклассники знакомят с основным свойством первообразной и сообщают, что интегральное исчисление есть обратное исчисление к дифференциальному.

Таким образом, старшеклассники знакомят с равенством: $(F(x))' = f(x)$.

Тем самым, производная от первообразной функции совпадает с самой функцией. Тогда применяя данное равенство, мы можем перекодировать понятие интегрального исчисления в понятие дифференциального исчисления, что позволит выявить взаимосвязь между понятиями, и связать их в одну систему понятий.

Для нашего задания первообразную функции перекодируем в понятие функции, а понятие функции – в производную функции. Благодаря такому приёму, задачу можно переформулировать задачу №7 так: по графику функции $y = f(x)$ определите количество точек, в которых производная функции $y = f'(x)$ равна нулю. Таким образом, перешли из интегрального исчисления, в котором не хватает данных для решения поставленной задачи, в дифференциальное исчисление, в котором доказано множество фактов взаимосвязи производной функции и самой функции (рис. 2).

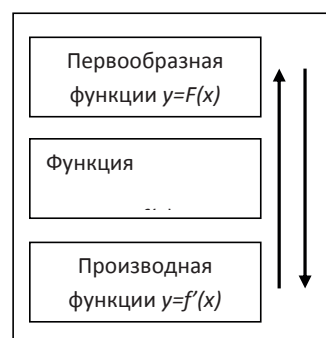


Рис. 2. Понятия математического анализа

Понятие перекодирования не является новым в методике обучения математике. Данное понятие также встречается и в информатике, Н.Д. Угринович [5] данный процесс объясняется так: в процессе обмена информацией между людьми часто приходится переходить от одной формы представления информации к другой. Так, в процессе чтения вслух производится переход от письменной формы представления информации к устной и, наоборот, в процессе диктанта или записи объяснения учителя происходит переход от устной формы к письменной. В процессе преобразования информации из одной формы представления в другую происходит перекодирование информации – это операция преобразования знаков или групп знаков одной знаковой системы в знаки или группы знаков другой знаковой системы.

Такой же подход в теории и методике обучения математике используют Н.С. Подходова, О.А. Кожокар, Е.Ф. Фефилова [6] для конструирования задач, и в зависимости от того, каким способом будет представлена информация, классифицируют задачи на словесно-образные, образно-символьные, символично-словесные и внутриобразные перекодировки.

То есть под перекодированием данные авторы понимают переход от одного способа представления информации в другой, что более характерно для информатики.

Мы же под перекодированием будем понимать приём формирования системы понятий, при котором изучаемый объект одной системы понятий преобразуется (переносится) в объект другой или этой же системы понятий.

Данный приём позволяет раскрыть связь между понятиями математического анализа, проследить зависимость между понятиями функция, первообразная функции и производная функции, и заметить, что они образуют иерархию (Схема 1). Тем самым, можно сконструировать иерархическую систему задач, которая будет содержать в себе задания на готовом чертеже с заданиями на перекодирование, примером может служить иерархическая система задача, сконструированная в данной статье, при этом можно добавить задание на повторное применение перекодирования, к примеру, задача №11: По графику первообразной функции $y = F(x)$ определите количество точек перегиба производной функции $y = f'(x)$.

Такой подход к решению проблемы формирования системы понятий позволит старшеклассникам осознать, что математический анализ представляет систему, построенную на базовых понятиях: функция, производная функции и первообразная функции.

Библиографический список

1. Эрдниев П.М. *Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1989.
2. Токарева Л.И. *Формирование систем математических понятий у учащихся общеобразовательных школ*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
3. Иванова С.В. Обучение студентов доказательству на основе системы учебных понятийных образований высшей математики. *Математика в образовании*. Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2010: 95-102.
4. Кисельников И.В. Поэтапное описание процесса обучения математическим понятиям в системе обеспечения качества обучения математике. *Теория и практика общественного развития*, Краснодар: ХОРС, 2011: 173-177.
5. Угринович Н.Д. *Информатика и ИКТ. Учебник для 8 класса*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
6. Подходова Н.С. *Реализация ФГОС ОО: новые решения в обучении математике*. Санкт-Петербург, Архангельск: КИРА, 2014.

References

1. Erdniev P.M. *Ukrupnenie didakticheskikh edinic v obuchenii matematike: Kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveshenie, 1989.
2. Tokareva L.I. *Formirovanie sistem matematicheskikh ponyatij u uchashchihya obsheobrazovatel'nyh shkol*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
3. Ivanova S.V. Obuchenie studentov dokazatel'stvu na osnove sistemy uchebnykh ponyatijnykh obrazovaniy vysshej matematiki. *Matematika v obrazovanii*. Cheboksary: Izdatel'stvo Chuvashskogo universiteta, 2010: 95-102.

4. Kisel'nikov I.V. Po'etapnoe opisanie processa obucheniya matematicheskimi ponyatiyam v sisteme obespecheniya kachestva obucheniya matematike. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. Krasnodar: HORS, 2011: 173-177.
5. Ugrinovich N.D. *Informatika i IKT. Uchebnik dlya 8 klassa*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2011.
6. Podhodova N.S. *Realizatsiya FGOS OO: novye resheniya v obuchenii matematike*. Sankt-Peterburg, Arhangel'sk: KIRA, 2014.

Статья поступила в редакцию 15.12.15

УДК 378

Muskhadzhieva T.A., senior teacher, Department of Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: tiana-oo@mail.ru

INTERETHNIC TOLERANCE AS A PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A PERSONALITY AS AN EDUCATIONAL AND MORAL-ETHICAL PROBLEM. The article focuses on one of the types of tolerance – ethnic tolerance, the basics of which is the recognition of all members of the society of different cultures, traditions, customs, attitudes, policies, etc. The basics of the culture of interethnic tolerance of an individual is studied as a psycho-pedagogical and moral-ethical issue. The author comes to a conclusion in research of inter-ethnic tolerance culture of psychologists it is assumed that their personality is not crushed from the outside. The tolerant culture of the psychologist is characterized by tolerance, but not permissiveness, by respect for others, along with love of national culture, to expand further on its environment, which, in turn, will make it more tolerable and acceptable to the existence of many cultures, nations, as the ethnic tolerance reserves the right to existence of other small ethnic groups and national minorities.

Key words: tolerance, ethnicity, inter-ethnic tolerance and inter-ethnic tolerance and culture.

Т.А. Мухаджиева, ст. преп. каф. психологии и дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: tiana-oo@mail.ru

МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Данная статья посвящена такой стороне толерантности, как межэтническая толерантность, суть которой заключается в признании всеми членами общества иных культур, традиций, обычаев, взглядов на политику и т. д. Раскрыта сущность межэтнической толерантной культуры личности как психолого-педагогической и нравственно-этической проблемы. Автор приходит к выводу, что межэтническая толерантная культура психолога предполагает то, что личность не подавляется извне. Толерантная культура психолога характеризуется терпимостью, но не вседозволенностью, уважением к окружающим, наряду с любовью к национальной культуре, будет дальше распространяться на окружающую его среду, что, в итоге, делает её более терпимой к существованию многих культур, наций, поскольку этническая толерантность сохраняет право на существование национальных меньшинств, исповедующих иное миропонимание.

Ключевые слова: толерантность, этничность, межэтническая толерантность, межэтническая толерантная культура.

Проблема толерантности, межэтнической толерантной культуры личности в разное время занимала определённую позицию в философских, психолого-педагогических, политических и других гуманитарных исследованиях. Осознание будущим психологом взаимозависимости людей в полиэтническом социуме требует изменения сложившихся отношений. А именно – уважение законных прав другого человека, право быть иным, проповедовать свои взгляды, убеждения, принадлежать к иной культуре и т. д. Осознание гражданами важности сохранения разнообразия чеченской культуры, проживающих на её территории этносов и народностей (чеченцы, кумыки, терские казаки, ногайцы, татары и т. д.) и возможности дружно жить вместе, не нанося друг другу ущерба – это одна из актуальных проблем, которая демонстрирует толерантное общество, толерантную республику. Суть межэтнической толерантности заключается в признании всеми членами общества похожести и одновременно непохожести людей, их культур, традиций, обычаев, взглядов на политику и т. д.

Сосуществование с людьми других национальностей, других убеждений, имеющими иное миропонимание – это и есть межэтническая толерантность. Межэтническая толерантность – это активная позиция в помощи другому человеку и, в то же время, вместе чувствовать себя более уверенно и устойчиво в полиэтнической, поликонфессиональной Чеченской республике. Межэтническая толерантность в обществе способствует внутренней устойчивости общества, его стабильности и стабильности каждого гражданина, имеющего другие взгляды и установки на жизнь, создает условия для самораскрытия и саморазвития. Межэтническая толерантность необходима любой стране, региону, области как форма сосуществования многообразия.

Сам термин «толерантность» с латинского *tolerantia* означает терпение. Известно, что самые первые проявления толерантности в истории человечества были связаны именно с урегулированием принадлежности индивидов к разным религиозным обществам, представляла собой веротерпимость. Сегодня представлен большой спектр осмысления данного термина и в науке, и в языковой практике. Толерантность, таким образом, предпо-

лагает терпимость, которую человек выражает по отношению к поведению другого человека, его образу жизни, вере, ценностям, идеям. Толерантность можно сравнить с милосердием и снисхождением, поскольку отдельные компоненты данного термина перекликаются между собой или совпадают по значению.

Важным аспектом толерантности является межэтническая толерантность. Этничность (с греч. 'народ') часто определяет идентичность группы людей, которая базируется на общем происхождении, на чувстве общинной коллективности. Этничность позволяет также анализировать и сопоставлять различные национальные явления, отслеживать социальные многообразия, которые часто не укладываются в понятную классификацию национальностей. Понятие «этничность» позволяет также отследить и понять появление новых этносов, узнать, что именно связывает определённую общность или группу людей одной национальности.

«Проблема формирования межэтнической толерантной культуры личности появилась с появлением проблемы межнациональных конфликтов и противоречий, которые стали сопровождать многие явления жизни в многонациональных государствах» [1]. Особенность межэтнических отношений и политика этнической толерантности строится больше не на основе терпения, а на принципе терпимости, взаимоуважения, взаимного интереса и открытости. Причём терпимость, в отличие от терпения, в том, что терпимость не предполагает самоуничижения, саморастворения, включает в себя признание равенства всех, независимо от расы, социального статуса, национальности, религии. Здесь стоит развести понятия «межэтническая толерантность» и «межэтническая толерантная культура», которая гораздо глубже по содержанию и деятельности фактору в полиэтнической образовательной среде [2].

Если *межэтническая толерантность* – это определённые межнациональные взаимоотношения между субъектами, представителями разных этносов, обоюдное положительное взаимодействие на равноправной основе и проявление терпимости, то *межэтническая толерантная культура* представляет собой

более глубокое понимание и осознание личностью межнациональных, межконфессиональных взаимоотношений, не пассивная «терпимость» по отношению к другим этносам, а активное заинтересованное, эмоционально прочувствованное, искреннее желание общаться, коммуницировать с другими культурами и, самое главное, знать, демонстрировать на практике проявление межнационального сближения. Таким образом, «межэтническая толерантность – это терпимость, которая по своему содержанию в современных обстоятельствах скорее должна быть изначальной основой взаимопонимания, солидарности, а не проявлением долготерпения и страдания» [3-5]. А межэтническая толерантная культура – это не просто инертная, бездействующая терпимость, а она предполагает активную позицию личности, проявление заинтересованного общения в практике межнациональных отношений, нежелание навязывать свою точку зрения.

Межэтническая толерантная культура личности проявляется в том, что она мирно сосуществует и контактирует с окружающими людьми любой национальности, любого этноса, её нравственные ценности и понятия часто совпадают с понятиями и ценностями людей других национальностей. Чувство межэтнической толерантности может заполнять группы и общества людей только в том случае, когда различные национальные группы и этносы поймут, что им необходимо пройти путь самосовершенствования, путь принятия других мыслей и убеждений, мировоззрения, только тогда чувство толерантности проникнет в жизнедеятельность людей. Межэтническая толерантность в обществе, где сильны демократические процессы, предполагает, что любая нация, любая народность и их культура имеют право на существование, развитие с сохранением своей оригинальности, своих национальных традиций и культуры. Оригинальность часто сохраняется даже в условиях миграции и переселения. Интегрируясь в иную полиэтническую среду, этнос сохраняет свою специфику, особенность. В психолого-педагогических исследованиях этническая толерантность чаще рассматривается как каче-

ство личности, способной успешно жить в поликультурном обществе, принимать его полиэтнические и поликонфессиональные традиции и культуры. Другую смысловую нагрузку несёт содержание термина «толерантность» в психологической литературе, где толерантность определяется как «установка либерального принятия моделей поведения, убеждений, ценностей другого», как «способность выносить стресс без серьезного вреда и т. д.»

Важным источником эффективного формирования межэтнической толерантной культуры психолога является педагогическое общение, взаимодействие, которое представляет собой разносторонний творческий процесс субъект-субъектного взаимоотношения педагогов и учащихся, в ходе которого осуществляется обмен не только информацией, но национальными ценностями различных культур, которым принадлежит субъекты учебно-воспитательного процесса. Эффективное профессиональное становление будущего психолога в современном поликультурном образовательном пространстве возможно только при наличии высокого уровня сформированной межэтнической толерантной культуры.

Итак, межэтническая толерантная культура психолога предполагает то, что личность с ее собственной системой ценностей не подавляется извне, даже в случае, если эта система ценностей является непохожей и стоит на другом миропонимании окружающего многонационального мира и явлений по отношению к господствующей культуре, национальности. Говоря о толерантной культуре психолога, нужно помнить, что всеобщий охват педагогической общественности терпимостью, но не вседозволенностью, уважением к окружающим, наряду с любовью к национальной культуре, будет дальше распространяться на окружающую его среду, что в итоге сделает её более терпимой и приемлемой для существования многих культур, наций, поскольку этническая толерантность сохраняет право на существование иных этнических малых групп и национальных меньшинств.

Библиографический список

1. Новицкий И.Я. *Управление этнополитикой Северного Кавказа*. Краснодар, 2011.
2. Алипханова Ф.Н., Омарова А.А. Факторы воспитания интернациональных чувств в многонациональном коллективе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 12-13.
3. 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.
4. Алипханова Ф.Н., Маллаева З.А. Соблюдение и реализация прав ребёнка в педагогической теории и практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 128-129.
5. Бережнова Л.Н. *Этнопедagogика: монография*. Москва: Академия, 2015.

References

1. Novickij I.Ya. *Upravlenie etnopolitikoj Severnogo Kavkaza*. Krasnodar, 2011.
2. Aliphanova F.N., Omarova A.A. Faktory vospitaniya internacional'nyh chuvstv v mnogonacional'nom kollektive. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 12-13.
3. 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.
4. 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.
5. Berezhnova L.N. *Etнопедagogika: monografiya*. Moskva: Akademiya, 2015.

Статья поступила в редакцию 20.11.15

УДК 371

Slepina Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: junona2006@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF IMAGINATIVE PERCEPTION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF PLASTIC INTONATION. The article discusses the basic psychological and pedagogical position of interaction of imaginative perception with the plastic intonation, making a special focus on its motional basis. The contents of the concepts of "image", "perception" and "imaginative perception" are studied. The research substantiates the idea that plastic intonation is the best view of musical activities, aimed at enhancing the image perception by senior preschool children. The work has an interdisciplinary character and is written in a close like to general pedagogy, psychology, music theory, psychology and music education. The paper clarifies the specifics of figurative perception of preschool children in musical and plastic activities.

Key words: image, imaginative perception, intonation, plastic intonation, intonation comprehension of music.

Ю.В. Слепкина, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: junona2006@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются основные психолого-педагогические положения о взаимодействии образного восприятия с пластическим интонированием, его двигательной основе. Раскрывается содержание понятий «образ», «восприятие» и «образное восприятие». Обосновывается идея о том, что пластическое интонирование является оптимальным видом музыкальной деятельности, направленной на активизацию образного восприятия старших дошкольников. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке общей педагогики, психологии и специальной музыкальной психологии и теории музыкального образования. В статье выяснены особенности функционирования образного восприятия дошкольников в музыкально-пластической деятельности.

Ключевые слова: образ, образное восприятие, интонирование, пластическое интонирование, интонационное постижение музыки.

Положение о том, что музыка является важным средством формирования качеств человека, его духовного мира, общеизвестно и не подвергается сомнению. Современные научные исследования А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской, А.Н. Зиминной, Л.Р. Мадорского и др. свидетельствуют о том, что занятия музыкой оказывают ничем не заменимое воздействие на общее развитие человека: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребёнок делается чутким к красоте в искусстве и в жизни. Особенно важным является дошкольный период становления личности ребёнка. Чувства и переживания, возникающие у человека в 5-7 лет от соприкосновения с музыкальным искусством, разные виды музыкальной деятельности становятся основой формирования эмоционально-ценностного отношения к многообразным явлениям действительности, окружающим людям и самому себе.

Любовь к музыке, интерес и потребность в ней формируются у ребёнка, прежде всего, в процессе слушания, благодаря которому у детей развивается музыкальное восприятие, закладываются основы музыкальной культуры. При этом характеристика эмоционально-образного содержания музыки является наиболее уязвимым моментом в работе с дошкольниками. Часто встречающееся в практике деление музыки только на веселую и грустную примитивизирует, обедняет её восприятие. Собственное же переживание образа создаёт определённое отношение к нему, помогает ребёнку понять и исполнить то, что от него требует педагог.

К исследованию проблемы развития образного восприятия у детей разных возрастных групп посредством музыки обращались многие известные педагоги-музыканты – Н.А. Ветлугина, Е.Ю. Волчегорская, Л.В. Горюнова, В.Г. Гаврилин, Г.В. Иванченко и др.

Одним из эффективных, но недостаточно активно используемых средств развития у детей образного восприятия музыки является пластическое интонирование, которое позволяет не только понять музыкальный образ, но и «прожить» его, «принтонировать» через движение всем телом. У детей старшего дошкольного возраста сильно потребность в движении, свое эмоциональное состояние они чаще всего выражают в двигательной активности. Поэтому пластическое интонирование вызывает интерес у детей данного возраста и может положительно влиять на развитие образного восприятия.

Отечественные исследователи Н.Г. Александрова, Б.В. Асафьев, С.Д. Руднева, М.А. Румер, Э.М. Фиш, Б.Л. Яворский еще в 20-30 годы XX века разрабатывали теоретические и методические основы связи музыки и движения. На этой базе сложились различные методики музыкально-ритмического воспитания дошкольников, учащихся музыкальных школ, системы дополнительного образования. Известный швейцарский педагог XX века Э. Жак-Далькроз разработал целую систему ритмического воспитания, основой которой является развитие музыкального слуха посредством движений, органически сочетающихся с музыкой. К этой теме также за рубежом в XX веке обращались К. Орф в Германии, З. Кодаль в Венгрии, В. Козэн в Израиле.

Категория «восприятие», её сущность и особенности функционирования основательно изучены психологией (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Л. Яворский, А.В. Петровский). В целом психологическая сущность восприятия сводится к целостному отражению предметов, ситуаций, событий, возникающему при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Образ восприятия выступает как результат синтеза ощущений (зрительных, слуховых и тактильно-кинестических), в котором предвостановлен весь предмет, в совокупности его инва-

риантных свойств. Психолог А.В. Петровский отмечал, что «... поскольку восприятие связано с личным опытом, оно является индивидуальным, различным» [1, с. 25].

Образное восприятие подразумевает психический процесс, причиной возникновения которого является какой-либо образ. Одним из катализаторов образного восприятия может стать музыкально-художественный образ – понятие, определяющее воплощение художественной идеи музыкального произведения.

Музыкальной психологией музыкально-художественный образ рассматривается как единство трех начал – материального, духовного и логического. Материальная основа музыкального произведения предстает в виде акустических характеристик звучащей материи, которая может быть проанализирована по таким параметрам, как мелодия, гармония, метроритм, динамика, тембр, регистр, фактура. Но все эти внешние характеристики произведения не могут дать сами по себе феномена художественного образа. Подобный образ может возникнуть только в сознании слушателя и исполнителя, когда к этим акустическим параметрам произведения он подключит свое воображение, волю, окрасит звучащую ткань при помощи своих собственных чувств и настроений [2].

Следовательно, нотный текст и акустические параметры музыкального произведения составляют его материальную основу. Настроения, ассоциации, различные образные видения создают духовную, идеальную сторону музыкального образа. Формальная организация музыкального произведения с точки зрения его гармонической структуры, последовательности частей образует логический компонент музыкального образа.

А.А. Гостев отмечал, что «образ является в процессе восприятия музыки важнейшей единицей взаимодействия музыкального произведения и индивидуального сознания. Образ несет в себе свойства целого, синтезирует музыкальную информацию, помогает наглядно моделировать и преобразовывать «музыкальные сюжеты» [3, с. 89]. Ю.Б. Алиев говорит о том, что «восприятие можно определить как отражение и становление музыкального образа в эстетическом сознании ребёнка; процесс эмоционально-оценочного переживания музыкального произведения, восприятия его нравственно-эстетического содержания» [4, с. 14].

Специфика музыки заключается в том, что ее язык – это язык музыкальных образов, а не вербальных понятий. Музыка вызывает и передает такие чувства, переживания, которые не находят полного и буквального словесного выражения. В сознании композитора под воздействием музыкальных впечатлений и творческого воображения зарождается музыкальный образ, который затем воплощается в музыкальном произведении. Образ в этом случае (по М. Кагану) «оказывается одновременно и переживанием, и понятием, и идеей, и идеалом, и вместе с тем он «открыт» для сотворчества воспринимающих его людей, которые должны его переживать, интерпретировать, «приложить» к своему опыту и духовному миру» [5, с. 135].

Образное восприятие музыки – вид музыкальной деятельности, в котором происходит понимание содержания музыки. Слышать, воспринимать музыку – значит различать её характер, следить за развитием образа: сменой интонации, настроений, средств музыкальной выразительности. Образное восприятие музыки детьми старшего дошкольного возраста требует включения внимания, способствует развитию воображения, воли. При этом работают и развиваются такие механизмы мышления, как сравнение, анализ, синтез, развивается образная речь детей, с помощью которой дети выражают свои впечатления. Под влиянием музыкальных впечатлений начинают разговаривать самые

инертные дети с замедленным умственным развитием, которых ничем до этого невозможно было «расшевелить».

Активное восприятие музыкального образа предлагает единство двух начал – объективного и субъективного, т. е. того, что заложено в самом художественном произведении, и тех толкований, представлений, ассоциаций, которые рождаются в сознании слушателя в связи с ним. Очевидно, чем шире круг таких субъективных представлений, тем богаче и полнее восприятие. У слушателей, не имеющих достаточного опыта общения с музыкой, субъективные представления не всегда адекватны самой музыке.

Качество восприятия во многом зависит от вкусов, интересов. Если ребенок рос в «немзыкальной» среде, у него зачастую формируется негативное отношение к «серьезной» музыке. Н.А. Ветлугина указывала, что «развитие музыкальной восприимчивости не является следствием возрастного созревания человека, а является следствием целенаправленного воспитания» [6, с. 59].

Развитое образное восприятие может быть представлено и как одномоментный, и как фундаментальный, более длительный и развернутый акт. После первого прослушивания детям старшего дошкольного возраста сложно найти внутренние образные связи сочинения, понять логику развития его образов. Обычно на этом этапе воспринимаются и осознаются лишь самые общие черты, какие-то отдельные моменты. Фундаментальное художественное восприятие представляет собой единство трех аспектов – познавательного, чувственного (сенсорно-эмоционального) и нравственно-аффективного. Это единство выражается в трехкомпонентной модели, разработанной Б.П. Юсовым и Ю.Н. Протопоповым:

1) художественная музыкальная эрудиция, выражающаяся в знании различных сведений из области данного вида искусства, опыте представлений и образов (познавательный аспект);

2) эмоциональная отзывчивость на элементы формы и содержания в произведении, которая позволяет оценить целостность художественного образа и средств его выражения (сенсорно-эмоциональный аспект);

3) сопереживание и умение выражать суждение об искусстве в доступной для окружающих форме (нравственно-аффективный аспект) [7].

Таким образом, образное восприятие ребенком музыки зависит не только от конкретного произведения, но и психологических особенностей самого наблюдателя, его жизненного опыта, темперамента, общего состояния в данный момент, определяются ожиданиями, задаваемыми соответствующей установкой, его прошлым социальным опытом. То, что слышит ребенок старшего дошкольного возраста в том или ином музыкальном образе часто оказывается проекцией на этот образ собственных личных характеристик воспринимающего.

Многие психологические исследования (М. Болтона, А. Готсдинера, К. Коффки, Э. Меймана, Е.В. Назайкинского, К. Сишора, Б.М. Теплова и др.) указывают на то, что всякое полноценное восприятие музыки – это не только слуховой, но всегда слухо-двигательный процесс. Опора музыки на «двигательно-пластический опыт жизни» обусловлена самой биологической природой человека, имеющего, как известно, два способа сенсорного самовыражения: звуковое и двигательное. При этом подчеркивается особая роль движений как непосредственной реакции на музыку в процессе формирования активного музыкального восприятия.

Понятие «пластическое интонирование» было введено в музыкальную педагогику Т.Е. Вендровой в 1981 г., а как метод пластическое интонирование было внедрен в образовательную практику израильским преподавателем В. Козн. Педагоги выявили, что привлечение движений помогает активизировать у детей слышание музыки, выявляя ее интонационно-образное содержание через жест, характерные обобщенные движения. На основе высвобождения эмоционально-моторного компонента восприятия и перевода его в сферу своеобразного пластического интонирования происходит своего рода синтез слушания и исполнения, направленный, в конечном счете, на развитие музыкально-образного восприятия [8].

Согласно Б.В. Асафьеву, «интонирование – это осознанное проживание музыкального смысла» [9, с. 74], следовательно, пластическое интонирование представляется осознанным «проживанием» музыкального смысла (образа) и его пластическая интерпретация. В пластике интонация получает выражение в виде движения, жеста. В процессе пластического интонирования, которое строится на взаимодействии музыкальной и пла-

стической интонаций, любой жест, движение становится формой эмоционального выражения содержания. Музыкальный образ подсознательно фиксируется человеком как выразительный жест, который, в свою очередь, выступает как беззвучной эквивалент музыкальной интонации, сохраняющий ее энергию, направленность и пространственные очертания.

Пластическое интонирование является своеобразной двигательной импровизацией, это превращение процесса восприятия музыки из пассивной формы работы (слушание) в активную. При этом решается целый ряд проблем:

1. Психологическая: «музыка – часть меня, я – часть музыки». Новые ощущения себя активизируют восприятие, мышление, память, способствует увлеченности и творчеству и возникновению непроизвольного внимания.

2. Образовательная: помогает зрительно показать сложные музыкальные понятия, не разрушив процесса слушания: секвенции, фразировку, динамические градации, смену лада, штрихов, среагировать на малейшее изменение эмоционального плана, наглядно показать построение музыки, превратив «сухую» беседу в увлекательную игру, где все эти понятия связываются в сюжет, участником которого становится каждый ребенок.

3. Воспитательная: способствует проявлению воли, нравственных качеств личности, а также воспитанию музыкальной культуры.

Воспроизведение художественного образа в пластике, умение выдерживать определенную скорость движения, переключаясь из одного темпа-ритма в другой, возбуждает и развивает эмоциональную память, чувство детей. Все это способствует созданию действительной гармонии и согласия между бессознательным и сознательным ребенка. В этом плане движение служит посредником между подсознательным ощущением и сознательным восприятием. Интонирующее движение-жест интегрирует в себе различные музыкальные элементы (характер звуковедения и направление движения мелодии, силу и скорость звучания, гармонические и тембровые краски и др.) и тем самым отражает внутреннее ощущение музыки, ее интуитивное понимание. Дети помнят гораздо ярче именно те пьесы, которые слушают-исполняют с помощью движения.

Такой подход к пластическому интонированию позволяет рассматривать его как способ более глубокого погружения в музыку и переживания ее образного содержания – формирования опыта творческой деятельности в целом. Так, по словам В.В. Медушевского, «утончается интонационный слух и обретает гибкость интонационное мышление» [10, с. 153]. Музыкальная активность детей в пластическом интонировании становится важнейшим условием продуктивности непроизвольного запоминания, способствует глубине понимания художественного образа. То, что дошкольник не в силах выразить словом подчас, он может «рассказать» пластическим интонированием. По мнению Н.А. Ветлугиной, судить о полноте и глубине восприятия образов музыки детьми можно на основании наблюдений за их непосредственными двигательными реакциями в процессе так называемых свободных плясок, игр-упражнений, где движения выбирают сами дети [6].

Подытоживая взаимодействие образного восприятия и пластического интонирования можно отметить, что в старшем дошкольном возрасте образное восприятие музыки характеризуется яркостью, эмоциональностью, осмысленностью, а язык интонаций музыкального образа является для ребенка синкретичным, целостным и поэтому легко проектируется в пластический язык. Воспроизведение музыки в движениях своего тела является способом ее активного анализа. Однако не всякое движение на музыкальном занятии является пластическим интонированием, а лишь самостоятельно и осмысленно смоделированное старшими дошкольниками из интонаций музыкального образа в пластику тела. Поэтому образное восприятие во время пластического интонирования становится восприятием-переживанием или восприятием-мышлением, в процессе которого ребенок открывает личностный смысл.

Пластическое интонирование позволяет двигательным выразить интонационную сторону и постигнуть логику эмоционально-образного содержания музыки, тем самым способствуя развитию образного восприятия старших дошкольников.

Перспективным направлением исследования в этом направлении может стать выявление педагогических условий применения пластического интонирования в музыкально-образовательном процессе ДОУ, как на музыкальных занятиях, так и в досуговых формах.

Библиографический список

1. *Общая психология*. Под редакцией А.В. Петровского. Москва, 1977.
2. Кирнарская Д.К. *Психология музыкальной деятельности. Теория и практика*. Москва, 2003.
3. Гостев А.А. *Психология и метафизика образной сферы человека*. Москва, 2008.
4. Алиев Ю.Б. *Методика музыкального воспитания детей (от детского сада – к начальной школе)*. Воронеж, 1998.
5. Каган М.С. *Музыка в мире искусств*. Санкт-Петербург, 1996.
6. Ветлугина Н.А. *Музыкальное развитие ребёнка*. Москва, 1967.
7. Юсов Б.П. *Когда все искусства вместе*. Мурманск, 1995.
8. Вендрова Т.Е. «Пластическое интонирование музыки» в методике Вероники Коэн. *Искусство в школе*. 1997; 1.
9. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград, 1971.
10. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие». *Восприятие музыки: сборник статей*. Москва, 1980.

References

1. *Obschaya psichologiya*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo. Moskva, 1977.
2. Kirnarskaya D.K. *Psichologiya muzykal'noj deyatel'nosti. Teoriya i praktika*. Moskva, 2003.
3. Gostev A.A. *Psichologiya i metafizika obraznoj sfery cheloveka*. Moskva, 2008.
4. Aliev Yu.B. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya detej (ot detskogo sada – k nachal'noj shkole)*. Voronezh, 1998.
5. Kagan M.S. *Muzyka v mire iskusstv*. Sankt-Peterburg, 1996.
6. Vetlugina N.A. *Muzykal'noe razvitie rebenka*. Moskva, 1967.
7. Yusov B.P. *Kogda vse iskusstva vmeste*. Murmansk, 1995.
8. Vendrova T.E. «Plasticheskoe intonirovanie muzyki» v metodike Veroniki Ko`en. *Iskusstvo v shkole*. 1997; 1.
9. Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process*. Leningrad, 1971.
10. Medushevskij V.V. O soderzhanii ponyatiya "adekvatnoe vospriyatie". *Vospriyatie muzyki: sbornik statej*. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 12.11.15

УДК 37.01

Tarasova G.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Voronezh State Institute of Arts (Voronezh, Russia),
E-mail: tarasovagk@yandex.ru

HUMANISM TRUE AND HUMANISM FALSE IN PEDAGOGY OF ART. The article discusses a problem of teaching a creative personality of a student-musician. The author puts forward the comparison of two approaches. The first approach is based on the priority of knowledge, and the second operates by individual qualities of a human being. The author provides the basics of this fundamental position, which is manifested in the specifics of communication between a teacher and students. A special attention is paid to humanistic methodology, implemented for the purpose of developing the ability to self-knowledge, self-actualization, self-expression in educational musical and performing activity. The origin of individual performing style is determined as a criterion of its efficiency. The author proves the practicability of an idea of organization of musical and educational projects, which is considered as a method of creativity development. Its core idea is revealed in the author's humanistic technology of individual performing style of the student-musician, unfolded in six stages. The paper summarizes many years of the author's practical experience.

Key words: humanistic practice, project method, process of self-expression in academic performance.

Г.К. Тарасова, канд. пед. наук, доц. Воронежского государственного института искусств, г. Воронеж,
E-mail: tarasovagk@yandex.ru

ГУМАНИЗМ ИСТИННЫЙ И ГУМАНИЗМ ЛОЖНЫЙ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА

В данной статье рассматривается проблема воспитания творческой личности учащегося-музыканта. Дается сравнение двух подходов, в которых прослеживается либо приоритет знания, либо приоритет человека с его индивидуальными качествами. Раскрывается суть этой принципиальной оппозиции, проявляющейся в особенностях общения наставника с учениками. Особое внимание уделено гуманистической методике, реализуемой с целью развития способности к самопознанию, самоактуализации, самовыражению в учебной музыкально-исполнительской деятельности. Критерием ее продуктивности определено порождение индивидуального исполнительского стиля. Обосновывается мысль о целесообразности организации музыкально-просветительского проекта, который рассматривается в качестве метода развития креативности. Его суть раскрывается в разработанной автором гуманистической технологии индивидуального исполнительского стиля учащегося-музыканта, развертывающейся в шести этапах. Обобщается многолетний практический опыт.

Ключевые слова: гуманистическая практика, метод проекта, процессы самовыражения в учебной исполнительской деятельности.

Окидывая профессиональным взглядом учебную деятельность учащихся-музыкантов, я отмечаю некоторую инертность самореализации, не приводящую к успеху. Поведение учащихся обычно направляется традиционными ценностями хороших результатов учёбы, получаемых вследствие старательности, ответственности при мотивации соответствовать требованиям вуза, а наличие таланта приветствуется только как возможность с легкостью справляться с заданиями. Эти действия верны, но останавливают на полпути к творческим достижениям в учебной исполнительской деятельности.

Как целесообразно и гуманно организовать занятия, дабы наряду с обучением не впасть в соблазн натаскивания, решая всё за ученика, и не закрыть ему доступ к самопознанию внутреннего Я, своих сущностных сил, чтобы стать свободной и творческой личностью? Не в этом ли интересе молодого музыканта к своей индивидуальности кроется причина неугасающего влечения к музыкальному исполнительству?

О сложной судьбе гуманизма свидетельствует противоречивая реакция, в которой одновременно отражается и убеждение в абсолютной тривиальности гуманистического подхода с его якобы естественной любовью к учащимся, и убеждение в его утопичности, так как чисто человеческие отношения кажутся невозможными ввиду наличия неравенства между обучаемым и авторитетным педагогом, ребёнком и взрослым, неумелым музыкантом и квалифицированным специалистом. Однако обратимся к рассмотрению педагогической реальности более подробно.

Наблюдая своих воспитанников, я вижу, что на смену нам идёт другое поколение, более раскованное, менее сентиментальное. И это естественно. Смена исторических формаций влечёт за собой иную идеологию, поиск новых культурных ценностей.

Желая сохранить преемственность в сфере отечественного музыкального искусства, мы стремимся вложить в сознание учеников свои представления о прекрасном, свои идеалы, честно ду-

мая, что поступаем абсолютно правильно. Традиционно из лучших побуждений полагаем: надо в первую очередь исправлять недостатки, освобождая учащихся от множества комплексов, наработанных в предыдущем личностном и профессиональном опыте, и берёмся со знанием дела давать готовые рекомендации, формировать всё – от навыков до личностных качеств.

Однако при таком подходе игнорируется исключительно важная истина. Самый большой дар мы можем дать ученику тогда, когда искренне, эмпатически вслушиваемся во всю глубину его переживаний по поводу пока ещё собственной несостоятельности, прикрываемой, порой различными личинами, уводящими от познания своей природной сущности, и проявляем веру в его способность найти собственный путь, свой личностный способ бытия. Мы принимаем его таким, каков он есть, понимая его интересы, поддерживая его устремления. Только таким образом мы актуализируем конструктивный внутренний потенциал молодого музыканта.

А что же ждут от нас ученики? Каким видится им процесс и, возможно, конечный результат нашего общения? Может быть, это – путь достижения соответствия предъявляемым нами нормам и требованиям? Или это – путь поиска индивидуальных возможностей, раскрытия своих сущностных сил сквозь призму освоения музыкальной культуры? Как если бы молодой человек, обратившись к своему старшему другу, попросил: «Ты научи меня, каким мне быть и как мне жить, чтобы избежать многих проблем». Или сказал бы: «Помоги мне понять себя, познать свои возможности, чтобы я смог прожить свой собственный профессиональный путь».

Вопрос не праздный. Он побуждает задуматься и педагогов, и учеников об особенностях взаимодействия. Обозначенные выше пути никогда не пересекутся и не совпадут уже потому, что обусловлены разными подходами к музыкальному образованию – знаниецентрированным и человекоцентрированным со всеми вытекающими следствиями: целями и задачами, методами и критериями оценок. Суть этой принципиальной оппозиции, проявляющейся во взгляде на природу общения, сводится к борьбе двух идей: идеи о том, что обучение – это развитие, идущее изнутри, от сущности молодого музыканта с его способностями и стремлениями; и идеи о том, что обучение – это формирование, идущее извне, от педагогов, и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей воспитанников и замещения их приобретаемыми под внешним давлением навыками. Какая из этих идей по-настоящему гуманна в аспекте историко-культурных условий, определяющих нашу современность? Что мы должны оценивать в результате нашего общения?

Сведение обучения к формированию, на наш взгляд, пагубно по своим педагогическим последствиям. Приоритет усвоения знаний и исполнительских навыков ведёт к подчинению одного ума другому, к оцениванию результатов учения извне, с позиции авторитарного педагога, к безынициативности и конформности учащихся-музыкантов в исполнительской деятельности, к безликой музыкальной интерпретации и, в конечном счёте, – к потере интереса к занятиям, либо к проявлению протеста в любой форме. Педагог, культивирующий эту зависимость, осознанно или неосознанно исповедует идеи собственной исключительности и превосходства над учениками и коллегами, стремится к власти над человеком, к контролю над его действиями. Проявляя глухоту к внутреннему миру, он посягает на личность.

Этот путь, на наш взгляд, является ложным, так как ведёт к дегуманизации педагогики искусства.

Напротив, организация обучения как поддержки, способствующей саморазвитию, открывает воспитаннику путь к осмысленному учению, свободно и самостоятельно иницируемому, адекватно оцениваемому им самим, направленному на порождение смыслов как элементов личностного опыта. В этих действиях должна усматриваться определенная степень зрелости, характеризующаяся чувствами свободы и ответственности [1].

Однако подобный способ бытия непросто. Как правило, учащийся-музыкант крайне дезориентирован в себе самом, так как всё своё «благополучие» в образовательной среде привык определять степенью адаптированности к ней, а также ролью ученика, полностьюверяющего свою профессиональную судьбу педагогу. Таким образом, его собственные качества нередко становятся основными препятствиями на пути личностного роста.

Вместе с тем, *гуманистическая практика* вполне осознанно отказывается от парадигмы целенаправленных педагогических воздействий и навязывания ценностей, в ходе которых неизбежно манипулирование учащимися, затрудняющее их са-

моактуализацию. Свой вклад в зарождение методологической основы для выработки нового педагогического мышления и последующего создания гуманистической методики и практики учебно-воспитательного процесса внесли во второй половине XX века отечественные учёные А.А. Бодалев, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский, Б.М. Теплов, а также зарубежные психологи А. Маслоу, А. Менегетти, К. Роджерс [2]. Гуманистическая практика является альтернативой чрезмерной переоценке роли преподавания и принижению роли осмысленного учения, когда молодой музыкант мог бы руководствоваться собственными целями и стремлениями.

Каковы же эти устремления? Как ученику суметь понять себя самого, и как педагогу в разнообразных проявлениях ученика, будь то искренних или прикрываемых личинами, выявить сущностное, значимое?

Прежде всего, *личностный рост* имеет место в безопасном, поддерживающем окружении, создаваемом наставником, чьи чувства и установки во взаимодействии с учащимися проживаются открыто, честно, эмпатично, тепло, заботливо. Используя исполнительскую деятельность, связанную с экспрессией музыкального искусства, педагог побуждает учащегося-музыканта к обнаружению, проживанию и принятию открывающихся ему новых качеств своего Я: переживая образ, он входит в свой внутренний мир и чувствует потребность в самовыражении посредством музыкального звука, художественных форм. Этот невербальный музыкальный язык позволяет ему, отражая сущностное, исследовать свой творческий потенциал.

Исходя из гуманистических идей человекоцентрированного подхода, наставник безусловно и позитивно принимает процессы творческого экспрессивного самовыражения учащегося. Все недостатки звукового воплощения музыкально-слуховых представлений побуждают педагога к поиску приемов проблемного обучения, так как формирование игровых навыков обязательно вписывается в контекст творческих задач, в фокусе внимания которых остаются моменты самовыражения. Именно они имеют освобождающий от разнообразных страхов аспект, помогающий преодолеть комплексы через погружение в позитивные переживания, понимание и осознание себя самого.

В результате, каков критерий продуктивности исполнительской деятельности учащегося-музыканта? Можем ли мы деятельность учения свести к обретению должного качества звучания инструмента? Думается, нет. Этот путь ведёт к формализму. Основным критерием является порождение музыкантом индивидуального исполнительского стиля, в котором игровые способы деятельности занимают лишь небольшую часть от целостного личностного роста. Только благодаря индивидуальному исполнительскому стилю музыкант творит себя как культурную ценность, обретает востребованность своего искусства и ощущает внутреннюю, духовную связь со своим безопасным окружением.

Действительно, педагог, работающий в гуманистической традиции, не стремится к достижению своих собственных целей и не превращает учеников в средства их достижения. Он пытается понять и адекватно выразить возникающие в общении переживания по поводу несовершенства музыкально-исполнительской деятельности, уделяя внимание и тому, что происходит во внутреннем, феноменологическом мире своего Я и Я учеников.

Этот своеобразный способ бытия в гуманистической традиции имеет место на проводимых мною индивидуальных занятиях со студентами Воронежского государственного института искусств по предмету «Фортепиано», в совместной с ними организации музыкально-просветительских концертных проектов и может существовать в любом другом общении [3].

Говоря о *музыкально-просветительских проектах*, я имею в виду конкретный воспитательный метод человекоцентрированного подхода в музыкальном образовании. Его суть заключается в организации взаимодействия наставника с учащимися с целью развития их способности к разнообразным взаимосвязанным само-, то есть к самопониманию, самоактуализации, самовыражению. Метод проекта предполагает наличие некой идеи, совместная реализация которой стимулирует проявление самостоятельности и творческой активности студентов, возможности утверждения своей индивидуальности и обретение признания со стороны слушателей, образующих для участников поддерживающее окружение. В нашем классе осуществлено 20 музыкально-просветительских концертных проектов, что позволяет сделать некоторые обобщения.

Определив критерий продуктивности учебной деятельности как порождение индивидуального исполнительского стиля, необходимо продумать условия для самовыражения молодых музыкантов. Это побудило меня обратиться к инновациям в области психологии музыкального образования с целью разработать гуманистическую технологию индивидуального исполнительского стиля музыканта.

Технологический проект видится мне креативным эскизом, плановым наброском восхождения к вершинам жизнедеятельности. Он – не догма, а ориентирующее условие для творческого самовыражения и представляет собой малоосвоенную область науки и практики. В решении воспитательных проблем успех предопределяет не столько предварительная шлифовка методов, сколько талант и мастерство наставника, благодаря которым гуманистическая технология становится эффективным средством преобразования людей и взаимного духовного обогащения.

Логика её внедрения состоит в отработке четырех системообразующих блоков качества, обуславливающих благодаря их уникальной конфигурации проявление индивидуального исполнительского стиля музыканта. Имеются в виду: личностные черты, способы исполнительской деятельности, эмоционально-ценностные отношения, персонализирующее воздействие исполнителя на слушателей. Проанализируем психологическую составляющую технологии, реализованной в наших просветительских проектах.

Ключевым моментом является наличие идеи, например: «Наша творческая мастерская». Ее суть – раскрыть свои творческие возможности чувственного опыта самовыражения через посредство исполнительской практики и интерпретации художественного образа, в процессе которой учащийся-музыкант обретает способность быть также и объектом заинтересованного внимания слушателей в поиске их духовного единения.

В качестве единицы технологии и одновременно средства, создающего своеобразное пространство развития личности, выступает ситуация (социальная, психологическая и т.п.), несущая в себе внутреннюю коллизию, импульс к изменению, к осознанию себя в новой системе отношений, к обретению нового смысла и опыта. Музыкально-просветительский проект также является примером одной из многих ситуаций, используемых в технологии исполнительского стиля, разворачивающейся в шести этапах.

Первый этап. Определение индивидуальной стратегии жизнедеятельности учащегося-музыканта в зоне ближайшего развития.

На этом этапе происходит выявление морально-психологического состояния ученика, его интересов, предпочтений, потребностей, уровня профессиональной подготовленности, а также возможных комплексов, рождающих тревогу, создающих внутреннюю скованность и мешающих свободному самораскрытию. Определяем через исполнительскую деятельность учащегося-музыканта его сильные качества, которые потенциально могли бы преобразоваться в момент проявления индивидуальности уже на данном этапе.

Позиция наставника – принять молодого музыканта таким, каков он есть, без предубеждений, симпатий и антипатий, выражая отношение к нему как к специалисту, испытывающему в данный момент определенные затруднения, но обладающему потенциальной способностью их решать. Чувствуя безусловное позитивное отношение, он внутренне успокаивается, раскрепощается и постепенно обретает уверенность в себе. Однако пока – только в роли ученика,веряющего свою судьбу педагогу. Напротив, цель педагога – активизировать самосознание молодого музыканта, помочь открыть неясные возможности его собственного внутреннего мира и наметить пути преодоления проблем через поиск стиля самовыражения.

Все эти особенности взаимоотношений педагога с учениками осуществляются на основе составления индивидуального учебного плана и работы над интерпретацией сочинений.

Наставник, вместе с тем, озадачен поиском идеи совместного концертного проекта, способного объединить учащихся по какому-то похожему, значимым для них творческим устремлением. Идея зреет внутри индивидуального обучения как интегрирующий их интересы фактор. Общее основание для всех – поиск своей индивидуальности, своего места в культурном пространстве, очерченном идеями, самоутверждение, осознание причастности к проекту, вызывающему позитивные переживания. В разное время разрешению подобных психологических проблем способствовало воплощение таких идей как «Наш современник и эпоха романтизма», «Дорогие моему сердцу страницы музыкальной классики», «Пространство любви», «Явное и сокровенное» и другие.

Второй этап. Организация общения в ситуации совместной продуктивной деятельности педагога с учениками.

Благодаря эмпатическому слушанию, задается такой контекст общения на уроках, который предоставляет ученикам свободу в высказываниях и в исполнении произведений (но не вседозволенность), чтобы избавляться от ненужных установок и переживаний, намерений соответствовать роли добросовестного ученика и от тревог по поводу такого несоответствия. Создаются условия для преодоления комплексов неуверенности в своих возможностях на основе активизации его сильных качеств, проявляемых в исполнительской деятельности, с ориентацией на воплощение идеи, которая у нас вырисовывалась как «Наша творческая мастерская». Идея, будучи осмысленной и принятой на личностном уровне, способна пробудить творческий потенциал, «заразить» желанием самореализации, расширить контекст бытия.

Исподволь подготавливаем к возможному участию в проекте. Шаг за шагом конструируем ситуации, востребующие креативность, рефлекссию, рождение новых смыслов, эмоционально-ценностных отношений к произведению, к общению, к исполнительской деятельности, к самой идее и к самому себе. Традиционное студенческое представление в ситуации «Я и сложность произведения», влекущей за собой преодоление трудностей текста, меняется на ситуацию «Я и образ произведения в его интонационно-смысловом воплощении», побуждающую к самовыражению, к освоению продуктивных способов деятельности. Здесь важна ориентация педагога не на получение некоего предметного содержательного результата (например, разученной пьесы с условием выполнения авторитарных директив), а на активизацию процессов учения – становления индивидуальности, реализуемой в исполнительском стиле.

Нередко освоение способов исполнительской деятельности идет с трудом, вызывая сопротивление, неприятие. Позиция наставника – быть максимально сензитивным и поддерживать первые успехи и проблески самораскрытия, главный показатель которых – интровертированная интенция ученика на выражение своих переживаний и чувств.

Постепенное овладение способами исполнительской деятельности обеспечивает личностное взросление, ведет к регуляции собственных позиций и эмоционально-ценностных отношений, к творчеству. Как следствие – растет уверенность в своих силах. Учащегося увлекает поиск неизведанного. Педагог стимулирует эту жажду знаний.

Третий этап. Достижение фиксируемых результатов профессионального и личностного становления учащегося-музыканта.

Этот этап – своего рода ударный, отражающий динамику процесса. Констатируется принятие идеи на личностном уровне и самостоятельное решение ученика участвовать в проекте. Расширяется контекст бытия. В действиях намечается существенный поворот от модели адаптивного поведения к модели профессионального развития, а именно: сориентированное пределами ограниченных возможностей мироощущение, доминирование в самосознании тенденции подчинения и соответствия заданным извне требованиям и, как следствие, отсутствие потребности в самостоятельных творческих прорывах меняется на иные цели и ценности. В ситуациях, побуждающих к познанию своих созидательных возможностей в проекте, учащийся-музыкант открывает новые силы, способность самовыражения и собственного преобразования, т. е. развития продуктивности и самосознания. Разрешение подобных проблемных ситуаций в исполнительской деятельности совершается посредством алгоритма интеллектуальных операций сличения, обобщения и прогнозирования. Формирующаяся способность к смысловому творчеству становится психическим новообразованием, что свидетельствует о действительно личностном развитии в собственном смысле этого слова.

Идея вошла в сферу приоритетных жизненных интересов, вызывая позитивные переживания по поводу участия в проекте, ожидание концертного выступления, преодоление тревожности и неуверенности в своих профессиональных качествах, что отражается в новых достоинствах исполнения произведений. О таком состоянии музыканта можно образно сказать: «Душа горит желанием творить».

Четвертый этап. Через творчество к самоутверждению.

Исполнительская деятельность в целом и процесс работы над конкретным произведением с ориентацией на участие в проекте «Наша творческая мастерская» стимулируют активный поиск индивидуального исполнительского стиля. Осмысленная устремленность учащегося-музыканта в этом направлении обуславливает органическую взаимосвязь всех четырех блоков качеств его творческой индивидуальности и их проявление в самобытном воплощении художественного образа.

Возникающее одухотворенное состояние, пронизанное эмоциональностью и волей, активизирует воображение, интуицию, повышает интенсивность музыкально-образного мышления. Творческий процесс сопровождается восхождением от эмпатического слушания и восприятия музыкально-звуковой предметности через накопление тезауруса эмоционально-ценностных переживаний к содержательному воплощению образа.

Зародившаяся на предыдущих этапах потребность учащегося-музыканта в самореализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей находит удовлетворение в создании новых ценностей в качестве оригинального исполнительского стиля. Именно благодаря ему *претворяется сокровенное желание музыканта найти себя и обрести возможность самовыражения в образно-художественной форме.*

Так, посредством концертно-просветительского проекта рождаются и переживаются смыслы самоутверждения, сопричастности к социально значимым деяниям и ценности своего голоса в культурном пространстве.

Пятый этап. Ситуация концертной практики.

Искания учащегося-музыканта находят свое приложение, когда востребованы окружающей его равнодушной средой. Так, присущей ему потребности в признании будет соответствовать желание публики услышать его с концертной эстрады. С позиции принятия музыкантом исполнительства в качестве сферы самоутверждения, актуализирующего продуктивность, выстраивается следующая генетическая связь явлений в ситуации концертного выступления: исполнительская деятельность, осмысливаемая как процесс личностного и профессионального становления – причина; порождение потребности в концертной практике, реализующей естественный шаг восхождения к мастерству – следствие. В данной взаимозависимости, выражающей природосообразный ход саморазвития, нет места тревожности и неконструктивному волнению, но есть стремление высвободить свои сущностные силы. Именно в моменты такого самовыражения посредством исполнительского стиля возникают ощущения внутреннего очищения, катарсиса, ощущения единения с участниками проекта, в число которых принимаются и слушатели. Создается «общее поле переживания», некая биоэнер-

гетика общения, в котором учащийся-музыкант способен оказать персонализирующее воздействие.

Концертное выступление в проектах оставляет чувство радости от своей новизны и позитивных переживаний, стимулирует дальнейшее изучение самого себя. Наставник сензитивен к переживаниям молодого музыканта с тем, чтобы вступить в прямой контакт с его эмоциональным опытом и обеспечить поддержку в дальнейшем самораскрытии.

Шестой этап. Обсуждение вновь приобретенных посредством участия в проекте личностных и профессиональных качеств.

Подведение итогов – весьма существенный этап технологии исполнительского стиля, активизирующий рефлекссию молодого музыканта к смыслам своей деятельности, к изменяющемуся образу «Я». Ненавязчиво посредством эвристической беседы наставник побуждает задуматься, насколько сам учащийся способен адекватно оценивать свои растущие возможности, умеет ли видеть ситуацию самоутверждения в референтном для него творческом сообществе через предъявление своей неординарности, желая будоражить сердца равнодушных слушателей.

Всякий раз педагог поддерживает и культивирует ростки нового в эмоциональном опыте ученика, работая как бы в зоне его ближайшего развития. Резюмируя, скажем следующее. Каждый молодой музыкант, приняв решение участвовать в проекте «Наша творческая мастерская», прокладывая свой путь к профессиональному мастерству, опираясь на предпочтения, преодолевая затруднения и увлекаясь своими интересами, тем самым обретая индивидуальный эмоциональный опыт переживания идеи и способов ее воплощения. Но всех участников проекта объединяло общее устремление к поиску исполнительского стиля, рельефно выражающего самобытность и неповторимость каждого в ситуации совместного концертного выступления.

Ни у кого из участников проекта (несмотря на их весьма различные способности) не случилось разочарований. Наоборот, ситуация успеха рождала новый интерес, ожидание новых проектов. Лучшим подтверждением значимости такого плодотворного общения в профессиональной судьбе молодых музыкантов явились многочисленные примеры их участия уже после окончания обучения.

В заключение отметим, что достигаемые молодыми музыкантами определённые творческие результаты открывают новый спектр их возможностей, умножая сущностные силы. В этом состоит суть гуманистического подхода, представляющего собой альтернативу затрудняющим путь к себе псевдогуманистическим поучениям педагога, обращённым к воспитанникам даже к любящим.

Библиографический список

1. Торопова А.В. *НОМО-MUSIKUS в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии*. Москва, 2008.
2. Орлов А.Б. *Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики*. Москва, 2002.
3. Тарасова Г.К. *Искусство воспитания музыканта-исполнителя – творца духовной культуры*. Воронеж, 2013.

References

1. Toropova A.V. *HOMO-MUSIKUS v zerkale muzykal'no-psiologicheskoy i muzykal'no-pedagogicheskoy antropologii*. Moskva, 2008.
2. Orlov A.B. *Psichologiya lichnosti i suschnosti cheloveka: paradigmy, proekcii, praktiki*. Moskva, 2002.
3. Tarasova G.K. *Iskusstvo vospitaniya muzykanta-ispolnitelya – tvorca duhovnoy kul'tury*. Voronezh, 2013.

Статья поступила в редакцию 18.12.15

УДК 378

Fetalieva L.P., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Psychology, Pedagogy and Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

Starodubtseva T.V., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

THE SPECIFICS OF MUSIC PERCEPTION IN YOUNG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DELAY IN DEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION. The article analyzes the specifics of perception of music by younger school children in primary school with a delay in the development, when their studies include features of inclusive education. A special attention is paid to the influence of music on a personality of junior schoolchildren with special needs, to the inexhaustible possibilities of influence on a child's inner world, the formation of his or her moral and ethical foundations on the personality as a whole. The paper gives more details about what types of musical training in inclusive education can be. The article discusses several options for the structure of the dominant classes. The authors explain the importance of music in the system of humanistic education. The work analyzes a model of inclusive education of younger schoolchildren by means of music therapy. The research allows revealing the social, aesthetic, artistic and semiotic functions, as well as the structure and contents of a music lesson.

Key words: children with disabilities, children with delays in development, inclusive education, primary school age, perception, perception of music, influence of music, music features, music classes, music therapy.

Л.П. Феталиева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

Т.В. Стародубцева, ст. преп. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются особенности восприятия музыки младшими школьниками с задержкой развития в инклюзивном образовании. Также внимание уделяется влиянию музыки на становление личности младших школьников с особенностями развития, на неисчерпаемые возможности воздействия на внутренний мир ребёнка, на формирование его нравственно-этических основ, на становление личности в целом. Более подробно рассмотрены музыкальные типы занятий в инклюзивном образовании. В статье рассматриваются несколько вариантов структуры доминантного занятия. Обоснована значимость музыкального искусства в системе гуманистического воспитания. Анализируется модель инклюзивного образования младших школьников с помощью музыкальной терапии. Раскрыты социальные, эстетические, художественные и семиотические функции, структура и содержание музыкального занятия.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, дети с особенностями развития, дети с задержкой в развитии, инклюзивное образование, младший школьный возраст, восприятие, музыкальное восприятие, влияние музыки, музыкальные возможности, музыкальные занятия, музыкальная терапия.

Инклюзивное образование, понимаемое в широком смысле как вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса, является одним из главных направлений в стратегии развития образования.

Игра на детских музыкальных инструментах доставляет детям огромное удовольствие, активизируя самостоятельные и творческие проявления, но и развивает слух, память, способствует выработке координации движений рук, пальцев [1].

Музыкальное искусство занимает важное место в системе гуманистического воспитания. Оно обладает неисчерпаемыми возможностями воздействия на внутренний мир ребёнка, на формирование его нравственно-этических основ, на становление личности в целом.

Гуманистические ценности, усвоенные через музыку, активизируют чувства, эмоции, переживания ребёнка, создают условия для осмысления красивого и безобразного, доброго и злого, любви и ненависти, помогают эмоционально-чувственно и деятельностно откликаться на них, обеспечивают ощущение собственной самооценности, сопричастности с другими людьми, адекватности коммуникативных проявлений.

Посредством музыкального искусства в инклюзивном образовании формируются и нравственно-эстетические ценности, выражающиеся в отношении ребёнка к природе, человеку, предметам в форме сочувствия, сопереживания, сострадания, почитания, благородства, созидания и т. д. Превращение общечеловеческих ценностей посредством музыкального искусства в личностные, проявляющиеся в жизнедеятельности ребёнка с проблемами, и выступает тем ключевым моментом, который определяет значение музыкального искусства в гуманистическом воспитании ребёнка.

Музыкальная деятельность, формируя практические умения в музыкальном искусстве (в восприятии, пении, движении под музыку, игре на инструментах), обеспечивает одновременно развитие коммуникативных основ, информационно-познавательных потребностей ребёнка, способствует развитию культуры тела как носителя не только социальных, но и эстетических, художественных и семиотических функций.

Во время пения, музыкальных движений в коллективе ребёнок с проблемами в инклюзивном образовании проявляет свои индивидуальные особенности, учится подчинять свои действия общим задачам.

Развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует выбора специальных форм, методов и средств в организации этого процесса, и одним из таких средств является музыка. По мнению И.В. Евтушенко, она является средством развития таких психических процессов ребёнка, как внимание, память, мышление, воображение, восприятие и др. Кроме того, автор считает, что музыку необходимо использовать для создания и поддержания положительного эмоционального настроя у детей и формирования нравственной личности.

В исследованиях И.В. Евтушенко отмечается, что у младших школьников с особенностями развития наблюдается замедленность темпа восприятия, в связи с этим дети не всегда адекватно реагируют на характер воспринимаемой музыки [2].

Основной принцип инклюзивной школы заключается в том, что дети с особыми образовательными потребностями должны обучаться совместно со своими здоровыми сверстниками, несмотря на трудности или различия между ними, но таким образом, чтобы обучение отвечало потребностям и нуждам, интересам всех учащихся и каждого ребёнка в отдельности [3].

Музыкальные занятия с детьми с задержкой психического развития, нарушением речи выступают средством музыкального развития, коррекции отклонений в развитии психических функций, эмоционально-волевой и моторной сфер, что проявилось в исследованиях Е.А. Медведевой [4].

У детей с ОВЗ восприятие музыки отлично от восприятия её детьми, развивающимися нормально. Особенности восприятия музыки младшими школьниками с умственной отсталостью изучали М.Г. Яновская, О.П. Радынова, А.Е. Платова, В.Г. Петрова и др., которые выявили, что дети младшего школьного возраста с особенностями развития живо реагируют на музыкальное звучание [5; 6; 7]. Они также отмечали, что реакция на музыку у особенных детей оказывается различной. Заторможенных детей музыка часто выводит из оцепенения. На некоторых, сильно возбудимых детей, музыка, особенно фортепианная, оказывает успокаивающее действие.

В начальных классах школы VIII вида основным видом музыкальных занятий является слушание музыки, так как это наиболее эффективная форма работы с детьми по формированию и развитию способностей воспринимать музыкальные произведения и вслушиваться в их разнообразные особенности.

Восприятие музыки – это вид музыкальной деятельности младших школьников в инклюзивном образовании, организуемый музыкальным педагогом, предполагающий не созерцание, а активную деятельность, где сначала происходит накопление музыкальных впечатлений, затем их дифференциация и только после этого формирование оценочного отношения к услышанной музыке. Это очень сложная работа, так как она связана с тонкими переживаниями ребёнка, с умением сопоставлять образы окружающей действительности с музыкальными образами.

Развитие музыкального восприятия детей с ОВЗ является новой ступенью сенсорного познания, в процессе которого создается целостный образ о музыкальных явлениях. Целостный образ возникает из отдельных средств музыкальной выразительности и не сводится к их механической рядоположенности или сумме; он складывается на основе представлений о средствах музыкальной выразительности, их связи с окружающим миром, всей совокупности воспринимаемых ощущений и действий. Развитие музыкального восприятия младшего школьника с умственной отсталостью как необходимого элемента для формирования восприятия ребёнка в целом – многогранный процесс.

Особенность восприятия музыки заключается в том, чтобы в разнообразии звуков услышать красоту созвучий, их выразительность, увидеть целостные художественные образы, вызывающие у слушателя соответствующие настроения, чувства и мысли. Тогда музыка заставляет пережить и прочувствовать то, о чём рассказывает.

Содержание, организация и методика проведения музыкальных занятий с детьми с проблемами определяются, с одной стороны, спецификой музыкального искусства, с другой – природой и характером нарушений в развитии ребёнка.

В связи с этим основными задачами музыкальных занятий являются следующие:

- приобщать детей с проблемами в развитии к основам музыкальной культуры, развивать их музыкально-эстетические интересы, потребности;
- развивать музыкальные способности детей;
- способствовать коррекции нарушений в развитии ребёнка средствами музыки, музыкальной деятельности;
- развивать у детей представления о различных видах музыкальной деятельности и формировать посильные способы этой деятельности;
- формировать доступные знания о музыке, её особенностях, о различных видах музыкальной деятельности;
- доставлять детям радость, создавая положительный эмоциональный фон, возможности для их самостоятельной и творческой деятельности;
- способствовать активному общению детей в процессе занятий, выработке навыков коммуникации, социальной адаптации.

В целом у детей совершенствуются эмоционально-волевая и мотивационно-потребностная сферы, возрастает активность восприятия, формируется музыкально-слушательская культура.

Как известно, для детей с особенностями развития характерно несовершенство двигательной сферы, вялость мышечного тонуса или гипертонус, плохая скоординированность движений.

Музыкальные занятия занимают важное место в системе инклюзивного образования. Их особенностью является то, что в процессе организации и проведения занятий решаются задачи музыкально-эстетического развития.

Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей [8].

Модель инклюзивного образования младших школьников с помощью музыкальной терапии, способствует сохранению здоровья. Пение песен караоке в младшем школьном возрасте период значительно упрощает процесс обучения грамоте: развитие фонематического слуха, повышение техники чтения. Каждый урок начинается и заканчивается под музыку, что решает дисциплинарные проблемы. Физпаузы из стандартных наклонов и поворотов превратились в танцевальные паузы. Хором поем не только песни, но и слоги, правила и т. д. На переменах звучит танцевальная музыка, особенно по субботам. Музыкальное сопровождение самостоятельных работ повышает качество их выполнения и уровень самодисциплины.

При построении музыкальных занятий следует:

- учитывать умственные, физические, эмоциональные нагрузки детей;
- устанавливать преемственность в развитии музыкальных способностей в процессе усвоения музыкального репертуара и формирования необходимых знаний, умений и навыков;
- обеспечивать взаимосвязь и логическую последовательность всех видов музыкальной деятельности;

- учитывать возрастные особенности детей и специфику имеющихся отклонений в их развитии;

- обеспечивать соответствие учебным и воспитательным задачам музыкального развития.

Эффективность структуры музыкального занятия зависит от:

- содержания учебного материала;
- учебных целей и задач;
- методов и приемов обучения;
- возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- профессиональных качеств педагога, его умения контактировать с детьми, его владения технологией музыкального развития ребёнка с проблемами.

В зависимости от структуры и содержания музыкальные занятия делятся на традиционные (или типовые), доминантные, тематические и комплексные.

Рассмотрим более подробно выделенные типы занятий.

Традиционные, или как их еще называют типовые, музыкальные занятия являются наиболее распространенными в практике образовательных учреждений. В их структуру входят почти все виды музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмическая деятельность, игра на детских музыкальных инструментах), последовательность которых может быть различна.

При умелой организации таких занятий педагог, экономно используя отведенное время, дает детям необходимые знания о музыке, приобщает их к разным видам музыкальной деятельности, осуществляя индивидуально-дифференцированный подход в обучении и реализации программных задач. Проведение традиционных занятий обеспечивает систематичность и последовательность усвоения учебного материала, постепенное усвоение определенных умений и навыков.

Доминантные занятия – это занятия, в структуре которых доминирует, преобладает какой-либо из видов музыкальной деятельности. Используется этот тип занятий для преодоления отставания детей в определенном виде музыкальной деятельности. В этом случае другие виды музыкальной деятельности являются вспомогательными. В связи с этим принято выделять несколько вариантов структуры доминантного занятия:

- занятие с доминированием восприятия-слушания музыки;
- занятие, в структуре которого доминирует певческая деятельность;
- занятие с доминированием музыкально-ритмической деятельности;
- занятие, в структуре которого преобладает игра на детских музыкальных инструментах.

Данный тип занятия может использоваться педагогом, если, например, дети определенной возрастной группы отстают в развитии певческой деятельности или затрудняются в освоении музыкально-ритмических движений и т.д.

Комплексные занятия – это занятия, в процессе которых обучающие и воспитательные задачи реализуются средствами сразу нескольких видов художественной деятельности (музыкальной, художественно-речевой, изобразительной, театральной). Такие занятия помогают реализовать идею комплексного подхода к музыкальному воспитанию детей, идею синтеза искусств.

Таким образом, ключевой особенностью младших школьников инклюзивного образования с задержкой в развитии является возможность преодоления негативных течений заболевания. Одним из средств нивелирования этих течений некоторые ученые называют музыку и музыкальные занятия.

Музыкальные занятия являются идеальным пространством для развития эстетических и этических ценностей, для погружения в мир культуры, для развития речевых способностей, памяти, внимания и воображения.

Библиографический список

1. Ворожцова О.А. *Музыка и игра в детской психотерапии*. Москва: Просвещение, 2004.
2. Евтушенко И.В. *Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот*. Москва: Просвещение, 2003.
3. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся. *Минская школа сегодня*. 2008; 6.
4. Медведева Е.А. *Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии*. Москва: Академия, 2002.
5. Петрова В.Г., Белякова И.В. *Психология умственно отсталых*. Москва: Академия, 2004.
6. Платова А.Е. Почему детям необходима музыка? *Воспитание школьников*. 2006; 1.
7. Радынова О.П. *Слушаем музыку. Книга для воспитателя специального учреждения*. Москва: Владос, 2003.
8. Феталиева Л.П. Инклюзивное обучение младших школьников в общеобразовательной школе. *Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования*: материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2015.

References

1. Vorozhova O.A. *Muzyka i igra v detskoj psihoterapii*. Moskva: Prosveschenie, 2004.
2. Evtushenko I.V. *Muzykal'noe vospitanie umstvenno otstalyh detej-sirot*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
3. Zagumennov Yu.L. Inklyuzivnoe obrazovanie: sozdanie ravnyn vozmozhnostej dlya vseh uchashchisya. *Minskaya shkola segodnya*. 2008; 6.
4. Medvedeva E.A. *Muzykal'noe vospitanie detej s problemami v razviti*. Moskva: Akademiya, 2002.
5. Petrova V.G., Belyakova I.V. *Psihologiya umstvenno otstalyh*. Moskva: Akademiya, 2004.
6. Platova A.E. Pochemu detyam neobhodima muzyka? *Vospitanie shkol'nikov*. 2006; 1.
7. Radynova O.P. *Slushaem muzyku. Kniga dlya vospitatelja special'nogo uchrezhdeniya*. Moskva: Vados, 2003.
8. Fetaliyeva L.P. Inklyuzivnoe obuchenie mladshih shkol'nikov v obsheobrazovatel'noj shkole. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii nachal'nogo obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 30.12.15

УДК 37

Fetaliyeva L.P., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Psychology, Pedagogy and Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION. The article analyzes characteristics of the creative development of younger school pupils in the system of inclusive education. The author studies the introduction of aesthetic and educational conditions in the inclusive education of younger schoolchildren. The author also observes different forms and methods of work, and what therapeutic effect on a psyche and physiology of younger schoolchildren in inclusive education they have. The researcher conducts an analysis of a differential (inclusive) approach to each child in school. The paper shows that the work of the author notes a fact of improving the emotional and volitional and motivational spheres, increasing the activity of perception, the formation of the listening of music and culture in children. The article also discusses types of musical training in the inclusive education of younger students.

Key words: inclusive education, younger school students, perception, creative development, creativity, creative activities, aesthetic and pedagogical conditions, art therapy, music therapy, drama therapy.

Л.П. Феталиева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются особенности творческого развития младших школьников в системе инклюзивного образования. Также рассматривается внедрение эстетико-педагогических условий в системе инклюзивного образования младших школьников. Рассматриваются разные формы и методы работы, оказывающих терапевтический эффект на психику и физиологию младшего школьника в инклюзивном образовании. Анализируется дифференцированный, т.е. инклюзивный подход к каждому ребенку в школе. Рассматриваются факты о совершенствовании эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы, возрастании активности восприятия, формировании музыкально-слушательской культуры. В статье рассматриваются музыкальные типы занятий в инклюзивном образовании младших школьников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, младший школьник, восприятие, творческое развитие, творческий потенциал, творческие занятия, эстетико-педагогические условия, художественная терапия, музыкальная терапия, театральная терапия.

В настоящее время всё чаще в педагогической практике стало появляться понятие «инклюзивное образование». В большинстве случаев под ним понимается обучение детей-инвалидов в массовой школе. Однако если обратиться к толкованию понятия, то мы увидим несколько другой смысл. Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* 'включающий в себя', лат. *Include* 'заключая, включаю') – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное или включённое образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Вместе с тем оно представляет собой образование отличное от обычного, специального и интегрированного. Инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе. Основной принцип инклюзивной школы заключается в том, что дети с особыми образовательными потребностями должны обучаться совместно со своими здоровыми сверстниками несмотря на трудности или различия между ними, но таким образом, чтобы обучение отвечало потребностям и нуждам, интересам всех учащихся и каждого ребенка в отдельности [1].

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индиви-

дуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Какова же связь между инклюзивным образованием и творческим развитием? Связь очевидна. Физиологами, психологами и педагогами давно известно, что творчество (как процесс познания и самоутверждения) является врождённым абсолютно для всех людей, независимо от физиологических, психических или интеллектуальных способностей. Соответственно, более эффективно, продуктивно и свободно ребёнок, даже если он инвалид, будет развиваться в процессе творчества.

В общеобразовательной школе необходимо соединить педагогические условия с эстетическими, направленными на развитие творческого мышления с учётом воздействия эстетических качеств среды на физиологическом, психологическом, интеллектуальном уровнях ребёнка, и формировании на этой основе эстетико-педагогических условий.

Эстетико-педагогические условия, включают четыре группы:

1. Учебно-дизайнерские условия.
2. Социально-эмоциональные условия.
3. Эвристико-дидактические условия.
4. Индивидуально-творческие условия.

Внедрение в образовательный процесс данных условий оказывают положительное воздействие не только на развитие творческого мышления, но и значительно в лучшую сторону меняется психосоматическое здоровье младших школьников. Снижается уровень тревожности; сокращается количество заболеваний органов зрения, слуха, костно-мышечной системы; стабилизируются комфортное эмоциональное и психическое состояние каждого отдельного ребёнка в течение всего образовательного процесса.

Эстетические качества среды различным образом воздействуют на психику и физическое состояние ребёнка, значит возможно организовать их воздействие таким образом, чтобы оно было положительным, а не отрицательным, и оказывало терапевтический эффект по отношению к психическому и физическому здоровью.

Терапевтический эффект в образовательном процессе представляет собой единство трёх основных структурных блоков: художественная терапия, музыкальная терапия и театральная терапия. Каждая из структурных единиц наполнена рядом форм и методов работы, оказывающих терапевтический эффект на психику и физиологию младшего школьника.

Художественная терапия включает следующие формы и методы работы: цветовой диагностический тест Люшера совмещенный с методикой Баллоу по определению типа восприятия цвета; диагностические методики «Волшебные кляксы», «Что бы это значило?», «Дорисуй картину» и пр.; творческие художественные работы; синестетическая художественно-музыкальная деятельность; оформительская и дизайнерская деятельность в классе; экскурсионная работа; цветовая зрительная гимнастика. Оформительская и дизайнерская деятельность подразумевает цветовую и формообразующую организацию образовательного пространства совместно с детьми: сезонное оформление класса, дизайнерское оформление парт, декорации и костюмы к театрализованным выступлениям и пр. Экскурсионная работа включает, как посещение музеев, выставок, театров, так и выходы на природу, дни здоровья на природе. Цветовая зрительная гимнастика проводится на основе компьютерного проигрывателя Медиа Плеер.

В исследованиях Е.А. Медведевой, О.П. Радыновой, и В.Г. Петровой отмечается, что у младших школьников с особенностями развития наблюдается замедленность темпа восприятия, в связи с этим дети не всегда адекватно реагируют на характер воспринимаемой музыки [2; 3; 4].

Однако неизученными остаются вопрос о влиянии музыки на личность особенных детей и проблема организации процесса восприятия музыки у младших школьников с ОВЗ, поэтому необходимо заниматься изучением этой проблемы.

Музыкальная терапия:

- пение караоке;
- музыкальное начало и окончание уроков;
- танцевальные физпаузы;
- хоровое пение;
- танцы на переменах;
- музыкальное сопровождение самостоятельных работ;
- музыкальные релаксационные упражнения;
- ритмизированные упражнения.

Пение песен караоке в букварный период значительно упрощает процесс обучения грамоте: развитие фонематического слуха, повышение техники чтения. Каждый урок начинается и закан-

чивается под музыку, что решило дисциплинарные проблемы. Физпаузы из стандартных наклонов и поворотов превратились в танцевальные паузы. Хором поем не только песни, но и слоги, правила и т. д. На переменах должна звучать танцевальная музыка. Музыкальное сопровождение самостоятельных работ повышает качество их выполнения и уровень самодисциплины. Музыкальные релаксационные упражнения снимают утомление и излишнее напряжение на уроках. Ритмизированные упражнения ритмизируют и деятельность вегетативной системы ребенка.

Игра на детских музыкальных инструментах доставляет детям огромное удовольствие, активизируя самостоятельные и творческие проявления и развивает слух, память, способствует выработке координации движений рук, пальцев [5].

Инклюзивное образование, понимаемая в широком смысле как вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса, является одним из главных направлений в стратегии развития образования [6].

В целом у детей совершенствуются эмоционально-волевая и мотивационно-потребностная сферы, возрастает активность восприятия, формируется музыкально-слушательская культура.

Театральная терапия: пальчиковые игры; пластическое и мимическое фантазирование; радиотеатр; кукольный театр; театрализованные представления. Пальчиковые игры и пластическое фантазирование решают проблемы гиподинамии, развивают тактильные ощущения, мелкую мускулатуру. Театрализованные представления способствуют раскрепощению, расслаблению, успешной самореализации и социализации учащихся, снимают стрессовые ситуации, активизируют, тонизируют, способствуют сохранению позитивного настроения. В течение учебного года с детьми удаётся поставить более 20 различного рода театрализованных представлений.

Создание сенсорной комнаты позволяет теперь осуществлять вышеуказанные проекты и в «волшебных» условиях. Комната оборудована не только приспособлениями для физического развития (тренажеры, дорожки, сухой бассейн, сухой душ, качели, мячи и др.), но и для творческого развития. В комнате работают цветочные прожекторы различной формы, цветочные табло: ночное небо, цветочное зеркало, ночной каскад, цветочной фонтан и др.; приспособления для ароматерапии; специальное музыкальное сопровождение, что является составляющими частями терапевтического эффекта, описанной выше.

Одновременное функционирование и педагогических технологий и специально оборудованных помещений ещё в большей степени позволяет осуществить дифференцированный, т. е. инклюзивный подход к каждому ребёнку в школе.

Ожидаемые результаты при внедрении данных педагогических технологий:

- снижения уровня тревожности;
- комфортное психическое самочувствие первоклассников по результатам наблюдений, отзывам родителей;
- отсутствие признаков утомления и переутомления;
- высокая мотивация на посещение школы, желание учиться;
- низкий, по сравнению с прошлыми годами, показатель пропусков уроков по болезни.

Таким образом, эстетико-педагогические условия эффективно развивают творческий потенциал, а эстетика и творчество, в свою очередь, не только способствуют успешной социализации и самореализации ребёнка, но и эффективны в системе инклюзивного образования.

Форма организации творческих занятий позволяет создавать положительный эмоциональный фон, атмосферу радости, сотворчества. Дети чувствуют себя на таких занятиях более раскованными, раскрепощёнными. Педагог помогает детям реализовать их творческие возможности, стимулирует их активность, самостоятельность детей, участвует в совместной деятельности с ними.

Библиографический список

1. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся. *Минская школа сегодня*. 2008; 6.
2. Медведева Е.А. *Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии*. Москва: Академия, 2002.
3. Петрова В.Г., Белякова И.В. *Психология умственно отсталых*. Москва: Академия, 2004.
4. Платова А.Е. Почему детям необходима музыка? *Воспитание школьников*. 2006; 1.
5. Радынова О.П. *Слушаем музыку. Книга для воспитателя специального учреждения*. Москва: Владос, 2003.
6. Феталиева Л.П. Инклюзивное обучение младших школьников в общеобразовательной школе. *Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования: материалы Международной научно-практической конференции*. Махачкала, 2015.

References

1. Zagumenov Yu.L. Inklyuzivnoe obrazovanie: sozdanie ravnyh vozmozhnostey dlya vseh uchastchihsya. *Minskaya shkola segodnya*. 2008; 6.
2. Medvedeva E.A. *Muzikal'noe vospitanie detej s problemami v razvitii*. Moskva: Akademiya, 2002.
3. Petrova V.G., Belyakova I.V. *Psihologiya umstvenno otstalyh*. Moskva: Akademiya, 2004.
4. Platova A.E. *Pochemu detyam neobhodima muzyka? Vospitanie shkol'nikov*. 2006; 1.
5. Radynova O.P. *Slushaem muzyku. Kniga dlya vospitatelja special'nogo uchrezhdeniya*. Moskva: Vldos, 2003.
6. Fetaliyeva L.P. Inklyuzivnoe obuchenie mladshih shkol'nikov v obsheobrazovatel'noj shkole. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 30.12.15

УДК 316.6

Sukru Ozdemir, Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia),
E-mail: sozfe1@gmail.com

AN ANALYSIS OF COMPUTER GAME ADDICTION AMONG SCHOOL CHILDREN. The objective of this study is to develop a valid and reliable analysis to measure the children's computer game addiction. The author explains how computer games affect children at their school age. In the course of the research the author observes how much time students spend at the computer, depending on the level of computer addiction, psychological symptoms of addiction, the impact of video games on intelligence. The work has shown that depending on the computer leads to a better understanding of the mission and role of a teacher in school life of children and parents. In the practical part of the study 75 students are involved. All of them are from Moscow schools. 21 questions have been studied by psychologists and have been improved and corrected to make sure that the 3th-6th graders are able to respond them.

Key words: computer game addiction analysis, primary school pupils.

О. Шюкрю, канд. пед. наук, Московский государственный педагогический университет, г. Москва,
E-mail: sozfe1@gmail.com

АНАЛИЗ ЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ОТ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ

Цель исследования заключается в том, чтобы получить достоверные данные и действительную на данный момент меру для определения степени привязанности детей к компьютерным играм. Автор объясняет то, как компьютерные игры влияют на детей школьного возраста, и подробно останавливается на том, сколько времени проводят школьники за компьютером, какова их зависимость от компьютера, психологические симптомы, влияние компьютерных игр на интеллект. Исследование показало, что зависимость от компьютера приводит к осознанию предназначения учителя и роли школы в жизни детей и родителей. Респондентами для исследования послужили 75 учеников, обучающихся в столице России – Москве. Психологи скорректировали вопросы, которые находятся в анкете, чтобы детям 3 – 6 классов не составляло труда на них ответить.

Ключевые слова: мера привязанности детей к компьютерным играм, ученики начальных классов.

Сегодня используемые технологии значительно облегчили жизнь человека, став незаменимыми средствами для существования. Компьютер, как один из инструментов технологического прогресса занимает здесь особое место. Компьютер вошел практически во все сферы человеческой жизни. Из интернета черпается информация и обеспечивается связь, на компьютере играют и работают даже на дому. Это и развлечение, и заполнение свободного времени в развитии детей. В использовании компьютера важное место занимает вопрос развлечения и заполнения им свободного времени. Трудно разделить эти три понятия: компьютер, интернет, игра, когда речь идет о забавах в виртуальном мире. Однако следует учитывать, что заполнение свободного времени подобными развлечениями зачастую оказывает влияние на детей, подростков, а также на взрослых. Даже же зрелые люди на работе в коротких перерывах играют в компьютерные игры, не говоря уже о детях и подростках, которые обсуждают компьютерные игры прямо на уроках, строят планы, как и во что они будут играть после окончания занятий. Большое влияние, оказываемое данными играми на развитие детей и подростков, очевидно. Раньше дети играли и развлекались чаще на открытом воздухе (на улице, в парках, т. д.), сегодня же, с развитием технологий, а в особенности компьютера и интернета, дети забавляются в закрытом помещении и в воображаемом мире с воображаемыми людьми.

В ходе исследования выявилось, что часто встречаются такие понятия, как компьютерные игры и/или видеоигры. Эти два понятия используются неразрывно друг от друга. Киррмьюир (2002) определил, что, так как видеозеркало, вводная клавиатура или джойстик взаимно дополняют друг друга, то понятия видео и компьютерные игры можно использовать вместе. Следовательно, в нашем исследовании такие понятия, как интернет, видео, приборы для компьютера, которые используются в играх, будут рассмотрены в качестве неотъемлемых частей компьютерных игр и тоже будут объектом исследования.

По прошествии тридцатилетней истории индустрия компьютерных игр выросла до оборотов в 400 млн. рублей в год. Такое огромное количество спроса и предложений вызывает опреде-

ленный вопрос к этому сектору. Этот вопрос заключается в следующем: почему люди так много играют в компьютерные игры? Наше исследование было проведено, чтобы ответить именно на этот вопрос. В ходе данного анализа были установлены следующие причины, мотивирующие людей к играм:

- развлечение, желание бросить вызов, отсутствие иной альтернативы (Гриффиц Хунт, 1995);
- соперничество, социальная коммуникация, разнообразие, увеличение интересов в жизни, построение воображаемого мира (Шерри и Лукас, 2001);
- времяпровождение, успокоение или защита от стресса (Инал и Чагилтай, 2005) [1; 3];
- возможность неоднократного возвращения (к исходному), построение среды, где можно длительное время фокусировать внимание (Киррмьюир, 2002);
- отдых, проведение свободного времени, отрыв от временных рамок, избегание реальности, поиск свободы (Ван и Чоу, 2006) [2; 3].

В исследовании рассмотрена и польза от игр. Для примера Джеароне (1994) рассматривал игры как идеальный способ для развития умения в использовании компьютера, получения навыков набирания текста, обучения чтению [3].

Вместе с этим была определена и другая польза от компьютерных игр: развитие координации «рука – глаз», развитие способностей, воображения, получение знаний о формообразовании, математике, геометрии, возможность воочию увидеть процессы, связанные с химией и физикой, развитие умения обобщать предметы в пространстве.

Игры – это деятельность, которая связывает людей, переводит их в одну плоскость. Однако игра, в особенности для детей и подростков, наряду с пользой, может иметь и отрицательное влияние.

Когда ребенок тратит свое время на компьютерные игры, у него могут возникнуть проблемы в общении с семьей и со сверстниками, возможно изменение поведения в школе и на работе (у взрослого), а также велика вероятность попасть в зависимость от игр. Как и в других видах зависимости, где человеку становится

нужно ощущение всё большего и большего удовольствия, игроки начинают всё больше времени проводить за компьютером. У них возникают проблемы с семейным окружением и с друзьями. По этой же причине данная проблема негативно влияет на жизнь в школе и на работе (NIMF 2005).

В ходе исследования, касающегося чрезмерной игры на компьютере и зависимости от этого, были выявлены многие физиологические и психологические проблемы, которые постигают игроков, а именно: агрессивное поведение, появляются признаки жестокости, человек меняется в целом. Также наблюдалось ослабление чувств у игроков, гиперактивность, слишком раннее развитие ребёнка, ухудшение психомоторики, проблемы со здоровьем, которые возникают по причине недостаточной активности и движения, антисоциальное поведение, потеря собственного мнения и желаний, склонность к конфликтам с учителями и товарищами, проявление высокой степени враждебности, падение академической успеваемости, повышение чувства тревоги, отрицательное поведение среди людей, бегство от действительности и реальной жизни, потеря веса, ухудшение зрения, незрелые человеческие отношения, потеря границ между воображаемым и действительностью, подавленность, снижение чувствительности (Чуи, Ли и Хуарг, 2004; Хауге Гентиле, 2003; Сетзер и Дуккетт, 1994; Ван и Чиоу, 2006). Самый же основной отрицательный элемент игр был выявлен в ходе исследований в виде зависимости. По этой причине зависимость стала темой, над которой следует больше всего задуматься и проводить более глубокие исследования [4].

Прежде всего, в изучении зависимости от игр нужно определить само понятие зависимости и раскрыть явление чрезмерной привязанности. Зависимость наблюдается в основном от игр, интернета и азартных игр. Гриффитс (1996) видел зависимость от компьютерных игр в качестве внутренних личностных процессов, таких как подчинённость или зависимый характер человека. Подобный подход позволяет измерять степень зависимости при помощи функциональной клиники. Гриффитс (1996) в качестве критерия зависимости взял такие признаки, как привлечение внимания, изменение характера, небрежность, признаки отставания, конфронтация, возвращение в прошлое состояние. Эти признаки имеются и в других формах зависимости. Тем самым была собрана информация о зависимости в общем (Чумблей и Гриффитс, 2006).

Из проведённых исследований также выяснилось, что критерия по измерению степени зависимости не существовало вплоть до середины 1990 года. В последующих исследованиях для определения степени зависимости от компьютерных игр были взяты критерии из 3 и 4 издания Справочника по статистике и ознакомлению ментальных дефектов, где рассматривалось патологическое увлечение азартными играми. В этой анкете было собрано всего 9 критериев, и люди, которые положительно отвечали на пять из них, признавались зависимыми. Такие критерии, как например, «тратя деньги, я хочу тратить ещё больше» просуществовали лишь до 2000 года, так как не совсем подходили для большинства компьютерных игр (Хауге и Гентиле, 2003). В исследованиях до 2005 года для изучения поведения зависимых игроков использовались в основном такие количественные приёмы, как шкалы и анкеты. В последующих исследованиях начали вводить разнообразие в виде, например, неструктурированных интервью для выявления причин зависимости от игр в зрелом возрасте. В этой работе использованы качественные методики выявления игровой зависимости.

Изучая исследования, касающиеся игровой зависимости, чаще можно увидеть анализ зависимости в зрелом возрасте, а также анализ увеличения жестокости (Колвел, Гради и Рхати, 1995; Гриффитс, Давиес и Чаппелл, 2004; Хси и Лу, 2007; Ванг и Чанг, 2004; Шанг, 2005) [5; 6].

Существует необходимость в исследовании игр в детском возрасте, где игры занимают больше времени и где очевиден слабый контроль над собой. Вместе с этим важно расширить исследования для выявления уровней зависимости от игр. Для удовлетворения вышеизложенной потребности в данном исследовании была поставлена цель вывести надёжную, достоверную и действенную систему измерения в определении уровня зависимости от компьютерных игр и интернета у детей 3-6 классов.

Метод исследования. Образцовая группа.

С целью усовершенствования знания о критериях для определения зависимости детей от компьютерных игр в 2014-2015 учебном году в Москве были проведены исследования среди учащихся 3, 4, 5 и 6 классов. Было привлечено 75 детей. В таблице № 1 указаны образцовые группы в зависимости от класса и пола [6].

Из данной таблицы видно, что в исследованиях принимали участие 22 девочки, 53 мальчика, 13 из 3-го класса, 9 из 4-го класса, 26 из 5 класса и 27 из 6 класса.

Методика процедуры.

Совершенствуя критерии зависимости детей от компьютерных игр, для изучения анализа сначала составили список пунктов (вопросов). Далее были отобраны те пункты, которые указывали на зависимость от компьютерных игр. Потом они были переведены в плоскость критерия зависимости. В сборнике было собрано 36 вопросов. Эти пункты также должны были показать умственные и чувствительные характеристики, а также показатели психомоторики. Пункты в анкете были расположены по 5-уровневой системе градации по Лайкерту. Эти уровни подразделялись по следующим параметрам: 5 – всегда; 4 – часто; 3 – иногда; 2 – редко; 1 – никогда. Опираясь на произведённый анализ, мы отобрали пункты в положительном и отрицательном формате, и составили наиболее действенную и достоверную шкалу критериев.

В настоящей работе для установления достоверности, прежде всего, были привлечены специалисты в данной сфере. В этой связи были получены консультации специалистов из области составления шкал, компьютерной техники, методики воспитания, измерения и сопоставления, информатики, а также консультации и занятия психолога. Опираясь на эти мнения и консультации, мы произвели необходимую работу по исправлению и корректировке, что позволило вывести шкалу, состоящую из 21 пункта. Затем анкета была применена для 75 учеников. Обработка производилась на основе полученных данных.

Дискуссия.

В шкале всего 21 пункт. Все пункты являются положительными и относятся к теме компьютерной зависимости. Из этой шкалы в ходе работы по определению достоверности и надёжности были отобраны в общем 2 отрицательных пункта, которые не давали должного результата. Причиной этому служит массовость, на которую направлена шкала критериев и то, что учащиеся 3-6 классов с трудом понимают отрицательные пункты. В итоге была составлена шкала, состоящая из 21 пункта.

Вышеизложенные открытия помогают рассмотреть общую картину зависимости детей от компьютерных игр, и, исходя из используемых образов и методов, эта шкала является действенной и достоверной, что указывает на полезность этих открытий. Вместе с этим надёжность и достоверность этих критериев была обращена для определения степени игровой зависимости.

Итоги и предложения.

В ходе исследования, целью которого было определение степени зависимости детей 3-6 классов от компьютерных игр, выявились нижеизложенные итоги.

Эти результаты показали, что степень зависимости учеников начальных классов от компьютерных игр выше среднего уровня. Из итогов следует, что баллы, указывающие на степень привязанности к компьютерным играм, разнятся в зависимости от пола, ежедневного использования компьютера, наличия домашнего компьютера и, напротив, не разнятся в зависимости от наличия свободного времени в школе или вне класса.

Таблица № 1

Состав образцовых групп

Пол	3 класс	4 класс	5 класс	6 класс	Всего
Девочки	4	3	7	8	22
Мальчики	9	6	19	19	53
Всего	13	9	26	27	75

Итоги работы.

В целом дети испытывают сложность в управлении свободой. Им нужно устанавливать ограничения. Однако эти границы должны быть ясными и отчётливыми, иначе ребёнок просто запутается и не сможет уловить, что и в какое время можно и нельзя делать. Если родители, как и в других сферах жизнедеятельности ребёнка не установят для него некоторые важные правила в использовании компьютера, он не сможет сам определить, какое количество времени можно проводить за компьютером.

Необходимо вести тетрадь компьютерных игр. Например, можно составить график игр, и родители будут контролировать его соблюдение. За слишком долгое проведение времени за компьютером можно давать некоторые задания и обязанности.

Нужно предоставить больше времени ребёнку для социального общения с друзьями, товарищами и сделать так, чтобы это происходило вне интернета.

Необходимо стараться, чтобы ребёнок посещал кинотеатры, театры, музеи, спортивные и другие мероприятия.

Если у ребёнка стали заметны психологические проблемы, нужно оказать ему соответствующую поддержку и помощь.

Семья больше и качественнее должна проводить время с ребёнком, вникать в его проблемы, к примеру, разговаривать с ребёнком о жизни в школе и об отношениях со сверстниками. Нужно создать атмосферу доброжелательности, где можно поделиться своими тревогами и проблемами.

Библиографический список

1. İnal Y. ve Çağıltay K. Факторы, способствующие привыканию учащихся младших классов к компьютерным играм, и причины, влияющие на предпочтение этим играм. *Частные школы мысли и гармонии. Новые пути в воспитании II. Симпозиум «Игры в воспитании»*, 14 мая 2005 г.
2. Wan C.S. ve Chiou W.B. Why Are Adolescents Addicted to Online Gaming? An Interview Study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 2006; 9 (6): 762 – 766.
3. Cesarone, B. *Video Games and Children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. 1994. Available at: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/2a/8c.pdf
4. Chiu S., Lee J.Z. ve Huang D.H. Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 2004: 7 (5), 571 – 581.
5. Griffiths M.D. ve Hunt N. Computer Game Playing in Adolescence: Prevalence and Demographic Indicators. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 1995; 5: 189 – 193.
6. *Шкала зависимости от компьютерных игр для детей*. Available at: http://www.rusyam.com/wp-content/uploads/2015/12/anketa_rus1.pdf

References

1. İnal Y. ve Çağıltay K. Faktory, sposobstvuyushchie privykaniyu uchashchihsy mladshih klassov k komp'yuternym igram, i prichiny, vliyayushchie na predpochtenie etim igram. *Chastnye shkoly mysli i harmonii. Novye puti v vospitanii II. Simpozium «Igrы v vospitanii»*, 14 maya 2005 g.
2. Wan C.S. ve Chiou W.B. Why Are Adolescents Addicted to Online Gaming? An Interview Study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 2006; 9 (6): 762 – 766.
3. Cesarone, B. *Video Games and Children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. 1994. Available at: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/2a/8c.pdf
4. Chiu S., Lee J.Z. ve Huang D.H. Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 2004: 7 (5), 571 – 581.
5. Griffiths M.D. ve Hunt N. Computer Game Playing in Adolescence: Prevalence and Demographic Indicators. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 1995; 5: 189 – 193.
6. *Shkala zavisimosti ot komp'yuternyh igr dlya detej*. Available at: http://www.rusyam.com/wp-content/uploads/2015/12/anketa_rus1.pdf

Статья поступила в редакцию 29.12.15

УДК 37.28

Abasov Sh.M., *Mathematics teacher, Lutkunskey School (Akhtynsky District, Dagestan, Russia)*, E-mail: algebr2014@yandex.ru
Gadzhimuradov M.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*, E-mail: algebr2014@yandex.ru

ON A POSSIBILITY OF EARLY STUDY OF GEOMETRY MATERIAL IN A SECONDARY SCHOOL. The paper explains the expediency of the "vector" concept study, beginning with the fifth grade up to the ninth grade according to the rectilinear-concentric form. The authors also concern a possibility of more active geometrical material learning in earlier grades of the elementary school. The primary tool at the initial stage of studying geometric material in a secondary school is presentation, drawing analogies with concepts previously learned by students and based on individual abilities of students. As the authors show this may be done in a few different ways: specific explanations to a separate student, emotional impact on a schoolchild, the awakening of the valuable relationship to the perceived object of activity, to the ideas that form the knowledge system and meet the specifics of the student. The scientific contents of the concept should not be affected at the initial level of perception.

Key words: segment, vector, geometry, school mathematics education, Mathematics, primary school, secondary school.

Ш.М. Абасов, учитель математики, Луткунская СОШ, Ахтынский район, Республика Дагестан,
 E-mail: algebr2014@yandex.ru

М.А. Гаджимурадов, канд. физ.-матем. наук, проф. каф. алгебры и геометрии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: algebr2014@yandex.ru

О ВОЗМОЖНОСТИ РАННЕГО ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В работе обоснована целесообразность изучения понятия «вектор», начиная с пятого класса, и продолжение его изучения вплоть до девятого класса по линейно-концентрической форме. Также рассматривается возможность более активного изучения геометрического материала в начальной школе. Основным средством на начальном этапе изучения геометрического материала в общеобразовательной школе служит наглядность, проведение аналогий с ранее известными учащимися понятиями, учёт индивидуальных способностей школьников. Это осуществляется разными вариантами: конкретными пояснениями отдельному учащемуся, эмоциональным воздействием на другого ребёнка, пробуждением ценностного отношения к воспринимаемому объекту деятельности, к идеям, составляющим систему знаний и отвечающим особенностям ученика. При этом научность содержания понятия не должна пострадать на первоначальном уровне его восприятия.

Ключевые слова: отрезок, вектор, геометрия, школьное математическое образование, математика, начальная школа, общеобразовательная школа.

Проблема содержания школьного математического образования занимает центральное место в школьном образовательном пространстве. Стремительное развитие науки и общества требует внести соответствующие изменения в содержание обучения. Одной из важных задач в контексте поставленной проблемы является усиление направленности школьного курса математики, с ориентацией на повышение познавательной активности учащихся, на их общее развитие в процессе обучения. Другой проблемой дискуссий в последние годы является изучение пропедевтического геометрического материала в начальной школе и систематического – начиная с пятого класса.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что одной из целей изучения школьной геометрии является развитие пространственного мышления учащихся. Задачей начальной геометрической подготовки в 1 – 4 классах считается формирование пространственных представлений и приемов конструктивно-геометрической деятельности учащихся. Изучение геометрического материала в современной начальной школе преследует в основном практические цели, сопровождая курс арифметики. Может быть, поэтому отбор геометрического материала во многом диктуется интересами арифметики, а с точки зрения геометрии носит случайный характер. Необходимость и возможность введения в начальной школе пропедевтического курса геометрии обсуждается давно. В настоящее время в начальной школе происходит лишь накопление фактического материала по геометрии, но нет еще соответствующего обобщения. Более того, в курсе математики начальной школы в основном рассматривают плоские фигуры, тогда как даже ребенок-дошкольник имеет большой опыт общения с призмой, кубом, шаром, пирамидой, и в этом отношении геометрическая пропедевтика проигрывает. «Положение геометрии по сравнению с другими школьными предметами в своем роде уникально: ни один предмет первоклассники не готовы воспринимать как наглядную геометрию. В то же время ни один предмет не начинают изучать в школе с таким опозданием (по отношению к благоприятному моменту) как геометрию», – отмечал И.Ф. Шарыгин [1].

За последние годы интерес к изучению геометрического материала в начальной школе заметно вырос, о чем свидетельствует большое число статей в периодической печати и появление различных пособий для младших школьников с геометрическим содержанием. В числе таких пособий можно указать тетради «Наглядная геометрия», выпущенные под редакцией Н.Б. Истоминой в соавторстве с другими методистами. Автором серьезного методического исследования в данной области является А.М. Пышкало, предложивший ещё полвека назад концепцию единой и непрерывной линии геометрического развития учащихся. Исследования таких ученых как П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и др. [2; 3] работавших над проблемой математического образования, доказывают, что учащиеся начальных классов могут овладеть геометрическими знаниями без дедуктивной формализации при изложении. Но, несмотря на определенные достижения в разработке нового содержания и методики обучения элементам геометрии младших школьников, их внедрение в практику обучения реализуется очень медленно.

Мы рассматриваем некоторые аспекты изучения систематического курса геометрии на более раннем этапе, т. е. начиная с пятого класса. Для построения полноценного среднего образования необходимо исходить из основных направлений структуры современной науки. Принципиальное значение имеет построение дидактической системы ведущих, ключевых понятий и определения связей между ними. Такой подход прогрессивен и соответствует общим тенденциям отражения в структуре школьных знаний основ современной науки, избегая чрезмерного насыщения учебного материала абстрактными или обобщенными идеями и понятиями.

Понятие «вектор», изучаемое в школе в основном как понятие, не уделяя ему должного внимания как средству познания, рассматривается только в конце 8-го класса в лучшем случае. Такая картина, безусловно, не будет способствовать рассмотрению вопросов интеграции алгебры и геометрии на более раннем

этапе обучения, например, с пятого класса. Формирование у учащихся умений применять векторный аппарат к решению задач, в доказательстве теорем – это одна из актуальных задач процесса обучения математике в школе. Первый подход к понятию «вектор» начинается с понятия отрезка, который определяется двумя заданными точками и всей частью прямой между ними. Технология перехода от отрезка к понятию «вектор» начинается с выделения одного из концов отрезка в качестве начала движения, а другой конец – конец движения по этой прямой. Фиксация этого факта указанием направления – вот главный и первый шаг к такому сложному понятию, как «вектор». Искусство такого подхода раскрывается в самостоятельности построения данного понятия рисунком, его обозначением и записью. Другими словами, обычный язык переходит к геометрическому языку, а от него к алгебраическому, к абстрактному образу и записи понятия. Самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую, непривычную ситуацию, рассматривая такой подход как элемент новой проблемы, в неожиданной функции объекта в его структуре – вот главные элементы шагов при переходе от отрезка к вектору. И.Я. Лернер видит в таком приеме альтернативность решения и его способа у одной и той же задачи, где комбинируется ранее усвоенные способы деятельности [4]. Другими словами, переход от известного отрезка к неизвестному вектору, используя различные варианты их аналогии, создаёт возможность интегрировать усвоенное с неусвоенным.

Д. Пойя, подчёркивая роль аналогии в познании в различных её вариантах (двузначных, неполных или не вполне выясненных), пишет: «Аналогия может достигнуть уровня математической точности. Нам не следует пренебрегать никаким видом аналогии, каждый из них может сыграть определенную роль в поисках решения» [5 с. 44]. Аналогия отрезка и вектора на начальном этапе – это и есть один из шагов к поиску решения. В дальнейшем аналогия работает среди самих векторов, у которых могут быть длины одинаковые или неравные, совпадение или несовпадение направлений и т. д. Всё это дает возможность учащимся двигаться дальше к углублению знаний о векторе, как о бесконечном множестве одинаковых по длине векторов одного и того же направления.

То есть, когда мы говорим слово «вектор», мы понимаем под этим словом бесконечное множество разбросанных во всем пространстве таких же векторов, как начерченный нами отрезок с указанными начальной и конечной точками, т. е. такой же длины и такого же направления.

Другими словами, когда мы говорим «вектор», как начерченный нами конкретный направленный отрезок, то как «невидимки», они наполняют все пространство, плоскость. Эта аналогия привела нас от восприятия понятия к его абстрактному содержанию без «повреждения» расположения школьника к его осмыслению, здесь более четко раскрывается дидактический путь познания. Однако на этом пути в национальной школе возникает ряд препятствий: с одной стороны, ограниченный словарный запас активных слов школьников, а с другой – не развитый мыслительный аппарат в рассуждениях по данной теме. Немало детей, которые мыслят неплохо, но словарный запас для передачи этой мысли ограничен. С другой стороны, словарный запас довольно богатый, ребенок не может оформить свое соображение из-за недостаточно развитого логического мышления. Борьба в преодолении этих барьеров в познании не прекращается. Основным средством на начальном этапе служит наглядность, представление перед учащимися воспринимаемого объекта наглядно, разъясняя аналогию с ранее известным им понятием, учитывая индивидуальные способности школьника, особенности группы детей. Это осуществляется разными вариантами: конкретными пояснениями отдельному учащемуся, эмоциональным воздействием на другого ребёнка, пробуждением ценностного отношения к воспринимаемому объекту деятельности, к идеям, составляющим систему знаний и отвечающим особенностям ученика. Вся эта работа сосредоточена при работе в пятом классе, где понятие «вектор» воспринимается первоначально. Научность содержания понятия не должна пострадать на первоначальном уровне его восприятия.

Библиографический список

1. Шарыгин И.Ф., Ерганжиева Л.Н. *Наглядная геометрия*: учебное пособие для V – VI классов, Москва, 1992.
2. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий. *Вестник МГУ. Серия Психология*. 1979; 4: 19 – 44.
3. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва: Мысль, 1965.
4. Лернер И.Я. *Проблемное обучение*. Москва: Просвещение, 1974.
5. Пойя Д. *Как решить задачу*. Москва: Учпедгиз, 1959.

References

1. Sharygin I.F., Erganzhieva L.N. *Naglyadnaya geometriya: uchebnoe posobie dlya V – VI klassov*, Moskva, 1992.
2. Gal'perin P.Ya., Talyzina N.F. *Sovremennoe sostoyanie teorii po etapnogo formirovaniya umstvennykh deystvij. Vestnik MGU. Seriya Psihologiya*. 1979; 4: 19 – 44.
3. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki*. Moskva: Mysl', 1965.
4. Lerner I.Ya. *Problemnnoe obuchenie*. Moskva: Prosveschenie, 1974.
5. Pojya D. *Kak reshit' zadachu*. Moskva: Uchpedgiz, 1959.

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 378

Abdrakhimova D.I., senior teacher, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dianachel@mail.ru

MODEL OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF MATHEMATICAL PREPARATION OF STUDENTS. The article describes the construction of a model of pedagogical diagnostics of mathematical training of students, based on activity-, personality- oriented and competence approaches. The personality-oriented approach allowed formulating the purpose of diagnosis of mathematical training of students. The activity-oriented approach forms a basis of determining the model structure. The competence approach has served to transform the specified Federal state educational standards of learning objectives in level presentation of competencies. The article presents four blocks (target, contents, operation and effect), which are filled with concrete contents in accordance with the structure of the phenomenon of diagnosed mathematical competence: the possession of heuristic techniques to find solutions to the problems; knowledge of mathematical facts and methods; knowledge of methods of mathematical modeling. The realization of the built model allows drawing conclusion about efficiency of pedagogical diagnostics that is expressed in the achievement of the objectives.

Key words: model, objectives of diagnostics of mathematical education among students, mathematical competence, levels of formed competences, testing, rating, mathematical model of diagnostics.

Д.И. Абдрахимова, ст. преп. Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск,
E-mail: dianachel@mail.ru

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье описано построение модели педагогической диагностики математической подготовки студентов на основе деятельности, личностно ориентированного и компетентностного подходов. Личностно ориентированный подход позволил сформулировать цели диагностики математической подготовки студентов, деятельностный подход лёг в основу определения структуры модели, а компетентностный послужил для трансформирования задаваемых федеральным государственным образовательным стандартом целей обучения в уровневое представление компетенций. Представленные в статье четыре блока (целевой, содержательный, операционный и результативный) наполнены конкретным содержанием в соответствии со структурой диагностируемого феномена – математической компетентности, в которую включены владение эвристическими приемами поиска решения задач; владение математическими фактами и методами; владение методами математического моделирования. Реализация построенной модели позволяет сделать вывод об эффективности педагогической диагностики, которая выражается в достижении ее целей.

Ключевые слова: модель, цели диагностики математической подготовки студентов, математическая компетентность, уровни сформированности компетенций, тестирование, рейтинг, математическая модель диагностики.

В современных условиях система профессионального образования должна обеспечивать необходимый уровень математической подготовки кадров для нужд экономики и научно-технического прогресса. Объективную оценку математической подготовки студентов может дать педагогическая диагностика, которую Е.А. Суховиенко трактует как познавательную и преобразующую деятельность, направленную на изучение педагогических процессов на основе сопоставления их с эталонными образцами с помощью алгоритма распознавания для обеспечения эффективного управления этими процессами [1]. Реализация диагностической деятельности требует моделирования педагогической диагностики математической подготовки студентов.

Мы полагаем, что в основу модели педагогической диагностики математической подготовки студентов целесообразно положить классическое представление о деятельности (предмет, объект, цель, средство, результат и сам процесс деятельности). В соответствии с деятельностным подходом мы включаем в структуру модели педагогической диагностики математической подготовки студентов целевой, содержательный, операционный и результативный блоки (рис. 1).

Рассмотрим содержательное наполнение блоков модели педагогической диагностики и выделим их особенности. *Целевой блок* определяет направление всей диагностической деятельности. В этом блоке мы осуществляем постановку целей и задач педагогической диагностики математической подготовки студентов. Вслед за Е.А. Суховиенко [1] мы считаем, что целями педагогической диагностики является обеспечение потребности общества в регулярном и достоверном контроле качества образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, обеспечение успешности обу-

чения студентов за счёт оптимизации процесса индивидуального обучения, обеспечение саморазвития личности студента, реализация его интеллектуального потенциала.

В условиях личностно ориентированного подхода целями диагностики математической подготовки мы полагаем не только получение данных о процессе и результатах обучения студентов, но и мотивацию их познавательной деятельности, развитие у них рефлексии и умений самодиагностики. Получение объективной, своевременной и полной информации о процессе и результатах математической подготовки студентов предполагает выявление пробелов и недочетов, а также оценку и стимулирование успешности обучения математике. Мотивация включает активизацию познавательной деятельности, стимулирование к преодолению учебных трудностей.

Цели диагностики должны отражать структуру и содержание диагностируемого феномена – *математической компетентности* как результата математической подготовки. В структуру математической компетентности в соответствии с содержанием математической деятельности мы включаем три части: владение эвристическими приемами поиска решения задач; владение математическими фактами (определениями и теоремами), методами решения задач и доказательства теорем; владение методами математического моделирования (формализации и интерпретации), применения математики в других областях. Диагностика владения эвристическими приемами поиска решения задач направлена на обеспечение мотивации познавательной деятельности студентов, развитие у них рефлексии и умений самодиагностики. Диагностика владения математическими фактами (определениями и теоремами), методами решения задач и доказательства теорем служит для получения объективной,

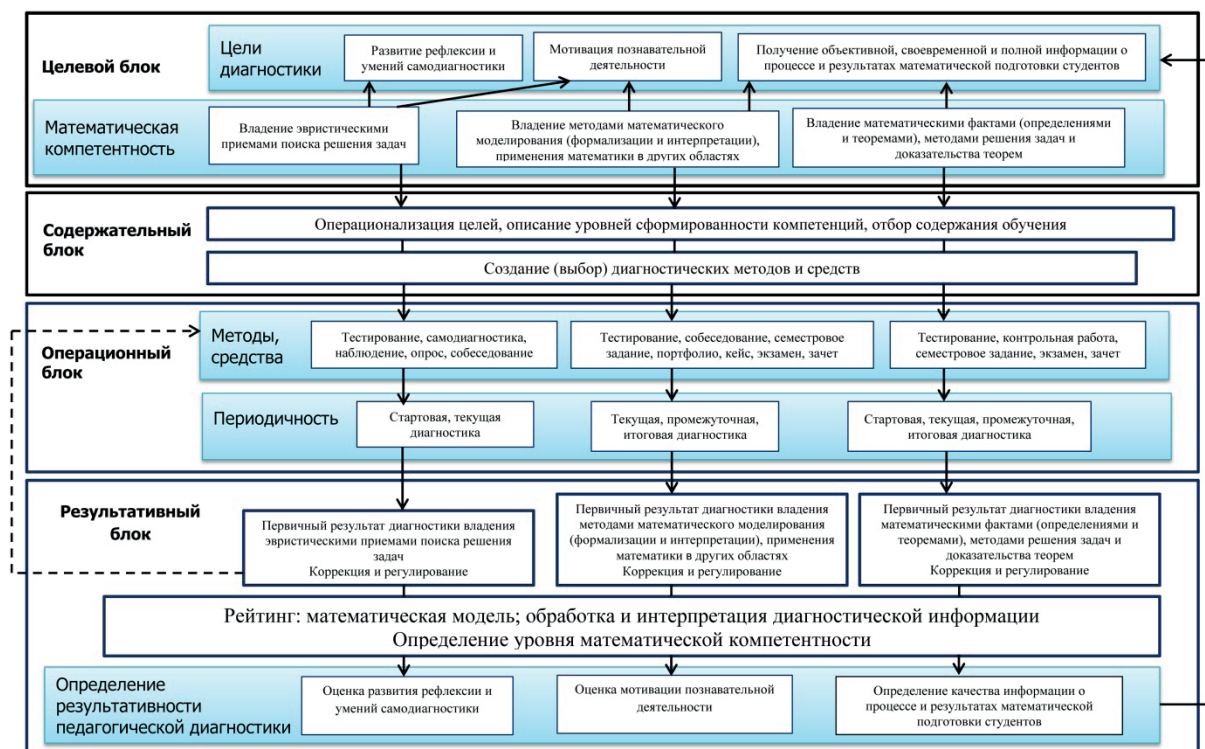


Рис. 1. Модель педагогической диагностики математической подготовки студентов

своевременной и полной информации о процессе и результатах математической подготовки студентов. Целью диагностики владения методами математического моделирования (формализации и интерпретации), применения математики в других областях является как мотивация познавательной деятельности, так и сбор информации о процессе и результатах математической подготовки студентов.

Содержательный блок модели направлен на подготовку методического обеспечения диагностики. Мы включаем в него операционализацию целей обучения (описание уровней сформированности компетенций) и отбор содержания обучения математическим дисциплинам, усвоение которого подлежит диагностике, а также выбор или создание средств и методов диагностики. Под диагностируемыми целями понимают такой способ их постановки, который допускает объективный и однозначный контроль степени достижения цели. Цель должна задавать образец конечного продукта деятельности обучаемого и те признаки, которые этот продукт должен приобрести в конце деятельности.

Мы рассматриваем федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования в качестве внешней нормы, регламентирующей создание и функционирование средств педагогической диагностики. Образовательные стандарты являются основой обеспечения качества образования. Однако свою основную функцию образовательный стандарт может выполнять только в том случае, если образовательные цели в нем заданы диагностично. В условиях реализации компетентного подхода диагностичная постановка целей опирается на уровневое представление компетенций. В.И. Звонников и М.Б. Чельшкова пишут, что для «... детализации цели освоения дисциплины и ее использования в процессе контроля и оценки результатов освоения компетенций при аттестации следует описать каждую компетенцию с помощью признаков проявления в деятельности студентов» [2, с. 31].

В нашем исследовании мы будем придерживаться таксономии сформированности компетенций, предложенной Е.А. Суховиенко [3]. Эта таксономия включает три уровня, описываемые дескрипторами «знать», «уметь», «владеть». Первый уровень сформированности компетенций – *знание* – предполагает узнавание и непосредственное воспроизведение учебного материала. Второй уровень – *умение* – включает понимание и применение знаний в знакомой ситуации по образцу, выполнение действий с четко обозначенными правилами. Третий уровень – *владение* – предполагает применение знаний в измененной или незнакомой ситуации. Например, сформированность компетен-

ции «быть способен к реализации основных методов математических рассуждений как методов исследования и решения учебных и научных проблем» может быть описана на уровне знания следующим образом: *знает* (может назвать) основные методы математических рассуждений; *умеет* распознавать методы по алгоритму их применения, применять методы математических рассуждений для поиска решения несложных учебных задач; *владеет* методами анализа и синтеза, аналогии и индукции и т.д. как методами исследования и решения учебных и научных проблем.

Методы педагогической диагностики – это «совокупность приемов или операций, направленных на изучение отдельных сторон процесса обучения и воспитания» [4, с. 73]. Методы сбора информации включают методы внешней диагностики (наблюдение, опросы, анкеты, интервью, сочинения, беседы, экспертное оценивание, тестирование) и методы внутренней диагностики (самоконтроль, самооценка). Тестирование является методом педагогической диагностики, с помощью которого результаты планируемого и определяемого учебными планами и программами учебного процесса могут быть максимально объективно, надежно и валидно измерены, обработаны, интерпретированы и подготовлены к использованию в педагогической практике [5]. Тестирование как метод диагностики в современной теории и практике образования считается самой диагностичной, независимой, точной, легко воспроизводимой и алгоритмизируемой технологией измерения уровня учебных достижений.

Методы обработки и интерпретации диагностической информации должны обеспечивать соответствие оценки студента реальному уровню его математической подготовки и планироваться на этапе постановки целей диагностики. Методы обработки включают диагностическую модель, под которой понимается способ преобразования исходных диагностических данных в итоговую оценку [6]. К математической модели предъявляются требования максимальной точности и надежности конечного результата, а также лаконичности и интерпретируемости способа его получения.

Одним из методов обработки (представления) результатов диагностики является рейтинг. Балльно-рейтинговая система оценивания является наиболее адекватной процессу профессиональной подготовки студентов в вузе, поскольку она оценивает не только результат, но и процесс математической подготовки, базируясь на совокупности оценок, полученных в результате выполнения разных видов учебной деятельности в течение года, семестра или периода изучения учебного модуля.

Для применения методов педагогической диагностики в учебном процессе необходимы реализующие их средства для сбора и переработки диагностической информации. А.А. Попова рассматривает средства диагностики как материализованные или идеальные объекты, используемые в диагностической деятельности учителя [4, с. 73]. Метод тестирования естественным образом реализуется таким средством педагогической диагностики, как тесты. В.С. Аванесов [7] педагогическим тестом называет систему заданий специфической формы, определенного содержания, создаваемую с целью объективно оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности обучаемых. Тесты позволяют получить объективные оценки уровня знаний, умений, навыков, представлений, выявить пробелы в подготовке, проверить ее соответствие требованиям федерального государственного образовательного стандарта. В нашем исследовании мы будем придерживаться критерияльно ориентированного подхода к тестам, направленного на проверку уровня сформированности компетенций, выступающих в качестве заданного критерия усвоения. Однако применение тестов не позволяет следить за ходом мысли испытуемых, препятствует выявлению глубины знаний, поэтому тесты являются лишь одним из средств диагностики, которое естественно дополняется другими средствами (контрольные работы, семестровые задания, коллоквиумы, зачеты, экзамены, портфолио, кейс и т. д.).

Операционный блок описывает реализацию разработанных в содержательном блоке средств и методов диагностики математической подготовки в процессе обучения студентов математическим дисциплинам в вузе. Разрабатываемая нами модель диагностики математической подготовки студентов описывает периодичность проводимых диагностических мероприятий следующим образом. Стартовая диагностика предполагает оценку уровня готовности к освоению математической дисциплины и начального уровня сформированности компетенций. Стартовая диагностика проводится в начале освоения дисциплины. Текущая диагностика представляет собой непрерывное отслеживание текущего уровня математической подготовки, а также динамики формирования компонентов математической компетентности. Промежуточная (рубежная, тематическая) диагностика проводится несколько раз за семестр в виде контрольных мероприятий, реализующих выбранные или созданные в содержательном блоке средства и методы диагностики (данные мероприятия будем называть контрольными точками). Текущая и промежуточная диагностика призваны к получению информации о текущей подготовленности студентов в рамках конкретной математической дисциплины, уровне сформированности компетенций за фиксированный период времени. Итоговая диагностика включает в себя оценку уровня математической подготовки студентов по завершении изучения отдельной математической дисциплины.

Четвертый блок – *результативный* – предполагает обработку и анализ данных диагностики, интерпретацию результатов анализа, принятие управленческих решений, разработку рекомендаций и мер коррекции.

Результативный блок, помимо того, что в нем аккумулируются все данные педагогической диагностики студентов, которые

позволяют проектировать меры по коррекции и регулированию, выполняет еще и функцию отслеживания результативности педагогической диагностики. В этом блоке фиксируется достижение ее целей. Поэтому в результативном блоке кроме сформированности математических компетенций и успеваемости отслеживаются такие показатели, как владение умениями самодиагностики и мотивация студентов.

В качестве средства для фиксации полученных результатов нами был выбран рейтинговый балл. Разработка рейтингового регламента требует составления четких правил, на основе которых будет производиться оценивание, позволяющих организовать учёт результатов контрольных мероприятий и расчёт рейтинга студентов. В большинстве описанных в литературе математических моделей балльно-рейтинговой системы весовые коэффициенты назначаются авторами произвольно, на основе интуитивных соображений. Мы полагаем, что эффективность диагностической модели зависит от её обоснованности. Математическая модель педагогической диагностики математической подготовки студентов, позволяющая дать интегративную оценку сформированности математической компетентности, получена нами на основе метода регрессионного анализа.

Опишем механизм функционирования модели диагностики математической подготовки студентов. Первые два блока (целевой и содержательный) реализуются на подготовительном этапе и направлены на создание средств и методов педагогической диагностики математической подготовки студентов. В операционном блоке на основе подготовленных средств и методов формируются исходные данные об уровне математической подготовки студентов, а в результативном происходит подведение итогов и подготовка соответствующих управленческих решений. Результативный блок подразумевает вычисление коэффициентов сформированности компонентов математической подготовки (компетенций) в отдельности и коэффициента сформированности математической компетентности в целом. Заметим, что уже первичные данные диагностики позволяют принять первоочередные меры по коррекции и регулированию уровня сформированности соответствующих компетенций. Вычисление рейтингового балла студента позволяет судить об уровне сформированности его математической компетентности.

Предлагаемый нами подход к осуществлению диагностики математической подготовки студентов в процессе обучения математике в вузе дает возможность непрерывно, объективно и своевременно получать информацию об актуальном уровне математической подготовки студентов, а также о пробелах и недочетах в формировании математической компетентности. Реализация представленной модели в учебном процессе Южно-Уральского государственного университета позволяет сделать вывод об эффективности педагогической диагностики математической подготовки студентов. Эффективность диагностики выражается в достижении ее целей – получении объективной, своевременной и полной информации о процессе и результатах математической подготовки студентов, повышении мотивации их познавательной деятельности, развитии у них рефлексии и умений самодиагностики.

Библиографический список

1. Суховиенко Е.А. *Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Екатеринбург, 2006.
2. Звонников В.И., Челышкова М.Б. *Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учебное пособие*. Москва: Логос, 2012.
3. Суховиенко Е.А. Инновационные подходы к созданию оценочных средств для диагностики формирования компетенций у студентов математического факультета. *Начальное образование Южного Урала*. Челябинск, 2013: 182 – 190.
4. Попова А.А. *Теоретические основы исследовательской деятельности учителя (квалиметрический аспект)*. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000.
5. Ингенкамп К. *Педагогическая диагностика*. Перевод с немецкого. Москва: Педагогика, 1991.
6. Дюк В.А. *Компьютерная психодиагностика*. Санкт-Петербург: Братство, 1994.
7. Аванесов В.С. *Композиция тестовых заданий: учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов*. Москва: Адепт, 1998.

References

1. Suhovienko E.A. *Pedagogicheskaya diagnostika uspehnosti obucheniya uchashchihsva v kontekste informatizacii obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2006.
2. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. *Ocenka kachestva rezul'tatov obucheniya pri attestacii (kompetentnostnyj podhod): uchebnoe posobie*. Moskva: Logos, 2012.
3. Suhovienko E.A. Innovacionnye podhody k sozdaniyu ocenочnyh sredstv dlya diagnostiki formirovaniya kompetencij u studentov matematicheskogo fakul'teta. *Nachal'noe obrazovanie Yuzhnogo Urala*. Chelyabinsk, 2013: 182 – 190.
4. Popova A.A. *Teoreticheskie osnovy issledovatel'skoj deyatel'nosti uchitelya (kvalimetricheskij aspekt)*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPU, 2000.

5. Ingenkamp K. *Pedagogichesкая diagnostika*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Pedagogika, 1991.
6. Dyuk V.A. *Komp'yuternaya psihodiagnostika*. Sankt-Peterburg: Bratstvo, 1994.
7. Avanesov V.S. *Kompozitsiya testovykh zadaniy*: uchebnaya kniga dlya prepodavatelej vuzov, uchitelej shkol, aspirantov i studentov pedvuzov. Moskva: Adept, 1998.

Статья поступила в редакцию 22.01.16

УДК 378

Akhmetshina Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khabarovsk State University of Economics and Law (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianareisen06@rambler.ru

A STUDENT'S MOTIVATIONAL ORIENTATION BY MEANS OF SOLVING CONFLICT SITUATIONS IN THE FRAMES OF BUSINESS FOREIGN LANGUAGE COURSE. The article reveals the role of case study situations in the development of students' communicative competence in the process of foreign language studies. It also describes skills of solving conflict situations on the project work basis. The author pays special attention to the importance of communicative competence in foreign language learners during the formation of their readiness to solve professional problems in future cooperation with foreign partners. The author concludes that the growth of motivational orientation among students in the open socio-cultural educational environment depends on their integration in culture, active interaction with the surrounding society, overcoming problem situations in the process of socialization in an intercultural context. All facts presented in the article lead to the conclusion that solving conflict situations by means of case study aspects helps improve a level of students' motivational orientation in the educational process.

Key words: motivational orientation, foreign language, case study situations, resolving conflict, educational process, communicative competence.

Ю.В. Ахметшина, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков и межкультурной коммуникации, Хабаровский государственный университет экономики и права, г. Хабаровск, E-mail: julianareisen06@rambler.ru

МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПОСРЕДСТВОМ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В РАМКАХ КУРСА «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Статья раскрывает роль учебных проблемных заданий по иностранному языку в развитии коммуникативной компетенции студентов и умении разрешать конфликтные ситуации, используя учебные упражнения. Особое внимание уделяется важности коммуникативной компетенции, изучающих иностранный язык в формировании у них готовности к решению производственных задач во взаимодействии с иностранными партнерами в их будущей профессиональной деятельности. Автор отмечает, что рост мотивационной направленности студентов в открытом социокультурном образовательном пространстве зависит от интегрированности в культуру, от взаимодействия с обществом в ходе решения проблемных ситуаций, которые возникают при социализации в межкультурный контекст. Представленные факты позволяют сделать вывод, что разрешение конфликтных ситуаций посредством метода проблемно-ситуативного анализа повышает уровень мотивационной направленности студента в образовательном процессе.

Ключевые слова: мотивационная направленность, проблемно-ситуативный анализ, разрешение конфликтных ситуаций, образовательный процесс, коммуникативная компетенция.

В разработанных федеральных образовательных стандартах высшего образования по программам бакалавриата по большинству гуманитарных направлений предлагается интегрированная классификация компетенций, необходимых для любой профессиональной деятельности и связанных с успехом личности в быстро меняющемся мире. «Прошедшие и грядущие перемены в развитии российского высшего образования существенным образом изменяют профессиональные требования к руководителям, которые должны сегодня обладать не только весомыми научными регалиями, но и профессиональными управленческими качествами, стратегическим мышлением» [1, с. 57].

Современным специалистам необходимы компетенции для осуществления разнообразных практикоориентированных операций и взаимодействия, организации работы, конструктивно разрешая конфликтные ситуации. Пункт 5.2. гласит, что «выпускник программы бакалавриата должен обладать рядом общекультурных компетенций (ОК), одна из которых обращает наше внимание на следующую формулировку: способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5)» [2, с. 9].

Мотивация является наиболее эффективным способом улучшения процесса обучения и результата образования, зависящих от ряда личностных качеств и стремлений к достижению цели на основе палитры соперничества и включенности в групповое сотрудничество. Работа в команде зачастую сопровождается рядом ситуаций, которые провоцируют конфликтность среди членов группы. Именно поэтому особую роль для нашего исследования представляет «группа компетенций, которая демонстрирует конкретное поведение обучающихся, исходя из конкретных действий преподавателя и студента» [3, с. 8]. К этой группе следует отнести «разрешение конфликтов». Педагогическое взаимодействие должно активизировать процессы переживания

содержания образования у студентов. Именно в опыте осмысленной мотивированной включенности в решение вопросов, у студентов интенсивно развиваются когнитивные, мотивационные, так и деятельностные ресурсы самоизменения субъекта образования. Чем большую палитру решения профессиональных вопросов в педагогическом взаимодействии охватит формирующееся самосознание будущего специалиста, тем с большей интенсивностью будет развиваться его социальная компетенция. В педагогических исследованиях отмечается глубинная связь социальных компетенций с ценностными ориентациями личности – носителя компетенции. Так, О.Л. Жук пишет: «Социально-личностные компетенции обеспечивают культурно-ценностные ориентации личности, принятие общечеловеческих, идеологических, нравственных ценностей и норм общества и государства и готовность следовать им» [4, с. 101]. Особые возможности для включения студентов в педагогическое взаимодействие, развивающее мотивацию и умения диалогического восприятия личности в решении профессиональных вопросов, нам видятся в профессионально ориентированных педагогических ситуациях соперничества (Н.П. Фетискин), благодаря наличию в них своеобразного элемента эмоционального «заражения», что при умелом управлении этим процессом со стороны преподавателя способствует ценностно-эмоциональному обогащению своего рода «подпитке» участников контакта, обуславливая возникновение осознанного стремления решать профессиональные вопросы в обращении к диалогичным способам построения общения [5].

Процесс оптимизации мотивационной направленности развития личности студентов будет более эффективным, если в ходе диалогического взаимодействия разрешение ситуативно-спланированных конфликтных ситуаций будет носить дискуссионный характер, основанный на принципах уважения права

каждого на собственное мнение. Для развития мотивационной направленности на курсе «Деловой иностранный язык» мы видим необходимым включение студентов в ситуации, позволяющие апробировать технологии построения диалогичных отношений в их будущей профессиональной деятельности; провести сравнительный анализ; развить навык аргументирования собственного выбора, отстаивания позиции в профессионально-ориентированном диалоге. Именно такой подход позволяет расширить опыт разрешения студентами тех социально-конфликтных ситуаций, которые проявляются в их будущей профессиональной деятельности.

Важнейшим условием выявления уровня развития мотивационной составляющей активности студентов является исследование их межличностного взаимодействия в конфликтной ситуации. К сожалению, давая оценку предпочитаемой стратегии поведения в конфликтной ситуации, мы фиксируем тот факт, что в процессе конфликта в студенческой среде рождается не истина, а «враги». Другими словами, если конфликтная ситуация в процессе межличностного взаимодействия «закипает», то истина «испаряется». В этом мы убедились, взяв за основу тест описания поведения личности в конфликтной ситуации К. Томаса [6]. Согласно убеждениям К. Томаса, людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется уметь грамотно ими управлять. В связи с этим, К. Томасом была предложена двухмерная модель регулирования конфликтов, одно измерение которой – поведение личности, основанное на внимании к интересам других людей; второе – поведение, подразумевающее игнорирование целей окружающих и защиту собственных интересов. На основе этой модели К. Томас выделил 5 способов регулирования (конфликтов): конкуренция, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество. Анализ полученных результатов позволяет оценить степень выраженности у студентов тенденций к проявлению в конфликтных ситуациях соответствующих форм поведения (рисунок 1).

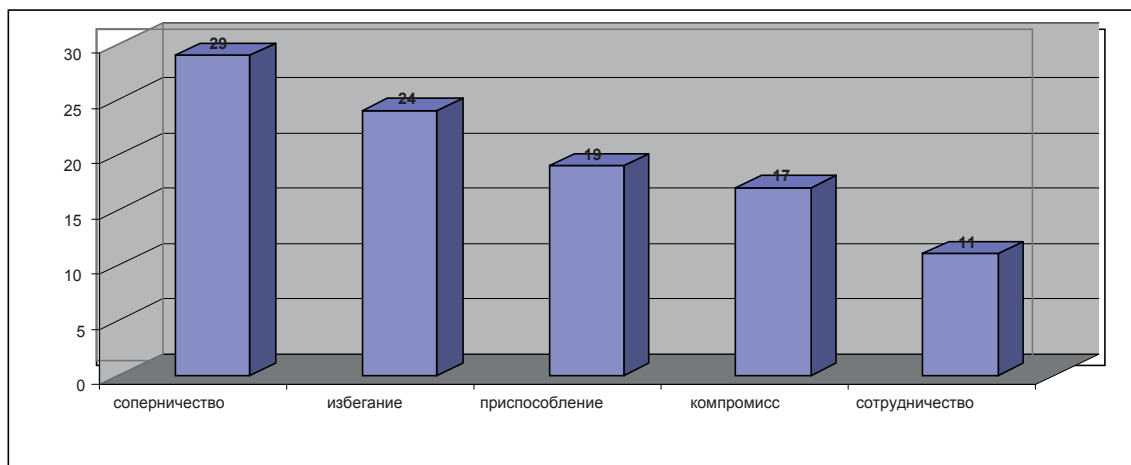


Рис. 1. Стиль поведения студентов в конфликтной ситуации

Результаты позволяют нам сделать вывод, что 29 % респондентов предпочитают в качестве стратегической линии поведения в конфликтной ситуации соперничество. Такие студенты, как правило, активны, целеустремлённые, предпочитают разрешать конфликты собственными силами. Они не стремятся к диалогическому сотрудничеству с окружающими, не считаются с их интересами, преследуя собственные цели. Используя волевые качества, они принуждают других принимать необходимые для него решения. Согласно проведённому ранжированию, вторым по частоте встречаемости является стиль избегания конфликта (24 %), когда студент уклоняется от его разрешения, не отставивая свои интересы и права и не стремясь к сотрудничеству в целях разрешения конфликта. Для 19 % студентов характерным является стиль приспособления, означающий отвержение собственных интересов ради другого студента, не считая проблему существенной для себя.

На четвёртом месте (17 %) оказались студенты, предпочитающие в конфликтной ситуации стиль компромиссного поведения. Такие студенты готовы в некоторой степени поступиться собственными интересами, прибегая к взаимным уступкам. В результате достигается временное соглашение, но причины конфликта не устраняются.

К сожалению, самую малочисленную группу (11 %) составляют студенты, которые стремятся к сотрудничеству, не забывая о своих интересах, но при этом учитывают и интересы другой стороны. Для разрешения конфликта такие студенты стимулируют себя и других людей к поиску истинных причин разногласий, выяснению целей всех участников конфликта, совместной выработке конструктивных путей перехода деструктивного конфликта в конструктивное русло. Полученные с помощью теста К. Томаса результаты указывают на пассивный процесс адаптации большинства студентов в окружающей их среде. Вместе с тем наши наблюдения показывают, что «опыт роста» студентов в преодолении и профилактике конфликтных ситуаций будет наращиваться, если студент открыт новому опыту. При этом такая открытость должна быть свойственна как студенту, так и преподавателю. Для адекватного оценочного понимания сущности конфликтных ситуаций в студенческой среде при изучении дисциплин «Иностранный язык в деловых отношениях», нами достаточно широко применялась проблемная тематическая игра «Путь к успеху» с включением педагогических игровых упражнений, в основе которых лежал принцип межкультурного общения, приобретая навыки социализации и коммуникации из собственных мыслительных операций. «В языковом отношении анализ ситуации в группе, поиск решения и необходимость комментировать свой выбор стимулируют студентов к общению на английском языке, построению вежливых фраз, объяснению ситуации и своего мнения. Происходит актуализация бытовой и деловой английской лексики в диалогической и монологической деятельности, развивается коммуникативная компетенция. Студенты отработывают навыки решения проблем по-английски, овладевают лексикой, необходимой для обсуждения условий, обстоятельств, результатов, согласия или несогласия, убеждения, доказывания или обоснования своей позиции на английском. Они учатся прислушиваться к чужому мнению, развивая в себе толерантное отношение к окружающим» [7, с. 313].

Для решения деловых вопросов по телефону нами отбирались ситуации, в которых наиболее ярко востребуются способности будущего специалиста к диалогическому общению, например регулирование вопросов отпуска и заработной платы, приём на работу высококвалифицированного специалиста, обсуждение социальных льгот, выполнение срочного производственного задания. Студенты составляли различные деловые письма с использованием приёмов личного обращения к адресату, демонстрацией понимания, учётом обстоятельств адресата. Важным этапом реализации процесса решения задач стала коллективная рефлексия использованных участниками диалоговых приёмов и средств с фиксацией выводов на ценности диалогичных взаимоотношений и эффективности результата. Студентам предлагалось составить перечень сложных социальных ситуаций, происходящих в их жизни: «Интервьюирование при приеме на работу»; «Ссора с коллегами»; «Конфликт в группе»; «Увольнение сотрудника»; «Возврат товара»; «Разговор с начальником»; «Написание объяснительной служебной записки». Концепция международного языкового центра ХГУП направлена на выражение своего мнения и позиционирование себя в обществе, студенты активно проявляют свою позицию при решении конфликта, они не предпочитают избегать его,

заглушать, намерены анализировать образцы конфликтных ситуаций в процессе обучения на курсе «Деловой иностранный язык». Задачами программы «международного языкового центра» являются: воспринимать собеседника позитивно, развивать мотивацию к партнёрскому общению, взаимодействовать с собеседниками, умения работать в команде, терпимости и уважения к различным взглядам, разбираться в актуальных проблемах экономической современности, способствовать становлению демократического общества. Стоит также заметить, что студенты ещё не всегда готовы предоставить возможность своим сокурсникам во время деловых ролевых игр самостоятельно решать конфликты, что объясняется нехваткой опыта или тем, что они не уверены в позиции одноклассника, в его способности проявить себя корректно в разрешении искусственной конфликтной ситуации.

Эффективной педагогической формой при реализации мотивационной направленности нами считается проведение заседаний и активная целенаправленная проектная работа в процессе дебатов в модуле (Pros и Contras), что позволяет наполнить новыми возможностями опыта ценностно-рефлексивного взаимодействия студентов в процессе аргументирования как важного условия развития их личности.

Таким образом, проведённые исследования позволили сделать сравнительный анализ результатов и выявить позитивную динамику развития мотивации студентов в разрешении конфликтных ситуаций. Обучение на основе «живого» знания способствовало развитию мотивационной направленности личности студента на учёбу, формированию его эмоционально-ценностного отношения к разрешению конфликтных ситуаций, желанию осуществлять процесс профессиональной подготовки на основе современных профессионально-образовательных ценностей. Интерактивные формы обучения способствовали развитию мотивационной направленности студентов посредством социально-значимых ситуаций на основе сопереживания. Дальнейший процесс оптимизации качества подготовки будущих профессионалов возможен там, где востребован компетентный выпускник, отличающийся творческой профессиональной индивидуальностью. Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что одной из важнейших задач современных высших учебных заведений становится разработка такого педагогического подхода к вузовскому образованию, при котором первоочередное внимание направлено на то, чтобы прививать студентам умение учиться, быть равноправными партнёрами и участниками образовательного процесса.

Библиографический список

1. Остапенко А.Б. Гендерная должностная асимметрия и гендерные предпочтения в высшей школе. *Высшее образование сегодня*. 2011; 1: 56 – 59.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика»* (уровень бакалавриата). Available at: <http://xn--80abucijibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0>
3. Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder: *Das neue Kerncurriculum für Hessen; Sekundarstufe I – Gymnasium. Moderne Fremdsprachen*. 2012, S. 8.
4. Жук О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета. *Педагогика*. 2008; 3: 99 – 105.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*: учебное пособие. Москва: Издательство института психотерапии, 2002.
6. Стрельцова Е.А. *Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (на материале общепрофессиональных экономических дисциплин)*: монография. Волгоград: Издательство ВГИПР РО, 2003.
7. Долган А.Г. Подготовка дальневосточных студентов к деловому взаимодействию в процессе решения проблемных языковых ситуаций. *Совершенствование механизмов развития инновационной экономики России и её дальневосточных территорий*: сборник статей по материалам международной научно-практической заочной конференции 21 ноября 2014 года. Отв. за выпуск Т.С. Бойко, Н.С. Фролова. Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2014: 311 – 319.

References

1. Ostapenko A.B. Gendernaya dolzhnostnaya asimmetriya i gendernye predpochteniya v vysshej shkole. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2011; 1: 56 – 59.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.01 «Ekonomika»* (uroven' bakalavriata). Available at: <http://xn--80abucijibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0>
3. Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder: *Das neue Kerncurriculum für Hessen; Sekundarstufe I – Gymnasium. Moderne Fremdsprachen*. 2012, S. 8.
4. Zhuk O.L. Belarus': kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskoy podgotovke studentov universiteta. *Pedagogika*. 2008; 3: 99 – 105.
5. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Sotsial'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo instituta psihoterapii, 2002.
6. Strel'cova E.A. *Dialogovaya interpretaciya znaniya kak sredstvo vospitaniya tolerantnosti u studentov (na materiale obshcheprofessional'nykh 'ekonomicheskikh disciplin)*: monografiya. Volgograd: Izdatel'stvo VGIPK RO, 2003.
7. Dolgan A.G. Podgotovka dal'nevostochnykh studentov k delovomu vzaimodejstviyu v processe resheniya problemnykh yazykovykh situacij. *Sovershenstvovanie mehanizmov razvitiya innovacionnoj 'ekonomiki Rossii i ee dal'nevostochnykh territorij*: sbornik statej po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy zaochnoj konferencii 21 noyabrya 2014 goda. Otв. za vypusk T.S. Bojko, N.S. Frolova. Habarovsk: RIC HGA'EP, 2014: 311 – 319.

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 378.126:025.4

Bogomazov S.V., postgraduate, teacher, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: nekanyaka@gmail.com

THE INFORMATION-SEARCH ACTIVITY OF A BACHELOR STUDENT: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS. The paper discusses importance of information-search activity in the information society, which is a new type of the modern society and logical evolution of the post-industrial society. Primacy of the scientific information in the production of goods and services is characteristic of the information society, as well as the openness of this information and its general availability, carried out with the help of telecommunication technologies. On this basis, the author concludes that for a real professional as a full member of the information society the activity, related with the search, analysis and transformation of new information, is one of leading activities. This activity is understood by specialists as work targeted at the search of information, and its study is seen as one of the important directions of the modern science.

Keywords: information search, information-search activity, information society.

С.В. Богомазов, аспирант, преподаватель Сибирского Государственного Технологического Университета,
г. Красноярск, E-mail: nekanyaka@gmail.com

ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

В данной статье рассмотрено значение информационно-поисковой деятельности в информационном обществе, являющемся современным обществом нового типа и логичной эволюцией общества постиндустриального. Для информационного общества характерна главенствующая роль полезной научной информации при производстве товаров и услуг, а также открытость данной информации и её всеобщая доступность, осуществляемая с помощью телекоммуникационных технологий. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что для настоящего профессионала, как полноценного члена информационного общества, деятельность, связанная с поиском, анализом и преобразованием новой информации является одной из ведущих. Подобная деятельность понимается нами как информационно-поисковая, а её изучение видится как одно из актуальных направлений современной науки.

Ключевые слова: информация, поиск, информационно-поисковая деятельность, информационное общество.

Всё чаще на страницах научной литературы можно встретить словосочетание «информационное общество», понимаемое большинством исследователей как современное общество нового типа, общество, в котором большинство работающих связано с производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей её формы – знаний [1]. Данный тип общества является логичным продолжением и эволюцией общества постиндустриального, хотя нередко два эти понятия взаимозаменяются друг другом.

Идеолог концепции постиндустриализма – Диниэл Белл указывал на то, что информационное общество обладает всеми основными характеристиками постиндустриального общества, такими как развитая экономика услуг, ведущая роль информации и знания, ориентированность на прогресс, развитие технологий и другими. Однако, при этом, только для информационного общества свойственна информационная стоимость знаний, заключающаяся, по мнению автора, в том, что сами знания, в виде изобретений, усовершенствований и идей, будучи вовлеченными в процесс производства, формируют конечную стоимость товаров, будь то материальные предметы, либо интеллектуальная собственность [2]. При этом основная направленность общественной деятельности смещается со сферы производства услуг в сторону сферы производства информации и знаний. В этой связи важно разграничить сами эти понятия.

Так, Р.С. Гиляревский полагал [3], что информация в повседневной жизни означает сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чём-то. Рассматривая понятие информации с точки зрения различных наук, учёный отмечал, что её понимание также разнится. Например, философский смысл информации заключается в отражении природы бытия в человеческом сознании, а математический – в снятии неопределённости относительно какого-либо процесса или явления. Отметим, что в обществе могут циркулировать различные виды информации, которую можно охарактеризовать разными способами, как полезную либо вредную, как актуальную либо устаревшую и так далее, однако для информационного общества в целом и для данной статьи в частности особую роль играет именно научная информация. Такая информация понимается нами как информация, удовлетворяющая критерию научности, что заключается в непротиворечии с современной научной картиной мира. Для того чтобы научная информация могла быть включена в сферу производства и принести пользу, она должна быть записана с помощью условных символов в общепринятой форме, для обозначения чего используется слово *данные*. В свою очередь, структурированные данные, связанные отношениями и причинно-следственными связями, образующими систему, составляют знания, саму основу информационного общества.

Таким образом, понятно, что данные, интерпретируемые и обрабатываемые человеком, становятся для него информацией, составляя его знания об окружающем мире. Важно отметить, что именно возможность интерпретации и обработки данных, поступивших извне, является необходимым условием появления в сознании информации, ведь если сообщить иностранцу, никак не знакомому с русским языком, какие бы то ни было данные, он в силу своего незнания не сможет их ни интерпретировать, ни обработать. Таким образом, сам смысл данных останется для него загадкой.

С другой стороны, правильным образом воспринятая информация не всегда может быть полезна, применительно к конкретной проблеме или ситуации. Так, например, для описания реального мира философу не нужно разбираться в длинных математических или физических формулах, которые, тем не менее, также как и словесные описания, отражают действительность.

Более того, тот же самый философ может быть не знаком со всеми философскими картинами реальности существовавшими во все времена. Для решения поставленной задачи ему необходимо составить собственный логически грамотный мысленный конструкт, на основе той информации, которую он получил и которую он оценил, как целесообразную, то есть способную привести к конечному решению. Процесс получения подобной информации называют информационным поиском, заключающимся в удовлетворении информационной потребности.

Одной из основных характеристик информационного общества является его возможность в полной мере удовлетворить информационные потребности любого из его членов, понимаемые как свойство лица, группы лиц или системы, отображающее необходимость в получения информации для выполнения поставленной задачи в практической деятельности [4]. Отсюда информационная потребность диктуется исполняемой человеком практической деятельностью и полностью зависит от неё, а процесс удовлетворения данной потребности носит универсальный характер и зависит от личных навыков исполнителя. Подобный универсальный вид деятельности понимается членами информационно-поисковой деятельности, заключающаяся в поиске, структурировании и сохранении информации посредством автоматизированных поисковых систем или иных способов с ориентацией на её осмысление, переработку и преобразование с целью дальнейшего применения в конкретной ситуации [5].

Важно понимать, что информационно-поисковая деятельность нацелена не только на решение частных задач, возникающих в профессиональной деятельности и возбуждающих информационную потребность, но и на удовлетворение познавательной потребности, присущей каждому индивиду, понимаемой в научных энциклопедических изданиях как потребность, складывающаяся в ситуациях осознания необходимости знаний для жизни и деятельности [6]. Данная потребность связана с развитием самой личности как в процессе онтогенеза, так и в процессе профессионального становления и роста, и с возникновением при этом познавательной активности.

Познавательная активность понимается учёными как интеллектуально-эмоциональная склонность к процессу познания; реализация умственной деятельности на практике [7]. По нашему мнению, подобная активность индивида является причиной и движущим механизмом информационно-поисковой деятельности, которая, однако, не имеет чётко обозначенных этапов и конечных целей. Познавательная потребность и активность возникают у человека с самого рождения и остаются с ним на всю оставшуюся жизнь; с их помощью мы постигаем себя и мир вокруг, учимся и развиваемся как профессионалы своего дела, а информационно-поисковая деятельность при этом является тем смыслообразующим конструктом, который помогает преодолеть спонтанность и случайный характер данных процессов, структурировать собственные отдельные действия в законченную последовательность, прийти в итоге к конкретному результату, оценить и передать его обществу.

Помимо удовлетворения информационной и познавательной потребностей, к результатам осуществления информационно-поисковой деятельности можно отнести активизацию нестандартных способов мышления и решения практических задач, расширение общей осведомленности о мире, а также становление человека как полноценного члена информационного общества, который не просто потребляет информацию, но и перерабатывает её в новые идеи. В этой связи нами выделяются следующие функции информационно-поисковой деятельности: *поисковая функция* выражается в осуществлении информационного поиска, удовлетворяющего информационные и познавательные

потребности человека, *информационная функция* выражается в умениях сохранять, передавать и структурировать найденную полезную информацию, *творческая функция* выражается в необходимости анализировать и оценивать информацию, а также преобразовывать её применительно к нестандартной ситуации.

Выделенные функции информационно-поисковой деятельности отражают в единстве и взаимосвязи её сущность через систему определённых последовательных действий. Данные действия описываются Д.С. Ермаковым как этапы информационно-поисковой деятельности [8]. Соглашаясь с ученым и делая собственные дополнения, представим авторское видение этапов информационно-поисковой деятельности:

- 1) *определение* информационной потребности;
- 2) *выявление* всех возможных источников информации;
- 3) *отбор* наиболее подходящих источников информации;
- 4) *оценка* полезности информации по различным критериям из всей найденной;
- 5) *комбинация* полезной информации, полученной из разных источников;
- 6) *создание* собственного решения задачи, на основе различных комбинаций полученной полезной информации;
- 7) *самооценка* эффективности применения найденного решения задачи на практике;
- 8) *представление и передача* воплощенного решения задачи обществу.

Бурное развитие Интернета за последнее время открыло доступ к ранее сложно доступным и вовсе недоступным информационным ресурсам, что соответствует адекватным требованиям полноценного информационного общества. При этом не каждый подобный ресурс может предложить достоверную проверенную информацию, а их обилие и разносторонность может серьёзно сказаться на потере научных аспектах решаемой проблемы. Поэтому очень важным является знание того, где именно может быть найдена достоверная информация.

Ещё более важным является то, какую же информацию можно оценить, как достоверную, отфильтровав от так называемого информационного шума, затрудняющего и удлинняющего по времени процесс решения поставленных задач. Данная информация, по нашему мнению, это информация, удовлетворяющая требованиям, предъявленным к исполнению задачи в виде соответствующих критериев. Критерии, по которым оценивается её качество, могут быть различными. Среди прочих исследователями наиболее часто выделяются: новизна, полезность, объективность, актуальность, ценность, понятность, релевантность, значимость.

С нашей точки зрения, такими критериями применительно к информационно-поисковой деятельности являются следующие: *релевантность* (соответствие найденной информации информационному запросу), *комплектование* (составление из отдельных информационных частей (компонентов) единого целого для решения поставленной задачи), *смысловая завершенность* (замысел данной деятельности получил исчерпывающее выражение в виде полезной информации). Умение же использовать найденную полезную информацию проявляется в когнитивном умении комбинирования её различным образом для нахождения и создания собственного решения поставленных задач, при этом, чем полезнее найденная информация, тем больше комбинаций может быть получено из нее и тем больше они будут подходить для решения. Подобный мыслительный процесс, в рамках информационного общества, является творческим инструментом, с помощью которого появляются и воплощаются в жизнь все новые и новые идеи, казавшиеся еще вчера недостижимыми и невероятными.

Поставленные задачи могут быть знакомы человеку, однако зачастую они являются абсолютно новыми и нестандартными, ведь информационное общество подвержено частым изменениям. Умение быстро адаптироваться к таким изменениям, действуя при этом также творчески и результативно, можно назвать творческой самоэффективностью. Очевиден потенциал информационно-поисковой деятельности для развития творческой самоэффективности человека, через решение информационно-по-

исковых задач эвристического характера, понимаемых нами как учебно-профессиональные задачи, порождающие ситуацию разрыва, между наличествующими у будущего бакалавра знаниями и знаниями, необходимыми ему для решения поставленной задачи, и предполагающие решение посредством информационно-поисковой деятельности, не имеющие определённых и единственных путей выполнения. Данные задачи способствуют активизации познавательной деятельности и творческого мышления обучающихся. На основе собственного понимания информационно-поисковой деятельности мы выделяем следующие виды подобных задач: *поиск содержательных ресурсов; поиск смысловой информации; оценка смысловой информации; преобразование смысловой информации.*

Последние два этапа являются также важными для осуществления качественной информационно-поисковой деятельности, ведь в современном мире практически каждый день появляется что-то новое, а то чему оно приходит на смену – устаревает. Подобные условия заставляют человека действовать зачастую на скорую руку, принимая найденное решение или идею за нечто принципиально новое, хотя оно может и не являться таковым. В связи с этим необходимы тщательный самоконтроль и самооценка, заключающаяся в сравнении с аналогами, в доработках, внесении различных изменений в конечный продукт и так далее, ведь непонятную на первый взгляд идею могут незаслуженно раскритиковать и забраковать, если она не получает достаточного обоснования и объяснения из-за высокого уровня конкуренции в научной сфере. Отсюда становится понятно, что умение осуществлять информационно-поисковую деятельность должно стать одним из главных умений члена современного общества. Качество её осуществления зависит от следующих факторов: самостоятельности исполнителя, сроках исполнения, соответствии найденной информации критериям её полезности, использованию её для решения новых нестандартных задач. В этой связи нами выделяются следующие уровни исполнения информационно-поисковой деятельности:

- *регулятивно-творческий уровень*: информационно-поисковая деятельность проявляется в умении самостоятельно в кратчайшие сроки получать информацию, соответствующую критериям полезной информации и преобразовывать её для решения новых задач;

- *регулятивно-ситуационный уровень*: информационно-поисковая деятельность проявляется в умении самостоятельно в лично-приемлемые сроки получать информацию, соответствующую большинству критериев её полезности и преобразовывать её для решения знакомых задач.

- *стихийно-утилитарный уровень*: информационно-поисковая деятельность проявляется в умении при поддержке других в лично-приемлемые сроки получать информацию, соответствующую некоторым критериям её полезности и частично преобразовывать её для решения знакомых задач.

Переход человека от стихийно-утилитарного уровня исполнения информационно-поисковой деятельности к осмысленно-творческому, через регулятивно-ситуационный возможен при грамотном построении учебного процесса, в рамках которого используются информационно-поисковые задачи эвристического характера, а обучающимся предоставляется простор для проявления самостоятельности и активности. При этом повышается общая эффективность деятельности по решению поставленных задач, по настоящему раскрывается творческий потенциал личности, возникают новые идеи и пути решения задач.

Таким образом, информационно-поисковая деятельность является одним из ведущих видов деятельности полноценного члена информационного общества, позволяя ему результативно действовать в новых нестандартных ситуациях, принимать эффективные решения и строить правильную картину реального мира. Данный вид деятельности направлен на удовлетворение информационной и познавательной потребностей человека, стимулирует и направляя его познавательную активность в нужное русло. Дальнейшее изучение информационно-поисковой деятельности является адекватным требованием информационного общества, предъявляемым к современной науке.

Библиографический список

1. Варакин Л.Е. *Глобальное информационное общество: Критерии развития и социально-экономические аспекты*. Москва, 2001: 43 – 44.
2. Гуревич П.С. *Новая технократическая волна на Западе*. Москва, 1986; Глава 2: 330 – 342.
3. Гиляревский Р.С. *Информационный менеджмент: управление информацией, знанием, технологиями*. Санкт-Петербург, 2009; Глава 1: 304 – 304.

4. Загидуллина М.В. Информационная потребность как теоретическая проблема, *Вестник волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2012; 3: 135 – 141.
5. Богомазов С.В., Игнатова В.В. Информационно-поисковая деятельность будущего бакалавра в образовательном процессе теоретический аспект. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 6. Available at: www.science-education.ru/120-16165
6. *Словарь практического психолога*. Москва, 1998.
7. Мамадли А.Г. Проблема формирования познавательной активности учащихся в современной психолого-педагогической литературе. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; 5: 197 – 201.
8. Ермаков Д.С. Информатизация образования и информационная компетентность учащихся. *Народное образование*. 2009; 4: 158 – 163.

References

1. Varakin L.E. *Global'noe informacionnoe obschestvo: Kriterii razvitiya i social'no-ekonomicheskie aspekty*. Moskva, 2001: 43 – 44.
2. Gurevich P.S. *Novaya tehnokraticheskaya volna na Zapade*. Moskva, 1986; Glava 2: 330 – 342.
3. Gilyarevskij R.S. *Informacionnyj menedzhment: upravlenie informaciej, znanijem, tehnologiej*. Sankt-Peterburg, 2009; Glava 1: 304 – 304.
4. Zagidullina M.V. Informacionnaya potrebnost' kak teoreticheskaya problema, *Vestnik volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva*. 2012; 3: 135 – 141.
5. Bogomazov S.V., Ignatova V.V. Informacionno-poiskovaya deyatel'nost' buduschego bakalavra v obrazovatel'nom processe teoreticheskij aspekt. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 6. Available at: www.science-education.ru/120-16165
6. *Slovar' prakticheskogo psihologa*. Moskva, 1998.
7. Mamadli A.G. Problema formirovaniya poznatel'noj aktivnosti uchashchihsya v sovremennoj psihologo-pedagogicheskoy literature. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 5: 197 – 201.
8. Ermakov D.S. Informatizaciya obrazovaniya i informacionnaya kompetentnost' uchashchihsya. *Narodnoe obrazovanie*. 2009; 4: 158 – 163.

Статья поступила в редакцию 19.01.16

УДК 378

Kokorina K.A., MA student, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kokorina-kristin@mail.ru
Murzina E.I., MA student, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: murzina310@mail.ru

FORMATION OF LEISURE CULTURE OF YOUTH. The sphere of leisure constantly needs attention of researchers, especially such processes in this sphere that influence the decision of making concrete tasks and forming primary purposes. The use of methods of sociological diagnostics will help in optimization any activity on adjusting of spare time of young people. Today public organizations together with the country's state develop youth programs and their primary objective is to organize the most optimal leisure for young people. The article reveals specifics of the organization of leisure of youth, an analysis the formation of youth leisure on a regional level (with reference to Altai Krai). The authors identify that the problem is connected with mechanisms of regulation of leisure areas. They offer specific control methods in the field of youth leisure, substantiate the effectiveness of the proposed method.

Key words: young people, leisure, public organizations, state.

К.А. Кокорина, магистрант, ФГБОУ ВО Алтайский государственный институт культуры,
 г. Барнаул, E-mail: kokorina-kristin@mail.ru
Е.И. Мурзина, магистрант, ФГБОУ ВО Алтайский государственный институт культуры,
 г. Барнаул, E-mail: murzina310@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЁЖИ

В статье приведён анализ и раскрыты особенности организации досуга молодёжи. Авторы выявляют механизмы регулирования досуговой сферой и предлагают методы контроля условий и важнейших характеристик досугового времяпрепровождения, обратной информационной связи, гарантирующих своевременное принятие соответствующих мер. Сделан акцент на формировании досуговой культуры молодёжи через технологии досуговой деятельности, с учётом современных потребностей молодёжи.

Ключевые слова: молодёжь, досуг, общественные объединения, государство.

Одним из направлений досуговой переориентации современного общества должно стать обновление современных технологий организации досуга молодёжи. Досуговая переориентация лежит в русле поиска путей духовного возрождения и одновременно модернизации России, происходящие на различных уровнях развития современного общества. В этом направлении главный акцент необходимо делать на молодёжь, на формирование у неё досуговой культуры. Самовыражение, реализация творческих потенциалов все это способствует развитию, распространению духовных ценностей общества [1].

Сфера молодёжного досуга – одна из наиболее значимых сфер в формировании мировоззрения этой категории, так как требует знания социокультурной обстановки. Реформы, происходящие в обществе, обострили ряд проблем социально-культурного характера, повлиявших и на сферу молодёжного досуга. Молодёжь оказалась одной из наиболее уязвимых категорий населения, у которой обострился ряд проблем социального характера. Состояние неопределённости, возникшее у молодёжи в результате социальных заболеваний, привело к формированию упадочнических настроений, уходу в асоциальную деятельность, алкоголизм, наркоманию. Для молодёжи, особенно живущей в провинциальных городах, досуг превращается в замену реального действия наблюдением, а жизненный потенциал направлен не на саморазвитие, а на самоуничтожение. Причин тому

много: социальное расслоение общества, платные, а потому не для всех доступные клубы, секции, неразвитость интересов, развлечений. Все вместе взятое создаёт благоприятную среду для вторжения низкой, массовой культуры, насилия и жестокости, что отражается на сфере молодёжного досуга [2].

Отсутствие системного подхода к организации досуга молодёжи серьёзно сказывается на духовно-нравственном развитии, связанном с формированием культурной идентичности. Предлагаемый культурно-развлекательными, торгово-развлекательными центрами выбор видов досуговой деятельности, находится ниже реально существующей потребности аудитории. Поэтому необходимо сделать акцент на формирование досуговой культуры молодёжи через технологии досуговой деятельности, с учётом современных потребностей молодёжи.

Исходя из того, что в последнее время наметилась коммерциализация услуг в сфере досуга, отсутствие качественной адаптивности предлагаемых услуг со стороны муниципальных структур, формирования домашних форм свободного времяпрепровождения (просмотр кино, компьютерные игры, интернет) и возникновения стихийных форм досуговой деятельности (флеш-мобы, организация «тусовок») возникает острая необходимость приведения этих форм в цивилизованную, структурированную систему. Справиться с этой задачей на современном этапе могут общественные объединения, организации, создаваемые как

формы добровольного объединения граждан на основе общих интересов. При этом, в отличие от стихийно создаваемых молодёжных неформальных групп, многочисленные общественно-добровольные формирования дают основание рассматривать их как реальную социальную силу, обладающую качественными чертами самодвижения, саморазвития в процессе социально-культурной деятельности [2].

Социальная значимость общественных формирований состоит в том, что в них человек развивает свои склонности и способности, удовлетворяет свои интересы в тех сферах, которые не связаны с его профессиональной деятельностью. Общественные организации как объединения на основе общих интересов, имеют ряд преимуществ в выборе видов досуговой деятельности. Часть общественных организаций имеет статус юридического лица, поэтому могут не только принимать участия в разнообразных конкурсах, фестивалях, но и сами выступать инициаторами различных форм досуговой деятельности. Многие из них имеют собственные клубы, выпускают периодические издания, сотрудничают с государственными и общественными структурами. Общественные организации создаются гражданами для защиты общих интересов и достижения своих уставных целей в социально-культурной сфере [3].

Сегодня общественные объединения, возникающие в рамках свободного времени людей – один из постоянных элементов культурной среды города и села. Их появление обусловлено живой потребностью молодёжи отстаивать свои гражданские права, активно участвовать в общественно-полезных делах, уметь самореализовываться. Участие молодёжи в общественных объединениях даёт возможность разумно использовать бюджет свободного времени, гарантирует широкое поле для их художественного творчества, приложения творческих сил и знаний.

Усиление внимания общественности и правительства к организации досуга молодёжи связано с новым отношением к ней как к человеческому капиталу, обладающему талантами, продвинутой, профессиональной состоятельностью, что приведет к обновлению нравственного отношения в обществе.

Мы придерживаемся определения досуга как наличия культуры, поэтому разделяем точку зрения В.М. Чижикова, что «отличительным качеством культурного досуга является его эмоциональная окрашенность, возможность привнести в каждую форму занятий душевные переживания. Досуговая сфера даёт возможность заниматься любимым делом, встречаться с интересными людьми, посещать значимые для него места, быть участником важных событий» [4]. Говоря о технологиях организации досуга молодёжи, следует вспомнить о рекреативных и спортивно-оздоровительных технологиях предназначенные для обеспечения и сохранения жизнеспособности человека. Современные методики данных технологий основаны на психолого-педагогических закономерностях развлекательно-игровой, физкультурно-оздоровительной, художественно-зрелищной деятельности.

Особое место в рекреативных методиках занимают анимационные социально-культурные технологии, цель которых предотвратить отчуждение личности в культуре общества, в структуре общественных отношений. Главным предметом социально-культурной анимации остается личность как уникальная целостная система, представляющая собой «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку.

Одним из наиболее распространенных форм досуга является участие молодёжи в развлекательных, игровых шоу, где происходит процесс самовыражения, художественного преобразования личности. В ряду рекреативных технологий значительное место занимает игровая деятельность. Из всех видов социально-культурной деятельности игра предстает наиболее свободной деятельностью. Игра является одним из способов развлечения – это и КВН, боулинг, интеллектуальные игры и др. В процессе проведения мероприятий участники раскрываются, проявляются лидерские качества, инициатива, приобретается опыт коммуникации, проходит социальная адаптация. Большой популярностью среди молодёжи пользуется такой вид досуга как физическая активность. При том жизненном темпе-ритме, который существует сегодня, занятия спортом и другие формы активного отдыха несут в себе оздоровительный характер. К формам активного отдыха можно отнести и туризм, и связанные с ним путешествия, экскурсии, знакомства с местными традициями. В этом случае, помимо оздоровительного, этот вид деятельности несет в себе и просветительный характер. Отсюда, просвещение также можно отнести к одному из видов досуговой деятельности [3].

Социально-позитивная деятельность общественных организаций проявляется не только в объединении и поддержке молодёжи, но и в формировании ценностных ориентаций в сфере досуга, предпочтительных для молодёжи форм свободного времяпрепровождения, условий занятости молодёжи в сфере художественно-культурной досуговой деятельности, значимых макросоциальных культурно-досуговых программ, активных форм досуговой деятельности взамен пассивных, разнообразия культурно-развивающих форм проведения свободного времени.

На сегодняшний день в Алтайском крае проживает более 600 тысяч молодых людей в возрасте до 35 лет. И это уже не та молодёжь, которая ждёт помощи и опеки. Это активные, инициативные, полные идей люди. Поэтому в крае создаются все условия для успешной самореализации молодёжи. И основным вектором культурной политики в Алтайском крае является всестороннее содействие применению их инициатив. Для этого необходимо: развивать учреждения культуры и досуга; расширять возможности выбора альтернативных форм проведения досуга, что будет способствовать, реализации молодёжной активности; разрабатывать и применять механизмы контроля над деятельностью, прежде всего, коммерческих структур, предоставляющих молодёжи услуги культурно-досуговой сферы.

Таким образом, мы подошли к такой необходимой функции управления досуговой сферы жизнедеятельность молодёжи как контроль. Контроль применимо к досуговой сфере в первую очередь расценивается как контроль за организациями, предприятиями, учреждениями индустрии досуга. Сфера досуга и свободного времени, как справедливо замечает Б.А. Трегубов, постоянно нуждается во внимании к тем процессам, которые протекают в ней с тем, чтобы обеспечить решение конкретных задач и основных целей, поставленных субъектом управления. Но для этого требуется контроль условий и важнейших характеристик досугового времяпрепровождения, налаженная обратная информационная связь, гарантирующая своевременное принятие соответствующих мер. Необходимость социального контроля признается лишь в том случае, если личность осознаёт свою объективную взаимосвязь с обществом и при этом готова делегировать определённым институтам функцию контроля за обеспечением её прав и свобод в социально-культурной сфере, т. е. за созданием условий для наиболее полной реализации сущности досуга в интересах развития личности [5].

Важнейшей составляющей функции контроля, является обратная связь. Причём обратная связь – это не пассивная передача сведений «верх», а воздействие интересов личности на субъект управления, т. е. контроль «снизу». В этом смысле контроль всегда выступает как самоконтроль индивидуального или совокупного субъекта управления над условиями и возможностями собственного развития. Необходимо отметить, что применительно к контролю над досуговой деятельностью молодёжи инструментами данного механизма управления должны выступать нормы морали, которые поддерживаются общественным мнением. Общественное мнение, в свою очередь, должно быть обращено к молодому человеку как к члену общества и требовать от него ответственности за характер использования досуга. Но в современной ситуации, на наш взгляд, необходимы и совершенно новые методы контроля над досуговой сферой жизнедеятельности, которые, базируясь на принципах свободы, должны быть ориентированы на организацию условий для самоконтроля молодёжью своей досуговой деятельности.

Создание условий для самоконтроля может проявляться в следующем.

Во-первых, через социальную рекламу, которая успешно организована на федеральных и региональных каналах. Социальная реклама в основном направлена на профилактику негативных явлений в молодёжной среде.

Во-вторых, через активную пропаганду здорового образа жизни. Это регулярные проведения Дней здоровья, спортивно-зрелищных мероприятий, спортивных эстафет. Администрацией г. Барнаула при содействии общественных организаций проводятся различные акции, направленные на пропаганду здорового образа жизни.

В целом, как мы видим, в современной социокультурной ситуации, необходимы новые способы управления культурно-досуговой деятельностью молодёжи. Примерами усовершенствований в сфере досуговой деятельности молодёжи могут служить предложенные Н.А. Михеевой и Л.Н. Галенской методы управ-

ления культурно-досуговой деятельностью [6; 7]. Обоснованные А.Д. Жарковым, на основе научных подходов, современные технологии культурно-досуговой деятельности [8]; разработанные В.Н. Ивановым технологии духовно-культурного возрождения, коренного обновления в духовной сфере развития личности [9]. Указанные разработки учёных должны содействовать формированию инновационных подходов к разрешению проблем управления молодёжным досугом, что становится необходимым в современных социокультурных условиях.

Таким образом, во-первых, управление сферой молодёжного досуга должно базироваться на принципах свободы. Необходимо учитывать потребности молодёжи в самоорганизации, самоконтроле, самоуправлении своей досуговой деятельностью. Во-вторых, управление не может осуществляться без выявления основных тенденций культурно-досуговой деятельности и специфики реализации среди молодежи. В-третьих, управление досуговой сферой жизнедеятельности должно быть направлено на организацию условий по формированию досуговой культуры личности. В-четвертых, трансформации, произошедшие в обществе, требуют создания необходимых условий для организации рациональной досуговой деятельности молодежи.

Поэтому современные условия организации эффективного досуга молодёжи, это, во-первых, место, где могли бы встречаться и общаться люди, и во-вторых, организованный досуг, вокруг которого может быть построено это общение.

Исходя из этого, можно выделить, что необходимо государственное участие в управлении досуговой сферой молодого поколения. Стоит отметить, что государственное регулирование досуговой деятельностью молодёжи на современном этапе является необходимым условием, воспитания подрастающего поколения россиян, сохранения генофонда нации. На сегодняшний день общественными организациями совместно с государственными разрабатываются молодёжные программы, одной из главных целей которых является организация оптимального досуга молодёжи, формирование досуговой культуры.

Надо заметить, что регулирование в сфере свободного времени должно быть направлено, прежде всего, на формирование такого типа досугового поведения, который отвечал бы, с одной стороны, потребностям в проведении культурного досуга, содействующему развитию личности молодого человека, а с другой – интересам самой молодёжи. Выполнение данных условий позволит снизить число контркультурных субкультур в России.

Рассмотрение трансформации молодёжного досуга позволило выявить некоторые характерные особенности досуга современной российской молодёжи. Трансформации в сфере досуга молодёжи произошли на содержательном уровне и в этом особенность молодёжного досуга. Изменилось процентное соотношение между старыми и новыми видами досуга, а также возникли его качественно новые виды, связанные с техническим прогрессом.

Время досуга используется, как правило, в рамках молодёжных компаний и неформальных групп сверстников и, реже, отдельной личности как таковой в этом так же проявляется специфика молодёжного досуга. Необходимо отметить, что занятия, которым посвящают свой досуг современные молодые люди, формируют у них определенный тип досугового поведения, складывается определённая культура проведения досуга, которая в свою очередь является одной из детерминант, формирования молодёжных субкультур носящих досуговый характер.

Досуговая сфера жизнедеятельности является весьма специфической. Её специфика объясняется особенностями молодёжи как социокультурной группы, так и значением и существенными характеристиками самого досуга, его роли и месте в жизни молодёжи. Профилактикой в борьбе с неврозами, депрессиями будет являться умение правильно организовать свой досуг. Учреждения культуры, развлекательным, спортивным центрам необходимо учитывать запросы, интересы молодёжи, включив в свою деятельность современные инновационные технологии (ролевые игры, тренинги, квест-игры) по формированию досуговой культуры данной категории населения.

Библиографический список

1. *Развитие досуговых индустрий*: материалы Всероссийского научно-практического семинара с международным участием (Омск, 14 мая 2013 г.). Омск: Издательство Омского государственного университета, 2013.
2. *Социально-культурная деятельность: история, теория, технологии*. Омск, 2006.
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.
4. *Культурно-досуговая деятельность*: учебник. Под научной редакцией академика РАЕН А.Д. Жаркова и проф. В.М. Чижикова. Москва: МГУК, 1998.
5. Трегубов Б.А. *Свободное время молодёжи: Сущность, типология, управление*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1991.
6. Михеева Н.А. Социально-культурная сфера в системе социального управления. *Общественные науки в целом. Философия, История. Исторические науки. Социология*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
7. Галенская Л.Н. Правовое регулирование защиты культурных ценностей в случае вооружённых конфликтов. *Российский ежегодник международного права*. Специальный выпуск. 2000. Санкт-Петербург: СКФ «Россия – Нева», 2000.
8. Жарков А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности*. Москва: Издательство ИПО «Профиздат», 2002.
9. Иванов В.Н. *Социальные технологии*. Москва: Муниципальный мир, 2004.

References

1. *Razvitie dosugovykh industrij*: materialy Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminar s mezhdunarodnym uchastiem (Omsk, 14 maya 2013 g.). Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.
2. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': istoriya, teoriya, tehnologii*. Omsk, 2006.
3. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.
4. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost'*: uchebnik. Pod nauchnoj redakciej akademika RAEN A.D. Zharkova i prof. V.M. Chizhikova. Moskva: MGUK, 1998.
5. Tregubov B.A. *Svobodnoe vremya molodezhi: Suschnost', tipologiya, upravlenie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1991.
6. Miheeva N.A. Social'no-kul'turnaya sfera v sisteme social'nogo upravleniya. *Obschestvennye nauki v celom. Filosofiya, Istoriya. Istoricheskie nauki. Sociologiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2009.
7. Galenskaya L.N. Pravovoe regulirovanie zaschity kul'turnyh cennostej v sluchae vooruzhennykh konfliktov. *Rossijskij ezhegodnik mezhdunarodnogo prava*. Special'nyj vypusk. 2000. Sankt-Peterburg: SKF «Rossiya – Neva», 2000.
8. Zharkov A.D. *Tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo IPO «Profizdat», 2002.
9. Ivanov V.N. *Social'nye tehnologii*. Moskva: Municipal'nyj mir, 2004.

Статья поступила в редакцию 17.10.15

УДК 51(07)

Magomedgadjeva A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

Gadzhiaev S.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Algebra and Geometry, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sharafudin79@mail.ru

Paizulaeva R.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: hfz-1955@mail.ru

Radzhabova F.A., MA student, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: f.radzhabova_92@mail.ru

MEMORY AND DECISION-MAKING IN CONDITIONS OF RISKS. Gifted children are special children. They require an individual approach, selection of forms and methods of training. Teachers should develop their own individual programs, take into account their psycho-pedagogical features. Among all children the gifted children think quickly and have developed logic. The article considers a problem of teaching gifted children at Mathematics using interactive technologies. Such technologies in pedagogy are very varied. Among them the authors choose multi-level training and discussion method, project method, round tables, etc and describe them. In the research the authors attempt to reveal the basics of the concept "gifted children" and to show the basic techniques and methods of work with prodigies in 5th-6th grades at Math lessons using interactive technologies.

Key words: interactive technology, talent, differentiation, interdisciplinary connections, information and communication technologies.

А.М. Магомедгаджиева, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

Ш.С. Гаджагаев, канд. пед. наук, доц., доц. каф. алгебры и геометрии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sharafudin79@mail.ru

Р.К. Пайзулаева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: hfz-1955@mail.ru

Ф.А. Раджабова, магистр 2-го года обучения, каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: f.radzhabova_92@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 5-6 КЛАССОВ

Одарённые дети – это особые дети. К ним требуется индивидуальный подход, подбор форм и методов обучения. Педагоги должны разрабатывать авторские программы, учитывать их психолого-педагогические возможности. Среди всех детей они отличаются быстротой мышления, развитостью логики. В данной статье рассматривается проблема работы с одарёнными детьми на уроках математики с использованием интерактивных технологий. Таких технологий в педагогике достаточно много. Это и разноуровневая подготовка, и метод дискуссий, метод проектов, круглые столы и т. д. В данной статье авторами предпринята попытка раскрыть сущность понятия «одарённые дети» и показаны основные приёмы и методы работы с ними в 5 – 6 классах на уроках математики с использованием интерактивных технологий.

Ключевые слова: интерактивные технологии, одарённость, дифференциация, межпредметные связи, инфокоммуникационные технологии.

В феврале 2010 года Президент РФ утвердил Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа» [1], в рамках которой строится разветвлённая система поиска, поддержки и сопровождения одарённых детей. Каждая общеобразовательная школа должна выявлять талантливых детей и создавать творческую среду для их самореализации, учить находить нестандартные решения, проявлять инициативность, творчески мыслить, быть субъектом обучения. Выпускник, обладающий такими навыками, сможет жить и профессионально работать в высокотехнологичном и конкурентном мире. Одарённые дети – будущее России. Они обеспечат модернизацию экономики и инновационное развитие России [2, с. 19].

В нашей статье мы попытаемся раскрыть сущность понятия «одарённые дети», рассмотрим особенности учебно-воспитательного взаимодействия с ними на разных этапах обучения и покажем примеры использования интерактивных технологий обучения на уроках математики 5-6 классов в работе с такими детьми.

Часто задают вопрос: «Кто они – одарённые дети?». Одарённые дети – особенные дети. Их можно выделить среди всех детей только лишь по следующим признакам:

- ✓ одарённый ребёнок – это всегда творческая личность;
- ✓ его интеллектуальные показатели на порядок выше показателей его сверстников (определить IQ ребёнка помогут специальные тесты) и приближены к показателям взрослых;
- ✓ одарённый ребёнок небанален, он поражает окружающих свежестью взгляда, неожиданностью выводов;
- ✓ одарённые дети весьма и весьма любознательны (не путать с любопытством, свойственным всем детям без исключения), они экспериментируют, обычно рано начинают читать;
- ✓ интересуются всем необычным, не укладывающимся в рамки обычных представлений; им мало узнать ответ, они хотят знать, один ли он;
- ✓ они чрезвычайно требовательно относятся к результатам своего труда, порой даже чрезмерно требовательны к себе;
- ✓ одарённые дети проявляют выраженный интерес к определённым занятиям, предпочитают их всем остальным, очень увлекаются теми занятиями, которые им интересны, и игнорируют прочие, хотя и необходимые предметы.

Как и у всех нас, у одарённых детей также бывают неудачи, срывы и падения. Как же им помочь в этом? Во-первых, ребёнку с высоким уровнем способностей трудно найти себе друзей. Общаться со сверстниками им попросту неинтересно, и они ищут

себе единомышленников не в среде близких по возрасту, а среди людей, близких по уровню интеллектуального развития, то есть среди взрослых. Простые игры ровесников их не устраивают – им нужны игры более высокого уровня. Чтобы такой ребёнок не ощущал нехватку общения, ему обязательно должны помочь учителя, классный руководитель, психолог. Следует найти такие творческие задания, которые реализуют способности одарённого ребёнка [3, с. 61 – 63].

Педагоги школы должны нестандартно подходить к организации и проведению уроков, заниматься разработкой авторских программ, находить индивидуальный подход к способностям каждого ребёнка. Существует много программ для работы с одарёнными детьми. Многие из них – авторские или переработанные, государственные. И, конечно, невозможно обойтись и без применения интерактивных технологий [4; 5].

Что мы подразумеваем под интерактивными технологиями? Какие интерактивные технологии нами используются на уроках математики для работы с одарёнными детьми?

В нашем понимании интерактивные технологии – это технологии, основанные на общении, диалоге, которые достигаются с помощью инфокоммуникационных технологий на уроках (ИКТ). В них присутствуют учитель и ученики, ученики между собой.

В учебной деятельности наша работа с одарёнными детьми основывается на дифференцированном подходе, что способствует расширению и углублению образовательного пространства предмета. Для этого используют следующие формы:

- ✓ подготовка презентаций;
- ✓ создание и защита проектов по теме исследования;
- ✓ организация в сотрудничестве с учителем дискуссий и диалогов на уроке;
- ✓ организация образовательной коммуникации в групповой деятельности.

Содержание работы с одарёнными детьми определяется в рамках каждой из учебных дисциплин. В классах среднего звена МБОУ гимназии №38 (5 – 9 кл.), где мы преподаем математику и информатику, занятия со способными детьми в основном осуществляются через внеурочную деятельность. Небольшие доклады, презентации, разбор самостоятельно подготовленных к занятию занимательных задач – это первые творческие шаги и проявление интереса к математике детей среднего возраста.

А в классах старшего звена – это и уроки математики, информатики, и факультативные занятия. Подбор задач, примеров, учебных пособий обеспечивает проведение занятий на высоком

уровне. Применение ИКТ позволяет на уроках математики решать задачи по экономике, финансовой математике, и выявлять внутри предметные и межпредметные связи. Этому способствуют и ученические проектные работы по математике, учебно-исследовательские работы с применением инфокоммуникационных технологий на уроках.

В гимназии успешно ведутся факультативные занятия с целью более углубленного изучения материала, выходящего за рамки школьного курса математики.

Начиная с 2014 года, в рамках комплексно-целевой программы «Одарённые дети», в школе функционирует 5 класс, в котором обучаются одарённые дети и обучение ведётся на основе принципов индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса.

В нашей гимназии разработана специальная программа для развития умственных, интеллектуальных и творческих способностей этих учащихся. В классе занятия проводятся по подгруппам, количество учащихся не более 10 в каждой подгруппе. Большое внимание на уроках уделяется проектной деятельности. Учащиеся часто выступают на уроках с сообщениями, принимают участие в работе кружков, круглых столов.

Интерес к изучаемым предметам проявляется участием в олимпиадах разного уровня, конкурсах, конференциях, что обеспечивает формирование аналитического и критического мышления учащихся, развития познавательных компетенций школьников.

Проектная деятельность учащихся является одним из средств развития познавательных интересов одарённых школьников.

Примерами проектных работ учащихся на уроках математики являются «Симметрия вокруг нас», «Шагая по страницам

учебника алгебры», «Куда пропала математика», «Вместе весело шагать» и многие другие работы, выполняемые нашими учащимися.

Творческие работы школьников носят исследовательский характер и касаются вопросов, которые не изучаются в базовом курсе. Они позволяют приобрести школьникам первоначальный опыт проведения исследовательских работ, самостоятельно научиться добывать знания, используя литературу, ИКТ ресурсы, рекомендации учителя. Выступая перед сверстниками, ребята учатся представлять свои работы аудитории, дискутировать, отстаивать свою точку зрения. Метод проектов является первым шагом в большую науку.

В силу особенностей учебной деятельности одарённых школьников, нужны учебные ситуации с элементами новизны, занимательности, опора на жизненный опыт детей, а также специальная учебная нагрузка. Учащиеся любят то, что понимают, в чём добиваются успеха, что умеют делать.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что, учитывая практическую невозможность вовлечения всех детей с актуальной и скрытой одарённостью в обучение по специальным программам, необходимо готовить учителей для работы с одарёнными детьми в условиях обычных классов. Это предполагает знание педагогом принципов развивающего образования, включая владение специальными умениями применения стратегий дифференцированных программ для одарённых детей, а также владение нетрадиционными формами и способами работы на уроке (групповые формы работы, исследовательские проекты и т. п.). Необходимо идти в ногу со временем, использовать современные технологии и методы обучения, не бояться вводить в учебный процесс элементы новизны, делиться своим опытом, ибо нельзя идти вперед с головой, повернутой назад.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ 04.02.2010 № Пр-271. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Москва, 2010.
2. Артюшина Н.К., Чирковская Е.Г. Личностные и профессиональные качества учителя, работающего с одарёнными учащимися. *Проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса*: сборник материалов научно-практической конференции. Научный редактор Н.Ю. Синягина. Москва, 2008: 61 – 63.
3. Гусева С.И. *Образ математически одарённого ученика в сознании педагога*. Автореферат диссертации ...кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000; 7.
5. Царапкина Ю.К. К вопросу об использовании в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. *Вестник развития науки и образования*. 2010; 4.

References

1. Ukaz Prezidenta RF 04.02.2010 № Pr-271. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola». Moskva, 2010.
2. Artyushina N.K., Chirkovskaya E.G. Lichnostnye i professional'nye kachestva uchitelya, rabotayushego s odarennymi uchashchimisya. *Problemy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sub'ektov obrazovatel'nogo processa*: sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii. Nauchnyj redaktor N.Yu. Sinyagina. Moskva, 2008: 61 – 63.
3. Guseva S.I. *Obraz matematicheski odarennoogo uchenika v soznanii pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ...kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
4. Klarin M.V. Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opyta. *Pedagogika*. 2000; 7.
5. Carapkina Yu.K. K voprosu ob ispol'zovanii v uchebnom processe aktivnyh i interaktivnyh form provedeniya zanyatij. *Vestnik razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2010; 4.

Статья поступила в редакцию 11.01.16

УДК 371

Makhova A.I., postgraduate, Gnesins Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: any_max@mail.ru

TRAINING OF PLAYERS ON WIND INSTRUMENTS FOR PERFORMANCE AT A CONCERT. The article covers strong and weak points of public performances by wind instrument students at children's music schools. The author analyzes how to deal with problems affecting their psychological state at a concert, i.e. by being prepared by a teacher to communicate with certain audience. The author studies such cases when players need to react and talk to competition jury members. Such training also involves practicing a competition or examination program in simulated upcoming event situations. Developing a student's emotionally stable, positive attitude towards his performance, regardless of the result (especially, in case of competition auditions) is studied. A competition and examination program taking into account the student's music performance level is paid attention.

Key words: children's music school, wind instrument player, preparing for stage performance, stage anxiety, public performance, performer-audience rapport.

А.И. Махова, аспирант ФГБОУ ВПО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: any_max@mail.ru

ПОДГОТОВКА УЧАЩЕГОСЯ К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

В статье рассматриваются преимущества и недостатки практики публичных выступлений учащегося духового класса детско-музыкальной школы. Автор анализирует способы решения проблем, влияющих на его психологическое состояние

на концертной площадке, например, подготовка педагогом учащегося к коммуникации с определенной категорией слушателей (например, жюри на конкурсе): обыгрывание конкурсной / экзаменационной программы в смоделированной ситуации предстоящего события; создание эмоционально стабильного, положительного настроения учащегося на свое выступление, вне зависимости от полученного результата (особенно в случае конкурсных прослушиваний); верно подобранная педагогом экзаменационная / конкурсная программа, с учётом уровня техники игры учащегося.

Ключевые слова: детская музыкальная школа, духовик-исполнитель, психологическая подготовка к сценическому выступлению, сценическое волнение.

Преподавателю в музыкальной школе часто приходится сталкиваться с такой проблемой, как потеря способности ученика держаться во время выступления, будь то экзамен, концерт или конкурс. Нередко это происходит по причине осознания учащимся всей возложенной на него ответственности. Педагог не всегда замечает, как «перегружает» его ребёнка, произнося фразы типа «ты не должен ошибаться – этого зависит твоя оценка, балл, место на конкурсе», «нельзя подводить своего педагога» и прочее. Акцентирование на важности для кого-то или ответственности перед кем-то, часто негативно сказывается на психологическом состоянии ребёнка, которому в этом случае приходится думать не о том, как сыграть, а том, как бы не подвести педагога, школу, родителей. В данной ситуации педагоги забывают самое главное: чему именно учат детей в музыкальной школе, к чему стремятся, для чего обучают исполнительскому искусству.

Современное образование направлено на развитие творческих способностей учащихся в плане их исполнительской деятельности. Активизация юного музыканта в концертных мероприятиях повышает уровень его профессионально-музыкальной деятельности, которая включает в себя также артистическую и преподавательскую деятельность [1]. Публичные выступления – неотъемлемая часть учебного процесса (технический и академический зачеты, концерты класса, отдела, школы, городские концерты и прочие, участие в которых является обязательным). Ответственность за подготовку к разного рода выступлениям лежит не только на самом учащемся, но и на педагоге. Одна из задач педагога – помочь ученику раскрыться на сцене как творческой личности [2]. Методистами, музыкантами-педагогами, психологами проблема «сценического волнения» рассматривается с разных сторон. С одной стороны, как негативное и стрессовое состояние, которое мешает создавать художественный образ исполняемого произведения. С другой – как положительное состояние, которое помогает ученику научиться активизации и мобилизации на сцене, и, таким образом, осуществить творческий замысел. Нередко исполнителями фиксируется ощущение чрезмерного беспокойства, из-за которого возможен обратный эффект мобильности – торможение. Таким образом, активность уступает место «сценической апатии» и безразличности к выступлению [3].

Педагоги-музыканты, имеющие практический опыт сценического исполнения, могут способствовать снижению волнения перед выступлением, но не всегда подготовят ученика к публичному выступлению психологически. В настоящее время в государственных программах обращают внимание на процесс становления и развития личности будущего музыканта: обозначаются направления для дальнейшего совершенствования системы образования и формирования оптимальных условий [4].

Выступление на сцене является совершенно иной деятельностью, в совершенно иных условиях, которые отличаются от обычных репетиций и работы в классе. На выступление влияют внешние и внутренние факторы. К внешним относятся акустические несовершенства концертной площадки, слишком яркое освещение, шум в зале и другие. К внутренним – ответственность, боязнь ошибиться или неудачно выступить. Все эти аспекты приводят к максимуму причин, которые мешают ученику в полной мере реализовать свой творческий потенциал [5].

Духовику-исполнителю постоянно приходится сталкиваться с трудностями, которые чаще всего связаны с психофизиологическими проблемами. Это трудность в освоении пальцевой техники, формирование исполнительского аппарата (в который входит постановка губ, дыхания, работа диафрагмы), стыковка работы цепочки «пальцы-язык-выдох», освоение художественной выразительности. Нередко выступающий «теряет» текст, когда из-за стрессовой ситуации внимание может быть отвлечено любым посторонним фактором, таким как движение в зале, лишние звуки, или просто потеря концентрации на исполняемой музыке. Учёт всех этих элементов призван создать базу для устойчивого к стрессу исполнителя и привести к выразительному и красивому звучанию инструмента, а также к разви-

тию общей музыкальности учащегося. Однако нередко в гонке за виртуозностью и хвастовством преподавателей, чей ученик лучше, педагог упускает из виду самое главное – психологическое развитие ребёнка, работу над стрессовыми ситуациями, которые сопровождают исполнителя-духовика на сцене, прогнозирование ситуаций, с которыми может столкнуться исполнитель на духовном инструменте. Такими частыми проблемами становятся пере-сыхание горла, чрезмерное слюноотделение, перехват дыхания, взятие чрезмерного количества воздуха, соскальзывание пальцев с клапанов или, например, у флейтистов, головки флейты с подбородка, из-за повышенного выделения пота, связанного с волнением.

Безусловно, «страх сцены» или чрезмерное волнение перед выступлением является исключительно индивидуальной особенностью учащегося, но в задачи педагога входит работа над этими проблемами и стремление свести их к минимуму, помочь психологически справиться с возникшими трудностями и адекватно на них среагировать. При работе с учащимися необходимо учитывать особенности возрастной группы в целом, а также чисто индивидуальные способности. Не менее важным фактором является выбранный учеником музыкальный инструмент, для которого также характерны свои индивидуальные свойства. Поэтому от педагога в духовом классе требуется исключительно личностный подход к каждому ученику. И педагогу, и родителям необходимо сделать установку не на «отчетность», а на получение учеником удовольствия от исполняемой музыки, от своего выступления в целом. Такое решение проблемы, связанной с волнением даст учащемуся возможность переосмыслить свое состояние на сцене и иначе подойти к исполняемой программе. Нередко считается, что исполнитель не в состоянии получать удовольствие от своей игры, когда на конкурсе его внимательно слушает жюри, а на экзамене – комиссия, требующие свободы и легкости в его исполнении.

Чтобы помочь ученику расслабиться и не испытывать сценический страх, педагогом, во-первых, должна быть проделана работа по его психологической подготовке перед соответствующим мероприятием, «настроится» на строгую группу слушателей, которые, скорее всего, найдут недостатки в исполнении ученика. Во-вторых, необходима тщательно подготовленная конкурсная или экзаменационная программа. Чаще всего именно неуверенность в нотном тексте дает повод для волнения и страха. В-третьих, при подготовке к конкурсному или экзаменационному выступлению, рекомендуется несколько раз «обыграть» программу в спокойной обстановке (например, в классе перед учениками, родителями). В-четвертых, постараться настроить ученика не на победу, а на полученную возможность поучаствовать в проводимом конкурсе, концерте. В-пятых, выбранная педагогом программа должна соответствовать не только конкурсным требованиям, но и исполнительским возможностям ученика. Нередко ученик боится выступления, осознавая свою техническую несостоятельность перед другими участниками. Техническая состоятельность важна в подготовке экзаменационной и концертной программ. Этот процесс должен строго контролироваться педагогом с учетом индивидуальных исполнительских возможностей учащегося.

В задачу педагога при подготовке к концертному выступлению также входит обучение ученика производить приятное впечатление на публику, т.е. развитие умения «доносить» музыкальный материал до слушателя. Это касается не только слуховых ощущений, но и зрительных. В числе слушателей часто встречаются профессиональные музыканты, композиторы, дирижеры, педагоги и другие представители музыкальной сферы. Нередко педагог упускает из виду такой важный фактор нередко кажущийся лишним, как внешний вид ученика. Однако его учет привлекает музыканта показывать степень своего уважения к аудитории и самому себе.

Таким образом, подготовка учащегося-духовика к публичному выступлению подразумевает психофизиологическую направленность (стыковка работы «пальцы-язык-выдох»; работа с диафрагмой и т. д.) и психологическую направленность

(создание эмоционально стабильного, положительного настроения учащегося на свое выступление, вне зависимости от полученного результата, тщательный выбор программы, обыгрывание

конкурсной/экзаменационной программы в смоделированной ситуации предстоящего события, соответствующий дресс-код и т. д.).

Библиографический список

1. Борисова Е.Н. Психолого-педагогические особенности развития коммуникативного компонента педагогической деятельности музыканта в процессе профессиональной подготовки. *Вестник академии права и управления*. 2015; 4 (41): 175 – 182.
2. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва, 2008.
3. Ванскова Е.Л. *Психологические особенности формирования надёжности студентов-пианистов в концертном выступлении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2015.
4. Грибова О.В. *Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
5. Борисова Е.Н., Махова А.И. Становление флейтового исполнительства в России и за рубежом: историко-педагогический аспект. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 28 – 30.

References

1. Borisova E.N. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti razvitiya kommunikativnogo komponenta pedagogicheskoy deyatel'nosti muzykanta v processe professional'noj podgotovki. *Vestnik akademii prava i upravleniya*. 2015; 4 (41): 175 – 182.
2. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva, 2008.
3. Vanskova E.L. *Psihologicheskie osobennosti formirovaniya nadezhnosti studentov-pianistov v koncertnom vystuplenii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2015.
4. Gribova O.V. *Teoriya i praktika formirovaniya professional'noj kul'tury pedagoga-muzykanta*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
5. Borisova E.N., Mahova A.I. Stanovlenie flejtovogo ispolnitel'stva v Rossii i za rubezhom: istoriko-pedagogicheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 28 – 30.

Статья поступила в редакцию 31.12.15

УДК 371.3

Petrulina M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),
E-mail: marinaalex30@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL DEPENDENCE OF CULTURAL EXPERIENCE OF STUDENTS. The article deals with socio-pedagogical dependence of formation of cultural experience of students in the aesthetic activity. The features of aesthetic activity, under which students' social relations expand at social networks are noted. The author tells about growing human relationships which form in the modern society. The research allows identifying connection and kinship of mechanism of socialization and individualization. The author strongly stresses that the basic component of the cultural experience of a person is an ability of each person to determine not only the direction, but also ways of their activities and actions.

Key words: socialization, social and pedagogical conditionality of formation of cultural experience, aesthetic activity.

М.А. Петрунина, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург,
E-mail: marinaalex30@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматривается социально-педагогическая обусловленность становления культурного опыта обучающихся в эстетической деятельности. Представлены особенности эстетической деятельности, в условиях которой расширяются социальные связи обучающихся, складываются взаимоотношения растущего человека, происходит соединение механизмов социализации и индивидуализации. Утверждается, что базовым компонентом культурного опыта личности является способность каждого человека определять не только направленность, но и способы своей деятельности и поступков.

Ключевые слова: социализация, социально-педагогическая обусловленность становления культурного опыта, эстетическая деятельность.

Социально-педагогическая обусловленность содержания образования и приобретения обучающимися культурного опыта рассматривается в современных исследованиях с разных точек зрения. Опыт, по мнению С. Соловейчика, складывается из множества мелочей, и передавать его надо в процессе выполнения каких-либо действий [1].

Важно учитывать, что социализация личности – многоаспектный процесс становления человека как члена сообщества. При этом становление культурного опыта, как процесс приближения к определённому состоянию, осуществляется в условиях вхождения растущего человека в социальную среду и социальные связи. Всё это предполагает не только естественное взаимодействие человека с окружающей действительностью, но и воздействие на него жизненных обстоятельств либо целенаправленного воспитания.

«Преобладают два вектора анализа культурного содержания образования – формулировка общих целей и построение учебных культурологических курсов для школьников и студентов» [2]. В традиционной системе образования знание являлось одним из основных требований к школьнику в целях приобщения

к ценностям, смыслам и нормам культуры. Однако культурные нормы не осваивались обучающимися на необходимом для социализации уровне, так как не были связаны с их жизненными планами и приобретаемым жизненным опытом.

Возникает вопрос, какова социально-педагогическая обусловленность приобщения обучающихся к культурному опыту не только на уровне учебной информации, но и в процессе познания окружающего мира по законам красоты в эстетической деятельности. Следует исходить из того, что эстетическая деятельность обучающегося и педагогическое сопровождение данного процесса остается актуальной проблемой, требующей своего разрешения в социально-педагогическом ключе. Речь идёт о социально-педагогической обусловленности становления культурного опыта как индивидом, так и социальной группой, обществом в целом.

Эстетическая деятельность составляет основу воспитания у обучающегося потребности в познании и созидании красоты в окружающей действительности. Социально-педагогическими основаниями эстетической деятельности являются: целенаправленность (познание школьником искусства); содержание (спец-

иличная для каждого возраста деятельность по интересам); перспектива (приобретение культурного опыта в определенных жизненных условиях и межличностных отношениях). Всё это создаёт возможности для проявления социальной зрелости школьника.

Таким образом, эстетическая деятельность направлена на становление культурного опыта в эстетической деятельности, в основе которой лежат личностные потребности обучающихся. Воздействие музыки и других видов искусства активизирует эстетическое восприятие, выбор видов деятельности в искусстве для пробуждения устойчивого интереса как личностной ценности.

Идеи К. Роджерса повлияли на расширение представления человека о себе (самости), при этом проявленность самого себя в эстетической деятельности основывается на заложенной в нем тенденции к самопознанию и самореализации. Всё это позволяет направить образование не на освоение обучающимися информации, а на выработку желаний действовать на основе культурных норм, принятых и освоенных им самим. В этих условиях изучение гуманитарных (и не только) наук должно дополняться разнообразными практиками по интересам, в том числе эстетической деятельностью во внеурочное время по интересам.

Так, Д. Дьюи рассматривал опыт как практику освоения окружающего мира (социальный опыт) и вхождения в него (моральный опыт). В условиях эстетической деятельности появляется необходимость выявить как интересы, так и затруднения обучающихся, определить проблему, выдвинуть предположение по её решению, наметить план действий.

Основой опыта, по мнению Н.Б. Крыловой, является «не сумма впечатлений от получаемых знаний и попыток их «приложить», опыт имеет накопительно-конструктивный, реконструктивный и субъектный (и субъективный) характер» [2].

В эстетической деятельности обучающийся приобретает направленность своих действий при решении конкретных задач и осмысление культурных норм по законам красоты. При этом важно учитывать социально-педагогическую обусловленность эстетической деятельности, которая направлена на познание окружающего мира и себя в этом мире. Эстетическая деятельность предоставляет возможность в рамках одного пространства создать разнообразные эстетические подпространства для того, чтобы определить каждому своё дело по интересам.

Ведущей целью эстетической деятельности является формирование способности понимать, оценивать, любить искусство, удовлетворять потребности в создании эстетических ценностей [3, с. 414].

Так, в младшем школьном возрасте закономерно происходит осознание самого себя и других, можно говорить о проявлении субъектной позиции. При этом успешность социализации младшего школьника и приобретение культурного опыта в эстетической деятельности имеет свои особенности.

Направленность эстетической деятельности на становление культурного опыта школьника содержательно проявляется в том, что общечеловеческие ценности осваиваются в процессе познания окружающего мира по законам красоты; этнонациональные и региональные ценности содействуют предметной ориентированности на ребёнка в разнообразных видах деятельности; индивидуальные запросы учитываются в деятельности по интересам и содействуют определению жизненных планов [4].

Таким образом, идеи педагогов, психологов, культурологов позволяют выявить пути приобретения обучающимся культурного опыта в интересной для него деятельности: проектной, исследовательской, прикладной и эстетической. Для эстетической деятельности значимы как внешние (социокультурные) условия, так и внутренние, которые в каждом индивидуальном случае дают совершенно различные результаты собственного развития. Так в эстетической деятельности происходит соединение механизмов социализации и индивидуализации.

В этой связи актуальна позиция О. Газмана о том, что базовым компонентом культурного опыта личности является способность каждого человека определять не только направленность, но и способы своей деятельности и поступков. Всё это повышает «культуроёмкость образования», способствует созданию культурного фона воспитания, проявляющегося в совместном творчестве, сотрудничестве, сводном выборе действий [5].

Воспитание с позиции ребёнка «есть творческое освоение социокультурного опыта через формирование межличностного общения и индивидуального самоопределения» [2]. Опыт события, так как при решении возникающих проблем происходит осмысление и переосмысление приобретенного знания, которое включено во внутренний мир обучающегося и его картину мира [6; 7]. Культурный опыт – «осмысление положения человека в мире, практики его деятельности и отношений... Именно собственный, а не чужой опыт – элемент развития каждого человека» [2, с. 25].

Таким образом, эстетическая деятельность обучающегося рассматривается нами как возможность овладения нормами и образцами поведения, которые приобретаются через индивидуальный опыт. В эстетической деятельности осуществляется развитие способности конструировать собственный эстетический опыт, позволяющий осваивать новые практики по законам красоты.

Библиографический список

1. Соловейчик С. *Непрописные истины воспитания*: избранные статьи. Москва, 2011.
2. Крылова Н.Б. Развитие культурного опыта школьника в образовании. *Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса*: материалы международной научно-практической конференции. Саратов, 2010.
3. Петрунина М.А. Опыт подготовки студента педвуза к развитию эстетической активности школьника. *Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса*: материалы международной научно-практической конференции. Саратов, 2010.
4. Петрунина М.А. *Социально-педагогические основы формирования эстетической активности школьника*: учебное пособие. Оренбург, 2008.
5. Газман О. *Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы*. Москва, 1989.
6. *Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация*: монография. Составитель и научный редактор профессор В.И. Попова. Оренбург, 2013.
7. *Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики*: монография. Под научной редакцией С.В. Сальцевой. Оренбург, 2010.

References

1. Solovejchik S. *Nepropisnye istiny vospitaniya*: izbrannye stat'i. Moskva, 2011.
2. Krylova N.B. Razvitiye kul'turnogo opyta shkol'nika v obrazovanii. *Opyt kak vazhnejshaya sostavlyayushchaya socializacii sub'ektov obrazovatel'nogo processa*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Saratov, 2010.
3. Petrunina M.A. Opyt podgotovki studenta pedvuza k razvitiyu `esteticheskoy aktivnosti shkol'nika. *Opyt kak vazhnejshaya sostavlyayushchaya socializacii sub'ektov obrazovatel'nogo processa*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Saratov, 2010.
4. Petrunina M.A. *Social'no-pedagogicheskie osnovy formirovaniya `esteticheskoy aktivnosti shkol'nika*: uchebnoe posobie. Orenburg, 2008.
5. Gazman O. *Bazovaya kul'tura lichnosti: teoreticheskie i metodicheskie problemy*. Moskva, 1989.
6. *Gumanitarno-pedagogicheskie tehnologii sovremennoy obrazovaniya: konceptual'nye podhody, razrabotka i aprobaciya*: monografiya. Sostavitel' i nauchnyy redaktor professor V.I. Popova. Orenburg, 2013.
7. *Social'naya pedagogika: genezis nauchnogo issledovaniya ponyatij, idej, problematiki*: monografiya. Pod nauchnoy redakciej S.V. Sal'cevoj. Orenburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 11.01.16

УДК 37.013+378.147

Popova V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),
 E-mail: vip.48@mail.ru

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF OUT-OF-CLASS ACTIVITY OF A STUDENT. In the article the author studies approaches and principles of cultural and educational activity as reflection of a level of humanitarian knowledge of a student, who studied in a teachers' training university. The justification of humanitarian student as a valuable, looking-for-values person, cultures and eras is presented. The importance of cultural and educational actions of students consists in development of an ability to find a problem situation, to find ways how to solve it in specific conditions of his or her activity. Out-of-class activity is aimed at the development of abilities to possess particular speech skills as pedagogical value at different steps of educational activity in students.

Key words: cultural and educational activity, valuable and semantic reference points of educational activity, approaches and principles of educational activity, personal making active technology of out-of-class activity.

В.И. Попова, д-р пед. наук, проф. Оренбургского государственного педагогического университета,
 E-mail: vip.48@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассматриваются подходы и принципы культурно-просветительской деятельности как отражение уровня гуманитарного знания студента педвуза. Представлено обоснование гуманитарного как ценностного, обнаруживающего ценность человека, культур и эпох. Значимость культурно-просветительских действий студентов состоит в развитии способности обнаруживать проблемную ситуацию, находить пути ее решения в конкретных условиях жизнедеятельности. Внеаудиторная деятельность направлена на развитие у студентов способностей владения словом как педагогической ценности на разных ступенях просветительской деятельности.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, ценностно-смысловые ориентиры просветительской деятельности, подходы и принципы просветительской деятельности, личностно-активизирующая технология внеаудиторной деятельности.

Культурно-просветительская направленность внеаудиторной деятельности студента включает последовательность таких действий, как изучение и формирование культурных потребностей обучающихся и различных групп населения, разработку стратегий просветительской деятельности, а также проектирование просветительских программ с учётом региональной и демографической специфики.

Внеаудиторная деятельность студента в системе современного педагогического образования – «лично регулируемый и вместе с тем педагогически организуемый процесс, так как протекает в период получения образования в вузе» [1, с. 60]. Следует исходить из того, что включение студентов во внеаудиторную деятельность, где складываются определённые отношения и связи, где осуществляется просветительская деятельность индивида и его окружения, является объективно значимой.

Просветительская составляющая внеаудиторной деятельности проявляется в возможности ощутить значимость гуманитарного знания в контексте будущей профессиональной деятельности. В развивающейся теории и практике апробации новых педагогических технологий и с учётом запросов образовательной практики внеаудиторная деятельность студента приобретает качества культурно-просветительского пространства, в котором происходит «глубокое переосмысление роли и значения человека, признание его в качестве важнейшей общественной ценности» [2, с. 12].

Просветительский потенциал внеаудиторной деятельности студента следует понимать как возможность повышения культурно-образовательного уровня студента в целях проектирования стратегии просветительской деятельности с обучающимися и различными группами населения. Всё это потребовало разработки содержательной и технологической характеристик внеаудиторной деятельности, изучение культуросообразных действий различных групп населения, формирование у студентов способности к культурно-просветительской деятельности.

При выявлении просветительского потенциала внеаудиторной деятельности потребовалось обоснование ведущих принципов как исходных положений для организуемой деятельности. Так, принцип контекстности обнаруживается в процессе проектирования культурно-просветительского пространства как социокультурного контекста развития у студентов навыков миропонимания. Принцип открытости обосновывает возможность взаимодействия студента с широким социальным окружением, в том числе приобщение к миру профессии. Принцип компенса-

торности проявляется в обеспечении педагогической поддержки культурно-просветительской деятельности студента в целях саморазвития.

Внеаудиторная просветительская деятельность представляет собой «систему взаимосвязанных процедур и операций, направленных на достижение целей внеаудиторной деятельности студентов, содержит этапы и процедуры пошаговой ее реализации» [1, с. 135]. Осмысление вариантов культурно-просветительской деятельности студента предполагает поиск смысла просветительских действий в условиях вуза, в практической деятельности с обучающимися и различными группами населения, в жизнедеятельности.

Так открываются широкие возможности для создания культурно-просветительских ситуаций, реализации проектов духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения средствами русского языка как родного языка русского народа и языка межнационального общения для народов, населяющих Оренбургский край. В условия подготовки и реализации проекта «Антропоцентрическая парадигма и её основания» выявляются пути обновления содержания образования в аспекте антропоцентризма как базиса познания человека, природы его социальной активности. Антропология в современных условиях глобальных реформ является базисом для выбора «режимов эмоционального и эстетического развития, приобретения опыта достойного проживания в эстетической гармонии с окружающим миром» [3, с. 13].

Проект «Регионоведение: панорама смыслов» отражает направленность на решение проблем «как научиться жить», «как научиться познавать мир», «как научиться действовать во благо других», «как научиться жить вместе». Так появляется возможность овладения опытом взаимодействия участников образовательного процесса с позиций диалога культур, которые выступают как показатели профессионального роста студента [4, с. 15].

Содержательные характеристики проекта «Регионализация системы образования и её основополагающие характеристики» отражают направленность на решение проблем образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями. Учитывается этническое многообразие региона как предмета исследования историка, языковеда, этнографа, культуролога [4, с. 23].

Содержательно-целевые установки проекта «Социолингвистические проблемы формирования языковой личности. Языки

региона» базируются на идеях антропоцентричности, то есть анализа человека в языке и человека в человеке [4, с. 28]. Особая роль принадлежит текстам культуры как средству создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение и овладение нормами речевого поведения в различных ситуациях. Проект «Культурно-просветительская деятельность студента: теория и социально-педагогическая практика» направлен на приобретение опыта культурно-просветительской деятельности и популяризации гуманитарных знаний, знаний междисциплинарного характера о музейных ценностях как событиях. Событием может оказаться текст, анализ и интерпретация которого приближает участников события к взаимопониманию [4, с. 77].

В этой связи личностно-активизирующая технология внеаудиторной просветительской деятельности представляет собой «процесс программно-методического сопровождения активизации субъектной позиции студента, направленный на достижение целей образования и развития личности. Как система последовательного развёртывания педагогической деятельности, она состоит из совокупности процедур деятельности преподавателя и студента, усложняющейся на каждом этапе в связи с новым целеполаганием» [1, с. 146].

Поэтапные действия позволяют развить навыки прогнозирования и выбора тактики культурно-просветительской деятельности в многонациональном социуме. Функциями внеаудиторной просветительской деятельности студента являются: стимулирующая, которая включает педагогическую поддержку деятельности студента; проектировочная, отражающая логику проектных действий студента; рефлексивно-оценочная, обеспечивающая

реализацию индивидуальных культурно-просветительских траекторий студента.

Значимость культурно-просветительских действий студента состоит в развитии способности обнаруживать проблемную ситуацию, находить пути её решения в конкретных условиях жизнедеятельности. Под ценностно-смысловой ситуацией следует понимать фрагмент внеаудиторной деятельности, содержательно направленный на диалогическое субъект-субъектное взаимодействие «в целях разрешения ценностно-смысловых противоречий и обеспечивающий актуализацию ценностной составляющей при принятии решений и совершении поступков» [5, с. 10]. Включение студентов в обмен информацией, в поисковую деятельность, взаимодействие друг с другом и с внешней средой обеспечивает повышение уровня индивидуальных, избирательных, осознанных связей личности с различными сторонами общественной действительности.

Таким образом, культурно-просветительская деятельность студента педвуза в условиях внеаудиторной деятельности обеспечивает понимание и интерпретацию методов постижения профессии и человеческого бытия. К числу существенных характеристик внеаудиторной деятельности можно отнести комплексность действий педагога и студента; диалоговый режим; свободный выбор студентом способов деятельности для удовлетворения потребностей.

Перспективным является событийно-смысловое проектирование внеаудиторной просветительской деятельности в целях приобретения студентами дополнительных смыслов педагогической профессии.

Библиографический список

1. Попова В.И. *Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2003.
2. *Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация*: монография. Составитель и научный редактор профессор В.И. Попова. Оренбург, 2013.
3. Петрунина М.А. *Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности*. Оренбург, 2007.
4. Попова В.И. *Образовательно-развивающая модель взаимосвязанной учебной и внеучебной деятельности школьника. Реализация концепций «Регионоведение» и «Профориентология»*: учебное пособие. Оренбург, 2010.
5. Карпова О.С. Педагогический потенциал ценностно-смысловой проблемной ситуации в духовном воспитании подростка. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. 2010; 5 (15): 99 – 104.

References

1. Popova V.I. *Vneauditornaya deyatel'nost' studentov: teoriya i social'no-pedagogicheskaya praktika*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2003.
2. *Gumanitarno-pedagogicheskie tehnologii sovremennogo obrazovaniya: konceptual'nye podhody, razrabotka i aprobaciya*: monografiya. Sostavitel' i nauchnyj redaktor professor V.I. Popova. Orenburg, 2013.
3. Petrunina M.A. *Teoriya i praktika formirovaniya social'noj aktivnosti shkol'nika v 'esteticheskoy deyatel'nosti*. Orenburg, 2007.
4. Popova V.I. *Obrazovatel'no-razvivayushchaya model' vzaimosvyazannoj учебной i vneuchebnoj deyatel'nosti shkol'nika. Realizaciya koncepcij «Regionovedenie» i «Proforientologiya»*: uchebnoe posobie. Orenburg, 2010.
5. Karpova O.S. Pedagogicheskij potencial cennostno-smyslovoj problemnoj situacii v duhovnom vospitanii podroostka. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie*. 2010; 5 (15): 99 – 104.

Статья поступила в редакцию 11.01.16

УДК 372.881.1

Dongak V.S., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: dongak@mail.ru

COMPARISON OF GRAMMAR CATEGORY OF VOICE IN THE ENGLISH, RUSSIAN AND TUVAN LANGUAGES. The article examines the comparison of the grammatical category of voice in the English, Russian and Tuvan language for its theoretical and practical use in methods of teaching English. The comparative study of the grammatical category of voice in the three languages has revealed that having of similar forms of the category of voice by the aforementioned languages does not necessarily indicate at their typological similarity. It is also necessary to take into account their distribution and functional use. The forms of voices in these languages also have their own specific features. The comparison of similar grammar phenomena helps a teacher to eliminate common mistakes in teaching of English grammar under the interfering influence of the Tuvan language.

Key words: comparison, grammatical category, transitive verb, Active Voice, Passive Voice, affix, multilingualism.

В.С. Донгак, канд. социол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: dongak@mail.ru

СОПОСТАВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ТУВИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья исследует сопоставление грамматической категории залога в английском, русском и тувинском языках для его теоретического и практического применения в методике преподавания грамматических категорий английского языка. Сопоставительное изучение грамматической категории залога в трёх языках выявило, что наличие в вышеуказанных языках

сходных форм категории залога не обязательно свидетельствует об их типологическом подобии. Необходимо также учитывать их дистрибуцию и функциональное использование. Формы залогов в данных языках также имеют свои специфические особенности. Сопоставление подобных грамматических явлений помогает учителю устранить типичные ошибки при обучении грамматике английского языка под интерферирующим влиянием тувинского языка.

Ключевые слова: сопоставление, грамматическая категория, переходный глагол, активный залог, мультилингвизм, страдательный залог, аффикс.

Настоящая статья посвящена сопоставительному исследованию грамматической категории залога английского, русского и тувинского языков для практического применения при обучении английскому языку тувинских учащихся. Основным контингентом студентов в Тувинском государственном университете являются студенты, у которых родным языком является тувинский язык. В современной России по Закону «Об образовании» обучение в высших учебных заведениях проводится на русском языке. Поэтому автор статьи полагает, что метод сопоставления языковых явлений английского, русского и тувинского языка является целесообразным и полезным для практического применения в обучении тувинских студентов английскому языку в условиях мультилингвизма, особенно в лингводидактических целях.

В работах, посвящённых проблеме залога, учёные-лингвисты до сих пор подчёркивают сложность и дискуссионность вопроса грамматической категории залога [1; 2].

Согласно В.Д. Аракину, категория залога представляет собой глагольную категорию, выражающую различные отношения между субъектом и объектом действия, имеющие свое морфологическое выражение в форме глагола [3, с. 127]. Число залогов в разных языках может быть очень различным.

В английском языке большинство исследователей грамматики английского языка выделяют два залога: действительный или активный залог (Active Voice), существующий в формах индикатива и входящих в него форм времени и страдательный, или пассивный залог (Passive Voice), выраженный аналитическими формами, состоящими из форм глагола *to be* и Participle II спрягаемого глагола. Следует отметить, что формы залога в английском языке представлены только у переходных глаголов. Глаголы непереходные, к которым относятся глаголы передвижения (*to go, to creep, to swim*), глаголы положения (*to sit, to lie, to stand*), глаголы физического состояния (*to rest*), глаголы нравственного состояния (*to cry, to weep*), формы залога не имеют. Но если эти глаголы развивают переходное значение и, следовательно, требуют прямого дополнения, то они приобретают все признаки переходного глагола и включаются в ряд глаголов, имеющих оба залога. Например: *to run* 'бежать', *to run a hotel* 'управлять гостиницей', *the hotel was run by a young man* 'гостиницей управлял молодой человек' [3, с. 129].

Некоторые грамматисты предполагают ещё два других залога – взаимный и возвратный, которые не имеют никаких особых характеризующих их средств выражения и, как считает В.Д. Аракин, поэтому не могут рассматриваться как особые формы залога [там же].

В русском языке залоговые значения выражаются только переходными глаголами, так как только они могут показывать изменения между субъектом и объектом действия, получающих свое отражение в глаголах с суффиксом *-ся* или в страдательных причастиях [4]. В систему залогов не входят непереходные глаголы (*бежать, сидеть, дышать, кричать* и др.), не имеющие в своем составе суффикса *-ся*, а также возвратные глаголы (с суффиксом *-ся*), лишённые залоговых значений: а) глаголы с *-ся*, образованные от непереходных глаголов (*грозиться, стучаться, белеться* и др.); б) глаголы с *-ся*, образованные от переходных глаголов, но обособившиеся по своему лексическому значению (*слушаться, давиться*); в) безличные глаголы с *-ся* (*смеркается, хочется, чудится, не спится*); г) глаголы, употребляющиеся только в возвратной форме (*бояться, гордиться, надеяться, смеяться* и др.). В русском языке выделяют три формы категории залога [4]:

1) Действительный залог, форма залога, показывающая, что действие, обозначенное переходным глаголом, направлено на прямой объект, выраженный в форме винительного падежа без предлога. Например: *Она пишет письмо*.

2) Возвратно-средний залог, форма залога, образованная от переходного глагола (действительного залога) посредством суффикса *-ся*, показывающая обращённость действия в са-

мом субъекте. Например: *обуваться, умываться, обниматься, обрадоваться, запастись, реаться*. Глаголы возвратно-среднего залога в зависимости от семантики распадаются на несколько групп. Одни лингвисты выделяют три группы (собственно-возвратные, взаимовозвратные, общевозвратные) [3, с. 128], другие пять групп глаголов (к вышеуказанным группам добавляют косвенно-возвратные и безобъектно-возвратные) [4].

3) Страдательный залог, форма залога, показывающая, что лицо или предмет, выступающие в предложении в роли подлежащего, не производят действие, а испытывают на себе чье-либо действие. Например: *Дом был построен студенческим отрядом*.

Действительный и страдательный залогов по значению соотносительны: «*Строители строят дом*» – «*Дом строится строителями*». В действительной конструкции субъект действия выражен подлежащим, а объект – винительным падежом без предлога. В страдательной конструкции подлежащим становится объект действия, а субъект оказывается дополнением в форме творительного падежа [4].

Ф.Г. Исхаков и А.А. Пальмбах категорию залога определяют как форму глагола, обозначающую отношение между субъектом (производителем действия) и объектом, и различают пять залогов в тувинском языке: основной (*ундэзин*), понудительный или побудительный (*болдуруушкун*), возвратный (*эгидишкун*), страдательный (*качыгдаашкун*), совместно-взаимный (*катмышкан*) [5, с. 272].

Основной залог является нулевой формой, от которой при помощи аффиксов образуются остальные четыре залога: *инекти саар* 'доить корову', *кат чыыр* 'собирать ягоды' [5, с. 273].

Понудительный залог имеет следующие основные значения: 1) понудительное – 'заставлять делать что-либо': *бижит* 'заставлять писать', *удут* 'уложить спать'; 2) страдательное – 'подвергаться какому-либо действию': *сонгут* 'быть избранным', *дарлат* 'быть угнетённым'. Вследствие этого понудительный залог еще называют понудительно-страдательным [5, с. 274].

Совместно-взаимный залог имеет значения: 1) совместное – 'делать что-либо сообща': *санаш* 'совместно считать', *ажылдаш* 'сообща работать'; 2) взаимное – 'делать что-либо взаимно': *эдержир* 'взаимно дружить', *болчур* 'взаимно защищаться' [5, с. 282].

Возвратный залог имеет следующие значения: 1) собственно-возвратное т. е. направленные на себя: *чун* 'умой себя', *каастан* 'укрась себя'; 2) косвенно-возвратное: *бижиттин* 'заниматься письмом'; *хынаттын* 'проверяться'; 3) возвратно-страдательное: *дуглан* 'прикрыться', *одун* 'просыпаться' [5, с. 285].

Страдательный залог обозначает действие, которому данный предмет подвергается со стороны (страдательное значение), и действие, которое данный предмет направляет на себя или совершает для себя (возвратное значение). Например: *хоста* 'освободить', *хостал* 'освободиться', *чар* 'колоть', 'разделять', *чарыл* 'раскалывать, разделяться' [5, с. 290].

Сопоставительное изучение грамматической категории залога в трех языках выявило, что наличие в вышеуказанных языках сходных форм категории залога не всегда свидетельствует об их типологическом подобии. Необходимо также учитывать их дистрибуцию и функциональное использование. Формы залогов в данных языках также имеют свои специфические особенности: 1) по содержанию (в оттенках значения отдельных залоговых форм); 2) по синтаксической роли (в словосочетаниях и в предложении); 3) по форме (в залогообразующих аффиксах и их сочетаниях).

Таким образом, выявляя сходные и отличительные черты грамматической системы родного и иностранного языков, а также изучая их особенности можно наметить пути преодоления ошибок, обусловленных языковой интерференцией.

Библиографический список

1. Аглеев И.А. *Категория залога русского глагола в историческом освещении*. Available at: <http://www.rae.ru/forum2011/146/1512>
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. *Современный русский язык*. Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/part-095.htm>
3. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков*. Москва: Просвещение, 1989.
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/431>
5. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.

References

1. Agleev I.A. *Kategoriya zaloga russkogo glagola v istoricheskom osveschenii*. Available at: <http://www.rae.ru/forum2011/146/1512>
2. Valgina N.S., Rozental' D.'E., Fomina M.I. *Sovremennyy russkiy yazyk*. Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/part-095.htm>
3. Arakin V.D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
4. Rozental' D.'E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/431>
5. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.

Статья поступила в редакцию 18.01.16

УДК 378

Emaletdinova G.E., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: naitotok@yandex.ru

Saraev K.N., postgraduate, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: naitotok@yandex.ru

PROBLEMS OF REFORMING THE SYSTEM OF LOCAL ADMINISTRATION IN THE POLICY OF THE GOVERNMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION IN 2003. The researchers notice that there is a growing interest to a question of local self-government formation in Russia among scientists in recent years. Its history can be divided into several stages. Each of these stages meant much for the development of statehood and civil liberties. The last stage is connected with the adoption of the Federal law "On local self-government in the Russian Federation" in 2003. The government up to this date has made more than 35 laws for the correction of individual industries. This year a new reform of local government in Russia was initiated. This especially proves that the study of the history of the recent reforms in the system of local government is necessary. This research is tightly integrated into a variety of related fields of knowledge. In the studied chronological interval, from 2003 to 2010, the greatest success was achieved in research in the field of jurisprudence, law and social relationships. The historical study of this period has not received extensive coverage.

Key words: local government, mayor of a city, local municipal budget, chairman of a city council, democratic transformation.

Г.Э. Емалетдинова, канд. ист. наук, доц. каф. всеобщей истории и философских дисциплин, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: naitotok@yandex.ru

К.Н. Сараев, аспирант 4 курса, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: naitotok@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПОЛИТИКЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В 2003 ГОДУ

В последние годы активизировался интерес к вопросу формирования местного самоуправления в России. Его историю можно разделить на несколько этапов. Каждый из этих этапов значил для развития государственности и гражданских свобод. Последний этап связан с принятием в 2003 году федерального закона «О местном самоуправлении в РФ».

Правительство РФ на сегодняшний день внесло более 35 законов по коррекции отдельных отраслей. С этого года была начата новая реформа местной власти в России. На этом фоне изучение истории последних преобразований в системе местного самоуправления видится необходимым.

Исследование местного самоуправления находится в тесной взаимосвязи самых разнообразных смежных наук. В исследуемом хронологическом отрезке, с 2003 по 2010 гг., наибольших успехов достигли исследования в области юриспруденции, права и социально-общественных взаимоотношений. Собственно исторические исследования этого периода не получили масштабного освещения.

Ключевые слова: местное самоуправление, мэр города, местные бюджеты муниципальные образования, председатель Городского совета, демократические преобразования.

В основу научно-методологической базы исследования истории развития местного самоуправления в России в период с 2003 по 2010 гг. положены работы Т.Т. Авдеевой, Б.С. Жихаревич, В.Б. Зотова, В.А. Лапина, В.Е. Рохчина и ряда других ученых [1; 2; 3].

Наиболее значимым, с нашей точки зрения, является исследование Т.Т. Авдеевой, фактически оформившие методологическую основу изучения хозяйственного устройства местного самоуправления в России. Данную проблему поднимает в своей работе и Б.С. Жихаревич, рассматривая проблемы экономического развития региона, В.А. Лапин в своем труде обобщил ранее проведенные исследования, затрагивающие теоретические вопросы формирования системы самоуправления по административно-территориальному признаку. В.Е. Рохчин в своих исследованиях обстоятельно проработал вопрос информационного мониторинга социально-экономического развития регионов [4].

Целью данного исследования является освещение процесса реформирования системы местного самоуправления после принятия Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» от 06.10.2003, сосредотачивающегося на преобразованиях уже существующих систем и расширении самоуправления в территориальном отношении.

Принятием Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» от 06.10.2003 №131-ФЗ было положено начало кардинальным преобразованиям. Однако новая концепция закона и его новые положения оказались спорными. Подготовка реформы затянулась вплоть до 2006 года. Критика законопроекта привела к тому, что его принятие на территории РФ было неодновременным [5].

Главным образом, критике подверглась новая система территориального подразделения муниципальных субъектов. По этой причине принятый в 2003 году федеральный законопроект о местном самоуправлении в РФ имел малый процент положитель-

ных отзывов. Следует обратить внимание на то, что в разработке законопроекта 2003 года было заострено внимание на сельском хозяйстве. Формирование новых муниципальных образований ставило целью усилить самостоятельность бывших совхозов и колхозов. Многие известные политологи и экономисты отрицательно отзывались об этих положениях. В качестве аргумента приводилось сложность в организации и формировании фондов бюджетов новых муниципальных образований.

Следует иметь в виду, что пристальное внимание правительства РФ к проблемам модернизации системы управления сельским хозяйством, отодвинуло на задний план имеющиеся аналогичные вопросы в городских образованиях. Новые положения вводили неупорядоченную двухступенчатую систему распределения органов самоуправления. В первую ступень входили муниципальные районы и городские округа, во вторую – города и сельские округа. В свою очередь, муниципальные районы на равных могли включать в себя и города, и сельские округа. Во многих субъектах федерации, в том числе и в Республике Башкортостан, это вызывало серьезные трудности в распределении муниципальных образований по уровням. Кроме того, распределение на районы требовало долгой и продолжительной работы.

Города и городские округа представляли собой одну и ту же территориальную общность с незначительными, на первый взгляд, различиями. Однако достаточно сложно определить конкретно, какие из существующих на территории федерального субъекта муниципальные образования к какому уровню будут подходить.

Вместе с тем, другие специалисты отмечали и серьезные положительные стороны нового закона. Во-первых, местные власти получали более широкие полномочия, особенно это касалось сельского хозяйства. Возникали выгодные предпосылки капиталистического развития и повышения конкурентоспособности новых образований. Во-вторых, административный контроль со стороны местной администрации отходил на второй план. Законодательно закреплённая невозможность совмещения должностей главы муниципального совета и непосредственно администрации привела к значительному увеличению свободы представительных органов. Однако на деле значительных успехов эти преобразования не принесли. Инертность российского общества и низкая политизированность привели к сохранению лидирующей роли местной администрации.

В Республике Башкортостан реформа была запланирована на 2005 год. Опережая общероссийскую практику, региональные власти ожидали возможности сохранить предшествующие тенденции в местном самоуправлении. Предварительные работы по подготовке реформы самоуправления должны были закончиться до 1 января 2005 года. В течение 2004 года региональным властям пришлось разграничивать и устанавливать прочные границы всех муниципальных образований. Работа была масштабной и трудной. Все соответствующие муниципальные образования предстояло наделить статусом городского поселения, сельского поселения, городского округа, муниципального района в соответствии с материально-технической базой.

Было принято решение о внесении изменений в основные законы Республики Башкортостан, затрагивающих вопросы местного самоуправления: «О местном самоуправлении в Республике Башкортостан» и «Об административно-территориальном

устройстве Республики Башкортостан и территориях муниципальных образований».

По факту выполнения мероприятий по подготовке республики к реформе правительство приступило к следующему этапу – принятию новых законов, которые бы юридически укрепили вносимые преобразования: «О создании муниципальных образований в отдельных районах и городах Республики Башкортостан» и «О наделении муниципальных образований в Республике Башкортостан соответствующим статусом».

Новые положения были приняты, что серьезно пошатнуло политическую и экономическую монополию региональных властей. Положительная динамика закона, направленная на централизацию власти в руках федеральных органов, способствовала усилению региональных оппозиционных сил. Местные власти целиком выводились из-под контроля региональных властей, получая достаточно обширные свободы, что не могло не сказаться на улучшении обстановки в муниципальном устройстве.

Между тем, реальное положение вещей оказалось не столь положительным, как предполагалось при разработке реформы. Произведённая в начале 2000-х гг. налоговая и финансовая реформа болезненно ударила именно по местному самоуправлению. Надежды на новый законопроект, возлагаемые политологами, не оправдались. В ходе подготовки реформ отмечалось, что отсутствие послаблений местным бюджетам вызовет серьезные проблемы в будущем. Так, в Башкортостане, по самым позитивным прогнозам, предполагали, что не менее 25 % новых муниципальных образований окажутся на иждивении республиканского бюджета. Оценивая бюджетное и социально-экономическое развитие муниципальных образований в Республике, необходимо признать, что больше половины органов местной власти уже не могут надлежащим образом исполнять свои обязательства в рамках существующей налоговой системы. Более 60 % бюджетов городов составляют безвозмездные ассигнования из республиканского бюджета. В свою очередь, местное налогообложение не может обеспечить и трети бюджета.

На основании проведённого анализа изменения статуса и общих положений системы местного самоуправления в Российской Федерации следует отметить, что система претерпела кардинальные изменения. С 2003 же года и по настоящий момент посредством методического внедрения положений закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» от 06.10.2003 № 131-ФЗ возможности населения муниципального образования значительно возросли в плане решения проблем различного характера. Однако обнаружились и многочисленные недочёты, по большей степени сосредоточенные в финансовой стороне деятельности местных властей [6].

Новые положения местного самоуправления, принятые в России, являются наглядным примером динамического развития данного вопроса в политике федерального правительства. Но проведённые преобразования имеют явно незавершённый характер. Предшествующая этому налоговая реформа очень резко сократила источники доходов местного самоуправления. В дальнейшем более тесная взаимосвязь органов местного самоуправления и федерального центра должны решить эти недостатки. Основной задачей будущих преобразований должно стать развитие финансовой составляющей деятельности местной власти.

Библиографический список

1. Авдеева Т.Т. *Социально-экономическое развитие местного сообщества (Теоретико-методологические основы)*: Диссертация ... доктора экономических наук. Краснодар, 2001.
2. Лапин В.А., Любовный В.Я. *Реформа местного самоуправления и административно-территориальное устройство России*. Москва: Издательство «Дело», 2005.
3. Рохчин В.Е., Жилкин С.Ф. *Методические рекомендации по формированию концепции социально-экономического развития муниципального образования*. Москва: Муниципальная власть, 2000.
4. Рохчин В.Е., Знаменская К.Н. *Стратегическое территориальное планирование в современной России: состояние, проблемы и первоочередные задачи научного обеспечения*. Санкт-Петербург: ИРЭ РАН, 2000.
5. Об административно-территориальном устройстве Республики Башкортостан и территориях муниципальных образований. *Республика Башкортостан*. № 74 (25807); 21.04.2005.
6. О наделении муниципальных образований в Республике Башкортостан соответствующим статусом. *Республика Башкортостан*. № 243 (25726).

References

1. Avdeeva T.T. *Social'no-ekonomicheskoe razvitie mestnogo soobschestva (Teoretiko-metodologicheskie osnovy)*: Dissertaciya ... doktora `ekonomicheskikh nauk. Krasnodar, 2001.
2. Lapin V.A., Lyubovnyj V.Ya. *Reforma mestnogo samoupravleniya i administrativno-territorial'noe ustrojstvo Rossii*. Moskva: Izdatel'stvo «Delo», 2005.

3. Rohchin V.E., Zhilkin S.F. *Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu koncepcii social'no-ekonomicheskogo razvitiya municipal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Municipal'naya vlast', 2000.
4. Rohchin V.E., Znamenskaya K.N. *Strategicheskoe territorial'noe planirovanie v sovremennoj Rossii: sostoyanie, problemy i pervoocherednye zadachi nauchnogo obespecheniya*. Sankt-Peterburg: IR E RAN, 2000.
5. Ob administrativno-territorial'nom ustrojstve Respubliki Bashkortostan i territoriyah municipal'nyh obrazovaniy. *Respublika Bashkortostan*. № 74 (25807); 21.04.2005.
6. O nadenii municipal'nyh obrazovaniy v Respublike Bashkortostan sootvetstvuyushchim statusom. *Respublika Bashkortostan*. № 243 (25726).

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 378

Efimov A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru

Kocherov Yu.N., teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: kocherov71@mail.ru

SELF-EDUCATION AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE POLICE OFFICERS. The article shows a role of self-actualization in the process of identity formation in cadets of educational institutions of the MIA of Russia. The authors reveal the basics of self-education, show methods and techniques of self-education and approaches to implementation of self-education of cadets. The research is based on the data of studying of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs. As a conclusion the researchers state that there are three main groups of students in relation to self-education. The authors conclude that continuous and active participation of future officers in educational and professional activities, in the public life of the Academy in sporting events plays a positive effect on the process of self-education. A necessary condition for the pedagogical leadership of the self-education of cadets is the unity and coherence of actions of all officers in the process of training in evaluation and adjustment of their activities.

Key words: self-education, personality of cadets of Ministry of Internal Affairs, training, leadership.

А.А. Ефимов, канд. пед. наук, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru

Ю.Н. Кочеров, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: kocherov71@mail.ru

САМОВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье показана роль самовоспитания в процессе формирования личности курсанта (слушателя) системы образовательных учреждений МВД России. Авторы раскрывают сущность самовоспитания, показывают методы и приёмы самовоспитания, подходы к осуществлению самовоспитания курсантов. Авторы делают вывод о том, что положительно влияет на процесс самовоспитания постоянное и активное участие будущих офицеров в учебно-познавательной и служебной деятельности, в общественной жизни Академии МВД, в спортивно-массовых мероприятиях. Необходимым условием педагогического руководства самовоспитанием курсантов (слушателей) является единство и согласованность действий всех офицеров в процессе подготовки обучаемых, в оценке и корректировке их деятельности.

Ключевые слова: самовоспитание, личность курсанта МВД, профессиональная подготовка, руководство самовоспитанием.

Успех профессиональной подготовки будущего сотрудника ОВД, его будущей профессиональной деятельности в значительной мере определяется умением целенаправленно и систематически работать над собой. Как показывает педагогическая теория и практика, самовоспитание является неременным условием совершенствования личности.

Под самовоспитанием курсантов и слушателей понимают их целенаправленную активную деятельность, способствующую формированию и развитию положительных и устранению отрицательных качеств в соответствии с требованиями общества, службы в органах внутренних дел, профессиональной деятельности.

Самовоспитание – сложный интеллектуальный, волевой и эмоциональный процесс. Исследования, проведённые по проблеме самовоспитания, показывают, что для понимания его сущности необходимо знать внутренние психологические предпосылки протекания процесса самосовершенствования. Среди них следует выделить:

- выработанные и принятые курсантом жизненные идеалы, которые лежат в основе программы самосовершенствования и выступают мощными побудительными силами, внутренними мотивами поведения и всей деятельности будущего офицера;
- осмысленные и принятые требования, предъявляемые к деятельности и личности офицера ОВД;
- психолого-педагогические, этические и иные знания о протекании, содержании и методике этого процесса, сформированные навыки самовоспитания;
- наличие внутренней установки, развитого самосознания, способности к объективной критической оценке своего поведения

и необходимого уровня общего, интеллектуального, профессионального развития;

- определённый уровень развития волевых качеств и наличие привычек эмоционально-волевого саморегулирования, особенно в трудных и сложных ситуациях, экстремальных условиях [1; 2].

Исходным компонентом самовоспитания, как и любого другого вида деятельности, являются мотивы – сложные и глубоко осознанные внутренние побуждения к систематической и активной работе над собой. Основными мотивами, обеспечивающими более эффективное протекание процесса самовоспитания курсантов Академий системы МВД, выступают: понятия и принятые требования, предъявляемые к службе в органах внутренних дел, желание стать офицером и др.

Содержательная сторона процесса самовоспитания включает в себя различные аспекты развития личности курсанта (слушателя): профессиональный, нравственный, правовой, эстетический, физический и др. Каждый из них требует специальной самостоятельной работы по воспитанию специфических качеств и связан с развитием ума, чувств, воли, формированием разнообразных убеждений и привычек поведения.

Самовоспитание осуществляется с помощью различных общих и специфических методов, средств и приёмов. К наиболее общим методам самовоспитания относятся: самообязательства, самоорганизация личной жизни и профессиональной деятельности и самоотчёт [3].

Самообязательства включают осознание целей и задач самосовершенствования, выработанные, продуманные, внутренне

принятые решения по формированию и развитию у себя того или иного качества или группы качеств.

Важным условием эффективности самоорганизации жизни и деятельности курсанта (слушателя) является умение управлять собой, добиваться осуществления поставленной цели. Существенную роль в этом играют самопознание и самоанализ своих действий, поступков, поведения, которые предполагают критическое отношение к себе, к уровню развития своих личностных качеств, к состоянию, возможностям, духовным и физическим силам. Это, в свою очередь, связано с самооценкой, без которой невозможно самоопределиться и самоутвердиться в жизни, в курсантском (слушательском) коллективе.

Для эффективного самовоспитания также важна своевременная и объективная самооценка. Переоценка своих личностных ценностей или их недооценка вредны и опасны для формирования характера, в целом для самосовершенствования личности курсанта (слушателя). Поэтому в процессе самовоспитания важно постоянно учиться и стремиться всесторонне познавать самого себя, анализировать собственную практическую деятельность и объективно, точно и своевременно оценивать свои действия, поступки, сверяя их с требованиями жизни [4; 5].

Процесс самовоспитания курсантов (слушателя) имеет свою логику развития и собственные, относительно самостоятельные этапы протекания, на каждом из которых используются те или иные методы, средства и приёмы работы над собой. В самом общем виде логика и этапы процесса самовоспитания могут включать:

- самопознание, осуществляемое путем самоизлучения и самоосознания себя;
- планирование своей работы по самосовершенствованию;
- осмысление, усвоение и фактическое принятие для себя тех требований, которые предъявляются к военнослужащему, к офицеру в современных условиях;
- собственно работу по самосовершенствованию и развитию у себя необходимых качеств и устранению негативных привычек, действий, черт характера;
- саморегулирование: самоконтроль и самокорректировку процесса самовоспитания в различных жизненных ситуациях и условиях своей профессиональной деятельности.

Проведённая работа позволила выделить несколько наиболее типичных групп курсантов (слушателей) с различ-

ным отношением к самосовершенствованию и потребности в нём:

- Первая группа – курсанты и офицеры с ярко выраженной потребностью в самовоспитании, со сформировавшейся установкой на постоянную и систематическую работу над собой. Эти военнослужащие, как правило, самокритично относятся к себе, постоянно анализируют свою деятельность, составляют программу самосовершенствования, прилагают большие волевые усилия к её выполнению;

- Вторая группа – курсанты и слушатели с сформировавшейся установкой и с отчетливой потребностью в самовоспитании. Они осознают, понимают и переживают свои недостатки, ищут пути самосовершенствования, стремятся планировать свою работу, анализировать и контролировать поведение, действия. Однако многое из намеченного эти курсанты не претворяют в жизнь или претворяют частично. Происходит это по той причине, что у них недостаточно высокая целеустремленность, слабая волевая настойчивость или недостаточная общая культура.

- Третья группа – это курсанты (слушатели), которые вообще не задумываются о проблеме самосовершенствования, а у некоторых из них уже сложилось отрицательное отношение к процессу самовоспитания.

Руководство самовоспитанием – многогранный, сложный процесс, связанный с решением тонких вопросов. Оно представляет собой систему учебно-воспитательных, организационных и методических мероприятий, направленных на обеспечение целеустремленного, систематического и разностороннего педагогического воздействия офицеров – командиров на сознание и поведение курсанта (слушателя).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что важным элементом руководства самовоспитанием является включение курсантов (слушателей) в активные и разнообразные виды деятельности. Положительно влияет на процесс самовоспитания постоянное и активное участие будущих офицеров в учебно-познавательной и служебной деятельности, в общественной жизни Академии МВД, в спортивно-массовых мероприятиях, в художественной самодеятельности.

Необходимым условием педагогического руководства самовоспитанием курсантов (слушателей) является единство и согласованность действий всех офицеров в процессе подготовки обучаемых, в оценке и корректировке их деятельности.

Библиографический список

1. Гожигов В.Я., Шевцова С.В. Психолого-педагогические факторы становления у курсантов военных вузов ответственного отношения к профессии офицера. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 3: 118 – 125.
2. Калягин В.Н., Федак Е.И. Педагогическое обеспечение безопасности военной службы в частях внутренних войск МВД России. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 4: 201 – 207.
3. Поляков С.П., Шевцова С.В. Структурные компоненты профессиональной ответственности курсантов военных вузов. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 1: 167 – 173.
4. Федак Е.И. Офицер как субъект индивидуальной воспитательной беседы. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 1: 233 – 238.
5. Шевцова С.В. Анализ современного состояния формирования профессиональной ответственности у курсантов в военном университете МО РФ. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 3: 172 – 178.

References

1. Gozhikov V.Ya., Shevcova S.V. Psihologo-pedagogicheskie faktory stanovleniya u kursantov voennykh vuzov otvetstvennogo otnosheniya k professii oficera. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 3: 118 – 125.
2. Kalyagin V.N., Fedak E.I. Pedagogicheskoe obespechenie bezopasnosti voennoy sluzhby v chastyakh vnutrennih voysk MVD Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 4: 201 – 207.
3. Polyakov S.P., Shevcova S.V. Strukturnye komponenty professional'noy otvetstvennosti kursantov voennykh vuzov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 1: 167 – 173.
4. Fedak E.I. Oficer kak sub`ekt individual'noj vospitatel'noj besedy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 1: 233 – 238.
5. Shevcova S.V. Analiz sovremennogo sostoyaniya formirovaniya professional'noy otvetstvennosti u kursantov v voennom universitete MO RF. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 3: 172 – 178.

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 378

Kasimova A.A., teacher, Republican Center for Distance Learning Disabled Children (Makhachkala, Russia),

E-mail: albinakas@mail.ru

Ahmedova Z.A., senior lecturer, Department of Theoretical Physics and Technical Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: albinakas@mail.ru

Kasimov A.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General, Experimental Physics and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: albinakas@mail.ru

THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE SCHOOL COURSE OF PHYSICS. In the article by looking at one of the pedagogical aspects of the use of educational electronic resources in teaching physics in high school the authors define some physical terms. The structure and contents of the educational electronic resources, as well as their effectiveness in the study of school physics contents are studied. The authors conclude that educational electronic resources should not be departed from the curricular, their information needs to be scientifically justified, the sequence of information presented should be presented in accordance with modern knowledge about the subject, a unified methodology should be retained; tests should be thoroughly checked for spelling errors. Using a particular teacher's educational electronic resource allows increasing the efficiency of absorption of basic material on physics for 7-11 graders, as evidenced by the results of experimental work in the national centre for distance learning of disabled children.

Key words: e-learning resources, course of physics, structure and contents.

А.А. Касимова, преп. информатики, ГКОУ «Республиканский центр дистанционного обучения детей-инвалидов», г. Махачкала, E-mail: albinakas@mail.ru

З.А. Ахмедова, доц. каф. теоретической физики и технических дисциплин, ФГБОУ «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: albinakas@mail.ru

А.К. Касимов, канд. пед. наук, доц. каф. общей, экспериментальной физики и методики её преподавания, ФГБОУ «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: albinakas@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ

В статье рассмотрен один из педагогических аспектов использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в обучении физики в средней школе, в частности раскрытие физических терминов. Представлена структура и содержание ЭОР, а также их эффективность при изучении школьного курса физики. Авторы делают вывод о том, что ЭОР не должны отходить от программы обучения, информация на них должна быть научно обоснована, последовательность представленной информации должна быть в соответствии с современными знаниями о предмете, единая методика должна быть сохранена, тест должен тщательно быть проверен на отсутствие орфографических ошибок. Использование авторского электронного образовательного ресурса позволяет повысить эффективность усвоения основного материала школьного курса физики для 7 – 11 классов, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы в Республиканском центре дистанционного обучения детей-инвалидов.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, курс физики, структура и содержание.

Современная Россия, направленная на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, переживает в образовании непростые времена, изменились требования к педагогу в части использования инновационных подходов и методик. Как отмечает С.В. Панюкова [1], развитие информационных технологий заставляет педагогов не просто «идти в ногу со временем», а быть первыми в этом строю, поскольку современное поколение учащихся почти «с пелёнок» владеет навыками компьютерной грамотности.

Такое развитие, по мнению автора, заставляет дополнять образовательный процесс современными ресурсами, к основному проценту которого относят образовательный материал, представленный в электронной форме. К.Р. Поппер под электронными образовательными ресурсами определяет учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства [2].

В настоящее время важное место в развитии современной информационно-образовательной среды занимают ЭОР, которые являются основным компонентом методической системы обучения, а также представляют собой систему субъектов образовательного процесса (учителя, учащиеся). ЭОР выступают не только как средство обучения, а также являются инструментом повышения его качества. Их использование приводит к изменению образовательной среды школы, а также к изменению всей системы: изменяются содержание учебного материала, формы и методы обучения, деятельность субъектов образовательного процесса и средства обучения.

Внедрение в обучение ЭОР вызвало ряд новых методов обучения, среди которых можно выделить: ассоциативный метод, учебное компьютерное моделирование, метод реификации, метод фальсифицируемости, метод прецедентов, и др. [3].

Термин *электронные ресурсы* наиболее широко определяется как множество документов, читаемых с помощью технических средств. Таким образом, этот термин объединяет как исходные (необработанные) ресурсы, так и готовые информационные продукты, предназначенные для решения задач обучения по конкретному предмету для конкретной аудитории. [4]

Большинство ЭОР представлены в виде публикации. Публикация в нормативных документах определяется как «машинируемый документ, преднамеренно созданный для ознакомления с ним неограниченного круга лиц и обеспеченный для этого средствами доступа» [5]. Согласно определению, которое даётся в статье Н.И. Листопад [6, с. 7], «публикация – документ, доступный для массового использования».

В нынешних условиях информатизации общего образования подготовка к уроку педагогов невозможна без использования ЭОР. Процесс обучения сейчас направлен не столько давать знания, сколько учить обучающихся учиться, самостоятельно находить источники пополнения знаний. И необходимая модель обучения с использованием современных информационных технологий в частности ЭОР основана на облегчении поиска и доступа к информации, а также возможность постройки новой образовательной системы. Современный учитель должен быть готовым к использованию на своих уроках современных электронных образовательных ресурсов, которые позволяют разнообразить урок, сделать его более интересным и информативным. Чтобы повысить внимание, творческий потенциал, увеличить объём самостоятельной и индивидуальной работы учащихся, разнообразить их формы работы, повысить темп урока нами используются ЭОР.

ЭОР не должны отходить от программы обучения, информация на них должна быть научно обоснована, последовательность представленной информации должна быть в соответствии с современными знаниями о предмете, единая методика должна быть сохранена, отсутствие орфографических ошибок. При помощи ЭОР учащиеся должны получать информацию, закреплять полученные знания при помощи практических заданий и иметь возможность проверить уровень усвояемости материала на основе прохождения тестовых заданий, представленных в ЭОР.

Постепенно снимается абсолютный приоритет классно-урочной системы и организацией таких форм обучения как научно-исследовательская работа, дистанционная олимпиада, видеолекция, вебинар, дистанционная консультация, учебная презентация, составление интеллект-карт, круглый стол (дискуссия, дебаты), мозговой штурм (brain storm, или мозговая атака), деловые и ролевые игры, case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ), мастер класс и т. д. [7].

На базе Махачкалинского Республиканского центра дистанционного обучения детей-инвалидов активно используются различные электронные средства обучения. Наш преподавательский опыт показывает, что применение ЭОР на уроках физики, позволяет осуществлять принципы развивающего обучения, подавая материал урока наглядно, доступно и интересно для учащихся, тем самым использование ЭОР повышает мотивацию учащихся к процессу учения. Качество знаний при использовании ЭОР возрастает, что позволяет говорить о рациональном использовании новых форм, методов и технологий в учебном процессе. На основе теоретических знаний нами разработан ЭОР

на уроках физики по школьному курсу физики, где предлагается иллюстрированный словарь физических терминов с использованием программной среды Adobe Dreamweaver. Разработанный ЭОР имеет следующую структуру:

- Титульный лист дисциплины
- Рабочая программа
- Техническая карта
- Конспект лекций
- Практические занятия
- Иллюстрированный словарь физических терминов

- Контролирующий материал
- Список литературы

Наш иллюстрированный словарь физических терминов имеет не только текстовое представление терминов, но и графическую форму и элементы мультимедиа.

Использование авторского ЭОР позволяет повысить эффективность усвоения основного материала школьного курса физики для 7 – 11 классов, о чём свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы в Республиканском центре дистанционного обучения детей-инвалидов.

Библиографический список

1. Панюкова С.В. *Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений Москва, 2010.
2. Поппер К.Р. *Логика и рост научного знания*. Составитель, общая редакция и вступительная статья В.Н. Садовского. Москва, 1983.
3. Волошина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. *Образование в эпоху новых информационных технологий*. Москва, 1995.
4. Панкова Е.В. Использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в образовательном процессе. *Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса*. Available at: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2013/disk/012.pdf>
5. Земсков А.И. *Электронные библиотеки*: учебное пособие для студентов университетов культуры и искусств. Москва, 2004.
6. Листопад Н.И. Электронные средства обучения: состояние, проблемы и перспективы. *Высшая школа*. 2008; 6: 6 – 14.
7. Бородин Т.Ф. Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности. *Молодой учёный*. 2014; 13: 241 – 243.

References

1. Panyukova S.V. *Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij Moskva, 2010.
2. Popper K.R. *Logika i rost nauchnogo znaniya*. Sostavitel', obschaya redakciya i vstupitel'naya stat'ya V.N. Sadovskogo. Moskva, 1983.
3. Voloshina T.P., Kashicin V.P., Molchanova O.P. *Obrazovanie v 'epohu novykh informacionnyh tehnologij*. Moskva, 1995.
4. Pankova E.V. *Ispol'zovanie 'elektronnykh obrazovatel'nykh resursov ('EOR) v obrazovatel'nom processe*. *Biiblioteki i informacionnye resursy v sovremenno mire nauki, kul'tury, obrazovaniya i biznesa*. Available at: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2013/disk/012.pdf>
5. Zemskov A.I. *'Elektronnye biblioteki*: uchebnoe posobie dlya studentov universitetov kul'tury i iskusstv. Moskva, 2004.
6. Listopad N.I. *'Elektronnye sredstva obucheniya: sostoyanie, problemy i perspektivy*. *Vysshaya shkola*. 2008; 6: 6 – 14.
7. Borodina T.F. *Primenenie 'elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v obrazovatel'nom processe vuza i opredelenie ih 'effektivnosti*. *Molodoj uchenyj*. 2014; 13: 241 – 243.

Статья поступила в редакцию 21.01.16

УДК 37.05

Kiselyova N.E., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Arts, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Kiseleva.121052@mail.ru

ROLE AND VALUE OF DRAWING IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE DESIGNER. In the article art concepts, techniques and creative methods of famous masters of the fine arts in the context of historical development are considered. The basics of a concept "drawing" is defined. The technique of training in drawing in Ancient Greece, Renaissance is characterized. Specific techniques used in the Russian school of realistic drawing in XVIII-XIX centuries are revealed. The research reveals a role of drawing as technical training to professional activity of future graphic designers and stylists. Value of graphic disciplines for formation of the informative abilities of the designer inducing pupils to creative creation and an embodiment of deep ideas by disclosure and realization of a plan means of realistic drawing is defined. Training in drawing of art specialties fixes and develops volume and spatial vision of natural motive, understanding of any model as an integral and diverse form, ability to transfer a line, a stroke, tone on paper.

Key words: fine arts, drawing, techniques, history, creativity, design.

Н.Е. Киселева, канд. искусств., доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: Kiseleva.121052@mail.ru

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ РИСУНКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА

В данной статье рассматриваются художественные концепции, технические приёмы и творческие методы известных мастеров изобразительного искусства в контексте исторического развития. Определяется сущность понятия «рисунок». Охарактеризована методика обучения рисунку в Древней Греции, эпоху Возрождения. Выявлены специфические приёмы русской школы реалистического рисунка XVIII-XIX вв. Раскрываются роль рисунка как технической подготовки к профессиональной деятельности художника-дизайнера и стилиста. Определено значение графических дисциплин для формирования познавательных способностей дизайнера, побуждающих учащихся к творческому созиданию и воплощению глубоких идей путем раскрытия и реализации замысла средствами реалистического рисунка. Обучение рисунку художественных специальностей закрепляет и развивает объёмно-пространственное видение натурного мотива, понимание устройства любой модели как цельной и многообразной формы, умение передавать линией, штрихом, тоном, пятном на бумаге свое восприятие действительности.

Ключевые слова: изобразительное искусство, рисунок, технические приёмы, история, творчество, дизайн.

В настоящее время дизайн представляет собой особую сферу деятельности, связанную с формированием эстетически выразительной предметно-пространственной среды, обогащённой художественными приёмами, заимствованными из других сфер искусства. Рисунок, имея немаловажное значение в дизайне, довольно часто недооценивается в связи с компьютеризацией тех-

нологического процесса. Развивая целый пласт знаний, умений и навыков, занятия рисунком незаменимы в профессиональной деятельности дизайнера и имеют неограниченные возможности для развития творческих способностей студентов, для формирования художественного вкуса и художественных потребностей [1, с. 206]. Рисунок связывает академическое изобразительное

искусство и дизайна такими категориями как форма, пластика и пространство. Убедительное творчество, грамотное владение формой, понимание закономерностей пространства, профессиональное использование средств изобразительной выразительности и принципов создания композиции возможно лишь при вдумчивом и последовательном подходе к разработке любых видов дизайна, знании исторического аспекта становления и развития рисунка. Следовательно, возникает необходимость анализа исторического аспекта развития и становления рисунка и выявления специфики его применения в дизайнерской деятельности.

Рисунок – это изображение, нарисованное при помощи графических средств – точки, линии, штриха, прямой. Своё начало искусство рисунка берёт ещё со времён палеолита, с первых изображений животных, высеченных на камнях, костях, нарисованных в пещерах. Из истории известно, что рисунок появился как средство общения между людьми задолго до письменности, в дальнейшем на его основе развивалось рисунчатое письмо. От искусства древних цивилизаций и до нашего времени учеба изобразительному искусству всегда начинается с рисунка. Рисунок является основой не только графики, но и других видов изобразительного искусства.

Начало теоретического обоснования правил рисования принадлежит египтянам, установившим определенные каноны в изобразительном искусстве. Обучение технике рисования в Древнем Египте осуществлялось по двум направлениям. С одной стороны, вырабатывалось свободное движение руки, чтобы ученик мог легко наносить кистью главные контурные линии на поверхность доски или папируса. С другой – ученик должен был иметь крепкую и твёрдую руку, чтобы уверенно выцарапать контур рисунка на стене для фрески, на камне для барельефа и др.

Древнегреческие художники при разработке своих канонов исследовали человеческое тело. Они утверждали, что сущность прекрасного заключается в стройном порядке, симметрии, в гармонии частей и целого. Художники Греции старались изобразить реальный мир как можно точнее, поэтому в основу метода обучения рисунку было положено рисование с натуры. В эпоху Римской империи само изобразительное искусство, а значит и рисунок, приняло как бы прикладной характер. Поэтому при обучении рисованию преобладало копирование образцов, повторение приемов работы древних греков. Средневековое изобразительное искусство отвергло реалистические тенденции, если они не отвечали религиозному сюжету. Рисунок был направлен не на точность передачи натуры, а на её эмоциональное, духовное состояние [2, с. 14].

Все разновидности технических приемов рисунка, дошедшие до нашего времени в основном сложились в эпоху Возрождения в Италии. Уже тогда в рисунке применялись свинцовые, серебряные и другие металлические грифели (штифты), графит, итальянский карандаш, сангина, уголь, мел, пастель, а также акварель и белла. Рисовали гушиными и тростниковыми перьями, кистями на белой бумаге и бумаге разнообразных цветов тонированной и грунтованной. Всё это привело к исключительно богатству художественных и технических приёмов.

Техника рисунка, сложившаяся в эпоху Возрождения, оказала сильнейшее влияние на последующие поколения художников и стала основой для многих художественных школ, которые выработали свои технические и художественные приемы работы теми же материалами. Строгую, линейную манеру рисунка вырабатывали художники Возрождения, принадлежавшие к флорентийской и римской школам: А. Матеньи, Леонардо да Винчи, Микеланджело.

В эпоху Возрождения открывались законы перспективы, складывались практические основы отображения технической информации новыми графическими способами. Великим Леонардо да Винчи в наследство потомкам были оставлены графические изображения летательного аппарата, метательных машин. Они были выполнены особым способом, который его современники называли «конической перспективой». Этот способ не потерял свою актуальность и по сей день. В настоящее время он называется «линейной перспективой» и используется в архитектуре, рисунке, живописи, дизайне. Венецианские художники, напротив, рисовали в свободной манере, например Тициан, Паоло Веронезе, Якопо Тинторетто предпочитали использовать легкий живописный штрих и пятно. Великими мастерами линейного рисунка, выполненного серебряным штифтом, были Ян ван Эйк, Альбрехт Дюрер, Рафаэль и другие. Художником, блестяще владеющим графитным карандашом, в первой половине XIX века был французский художник Жан Огюст Доминик Энгр [3, с. 28].

Русская школа XVIII и XIX веков также внесла много нового в технику рисунка. Виртуозно владела рисунком О. Кипренский, К. Брюллов и ряд других учеников Академии художеств. Они часто выполняли работы на слегка желтой или голубой бумаге с использованием её тона, что избавляло рисунок от излишней перегруженности листа. Учебные рисунки этих художников украшают в настоящее время крупные музеи изобразительного искусства.

Рисунки русских мастеров А. Лосенко, А. Иванова, И. Репина и многих других дают прекрасные примеры различных приёмов использования материала. И. Репин любил выполнять острописно-хологические рисунки графитным карандашом и использовать в них растушку. Из рисунков углем на холсте интересен «Портрет Элеоноры Дузе». Художник применил в нем разнообразные технические приёмы: то уголь кладётся плашмя, особенно при изображении одежды и фона, и слегка растирается, то работа ведётся свободным, широким штрихом. Репин очень умело передаёт фактуру платья, кресла, волос с помощью угля и шероховатой поверхности холста [4, с. 31].

Русские художники второй половины XIX века развили и широко использовали в своем искусстве технику соуса как сухого, так и мокрого, когда он разводится водой, подобно акварели. Рисунки В. Серова, Б. Кустодиева, В. Борисова-Мусатова, М. Врубеля представляют собой образцы мастерского сочетания разнообразных рисовальных материалов в одном листе. В. Серов, работая над «Портретом О.К. Орловой», применил уголь, сангину и цветные карандаши. Художник использовал почти все употреблявшиеся в его время художественные материалы, извлекая из них максимальные возможности, необходимые для создания произведения. Ему удалось добиваться простоты и общей гармонии тона, несмотря на сложную технику исполнения. Обладавший высоким мастерством, виртуозной техникой и тонким вкусом, Серов создал немало великолепных рисунков. Особую манеру наложения штрихов М. Врубелем невозможно спутать с почерком другого художника. Чтобы он не изображал – розу в стакане, пейзаж, ребёнка в кровати – нервные, угловатые, перекрещивающиеся врубелевские штрихи безошибочно узнаются.

Пером, как инструментом рисования, охотно пользовались великие мастера всех поколений Леонардо да Винчи, Микеланджело, Тициан, Дюрер, Рембрандт, Доре, И. Репин, В. Серов, М. Врубель и многие другие. Они оставили нам неповторимые и бесконечно разнообразные перовые рисунки. Обычно рисовали чернилами, тушью, сепией (краской коричневого цвета) на гладкой плотной белой или тонированной бумаге. Часто сочетали технику работы пером и кистью. Приёмы перового рисунка разнообразны, их создавали выдающиеся мастера западноевропейского и русского искусства. Рисунок пером требует от художника точности и уверенности, так как почти невозможно внести исправления.

Таким образом, у каждой эпохи и каждого художника был свой излюбленный инструмент и материал для рисования, который более всего соответствовал его художественному мировосприятию. Так, поздней готике и раннему Ренессансу свойственны чисто линейные инструменты: металлический грифель и перо. В эпоху Высокого Возрождения перо продолжает играть важную роль, но не столько для выделения контура, сколько для штриховки, лепки формы. Вместе с тем происходит обращение рисовальщиков к итальянскому карандашу и сангине (то есть к светотени), а во второй половине XVI века увлечение сочетанием пера и кисти (лавис) свидетельствует о том, что линия и лепка формы в рисунке начинают уступать место пятну, тону. Может показаться, что для рисовальщиков XVII века нет излюбленной техники – всеми они владеют с одинаковой охотой и совершенством. Но если присмотреться поближе, то станет ясно, что всеми техниками рисунка они владеют так, как будто рисуют кистью. Наконец, в XVIII веке явно преобладает многокрасочная техника, и чаще всего в «три карандаша». Таким образом, ясно намечается развитие от линии к пятну и тону [5, с. 204].

Это свидетельствует о том, что у рисунка есть все неисчерпаемые стилистические и тематические возможности. Рисунок, с одной стороны, есть вспомогательное средство живописца, скульптора, дизайнера, с другой стороны – совершенно самостоятельное средство выражения, могущее воплощать глубокие идеи и тончайшие нюансы чувств. Быстрая и послушная техника рисования выявляет органическое сотрудничество руки художника и его фантазии. Ни одна художественная техника не способна воплотить столь непосредственно свежесть и интенсивность выдумки или мимолетность впечатления, как рисунок.

Богатый материал для изучения техники рисунка мировой и русской школ находится в крупнейших художественных музеях. Художники XX и XXI века продолжают развивать традиции русской школы реалистического рисунка и создают много нового в области свободного, острообразительного, экспрессивного, нарушающего традиционные нормы рисунка авангардных направлений.

В настоящее время профессия «дизайнер» интегрирует в себе научное и инженерно-техническое знание со способностью художественно-образной интерпретации проектных ситуаций. Это своеобразный сплав искусства и инженерных знаний. «Сегодня российскому рынку нужны не просто дизайнеры интерьеров или графические дизайнеры, а, прежде всего – конкурентоспособные, социально и профессионально мобильные личности, готовые и способные мыслить проектно, ориентироваться в информационных потоках, решать концептуальные задачи, иметь осознанные цели и ценности» [6, с. 82].

Рассматривая роль и значение рисунка в дизайнерской деятельности, следует отметить, что рисунок для дизайнера является основным средством выражения замысла, первым и начальным этапом в создании проекта или вещи. Являясь путем раскрытия и реализации замысла, процесс рисования является генератором профессиональной культуры дизайнера. Освоение графических дисциплин определяет положительное влияние на процесс формирования познавательных способностей дизайне-

ра, расширяя круг используемых мыслительных средств и умственных операций, что, в свою очередь, повышает адаптивные профессиональные возможности будущего специалиста.

Таким образом, рисунок служит технической подготовкой специалиста художественной профессии к творческому созиданию. Обучение рисунку художественных специальностей закрепляет и развивает образное видение натурного мотива, умение воспринимать и изображать конструктивную основу, форму предметов, головы и фигуры человека. Студенты должны обладать объемно-пространственным видением натурного мотива, пониманием устройства любой модели как цельной и многообразной формы, умением передавать линии, штрихом, тоном, пятном на бумаге свое восприятие характерного, впечатляющего, эстетически совершенного явления [7, с. 68].

В результате освоения основ рисунка студенты овладевают методами аналитического рисунка в мастерской и приемами коротких зарисовок, набросков, эскизов от общего к определению частностей, от частностей через изучение деталей к освоению законченного рисунка, обладающего художественными достоинствами. В процессе систематического освоения художественных приемов, совершенствования своего образного видения окружающего мира, в процессе преодоления трудностей с воплощением своих эмоциональных впечатлений и размышлений на плоскости бумажного листа формируется мировоззрение, мироощущение художника-дизайнера, дизайнера-стилиста.

Библиографический список

1. Свиридов Д.А. Развитие у будущих дизайнеров интереса к пластическому решению формы на занятиях по рисунку. *Омский научный вестник*. 2011; Выпуск № 4-99: 205 – 207.
2. Ростовцев Н.Н. *Академический рисунок*. Москва: Книга по требованию, 2012.
3. Серов А.М. *Рисунок: учебное пособие для педагогических институтов*. Москва: ЭКСМО – Пресс, 2002.
4. Киселева Н.Е. *Рисунок: учебное пособие*. Барнаул. Издательство: АлтГУ, 2013.
5. Киселева Н.Е., Шокорова Л.В. Декоративная композиция как средство развития креативного мышления дизайнеров. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Издательство Грамота, 2014; 9 (47): 203 – 205.
6. Зорина А.Ю., Быстрова Т.Ю. Модель взаимодействия профессиональных компетенций в дизайн-образовании: на примере дисциплины «Рисунок». *Академический вестник УралНИИ проект РААСН*. 2011; Вып. 4: 82 – 85.
7. Шокорова Л.В. Духовно-нравственный потенциал народного искусства и проблемы его реализации в современных социально-культурных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск. 2009; 4: 66 – 69.

References

1. Sviridov D.A. Razvitiye u buduschih dizajnerov interesa k plasticheskomu resheniyu formy na zanyatiyah po risunku. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2011; Vypusk № 4-99: 205 – 207.
2. Rostovcev N.N. *Akademicheskij risunok*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2012.
3. Serov A.M. *Risunok: uchebnoye posobie dlya pedagogicheskikh institutov*. Moskva: 'EKSMO – Press, 2002.
4. Kiseleva N.E. *Risunok: uchebnoye posobie*. Barnaul. Izdatel'stvo: AltGU, 2013.
5. Kiseleva N.E., Shokorova L.V. Dekorativnaya kompozitsiya kak sredstvo razvitiya kreativnogo myshleniya dizajnerov. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Izdatel'stvo Gramota, 2014; 9 (47): 203 – 205.
6. Zorina A.Yu., Byistrova T.Yu. Model' vzaimodeystviya professional'nykh kompetencij v dizajn-obrazovanii: na primere discipliny «Risunok». *Akademicheskij vestnik UralNIi projekt RAASN*. 2011; Vyp. 4: 82 – 85.
7. Shokorova L.V. Duhovno-nravstvennyj potencial narodnogo iskusstva i problemy ego realizacii v sovremennykh social'no-kul'turnykh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk. 2009; 4: 66 – 69.

Статья поступила в редакцию 24.01.16

УДК 378:78.01

Krasovskaya E.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department of Musical and Performing Arts in Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: krasovskaya_ep@mail.ru

PROGRAMMABILITY AS A REALIZATION OF THE IDEA OF THE ART INTERACTION IN FERENZ LIST'S ART: METHODOLOGICAL-THEORETICAL ASPECT. The different aspects of using an idea of the art interaction with a view to enriching of the musical image contents by F. List are considered. The special aspects of List's approach to the implementation of programmability as realization of the idea of the integration of the different fields of artistic vision of reality (music, literature, painting, sculpture, architecture, theatre) are reviewed. The basic tutorial methods used by List to realize the idea of the art interaction in a composer's art, performing art, pedagogical work are marked out. It is noted that in the modern practice of instrumental education the insufficient attention has been given to an analysis of specific characteristics of the program sound image as a phenomenon appeared as a result of an integration of music and the other kinds of artistic creativity. The author concludes on the need to use the musical and pedagogical heritage of List to improve the methodology of instrumental education of the music students.

Key words: Ferenz List, romanticism, music image, art interaction, program music, composer art, performing art, pedagogical work, interpretation of program music artworks, pedagogy of musical education, instrumental education of students.

Е.П. Красовская, канд. пед. наук, доц., проф. каф. музыкально-исполнительского искусства в образовании Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: krasovskaya_ep@mail.ru

ПРОГРАММНОСТЬ КАК ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВ В ТВОРЧЕСТВЕ ФЕРЕНЦА ЛИСТА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматриваются различные аспекты применения Ф. Листом идеи взаимодействия искусств с целью обогащения содержания музыкальных образов. Анализируются особенности подхода Листа к реализации в музыкальном искусстве программности как воплощения идеи интеграции различных областей художественного отражения действительности (музыки, литературы, живописи, скульптуры, архитектуры, театра). Выделены основные методические приёмы, применяемые Листом для воплощения идеи взаимодействия искусств в композиторской, исполнительской и педагогической деятельности. Отмечено, что в современной практике инструментального обучения уделяется недостаточное внимание анализу характерных особенностей программного звукового образа как феномена, рождённого в результате интеграции музыки и других видов художественного творчества. Автор приходит к выводу о необходимости использования музыкально-педагогического наследия Ф. Листа для совершенствования методики инструментального обучения студентов-музыкантов.

Ключевые слова: Ференц Лист, романтизм, музыкальный образ, взаимодействие искусств, программная музыка, композиторская, исполнительская и педагогическая деятельность, интерпретация программных музыкальных произведений, педагогика музыкального образования, инструментальная подготовка студентов.

В современной педагогике музыкального образования сформировалась позиция, согласно которой уровень художественной «состоятельности» интерпретации напрямую зависит от степени развития духовного мира музыканта-исполнителя, зрелости его образного мышления, творческой фантазии и воображения, богатства ассоциативных представлений. Данное положение находит подтверждение в трудах многих авторитетных исследователей психологии музыкальной деятельности, опыте музыкантов-исполнителей и педагогов [1 – 4].

Перечисленные индивидуально-психологические качества личности интерпретатора, оказывая благотворное влияние на изучение сочинений различной стилиевой и жанровой направленности, приобретают особую значимость в процессе исполнительского освоения образцов программной музыки, зародившейся на основе стремления различных областей художественного отражения действительности к взаимодействию.

Изучение программных произведений выдвигает перед интерпретатором специфическую задачу – необходимость раскрытия музыкального содержания с помощью особого – художественно-поэтического – домысливания, источником которого выступают впечатления от произведений различных немusических способов художественного освоения мира. Именно такое художественно-поэтическое домысливание позволяет исполнителю осознать и творчески транслировать «в среду слушателей» (Б. Асафьев) программный музыкальный образ как многогранное объёмное явление, возникшее на основе идеи взаимодействия искусств.

Вместе с тем процесс освоения программного репертуара в современной практике инструментальной подготовки студентов-музыкантов зачастую ограничен исключительно сферой музыкально-языковой специфики и осуществляется вне опоры на изучение художественных (живописных, литературных или архитектурных) источников программных сочинений. Основная проблема заключается в том, что на занятиях в классе основного музыкального инструмента педагоги не уделяют должного внимания выявлению характерных особенностей программного звукового образа как многомерного феномена, рождённого в результате интеграции музыки и других видов художественного творчества. Глубокое погружение в образный мир программных произведений, изучение информации о художественном источнике, послужившим импульсом творческого вдохновения композитора, зачастую выводятся за скобки процесса исполнительской работы в инструментальном классе. Это приводит в итоге к нивелированию «поэтической идеи» программного музыкального произведения, влечёт за собой поверхностное прочтение авторского замысла.

Выявленное *противоречие* между необходимостью применять особый (синтетический, системный, полихудожественный) подход к произведениям программного репертуара – с одной стороны, и имеющим место на практике упрощённым подходом к изучению программных произведений – с другой, обусловлено, на наш взгляд, недостаточной разработанностью методических рекомендаций по применению идеи взаимодействия искусств при изучении программных произведений в инструментальной педагогике.

Представляется, что существенную помощь педагогам и студентам в совершенствовании процесса освоения программного репертуара может оказать изучение новаторских методов Ф. Листа, блистательно воплотившего идею *программности* как «сознательной связи» инструментальной музыки с литературой

и другими видами художественного отражения действительности в своей композиторской, исполнительской и педагогической деятельности.

Апогей феномена программности в музыкальном искусстве связан с эпохой Романтизма, проникнутого «сознанием» синтеза искусств и демонстрирующего «стремление к усилению этой черты» [5, с. 49]. По мнению В.В. Ванслово, именно в эстетике романтизма получают наибольшее распространение представления о глубинном единстве всех искусств, подчинённых решению неких высших, идеальных задач. Именно в этот период в искусстве утверждаются идеи об относительности, неустойчивости и подвижном характере границ между явлениями действительности вообще, и различными художественными сферами в частности; формулируются положения о смешении различных видов и жанров творчества как проявления свободы гения, произвола его безудержной фантазии [6, с. 45 – 46]. Эти воззрения серьёзно повлияли и на развитие музыкального искусства. Направив музыку по пути «моделирования», они, в поисках новых средств повествования, позволили ей «квыраться за пределы собственных возможностей в ...область немusических реалий», заложив тем самым фундамент для обличения музыки с другими сферами художественного отражения действительности [7, с. 19].

Романтики, и в их числе Ференц Лист, впервые выдвигают художественную идею воплощения в музыке образов различных видов искусств (литературы, живописи, архитектуры, скульптуры) и предлагают сделать их своего рода «программой» музыкальных произведений.

Проблема интеграции различных областей художественного творчества привлекала Листа на протяжении всей жизни. Началу становления эстетических воззрений композитора на идею взаимодействия искусств послужило изучение творений итальянских мастеров. Именно во время путешествия Листа по Италии искусство предстало перед ним «открытым во всей его универсальности, во всём его единстве» [8, с. 150]. Полученные впечатления послужили импульсом к установлению композитором художественных параллелей между Колизеем и «Героической симфонией» Бетховена, стихами Данте и живописью Орканья; Тицианом и Россини как «созвездиями одинакового лучепреломления». В одном из писем к Берлиозу Лист повествует о том, что искусство великих итальянских зодчих (Иоанна из Пизы, Фра Беато, Франчя) позволило ему лучше понять музыку Аллегри, Марчелло и Палестрины, а впечатления от творений Рафаэля и Микеланджело благотворно сказались на процессе интерпретации им произведений Моцарта и Бетховена [8, с. 150].

Будучи разносторонне одарённым музыкантом, Лист ищет собственный путь воплощения программности в музыкальном искусстве, что постепенно приводит к кристаллизации основного принципа его творчества – обновления музыки путём её внутренней связи с поэзией. Этот принцип Лист последовательно и целенаправленно претворял в композиторской, исполнительской и педагогической деятельности.

Как композитор, Лист стремился обогатить идеей программности симфонию, оперу, ораторию, инструментальную музыку. Новаторские замыслы Листа-композитора были направлены на создание «музыки будущего» – неких фундаментальных музыкальных «философских эпопей», основанных на идее интеграции различных художественных сфер. Опираясь на идею программности, он хотел воссоздать в музыке «мировую историю», запечатлеть в картинах и звуках ретроспективу её «драматических событий» [9, с. 477].

В понимании Листа, «программа» представляет собой «изложенное общедоступным языком предисловие к чисто инструментальной музыке, с помощью которого композитор стремится предохранить своих слушателей от произвольного поэтического истолкования и наперёд указать поэтическую идею целого, навести на её главнейшие моменты» [8, с. 285 – 286]. Как особый художественный принцип в области музыкального искусства, Лист не считал программность открытием своего времени и причислял к её основоположникам выдающихся композиторов прошлых столетий – Баха, Куперена, Кунау, Жаннекена и Гайдна, раскрывающих характер музыки и авторские намерения в заглавиях своих произведений, а также Бетховена, заложившего основы сюжетной драматургии. Вместе с тем, Лист был убеждён, что только современный этап развития искусства даёт новый импульс указанной идее, трансформирует «программу» в новое «полушарие» музыки.

Рассматривая «программу» как содержательную внемузыкальную концепцию, направленную на конкретизацию музыкального образа, Лист полагал, что с её помощью знаки музыкального текста обретают определённый смысл, устойчивое значение. Согласно убеждению композитора программа позволяет установить связь между событиями и проследить за последовательностью их развёртывания, т. е. выступает в качестве сюжета. «В программной музыке... повторение, смена, изменение и модуляция мотивов определяются их соотношением с поэтическим замыслом. ... Все исключительно музыкальные соображения <...> подчинены развитию избранного сюжета» [8, с. 323 – 324]. Функция сюжета, по Листу, заключается в том, чтобы внести определённую в «неопределённые впечатления нашей души», вызванные не материализованной в пространстве музыкой. Эта определённая и будет достигнута благодаря плану, прилагаемому композитором, который «пользуется тем преимуществом, что может ко всем эмоциям, которые с такой исключительной мощью выражает оркестр, присоединить ещё и поэтическое предвещание» [8, с. 323 – 324].

Указанный принцип нашёл своё воплощение в многочисленных сочинениях Листа с программными названиями. В качестве их «художественной подосновы» выступают произведения изобразительного искусства и литературы, природные явления, портретные характеристики, социальные события. Известно, например, что Лист планировал создать грандиозное синтетическое музыкальное произведение на социальный сюжет с привлечением картин и фресок художника Ф. Каульбаха и литературных текстов одного из поэтов-современников. Однако этой идее не суждено было воплотиться в первоначально задуманном композитором виде. Лист ограничился созданием «Битвы гуннов» – масштабного симфонического произведения, навеянного впечатлениями от одноимённой фрески Ф. Каульбаха.

Принцип взаимодействия искусств был в явном виде реализован композитором в концепциях музыкальных произведений по мотивам образов литературных героев Данте и Гёте. Именно в «Данте-симфонии» и «Фауст-симфонии», по убеждению Я.И. Мильштейна, Листу удалось осуществить свою давнюю мечту – достичь органичного слияния «двух мощных потоков человеческого мышления и чувствования – поэтического и музыкального – и дать тем самым новое направление музыкальному искусству» [9, с. 483].

Решение глобальных реформаторских творческих задач, связанных с воплощением идеи взаимодействия искусств в музыке, происходило в процессе кристаллизации новаторского подхода Листа к обогащению и расширению выразительных средств музыкального искусства (мелодии, гармонии, инструментовки). Так, например, в инструментальную мелодию композитором были введены элементы речевых интонаций и подчеркнута декламационность, сближающие музыку с ораторским искусством. В композиторском творчестве Листа происходит утверждение принципа монотематизма, связанного с образованием различных по своему характеру тем из единой тематической основы. Указанный подход, основанный на технике свободного варьирования (свободного развёртывания мотивов), Лист считал ведущей чертой своего композиционного метода. Очень часто он использовал так называемую мелодию-характеристику, всесторонне «обрисовывающую» различные события, жизненные ситуации, мысли, чувства. При этом векторная направленность, по которой осуществлялась «трансформация» мотива, всецело предопределялась поэтическим образом.

Идея взаимодействия искусств оказала существенное влияние и на сферу гармонии и инструментовки произведений Листа.

Новаторские достижения композитора, нашедшие отражение в разностороннем использовании им контрастных тональных сопоставлений, альтерированных гармоний, энгармонических замен, применении старинных натуральных ладов, новых приёмов инструментовки, основанных на глубоком проникновении в природу оркестровых тембров и др., способствовали удивительной красочности листовских полотен, где причудливым образом переплетались звуки, краски и формы.

Выполнение масштабных творческих планов по претворению идеи взаимодействия искусств в музыке, осуществлялось на фоне постоянного духовного самосовершенствования композитора. Спектр интересов Листа отличался удивительной широтой и разнообразием [10 – 12]. Изучение творчества В. Шекспира, Д. Байрона, А. Шенье, В. Гюго, А. Ламартина, Ж. Лафонтена, Ф. Шатобриана, Ф. Рабле, Г. Гейне, И. Гёте шло параллельно со штудированием географического и исторического атласов; исследование Библии осуществлялось наряду с освоением философских трактатов Плутарха, Ш. Монтескье, французских моралистов, увлечением итальянской живописью, анализом закономерностей архитектуры. Приобретённые знания способствовали изменению масштаба художественного мышления Листа, позволяли ему выйти на более высокий уровень эстетического освоения действительности.

Применение идеи программности как выражения идеи взаимодействия искусств нашло отражение и в фортепианных произведениях композитора: «Альбоме путешественника», многочисленных транскрипциях, пьесах 2-го тома «Годы странствий». Большинство из них отличаются яркой образностью, имеют программные названия, поэтические или живописные «аналоги», на которые композитор сам указывает в заглавиях и предисловиях к пьесам. Так, к примеру, художественным прообразом знаменитой «Пляски смерти» явилась фреска А. Орканья «Триумф смерти», поэтической основой «Мефисто-вальса» – один из эпизодов «Фауста» Н. Ленау. Многие свои фортепианные сочинения Лист предваряет эпиграфами или предисловиями, указывающими на то, «какой образ, <...> сцена, <...> ландшафт представлялись композитору, какое чувство владело им, когда он творил, из какого источника родились скорбь или радость, выраженные им в звуках» [13, с. 72]. Содержанием эпиграфов выступали строфы из поэмы Д. Байрона, А. Ламартина, Ф. Шиллера или афоризмы, дошедшие из прошлых эпох. Применяя эпиграфы в качестве определяющего вектора раскрытия музыкального содержания, Лист использует их для активизации образного мышления интерпретатора, стимулирования его эмоциональной сферы, воображения и фантазии. С помощью эпиграфов он «как бы стремится приблизить исполнителя к идеям, из которых выросли произведения, и тем самым, облегчить ему воссоздание художественного образа» [13, с. 73].

Лист считает главной задачей интерпретатора творческое воссоздание программы, заложенной композитором в сочинении. Это возможно, по его мнению, путём интеграции в единое целое различных видов восприятия исполнителя, среди которых главная роль принадлежит музыкальному восприятию. «Нельзя сколько-нибудь глубоко продумать вопрос о трёх <...> кардинальных видах искусства – пластике, живописи и музыке, не опираясь одновременно на историю трёх <...> кардинальных чувств – осязания, зрения и слуха, – отмечает он. – При подобном сопоставлении тотчас же <...> возникают известные параллели между развитием этих чувств в одушевлённом мире планет и развитием упомянутых выше сил в истории человечества», – пишет он [8, с. 300]. Чтобы помочь исполнителю выявить поэтическую идею музыкального текста, Лист-композитор делает попытку «связать» музыкальный образ одновременно с несколькими видами искусства при оформлении 2-го тома фортепианного цикла «Годы странствий», в пьесах которого отражены впечатления Листа от итальянской живописи, скульптуры и поэзии. С этой целью на титульных страницах пьес, включённых в сборник, помимо эпиграфов он размещает выполненные по специальному заказу иллюстрации художника Кречмера.

По мнению Я.И. Мильштейна, стремление Листа к углублению постижения исполнителем содержания произведения путём введения поэтических и визуальных художественных параллелей является следствием его специфического «наглядно-образного мышления, ... оперирующего как данными непосредственного вслушивания, так и всевозможными поэтически-живописными ассоциациями» [13, с. 74]. Аналогичной позиции при характеристике художественного сознания Листа придерживается и С.Я. Вартанов. Он отмечает, что в основе творческого процесса

Листа «лежит единый принцип образности мышления, за которым стоит примат воображения, эвристический поиск Gestalt'a, целостного образа сочинения. Указанный принцип требует тонкой проработки деталей, как при сотворении собственного произведения, так и при вживании в сочинения других авторов в постижении их образов. Во всех этих видах творчества главное условие – услышать, понять, почувствовать, чтобы дать жизнь своему произведению или сделать чужое своим личным достоянием» [14, с. 48]. Именно принцип образности, составляющий основу сознания Листа-художника, способствует, по убеждению Вартанова, реализации им идеи программности в музыкальном искусстве, позволяет композитору рассматривать различные внемузыкальные художественные системы в качестве потенциальных «союзников» музыки в создании некоего «музыкально-сценического повествования – драматического нарратива», идеально воплощающего идею Листа о «музыке будущего» – идею синтеза искусств [14, с. 48].

Своеобразие художественного мышления Листа-композитора, проявляющееся, на наш взгляд, в полимодальности его музыкально-образных представлений, находило интенсивное выражение в деятельности сознания Листа-интерпретатора. Сама исполнительская манера музыканта являлась практическим воплощением выдвинутой им идеи программности в музыке – идеи взаимодействия искусств. Опираясь на сюжет, Лист выстраивал интерпретацию на основе развития художественно-поэтической идеи. Он подчинял исполнение музыкального произведения «внутренней программе», которая помогала ему создавать музыкальную драматургию. Лист подходил к интерпретации произведений как к разыгрыванию «музыкально-сценического повествования», в реализации которого должны быть задействованы все психические и физические возможности личности музыканта-исполнителя, проявляющиеся, среди прочего, во внешнем облике и пластике прикосновений к клавиатуре.

По убеждению Листа-интерпретатора, программно-сюжетные отношения требуют от исполнителя «означивания» всех смысловых элементов сочинения. Для этого необходимо подчинить принципу образности каждую авторскую ремарку нотного текста. В этой связи Лист считал необходимым усилить в искусстве исполнительской интерпретации театральное-режиссёрское начало, дополнить сферу фортепианного исполнительства методами, почерпнутыми из области драматического искусства. Для лучшей передачи слушателям идеи программного произведения Лист рекомендовал пианистам совершенствовать свои артистические способности, сценический имидж, изучая опыт театральных актёров. Обладая уникальным артистическим мастерством, обусловленным ярчайшим драматическим дарованием, Лист демонстрировал всё вышесказанное на личном примере.

По воспоминаниям современников, сценический образ самого Листа, его «гениальной, страстной, демонической природы, < ... > то носившейся ураганом, то разливавшейся потоками нежной красоты и грации» производил на слушателей магнетическое воздействие [15, с. 413 – 414]. Казалось, что в процессе исполнения музыки он «излучал непрерывный поток поэтических идей, властно захватывавших воображение слушателей» [16, с. 217].

С момента появления Листа на сцене начиналось раскрытие им музыкального содержания как художественно-поэтической картины, полной одухотворённости, виртуозного размаха, красок, импровизационности, непринужденной свободы, восторженности, таинственности, драматизма. Вдохновенное лицо, величавость походки, гордая осанка артиста свидетельствовали об исключительности и торжественности его намерений, значимости предстоящего общения с аудиторией. В процессе выступления проявлялся режиссёрский талант Листа, а также его виртуозное владение приёмами музыкально-исполнительской риторики. Режиссёрский талант помогал ему убедительно выстраивать музыкальное повествование по законам драматургии, достигать в интерпретации уровня философского обобщения. Владение даром ратора, выражающимся в умении «не играть на фортепиано, а рассказывать», позволяло Листу музыкальными средствами, вести «пламенную речь с людьми», увлечённо декламировать музыкальное содержание, превращая исполнение в страстное логично разворачивающееся действие [17, с. 26].

Артистический облик Листа отражал его взгляды на искусство, творческие задачи художника. Считая, что искусство способно «очищать и обогащать чувства человека, < ... > пробуждать его лучшее «я», Лист ставил перед собой самые высокие задачи. Для их успешного решения, по мнению Листа, недостаточно «одного лишь специального образования, односторонних

способностей и односторонней науки. < ... > Вместе с художником должен возвышаться и образовываться человек». [9, с. 373].

Лист адресовал эти слова, прежде всего, музыканту-исполнителю, который не должен концентрироваться на решении сугубо ремесленных (узко-технических) задач, оставляя свой разум в «гибельном бездействии» и изолируя его от «прочих сфер человеческой деятельности». Музыкант обязан стремиться к высокой степени духовного развития, «чтобы группировать проявления своего искусства в картинах, соединённых друг с другом посредством поэтической или философской нити: только тогда будет сказано великое слово «музыки будущего...» [9, с. 802]. Только при этом условии в его исполнении будет ощущаться подтекст, второй план, а музыка сможет оказать благотворное воздействие на души людей.

Будучи педагогом-новатором, Лист экстраполировал указанные выше принципы в сферу своей музыкально-педагогической деятельности. Он был убеждён в том, что для успешного продвижения учащегося в профессиональном (пианистическом) отношении необходимо всестороннее музыкальное развитие, постоянное расширение музыкального кругозора и, параллельно серьёзной работе над техническими проблемами, стремился создать на уроках соответствующие условия для интенсивного эмоционального и интеллектуального роста своих воспитанников. Он «подталкивал» учеников к тому, чтобы работа над собой (над совершенствованием своей художественной природы) предшествовала технологическому освоению музыкального произведения.

Для развития в своих воспитанниках «способности творческого воссоздания» замысла композитора, Лист при освоении произведений программной музыки активно привлекал в учебный процесс контакты с различными видами искусств. Лист подробно анализировал на фортепианных занятиях суть идеи «программности» в музыке, освещал вопросы истории, генезиса и этапов развития этой важнейшей философской идеологии эпохи Романтизма в музыкальном искусстве.

Лист уделял особое внимание взаимодействию молодых пианистов с литературой, считая её фундаментом духовного становления личности. Он использовал её возможности для формирования в сознании учеников представления о развитии художественного образа,знакомил с понятием «сюжетности» в музыкальном искусстве, формировал и совершенствовал умение выстраивать музыкальное содержание по законам драматургии.

В процессе музыкальных занятий Лист в зависимости от контекста сочинений прибегал к художественным параллелям, почерпнутым из пространственно-пластических видов искусств, сравнивал музыку с религией, философией, театром [18]. По сути, он был одним из первых музыкальных педагогов, целенаправленно использующих в работе с учениками художественно-ассоциативный метод. Заимствованные им из театрального искусства приёмы использовались, в частности, для обучения пианистов мастерству музыкальной декламации, речевому процессу поэтически-образного произнесения музыкального содержания, овладению искусством рубато. Лист требовал от учеников освободить музыкальную речь от тактовых оков, формировал умение подчинять механическое тактирование периодическому ритму фразы. Ощущение ритмического периода как временной единицы с характерным для него выявлением смысловых акцентов во фразировке и своеобразным округлением мелодических и ритмических нюансов позволяло молодым пианистам воссоздавать на фортепиано эффект одухотворённости и выразительности «музыкального высказывания», добиваться «искренности, правдивости и совершенной естественности» воплощения содержания программных произведений.

Экстраполирование приёмов из сферы театрального искусства в исполнительский процесс овладения музыкальным содержанием находило выражение в особом внимании Листа-педагога к работе над внешним обликом музыканта-интерпретатора и совершенствованием пластики прикосновения к клавиатуре, обеспечивающей свободу художественного творчества. Лист считал, что движения и мимика пианиста, его манера взаимодействия с музыкальным инструментом должны быть адекватны идее, заложенной в исполняемом произведении. Для совершенствования внешнего облика и пластики туше он призвал своих учеников анализировать опыт представителей пластических видов искусства (танца, балета) в достижении естественности и лаконичности движений при создании художественного образа.

Свои педагогические приёмы Лист целенаправленно использовал для осознания учащимися одного из ключевых постулатов исполнительского искусства: внешнее воплощение музыкального образа должно быть естественным выражением его внутреннего содержания. Все компоненты выступления музыканта-пианиста – выход на сцену, выражение лица в процессе исполнения, характер и пластика его движений, манера прикосновения к клавиатуре – являются важнейшими «составляющими» процесса творческого воссоздания содержания программно-музыкального произведения.

Новый взгляд на сценическое выступление, формирующий-ся под влиянием учителя, способствовал передаче учащимся особого, возвышенно-поэтического отношения к инструменту, столь характерного для самого Листа. Будучи выдающимся пианистом, Лист относился к музыкальному инструменту как к соавтору исполнителя. В одном из своих писем он отмечал: «Мой рояль для меня – < ... > это я сам, это моя речь, это моя жизнь, это задушевный хранитель всего того, что волновало мой ум в самые пылкие дни молодости, здесь все мои желания, все мои мечты, радости и горести» [8, с. 82]. Такое отношение к музыкальному инструменту содействовало постижению учащимися новаторского подхода Листа к расширению звуковых возможностей фортепиано, передаче его «симфонической» трактовки. Владение инструментом во всей его регистровой полноте, многокрасочности и динамичности предоставляло ученикам универсальные возможности для воспроизведения оркестровых звучаний и способствовало демократизации фортепианной игры, выведению ее из ограниченной сферы камерности и салона в массовую аудиторию, в большой концертный зал. Используемые Листом на фортепианных занятиях новаторские методические приёмы способствовали раздвижению горизонтов творческого сознания молодых пианистов, усиливали их эмоциональный отклик на музыку, служили формированию артистических качеств, развитию философского взгляда на художественное содержание, позволяли достичь более высокого уровня исполнительского мастерства.

Завершая анализ подходов Ф. Листа к воплощению идеи программности (идеи взаимодействия искусств) в музыкальном искусстве, выделим основные результаты исследования:

- методологической основой композиторской, исполнительской и педагогической деятельности Листа явилась идея взаимодействия искусств.

- в каждой из указанных областей можно отметить свои особенности её реализации.

В области композиторской деятельности анализируемая идея нашла отражение в следовании главному принципу творчества – программности, способствующему созданию идеального музыкального произведения, основанного на идее интеграции искусств. В основе большей части его сочинений лежит поэтически-сюжетный замысел. Возможности смежных искусств, по мнению Листа, содействуют объединению в сознании композитора многих художественных представлений в синтетический красочный феномен – программный звуковой образ. «Программа», рассматриваемая Листом как содержательная внемузыкальная концепция, служит овеществлению музыкального образа, позволяя, как бы материализовать его в пространстве. Она помогает донести до слушателей музыкальное содержание во всей глубине, позволяет сделать его образно-конкретным, выступает как дополнительное (вербальное) вспомогательное средство установления эстетических коммуникативных связей между композитором и аудиторией.

В искусстве Листа-интерпретатора идея взаимодействия искусств (идея программности) нашла выражение в построении исполнительской концепции на основе развития художественной поэтической идеи в опоре на сюжет. Лист подходил к интерпретации музыкального произведения, руководствуясь определённой концепцией – «внутренней программой», способствующей актуализации музыкальной драматургии, и был убеждён в том, что выполнение программно-сюжетных отношений предъявляет особые требования к тезаурусу музыканта, подразумевает наличие у него «широкой культурной базы», богатого воображения, сформированных артистических качеств. Превращение звукового образа в яркую картину, красочное «музыкально-сценическое повествование», осуществлялось Листом путём глубокого проникновения в «программу» произведения, подразумевающего «означивание» всех смысловых элементов сочинения, подчинение принципу образности каждой авторской ремарки нотного текста; усиления воздействия музыкального содержания на слушателей за счёт органичного использования приёмов, почерпнутых из сферы драматического искусства.

В педагогической сфере идея интеграции искусств нашла выражение в активном использовании Листом в процессе фортепианных занятий с учениками художественно-ассоциативного метода, основанного на привлечении экстрамузыкальных факторов из смежных видов художественного отражения действительности. Указанный метод применялся Листом для активизации творческого поиска молодых пианистов, расширения их художественно-интеллектуального потенциала, достижения большей выразительности и яркости исполнения, воспитания артистизма и культуры сценического поведения. Используемая Листом методика вооружала учеников универсальными приёмами овладения содержанием программных произведений, указывала путь их сценического воплощения, позволяла молодым пианистам подняться на более совершенную ступень профессионального развития. Оплодотворённая идеей взаимодействия искусств, методика Листа способствовала кристаллизации духовной культуры учеников, служила высокой цели формирования в них качеств личности «человека мусического» – т. е. человека, живущего и творящего по законам искусства, находящегося, согласно канонам Античности, под постоянным покровительством муз и одновременно являющегося их служителем.

Представляется, что исполнительские и педагогические новации Листа не утратили актуальности и для современной практики музыкального образования, где ещё нередко можно встретить примеры освоения программного репертуара вне опоры на расширение художественно-ассоциативных представлений и творческой фантазии обучающихся. Углублённое изучение методических рекомендаций Листа с учётом достижений музыкальной педагогики и психологии XX – XXI-го столетия нацелит современного педагога на поиск полимодальных, полихудожественных методов и приёмов, способствующих расширению тезауруса, «образного диапазона» самостоятельности мышления обучающихся, развитию их способности свободно ориентироваться во множестве пластов духовной культуры. Овладение указанным арсеналом методов, формами их вербальной и невербальной трансляции, позволит педагогу сформировать у учащихся-инструменталистов особое поэтическое домосбливание, выступающее залогом полноценного раскрытия программного музыкального содержания, и осуществить построение интерпретационной модели звукового образа в контексте листовской идеи взаимодействия искусств.

Библиографический список

1. Бочкарёв Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика – XXI, 2008.
2. Цыпин Г.М. *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика*. Санкт-Петербург: Алетей, 2001.
3. *Уроки Зака*. Под редакцией А.М. Меркулова. Москва: Классика – XXI, 2006.
4. Красовская Е.П. Особенности применения художественно-ассоциативного метода в содержании инструментальной подготовки будущих педагогов-музыкантов. *Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО*. 2013; Выпуск 4: 104 – 117.
5. Курт Э. *Романтическая гармония и её кризис в «Тристане» Вагнера*. Москва: Музыка, 1975.
6. Ванслов В.В. *Изобразительное искусство и музыка*. Ленинград: Художник РСФСР, 1983.
7. Арановский М. Структура музыкального жанра и современная ситуация в музыке. *Музыкальный современник: сборник статей*. Москва: Советский композитор, 1987; Выпуск 6: 5 – 44.
8. Лист Ф. *Избранные статьи*. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1959.
9. Мильштейн Я. Ф. *Лист*: в 2 т. Москва: Музыка, 1970; Т.1.
10. Гаал Д.Ш. *Лист*. Авторизированный перевод с венгерского Г. Лейбутина. Москва: Молодая гвардия, 1977.
11. Ханкиш Я. *Если бы Лист вёл дневник*. Перевод с немецкого М. Погани. Будапешт: Корвина, 1965.
12. *Воспоминания о Листе*. Москва: Классика – XXI, 2000.
13. Мильштейн Я. Ф. *Лист*: в 2 т. Москва: Музыка, 1970; Т. 2.

14. Вартанов С.Я. *Концепция в фортепианной интерпретации: под знаком Франца Листа и Сергея Рахманинова*. Москва: Композитор, 2013.
15. Стасов В.В. *Лист, Шуман и Берлиоз в России*. Избранные сочинения: в 3 т. Москва: Искусство, 1952; Т. 3.
16. Алексеев А. *История фортепианного искусства*: в 3 ч. Москва: Музыка, 1988; Ч. 1 и 2.
17. Будяковский А.Е. *Планистическая деятельность Листа*. Ленинград: Музыка, 1986.
18. Буасье А. *Уроки Листа*. Санкт-Петербург: Композитор•Санкт-Петербург, 2003.

References

1. Bochkarev L.L. *Psichologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika – XXI, 2008.
2. Cypin G.M. *Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2001.
3. *Uroki Zaka*. Pod redakciej A.M. Merkulova. Moskva: Klassika – XXI, 2006.
4. Krasovskaya E.P. Osobennosti primeneniya hudozhestvenno-associativnogo metoda v sodержanii instrumental'noj podgotovki buduschih pedagogov-muzykantov. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. Vestnik kafedry YuNESKO*. 2013; Vypusk 4: 104 – 117.
5. Kurt E. *Romanticheskaya garmoniya i ee krizis v «Tristane» Vagnera*. Moskva: Muzyka, 1975.
6. Vanslov V.V. *Izobrazitel'noe iskusstvo i muzyka*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1983.
7. Aranovskij M. Struktura muzykal'nogo zhanra i sovremennaya situatsiya v muzyke. *Muzykal'nyj sovremennik: sbornik statej*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1987; Vypusk 6: 5 – 44.
8. List F. *Izbrannye stat'i*. Moskva: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1959.
9. Mil'shtejn Ya. F. *List: v 2 t.* Moskva: Muzyka, 1970; T.1.
10. Gaal D.Sh. *List. Avtorizirovannyj perevod s vengerskogo G. Lejbutina*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1977.
11. Hankish Ya. *Esl'i by List vel dnevnik*. Perevod s nemeckogo M. Pogani. Budapesht: Korvina, 1965.
12. *Vospominaniya o Liste*. Moskva: Klassika – XXI, 2000.
13. Mil'shtejn Ya. F. *List: V 2 t.* Moskva: Muzyka, 1970; T. 2.
14. Vartanov S.Ya. *Koncepciya v fortepiannoj interpretacii: pod znakom Franca Lista i Sergeya Rahmaninova*. Moskva: Kompozitor, 2013.
15. Stasov V.V. *List, Shuman i Berlioz v Rossii*. Izbrannye sochineniya: v 3 t. Moskva: Iskusstvo, 1952; Т. 3.
16. Alekseev A. *Istoriya fortepiannogo iskusstva*: v 3 ch. Moskva: Muzyka, 1988; Ch. 1 i 2.
17. Budyakovskij A.E. *Pianisticheskaya deyatel'nost' Lista*. Leningrad: Muzyka, 1986.
18. Buas'e A. *Uroki Lista*. Sankt-Peterburg: Kompozitor•Sankt-Peterburg, 2003.

Статья поступила в редакцию 21.01.16

УДК 378

Novikova E.S., postgraduate, Moscow State University for Humanities (Moscow, Russia), E-mail: katerinanovikova@inbox.ru

ACCOUNTING FOR INDIVIDUAL CHARACTERISTIC AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS. As a research task the author clarifies psychological characteristics of children of primary school age, shows the need for their studies and structuring of their knowledge. These studies are needed especially for teachers working with children of this age group for the correct choice of methods of teaching foreign languages. The article also states that in addition to the mental characteristics it is important to consider physiological development of children. The paper describes an age group of 6- and 7-year-olds and children from 8 to 10. The study of the subject makes it possible to compare the physiological characteristics of junior school students, showing a comparative analysis of mental and cognitive spheres of activity of students in this age group.

Key words: age-related features, game, imagination, memory, ability, learning activities, physiology, methods.

Е.С. Новикова, аспирант, Московский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: katerinanovikova@inbox.ru

УЧЁТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В качестве исследовательской задачи автора стала попытка уточнить психологические особенности детей младшего школьного возраста, показать необходимость их изучения и структурирования полученных знаний. Данные исследования необходимы, прежде всего, педагогам при работе с детьми данной возрастной категории для правильного выбора методики обучения иностранным языкам. В статье также указывается, что помимо психических особенностей важно учитывать и физиологическое развитие ребёнка. В работе приведены описания возрастной категории 6 – 7 лет и 8 – 10 лет. Изучение данной темы даёт возможность сравнить особенности физиологического развития младших школьников, показать сравнительный анализ психической и познавательной сфер деятельности учащихся данной возрастной группы.

Ключевые слова: возрастные особенности, игра, воображение, память, способности, учебная деятельность, физиология, методика.

По свидетельству отечественных психологов (А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая и др.) наиболее благоприятный возраст для начала изучения иностранного языка является возраст пяти-шести лет [1, с. 286].

В Российской Федерации сосуществуют два варианта изучения иностранного языка в начальной школе: с 6,5 – 7 лет в первом классе (за счёт школьного компонента учебного плана) и с 7,5 – 8 лет во втором классе. Обучение иностранному языку, начиная со второго класса, является обязательным с 2005 года.

Изучение возрастных особенностей младших школьников следует начинать с определения ведущей деятельности характерной для данного возраста. Под ней психологами понимается «такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии» [2, с. 17]. Значимость ведущей деятельности состоит в том, что она подготавливает переход ребёнка к новой, высшей ступени его развития.

Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. В этот период ребёнок познаёт окружающий мир. В шестилетнем возрасте происходит постепенная смена ведущей деятельности: происходит переход от игровой деятельности к учебной деятельности. При этом важно помнить, что игра сохраняет свою ведущую роль. С одной стороны, у детей появляется активный интерес к новой учебной деятельности, к школе в целом, а с другой – игровая потребность не ослабевает.

Любая деятельность характеризуется, прежде всего, мотивом. При обучении младших школьников иностранному языку важно учитывать мотивы. Исследуя мотивы, побуждающие шестилетних детей учиться, психологи выяснили, что наиболее распространёнными из них являются следующие: широкие социальные; узкосоциальные мотивы; отрицательные мотивы; познавательные учебные мотивы; игровые мотивы.

Важно заметить, что все аспекты, представленные в характеристике, взаимосвязаны и невозможны друг без друга. Особенно это касается последних двух мотивов. Но они формируются

у шестилеток и семилеток тогда, когда удовлетворяется игровой мотив. Более того, если потребности детей в игре не удовлетворяются, то развитию их личности наносится значительный ущерб, обучение становится формальным и интерес к учению угасает.

Из теории речевой деятельности известно, что речь своими мотивационными и целевыми сторонами уходит в другие виды деятельности – интеллектуальную, трудовую, деятельность общения и игровую. С одной речью, как правильно заметил известный отечественный психолог А.А. Леонтьев, человеку делать нечего. «Говорение ради говорения – процесс психологически неоправданный» [1, с. 158]. Уникальность шестилетнего возраста состоит в том, что именно в это время возможно включение процесса изучения иностранного языка в контекст игровой деятельности с целью создания внутренней мотивации и интереса к овладению новым языком в условиях, когда естественной потребности у детей в общении на изучаемом языке нет. По меткому определению И.А. Зимней, «новая игра является психологическим оправданием для перехода на новый язык в условиях, когда все задачи общения могут быть решены на родном языке и нет нужды в иностранном». Именно поэтому этот возраст предоставляет уникальные возможности для реализации принципа коммуникативности в обучении иностранным языкам за счёт глобально действующей игровой мотивации, которая позволяет обеспечить создание естественных мотивов всех речевых действий учащихся, сделать осмысленными и интересными даже самые элементарные высказывания.

Рассмотрим психические процессы детей, которые также называются когнитивными процессами, поскольку обеспечивают восприятие и познание окружающего мира: мышление, память, внимание, восприятие и воображение. Основная характеристика внимания, памяти и восприятия – произвольность. Так, например, при восприятии материала шестилетки и семилетки склонны обращать внимание на его яркую подачу, эмоциональную окраску. Однако их внимание отличается при этом неустойчивостью: они умеют сосредоточиться лишь на несколько минут. Дети не воспринимают длительных (более 2 – 3 минут) монологических объяснений учителя, поэтому любое объяснение целесообразно строить в форме беседы. Шестилетки более импульсивны, чем семилетки, им трудно сдерживать себя, они не умеют управлять своим поведением, поэтому быстро утомляются. Спад работоспособности у шестилеток наступает уже через 10 минут после начала урока. Развитие произвольного внимания детей возможно за счёт организации разнообразной интересной деятельности с чётким переходом от одного вида работы к другому, с конкретными указаниями, на что им следует обратить внимание [3, с. 15].

Мнемическая деятельность у шестилеток также несовершенна. У них преобладает произвольное запоминание, то есть хорошо и быстро ими запоминается то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик. Произвольное усвоение материала возможно в процессе увлекательного взаимодействия детей друг с другом. Широкое использование игрушек и картинок будет способствовать развитию образной и ассоциативной памяти, а чёткая постановка задач общения и организация их решения – словесно-логической [4, с. 91].

Воображение шестилетнего ученика достаточно развито и носит не только воспроизводящий, но и творческий характер. Развитие мышления идёт от наглядно-действенного к наглядно-образному. Учитывая эту особенность шестилеток, рекомендуется, например, использовать кубики разного цвета при ознакомлении детей со структурой речевых образцов, а игрушки и картинки – при организации тренировки и применения осваиваемых языковых средств общения (лексических и грамматических). Игрушки желательнее постепенно заменять картинками, это также будет обеспечивать переход от игры к собственно учебной деятельности.

В целом возраст 6 лет является особым возрастом, как видно из вышеизложенного, и учителю иностранного языка нужно стараться максимально полно учитывать особенности шестилеток при обучении их новому языку [5, с. 56].

Возраст 7 – 10 лет характеризуется относительно спокойным и равномерным развитием, во время которого происходит функциональное совершенствование мозга – развитие аналитико-синтетической функции его коры.

Учебная деятельность в этом возрасте становится ведущей, именно она определяет развитие всех психических функций младшего школьника: памяти, внимания, мышления, восприятия и воображения. Несмотря на то, что ведущей деятельностью явля-

ется в этом возрасте учёба, дети не теряют интереса к игре. По свидетельству А.Н. Леонтьева, успешность обучения достигается скорее, если разнообразные типы деятельности пересекаются между собой. Включение процесса обучения иностранным языкам в контекст игровой, познавательной и учебной, музыкальной, художественной деятельности позволит обеспечить доминирование внутренних, реально действующих игровых и учебно-познавательных мотивов. Усиление мотивационной стороны изучения иностранного языка происходит также за счёт овладения детьми эффективными способами и приёмами деятельности и положительного эмоционального воздействия на них (на детей) используемых учебных материалов [1, с. 86]. Как показывают наблюдения, младшие школьники проявляют большой интерес к людям с другой культурой, эти детские впечатления сохраняются на долгое время и также способствуют развитию внутренней мотивации изучения иностранным языкам.

Память младших школьников достаточно развита, однако легко и быстро дети запоминают то, что вызывает их эмоциональный отклик и отвечает их интересам. Учитывая эту возрастную особенность, рекомендуется организовывать ознакомление детей с речевыми средствами общения и тренировку учащихся в употреблении лексического и грамматического материала в таких ситуациях, которые связаны с их интересами и создают мотивы для общения и взаимодействия учащихся между собой.

Вместе с тем нужно развивать у учащихся способность к сознательному управлению памятью, то есть специально обращать их внимание на то, что надо запомнить.

Умственные возможности детей 7 – 10 лет довольно широки. У них развита способность к рассуждению, они могут делать выводы и умозаключения, анализировать предметы и явления, не прибегая к практическим действиям, что свидетельствует о развитии словесно-логического мышления. Ученики способны дать аргументированные доказательства. Эту их способность следует использовать при обучении иностранному языку и развивать с помощью упражнений на доказательство суждений учителя и учащихся, на моделирование проблемных ситуаций, абстрактных схем для наполнения их конкретным содержанием и т. д.

Развитие памяти, внимания, мышления у младших школьников тесно связано с развитием их иноязычных способностей. Известно, что иноязычные способности являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка школьниками.

Основными компонентами иноязычных способностей, которые могут быть развиты у детей в процессе их овладения иностранным языком, являются память, внимание и мышление. От того, в какой степени развиты эти процессы или функции у ребёнка, зависит успешность формирования навыков и умений иноязычного общения, легкость и быстрота их приобретения.

Малоспособный к изучению иностранного языка ученик – это на самом деле ученик, у которого слабо развиты память, мышление и внимание, волевые качества. Суть мастерства учителя состоит в определении характера необходимой в конкретном случае помощи, а также способов, которыми её можно наилучшим образом обеспечить. Исследования психолога М.Г. Каспаровой показали, что путь к развитию иноязычных способностей лежит через обучение школьника рациональным приемам учебной деятельности, а мы добавим – через формирование универсальных учебных действий, тренировку его психических функций (памяти, внимания, мышления, слухового восприятия и т. д.) и использование принципа индивидуального подхода [6, с. 93]. Игнорирование этого принципа приводит к тому, что более способные и развитые учащиеся задерживаются в своём развитии, у них снижается познавательная активность, темп работы, а слабо подготовленные учащиеся не в состоянии достичь уровня «средних», а тем более «сильных» школьников.

Следующим фактором, влияющим на специфику процесса овладения детьми иноязычной речи, является их опыт овладения и владения родным языком. Школьники этого возраста уже относительно свободно владеют родным языком: могут в довольно широких пределах понимать услышанное, связно излагать свои мысли, пересказывать прочитанный текст. У них в основном сформированы навыки слитно слогового чтения (80 – 90 слов в минуту) и т. д. Имеющийся речевой и коммуникативный опыт детей в родном языке, безусловно, может служить опорой при формировании у них способности к общению на иностранном языке. Родной язык – это помощник учителю иностранного языка.

Важен учёт и физиологических особенностей развития организма младшего школьника. Последние данные о развитии мозга и формирования познавательной деятельности в младшем школьном возрасте, полученные в институте физиологии РАО, подтверждают положение о том, что приспособление ребёнка к школьным условиям является огромным испытанием для его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей. Эта адаптация к новым учебным условиям определяется структурно-функциональной зрелостью физиологических систем маленького ученика и адекватностью воздействующих средовых факторов функциональным возможностям организма. В специальных комплексных нейрофизиологических и психофизиологических исследованиях было показано, что функциональная незрелость коры головного мозга детей 7 – 8 лет приводит к несформированности сенсомоторных координаций и трудностям зрительного и зрительно-пространственного восприятия. Известно, что при изучении языка (как родного, так иностранного) и в развитии познавательной деятельности ребёнка, большую роль играет зрительное восприятие. Физиологи установили, что возраст 6 – 7 лет является переломным моментом в развитии системы зрительного восприятия и есть ряд связанных с этим особенностей, которые нужно учитывать педагогам [6, с. 85]. Во-первых, отмечается несовершенство зрительной функции в этом возрасте, что связано с деятельностью центральных мозговых структур. Так, запоминание и опознание геометрических фигур происходит так же, как у взрослого, а идентификация и различение букв ещё затруднены. При поступлении в школу ребёнок начинает овладевать новыми формами речевого общения на родном языке – чтением и письмом – и совершенствовать связную устную речь. В формировании чтения и письма существенное значение наряду с регулированием речевого процесса имеет уровень развития мозговых механизмов, обеспечивающих такие функции, как тонкая моторика и зрительно-пространственная ориентация. Несформированность механизмов запечатления букв требует осторожности при оценке навыка чтения такого критерия, как его скорость. По крайней мере, говорят физиологи, этот критерий не может быть единым для всех. Выявленные трудности ребёнка, связанные с овладением чтением и письмом на родном языке, связаны с недостаточной зрелостью механизмов обеспечения этих функций и недоучётом этого фактора в обучении.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. *Избранные психологические сочинения*. Москва, 1983; Т. 1: 286.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*. Под редакцией Д.Б. Эльконина. Москва, 1984; Т. 4. Детская психология.
3. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Москва, 1968.
4. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения*. Москва: Просвещение, 1990.
5. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Вопросы психологии*. 1966; 6.
6. Фельдштейн Д.И. *Психология развивающейся личности*. Москва, 1996.
7. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранному языку в школе*. Москва: Просвещение, 1991.
8. Амонашвили Ш.А. *Здравствуй, дети!* Москва: Просвещение, 1983.

References

1. Leont'ev A.A. *Izbrannyye psichologicheskie sochineniya*. Moskva, 1983; T. 1: 286.
2. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochinenij*. Pod redakciej D.B. 'El'konina. Moskva, 1984; T. 4. Detskaya psichologiya.
3. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva, 1968.
4. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
5. Vygotskiy L.S. Igra i ee rol' v psichicheskom razvitiij rebenka. *Voprosy psichologii*. 1966; 6.
6. Fel'dshtejn D.I. *Psichologiya razvivayushejsya lichnosti*. Moskva, 1996.
7. Zimnyaya I.A. *Psichologiya obucheniya inostrannomu yazyku v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
8. Amonashvili Sh.A. *Zdravstvujte, deti!* Moskva: Prosveschenie, 1983.

Статья поступила в редакцию 19.01.16

УДК 373.1

Petrov D.A., senior teacher, Department of Welfare Service and Tourism, Institute of Recreation, Tourism and Physical Education, BFU n.a. I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: Direktor15@inbox.ru

PREVENTION OF INNOVATIVE CONFLICTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION. In the article a problem of development of a universal method of managing of innovative conflicts in an educational organization is revealed. The special attention is paid to overcoming of innovative conflicts in such educational organizations, which are welcome to modernization process. Within studying the process of innovation, the author studies existing tension points in processes of distribution and use of innovations, and also its interface to steady functioning of the educational organization. In the paper the dependence of conflicts on a stage of an innovative process is emphasized and the important role of the head of the educational organization who needs to see in due time the hidden resistance of the teacher of innovative activity is fixed. Mechanisms of preventive actions, which the principal needs to carry out before starting introducing an innovation, are described.

Key words: innovation, innovative conflict, innovative barrier, resistance to innovations, prevention of conflicts.

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

ПРОФИЛАКТИКА ИННОВАЦИОННЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема разработки универсального метода управления инновационными конфликтами в образовательной организации. Особое внимание уделяется преодолению инновационных конфликтов в образовательной организации, вступившей на путь модернизации. 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 подчёркивается зависимость конфликтов от стадии инновационного процесса и фиксируется важная роль руководителя образовательной организации, которому необходимо своевременно увидеть скрытое сопротивление педагога инновационной деятельности. Описываются механизмы профилактических мероприятий, которые необходимо осуществить директору школы, прежде чем начать внедрять инновацию.

Ключевые слова: нововведение, инновационный конфликт, инновационный барьер, сопротивление инновациям, профилактика конфликтов.

Образовательная система России функционирует и развивается в условиях общеполитических, экономических и социальных изменений в стране. Успех в их позитивном осуществлении и результативности во многом зависит от того, насколько ответственно и целеустремлённо будут выполнять свою образовательную роль все образовательные организации. Современная образовательная политика Российской Федерации переводит образовательные учреждения России на качественно новый уровень. Появляются реальные возможности общими усилиями всех российских педагогов сделать общеобразовательную школу значимой и престижной для детей и родителей, почетной для ветеранов, полезной для государства и общества. Процессы современного развития обуславливают динамичность и неоднозначность объема, содержания и характера образовательных инноваций в школах, в силу чего возникают определённые противоречия, которые и затрудняют дальнейшее развитие образовательной организации в целом. В работах авторов представлены обоснование, методика и опыт управления качеством образования, не сводимые лишь к обучению, но обогащенные новыми информационными технологиями.

В своей работе «Инновации в образовании: направления, сопротивление, управление инновационными процессами» М.Г. Синякова находит и положительные аспекты в наличии в образовательной организации противоречий, связанных с внедрением инноваций. В результате работы, направленной на профилактику и преодоление данных противоречий можно говорить о совершенствовании системы внутришкольного управления качеством образования с позиций современного менеджмента в образовательных учреждениях различных видов и на разных ступенях и уровнях. [1].

А.В. Хуторской в своей работе «Педагогическая инноватика» раскрывает тему педагогической инноватики соответственно (наука о создании, внедрении, освоении и применении новшеств в образовании). Автор рассматривает типы нововведений, специфику инновационной образовательной деятельности, особенности проектирования и реализации педагогических новшеств на разных уровнях [2].

Работа В.С. Лазаревой «Управление инновациями в школе» особенно интересна с точки зрения изучения инновационных процессов в современной школе. Автор поднимает вопрос системного развития образовательного учреждения. Особенно примечательна в этом аспекте глава «Системное развитие школы: проектирование желаемой образовательной системы», причем не столько в теоретическом, сколько практическом плане [3]. В работе «Теория обучения. Современная интерпретация» В.И. Загвязинский говорит об изменениях, с которыми столкнулась современная школа с точки зрения методологического обеспечения образовательного процесса. Автор рассматривается современное понимание сущности, структуры, развивающего влияния и принципов обучения в образовательной организации, даны сравнительные характеристики современных систем обучения, а также рекомендации по проектированию и реализации обучающей системы в рамках предметных и интегративных курсов.

Очевидно, что точками напряжения являются процессы распространения и использования новшества, а также его сопряжение с устойчивым функционированием образовательного учреждения. Известно, что конфликт важнее предупредить, чем разрешить.

Что профилактически может предпринять директор школы, прежде чем начать внедрять инновацию? К наиболее эффективным способам профилактики инновационных конфликтов в образовательной организации можно отнести [4]:

- Разъяснение значимости и важности осуществления инноваций для образовательного учреждения и для самого педагога (повышение результатов успеваемости, снижение в дальнейшем временных и психических затрат, возможность реализации творческих планов и т. д.).

- Усиление функции контроля за участием в инновациях. Мониторинговые исследования, широко распространенные во многих школах (в свое время они носили также инновационный характер), позволяют отслеживать последовательность и результативность инновационной деятельности.

- Организация и проведение переговоров с конфликтующими сторонами. В таких переговорах, как правило, происходит выяснение доминирующих в конфликте мотивов. Руководителем должны быть выявлены причины отказа от участия в изменениях с целью их устранения. Тогда и согласование интересов педагогов с задачами образовательного учреждения проходит быстрее.

- Участие руководителей образовательной организации в разрешении конфликтной ситуации в качестве медиатора (посредника). Как показывает практика, посредническая роль директора успешна в том случае, если ответственность за внедрение новшеств в большей части делегирована другому лицу (заместителю директора, методисту, научному консультанту).

- Использование приёмов воздействия на поведение оппонента. А именно применение следующих тактик: тактики давления (предъявление требований, указаний, приказов с учетом должностных обязанностей) и санкционирования (наложение запрета на агрессивные действия по отношению друг к другу); тактики коалиций (усиление своего ранга в конфликте путем объединения с кем-то, например: директор и завуч, завуч и руководитель методического объединения); тактики фиксации своей позиции (убеждение, просьба, критика); тактики дружелюбия (корректное обращение, подчеркивание общности, демонстрация готовности совместно решать проблему); тактики сделок (взаимный обмен уступками). Как правило, разумное сочетание всех этих тактических приемов приносит успех в педагогическом взаимодействии.

- Использование приёмов конструктивной критики, которая должна быть адресной, аргументированной, открытой, доброжелательно-щадающей и заканчиваться конкретным предложением.

В отличие от открытого проявления конфликта, который выявляется сразу, скрытые формы инновационных конфликтов руководителю трудно диагностировать. Но на практике конфликтующая сторона их использует чаще. Во многом это обусловлено психологической компетентностью педагогов, склонностью к манипулированию и стремлением к социально одобряемому поведению. В результате именно скрытые формы проявления конфликта значительно тормозят любые изменения в образовании, так как выпадают из поля зрения руководителя и внешне создают видимость инновационной деятельности [5].

В этой связи у руководителя возникают вопросы: «Как увидеть скрытое сопротивление педагога инновационной деятельности, являющееся основой конфликта в данной области? Что делать руководителю, чтобы в процессе инновационной деятельности снять конфликтную напряженность в коллективе?».

В качестве вариантов проявления скрытых форм инновационных конфликтов можно выделить[5]:

1. Формальное участие в инновациях. Педагог открыто не выражает своё несогласие, но использует любую возможность избежать участие в инновационной деятельности, уходя на больничный, ссылаясь на тяжелые семейные ситуации, плохое самочувствие и т. д. Если контроль за участием в инновационной деятельности отсутствует, то данное поведение выглядит естественным. В действительности же отказ от нововведений наличен.

2. Ситуация, когда происходит освоение лишь некоторых наиболее привлекательных и легко реализуемых элементов инновации, не требующих серьезных усилий. Так, например, в процессе освоения личностно-ориентированных технологий некоторые педагоги демонстрируют изменение образовательного пространства, сохраняя при этом традиционные методы обучения. Действенность и степень освоения нового может определить научный консультант – специалист в данном виде инноваций.

3. «Вечный эксперимент» – такая форма обеспечивает педагогу снижение контроля за результатами инновационной деятельности, поскольку пока идет внедрение, оценить результаты не представляется возможным. Руководители образовательных учреждений отмечают, что практически во всех школах есть педагоги, выбирающие такую тактику поведения. Периодическая отчетность помогает выявить тех, кто «стоит на месте», реально не осваивая новое.

4. «Отчётное внедрение», где изменения осуществляются только на бумаге, в реальности всё остается по-прежнему. Многолетний опыт работы с педагогами позволяет нам предположить, что такая форма инновационных конфликтов встречается довольно часто. При внедрении педагогического мониторинга в образовательный процесс, многие педагоги «рисуют» его результаты в последнюю ночь перед проверкой. Опыт экспертов инновационной деятельности образовательных учреждений демонстрирует, что такое поведение не характерно для отдельных педагогов, но как реакция на декларативные инновации «сверху» часто проявляется в деятельности самых разнообразных образовательных учреждений.

5. «Параллельное внедрение», которое предполагает существование нового наряду со старым. К такой форме по-

тенциально готовы только опытные педагоги, которые в силу своих педагогических убеждений, основываясь на собственном педагогическом опыте, принципиально не соглашаются с внедряемой инновацией. Однако идти на открытое столкновение они не готовы (есть риск попасть в число консерваторов, тормозящих развитие образования) и предпочитают реализовывать в ситуации контроля новую технологию, а в обычной деятельности используют привычные способы работы. Определить, насколько возможно в действительности сочетание современных образовательных технологий, методик, программ и др. с традиционным набором педагогических средств, может научный консультант, имеющий не только большой педагогический опыт, но и высокую научную квалификацию в области педагогики.

Вышеназванные формы проявления инновационных конфликтов зависят от опыта и стажа работы их участников. Так, психологи подчеркивают, что склонность к подобным конфликтам меньше у молодых педагогов, у которых еще не сформировались четкие «стандарты» профессиональной деятельности. В этой связи следует отметить, что чрезмерное стремление директоров к формированию опытного педагогического коллектива неизбежно приводит к трудностям при введении образовательных инноваций и конфликтным ситуациям внутри коллектива [6].

Что же делать руководителю, чтобы в процессе инновационной деятельности снять конфликтную напряженность в коллективе?

Поскольку избежать конфликтных ситуаций не представляется возможным, необходимо предвидеть и управлять ими. Управление инновационными конфликтами осуществляется в рамках основных управленческих функций: планирования, мотивации, организации и контроля.

Итак, рассмотренные направления обеспечивают снижение уровня инновационных конфликтов, их своевременное предупреждение и регулирование в рамках управленческой деятельности. От умения руководителя образовательной организации управлять инновационными конфликтами, от его психологической готовности действовать в ситуации сопротивления со стороны педагогов во многом зависит успешность развития не только образовательного учреждения в целом, но и каждого субъекта образовательной деятельности в частности.

Библиографический список

1. 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.
2. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
3. Лазарев В.С. *Управление инновациями в школе*: учебное пособие. Москва: Центр педагогического образования, 2008.
4. Синякова М.Г., Сыманюк Э.Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе. *Успехи современного естествознания*. 2010; 9.
5. Анцупов А.Я. *Профилактика конфликтов в школьном коллективе*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
6. 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. Sinyakova M.G. Innovacii v obrazovanii: napravleniya, soprotivlenie, upravlenie innovacionnymi 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.
2. Hutorsoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008.
3. Lazarev V.S. *Upravlenie innovacijami v shkole*: uchebnoe posobie. Moskva: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2008.
4. Sinyakova M.G., Symanyuk E.E. Upravlenie konfliktami v pedagogicheskom kollektive. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; 9.
5. Ancupov A.Ya. *Profilaktika konfliktov v shkol'nom kollektive*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003.
6. 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 поступила в редакцию 30.01.16

УДК 378

Popova R.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Methods of Teaching Life Safety, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: regina_popova@bk.ru

SYSTEM OF METHODOLOGICAL TRAINING OF MA STUDENTS WHO MAJOR EDUCATION IN THE FIELD OF HEALTH AND SAFETY. The article reveals the contents of concepts "a methodical system" and "a system of methodical preparation", which allows identifying the structural components of methodical system: the purpose of the formation of modes of action of methodical activities. The research describes theoretical and practical contents of methodical activities, as well as methods, forms and means of teaching

methodological activity. The author studies methods of control, correction and learning outcomes methodical activity. The research presents subordination and relations between the concepts "a system of methodical preparation", "a system of vocational and methodical training", "a methodical system of education" in teaching Master students in the field of safety management.

Key words: educational system, methodical system, system of teaching Master students of safety management.

Р.И. Попова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: regina_porova@bk.ru

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыто содержание понятий «методическая система» и «система методической подготовки», что позволяет выделить структурные компоненты методической системы: цель формирования способов действий методической деятельности; теоретическое и практическое содержание методической деятельности; методы, формы и средства обучения методической деятельности; способы контроля, коррекции и результат обучения методической деятельности.

Представлена соподчинённость и соотношение понятий «система методической подготовки», «система профессионально-методической подготовки», «методическая система образования» в системе подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: образовательная система, педагогическая система, методическая система, система методической подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Современный взгляд на педагогическое образование ассоциируется, с одной стороны, с определёнными уровнями: бакалавриат, магистратура, аспирантура, имеющими свою специфику, с другой стороны, образование является единой и целостной подготовкой для формирования высококвалифицированного педагога в конкретной предметной области. При этом научная организация образовательного процесса на любом уровне связана с приведением в систему составляющих его компонентов.

Анализ специальной литературы позволил выявить, что традиционное понятие «система» в педагогической науке последовательно развивается и на современном этапе включает следующие составляющие: «образовательную», «педагогическую» и «методическую».

Понятие «образовательная система», по мнению О.А. Свиридова, рассматривается как разновидность сложных систем, в которой «каждый из функциональных элементов может быть рассмотрен, как подсистема (при условии её сложности) в процессе исследования системы структурным компонентом которой он является [1, с. 29].

В настоящее время образовательная система определяется исследователями как структура способов организации учебно-воспитательного процесса, обозначающая совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различных уровней и направленности, а также сети реализующих их образовательных учреждений, различных по организационно-правовым нормам, типам, видам, система органов управления образования.

Педагогическая система является важной составляющей нашего исследования, которая отражает структуру организации учебно-воспитательного процесса подготовки и имеет существенное значение для установки и реализации методической системы подготовки студентов в педагогическом вузе. По утверждению В.П. Беспалько, педагогическая система представляет собой педагогический процесс, со своими элементами и связью между ними: социальная система, студенты, педагоги, содержание, формы, цели, дидактические процессы» [2, с. 24].

По мнению П.С. Самородского и В.Д. Симоненко, педагогическая система представляет социально обусловленную целостность взаимодействия на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и её духовными и материальными ценностями участниками педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности [3, с. 7].

На основе общей теории систем Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, И.А. Урклин выделяют следующие компоненты педагогической системы: субъект и объект педагогического взаимодействия; предмет их совместной деятельности; цели обучения; средства педагогической коммуникации. Учёные считают, что, с одной стороны, отсутствие одного из компонентов ведёт к ликвидации самой педагогической системы, а с другой – никакой из указанных компонентов не может быть выражен через иной или совокупность других элементов.

Следовательно, педагогическая система в определенных ситуациях выступает, как отражение соответствующей методической системы и представляет собой самостоятельную научную

область в рамках педагогической науки.

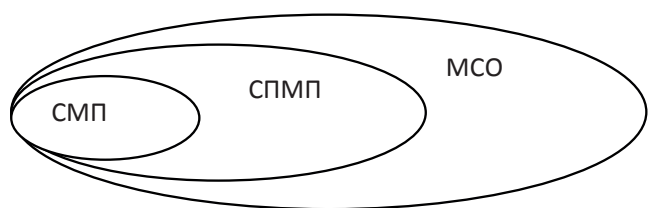
Понятие «методическая система» Л.В. Занков определяет как систему, в которой направляющую и регулирующую роль в организации образовательной системы выполняют дидактические принципы: многогранности, процессуальности, системности, вариантности и другие [4, с. 47].

Учитывая представленную формулировку дефиниции «методическая система» выделяем следующие структурные элементы данного понятия: цели, содержание, формы, методы, способы и средства обучения, направленные на личность обучаемых, обеспечивающие взаимодействие преподавателя и обучаемых на основе личностно-деятельностного подхода. Соответственно обучение только тогда эффективно, когда оно строится как методическая система. Рассматривая, структуру методической системы обучения студентов, определяем следующие её составляющие компоненты:

- цель – формирование способов действий методической деятельности в учебном процессе;
- теоретическое и практическое содержание методической деятельности;
- методы обучения (проблемные, исследовательские, эвристические и др.);
- формы обучения (лекции, семинары, лабораторные работы, спецпрактикумы, занятия на базе образовательных учреждений, консультации);
- средства (дидактические: задания исследовательского характера, курсовые и дипломные работы, информационные);
- способы контроля (текущий, итоговый: зачет, экзамен, защита дипломных и курсовых работ, самоконтроль как элемент содержания внеаудиторной деятельности);
- способы коррекции (уточнение формулировки заданий);
- результат (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции).

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы на рисунке 1 нами представлено соподчинённость «методическая система образования», «система профессионально-методической подготовки», «система методической подготовки»

Понятие «система методической подготовки» при подготовке магистров образования в области безопасности жизнедеятельности включает в себя овладение способами решения профессиональных задач в формате преподавания безопасности жизнедеятельности и предполагает моделирование различных видов деятельности педагога с целью овладения опытом решения профессиональных задач в процессе теоретического обучения, научно-исследовательской и педагогической практики и самообразования. Оно фиксирует не только наличие методических знаний и умений, но и способность магистра принимать ответственные решения при выполнении профессиональных задач в ходе практической деятельности. Понятие «система методической подготовки» выступает базовым и характеризует содержание, общую направленность и форму осуществления психолого-педагогической и общеметодической подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. Указанное понятие конкретизирует содержание более общего



Условные обозначения: СПМ – система методической подготовки; СПМП – система профессионально-методической подготовки; МСО – методическая система образования.

Рис. 1 Соподчинённость методической системы подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности

понятия «система профессионально-методической подготовки» и регистрирует параметры личностно-ориентированной методической компетентности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности в условиях образовательной практики. Теоретическую основу системы методической подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности составляют общие методические знания, основанные на педагогических, психологических, дидактических знаниях и обеспечивающих научное обоснование методической деятельности педагога.

Понятие «система профессионально-методической подготовки» рассматривает осуществление работы научно-педагогических кадров по подготовке магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к науч-

но-педагогической деятельности, к готовности самих студентов проектировать и конструировать полученные знания в данной области. В качестве основы профессионально-методической подготовки магистров выступает единство методической и профессионально-предметной подготовки магистров. Единство методической и профессионально-предметной подготовки связано с вариативностью на уровне методов, форм и содержания процесса обучения – это использование возможностей дисциплин учебного плана, педагогической практики, научно-исследовательской работы. Понятие «система профессионально-методической подготовки» характеризуется определённым уровнем сформированности профессионально-предметных и частно-методических знаний, умений, навыков, позволяющих успешно осуществлять передачу социокультурного опыта обучаемым и создавать условия для их развития и саморазвития.

Понятие «методическая система образования» является наиболее общим из представленных и характеризует общую направленность целей обучения на развитие и формирование у студентов знаний, умений в области образования безопасности жизнедеятельности и способности применения этих знаний в своей профессиональной деятельности. Характер развития методической системы образования задаёт границу целей профессиональной деятельности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности, поэтому совершенствование методической системы образования позволяет реализовать эффективные методы, приемы и технологии обучения.

Таким образом, изучение соотношения представленных понятий показало, что каждое понятие несёт функциональную нагрузку и в тоже время они взаимосвязаны между собой и объединены общими функциями и являются дополнением друг друга, отражающим изменения подготовки специалистов в области безопасности жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Свиридов О.А. *Теория и методология функционирования образовательных систем*. Диссертация ... доктора экономических наук. Йошкар-Ола, 2006.
2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учебно-методическое пособие*. Москва: Высшая школа, 1989.
3. Самородский П.С., Симоненко В.Д. *Методика профессионального обучения: учебно-методическое пособие для преподавателя специальности «Профессиональное обучение»*. Под редакцией В.Д. Симоненко. Брянск: Издательство БГУ, 2001.
4. Занков Л.В. *Избранные педагогические труды*. 3-е издание. Москва: Дом педагогики, 1999.

References

1. Sviridov O.A. *Teoriya i metodologiya funkcionirovaniya obrazovatel'nyh sistem*. Dissertatsiya ... doktora `ekonomicheskikh nauk. Yoshkar-Ola, 2006.
2. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
3. Samorodskij P.S., Simonenko V.D. *Metodika professional'nogo obucheniya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelya special'nosti «Professional'noe obuchenie»*. Pod redakciej V.D. Simonenko. Bryansk: Izdatel'stvo BGU, 2001.
4. Zankov L.V. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. 3-e izdanie. Moskva: Dom pedagogiki, 1999.

Статья поступила в редакцию 24.01.16

УДК 373

Sidorova A.V., postgraduate, Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, pedagogue at Information and Methodical Center (Tyumen, Russia), E-mail: antonina.sidorov@mail.ru

FORMING OF SKILLS OF SOCIAL ORIENTATION THE INTERACTION OF PRESCHOOL CHILDREN. The article conducts research on forms and results of interaction of preschool children of different ages. The author studies the potential of these forms of organization of work to form of social orientation skills in children of preschool age. The author also raises a problem of the lack of competence of teachers in the use of upbringing and educational processes in groups of children of different age. In this regard, the paper presents various approaches to understanding the organization of the children of different ages. The research shows the experience of preschool educational institutions in the sphere of integrating preschool children of different age to work together.

Key word: social skills orientation, interaction of children of all ages, forms of organization of interaction of children of different ages in kindergartens.

А.В. Сидорова, аспирант каф. педагогики и андрагогики, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, методист МАОУ «Информационно-методического центра», г. Тюмень, E-mail: antonina.sidorov@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В МЕЖВОЗРАСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье рассматриваются формы и результаты организации межвозрастного взаимодействия, потенциал межвозрастной среды в формировании навыков социальной ориентации у детей дошкольного возраста. Автор поднимает проблему недостаточной компетентности педагогов в части осуществления воспитательно-образовательного процесса в разновозрастных

группах. В связи с этим в статье представлены различные подходы к пониманию межвозрастного взаимодействия, к его организации. Представлен опыт дошкольных образовательных организаций по объединению дошкольников в разновозрастные группы для совместной деятельности.

Ключевые слова: навыки социальной ориентации, межвозрастное взаимодействие, разновозрастная группа, формы организации межвозрастного взаимодействия.

Введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования определило подходы к условиям реализации образовательных программ в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО). В частности, в требованиях к развивающей предметно-пространственной среде указана необходимость обеспечения возможности общения и совместной деятельности детей, в том числе детей разного возраста (в целом же ФГОС ДО выдержан в моновозрастном дискурсе) [1]. ФГОС начального общего образования одним из условий реализации образовательной программы также полагает формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде [2]. Поскольку первичные коммуникативные навыки, являясь навыками социальной ориентации, начинают формироваться у ребёнка в период дошкольного детства, дошкольные образовательные организации испытывают необходимость в определении условий и возможности реализации межвозрастного взаимодействия.

Практику межвозрастного взаимодействия педагогам необходимо рассматривать ещё и в связи с тем, что в дошкольном образовательном пространстве появляются группы, скомпонованные по семейному принципу – «семейные группы». В этом случае братья и сёстры разного дошкольного возраста из одной семьи имеют возможность ходить в одну группу.

В нормативно-правовом и научно-теоретическом терминологическом поле не сформировано однозначного толкования понятий и структуры характеристик взаимодействия детей разного возраста. Для его обозначения используются понятия «межвозрастное взаимодействие», «разновозрастная группа», «межвозрастная группа», «межвозрастное общение», «разновозрастная среда» Опираясь на результаты диссертационных исследований последних лет (Е.А. Вовчик-Блаkitная (1988), Л.В. Байбородова (1994), В.В. Кружлов (2010)) мы считаем возможным в рамках данной статьи использовать понятия в следующем значении:

- межвозрастное взаимодействие – это управляемая педагогически целесообразная совместная деятельность детей разных возрастных периодов;
- разновозрастная группа – организационная форма пребывания детей разных возрастных периодов в ДОО;
- межвозрастная среда – образовательная среда, в которой созданы условия для межвозрастного взаимодействия детей.

Основаниями для актуализации проблемы создания и насыщения содержанием межвозрастной среды являются объективные данные о ситуации социального развития современного ребёнка. Так, согласно статистике Всероссийской переписи населения 2010 года, 65% молодых семей имеют одного ребёнка, 30% – двух детей и только 5% семей имеют трёх и более детей (являются многодетными) [3]. Следовательно, современный ребёнок чаще всего в семье один и первый опыт длительного общения с другими детьми получает в детском саду. Однако посещение моновозрастной группы ограничивает его круг общения сверстниками. В этих условиях воспитатель вынужден знакомить и учить детей определённым нормам поведения, как с младшими, так и со старшими в большей степени «теоретически»: в ходе бесед, чтения, игрового взаимодействия, театрализации. А поскольку дети, общаясь только с ровесниками, не «проживают» эти нормы в реальной межвозрастной среде, то формирование соответствующих поведенческих стереотипов как навыков социальной ориентации не происходит.

В семьях, где воспитываются двое и больше детей, освоение способов социального поведения происходит сообразно природе ребёнка определённого возраста (младшие подражают старшим, а старшие «воспитывают» младших, неся за них определённую долю ответственности). Гармоничному формированию навыков социального поведения в недалеком прошлом способствовали дружеское общение семей (совместные праздники, «гости»), разновозрастные детские дворовые компании, развитая инфраструктура дополнительного образования и организации досуга. То есть, сама среда социального воспитания ребёнка отличалась значительно большим богатством и насыщенностью. Кроме того, в системе дошкольного образования существовали малокомплектные детские сады, где дети воспитывались в разновозрастных группах.

В наши дни, согласно всем нормативным актам, группы комплектуются по моновозрастному принципу, что не благоприятствует развитию межвозрастной среды общения и игры и, собственно, навыков социальной ориентации. Разновозрастные группы всегда существовали в советском дошкольном образовании. Сегодня как организационная форма они представлены в большей части в сельской местности. В то же время, разновозрастное комплектование групп осуществляется в негосударственном секторе дошкольного образования и альтернативных педагогических практиках (например, «Монтессори-группы»).

Такой дисбаланс организационных форм и образовательных практик воспитания дошкольников приводит к тому, что значительная часть педагогов слабо ориентируется в вопросах реализации межвозрастного взаимодействия. Беседы с педагогами дошкольных образовательных организаций свидетельствуют об их недостаточной компетентности в части осуществления воспитательно-образовательного процесса в разновозрастных группах. Молодые специалисты и руководители зачастую предполагают, что межвозрастное взаимодействие детей – это инновация, которую предстоит осваивать с «чистого листа». Поэтому следует напомнить, что проблемы межвозрастного взаимодействия в детском коллективе рассматриваются в педагогической науке уже более века.

Весомый вклад в изучение потенциала такой организационной формы внёс А.С. Макаренко. Отмечая факт «взаимозависимости» членов коллектива, он подчёркивал первостепенную важность этого явления в функционировании детского коллектива, а большой организационный и педагогический потенциал видел в отношениях «разного уровня», где зависимость не равная, где один товарищ подчиняется другому. Эффективной формой организации межвозрастного взаимодействия, по его мнению, являлась совместная трудовая деятельность, в условиях которой старшие воспитанники передают своим младшим товарищам трудовые умения и навыки, а у младших наблюдаются рост самостоятельности и расширение кругозора [4].

В разные годы проблемы межвозрастного взаимодействия рассматривали В.А. Сухомлинский С.Т. Шацкий, а также Л.И. Божович, Е.И. Дымов, И.С. Кон, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова и др. Разность интересов и точек зрения исследователей объединяет позиция, согласно которой взаимодействие в разновозрастных группах формирует опыт многообразных отношений, способствует развитию важнейших нравственных качеств, освоению культурных ценностей; в межвозрастных связях поддерживается связь поколений. Значимость постоянного взаимодействия с детьми разных возрастов состоит в том, что оно «накапливает» опыт социальных отношений ребёнка: младшему он должен уступить, защитить его, позаботиться о нём; старшему он должен подчиниться, он может подражать его поступкам, учиться у него организованности, ответственности. Ещё в 1920-е годы Н.К. Крупская подчёркивала, что «дружба старших и младших создаёт удивительные отношения в коллективе, придает им такую прелесть, какая бывает только в семье, прелесть отношений старших и младших братьев».

Современный исследователь проблем межвозрастного взаимодействия Л.В. Байбородова отмечает, что «формирование положительного опыта взаимодействия педагогов и детей не решает в полной мере проблемы подготовки школьников к системе социальных отношений. В существующем многообразии человеческих связей самым распространённым является взаимодействие человека с людьми разного возраста, а самыми многочисленными в обществе – разновозрастные объединения. Это взаимодействие имеет место в семье, во всех производственных и учебных коллективах» [5].

Таким образом, анализ нормативных оснований и краткий теоретический экскурс позволяет сформулировать следующие положения:

- межвозрастное взаимодействие играет роль «модели общества», где и происходит формирование навыков социальной ориентации;
- позиция взрослого и его отношение к детям существенно влияют на становление личности детей во всех группах, но

в случае разновозрастной группы это влияние оказывается решающим.

Анализируя потребность в повышении профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в вопросах организации межвозрастной среды, мы приняли попытку:

- описать формирующиеся навыки социальной ориентации дошкольника, включенного в межвозрастное взаимодействие;
- рассмотреть формы организации межвозрастного взаимодействия в условиях дошкольной образовательной организации.

Межвозрастное взаимодействие дошкольников требует от педагога повышенного внимания, гибкости, глубокого знания особенностей возрастных этапов развития ребенка. Различные источники содержат ряд требований к организации межвозрастного игрового взаимодействия. С.Г. Якобсон (1984), выделяет следующие правила:

- взаимодействие должно быть эпизодическим и ограниченным по частоте (не чаще 2 раз в месяц) и не более 1 часа по времени;
- взаимодействие должно вызывать положительные эмоции и восприниматься как яркое событие;
- взаимодействие должно носить добровольный характер, а действия детей должны одобряться работниками ДОУ;
- взаимодействие должно строиться на выполнении конкретной деятельности, содержание которой ненавязчиво предлагается воспитателем [6].

Наиболее распространенными формами межвозрастного взаимодействия являются: организация концерта или праздника старшими детьми для малышей, совместные ролевые, подвижные или спортивные игры; прогулки (совместные подвижные игры, наблюдения); спортивные состязания (включая болельщиков); театральные представления (в том числе совместное изготовление атрибутов и костюмов); труд в уголке природы и на огороде; игры – эксперименты; вечера изготовления подарков; привлечение старших детей для организации режимных моментов (раздевание, одевание малышей на прогулку, чтение малышам книг, помощь при организации гигиенических процедур); экскурсии-походы.

Разделяя необходимость соблюдения данных правил, тем не менее, не можем согласиться с рекомендуемой частотой проведения совместных мероприятий. Навыки социально-личностной ориентации, как и любые другие навыки, формируются при условии регулярности, периодичности соответствующего упражнения, либо ситуативного воспроизведения. Поэтому проведение тех или иных форм работы с детьми разновозрастной группы, на наш взгляд, целесообразно не менее двух раз в неделю, подобно периодичности проведения других форм организованной образовательной деятельности.

На сегодняшний день в детских садах существует опыт организации межвозрастного взаимодействия при объединении детей из разных групп на занятиях физической культурой. Один день на неделе дети занимаются группами как обычно, каждая в свое время. Дошкольники знакомятся с новыми видами движений, способами и последовательностью их выполнения, накапливают двигательный опыт. На втором занятии физической культурой дети вступают в межвозрастную игровую деятельность. Вместе они продолжают отрабатывать ранее изученные движения, совершенствуют двигательный опыт, овладевают основными движениями, обогащают коммуникативные навыки. Старшие дети могут продемонстрировать более качественное выполнение упражнений, а малыши будут стремиться подражать им. Третье занятие с детьми двух возрастов происходит на улице. Младшие наблюдают за занятиями старших, являются активными болельщиками на спортивном празднике. При этом они обучаются использовать атрибуты болельщиков и внимательно следить за ходом состязаний, участвуют в совместных спортивных играх, овладевают нормами общей культуры поведения в социальном взаимодействии.

В ходе практических наблюдений за поведением детей при организации межвозрастного взаимодействия мы зафиксировали следующие данные:

- В сюжетно-ролевых, дидактических, театрализованных играх, деятельности общения повысилась степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. У дошкольников проявляется умение слушать, формулировать и высказывать мысль.

- У старших детей изменился характер участия в действиях младшего. Окраска эмоциональной вовлеченности в действия младшего ребенка с насмешливой переросла в одобрительную. Появилось понимание ценностей дружбы.

- Ярко проявляется адекватная эмоциональная реакция ребенка на успех и неудачу другого. Радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой отражает способность к сопереживанию и состраданию.

- Дошкольники чаще пытаются самостоятельно разрешить многие конфликты, требовать от взрослых меньше внимания к себе. Замкнутые и робкие дети, игравшие раньше в одиночестве, стали чаще участвовать в совместной деятельности.

- Дети активно вступают в совместную деятельность с детьми другой группы, знакомясь во время деятельности.

Таким образом, мы видим, что в разновозрастной группе без какой-либо специальной организации, только путем творческого подражания младших детей старшим у ребенка формируются нормы социального поведения, складывающиеся в навыки социальной ориентации.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Москва, 2013.
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. Москва, 2009.
3. *Социально-демографический портрет России по итогам всероссийской переписи населения 2010 года*. Москва: ИИЦ «СТАТИСТИКА РОССИИ», 2012.
4. Макаренко А.С. *Сочинения*: в 7 томах. Издание 2-е. 1957-58, Изд. АПН РСФСР; Т. 5.
5. Байбородова Л.В. *Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ярославль, 1994.
6. Якобсон С.Г., Зенченко Л.Д., Копачева Ж. и др. *Проблемы межвозрастного общения детей. Ребенок в детском саду*. 2003; 2: 7 – 20.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Moskva, 2013.
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373. Moskva, 2009.
3. *Social'no-demograficheskij portret Rossii po itogam vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 goda*. Moskva: IIC «STATISTIKA ROSSII», 2012.
4. Makarenko A.S. *Sochineniya*: v 7 tomah. Izdanie 2-e. 1957-58, Izd. APN RS; T. 5.
5. Bajborodova L.V. *Pedagogicheskie osnovy regulirovaniya social'nogo vzaimodejstviya v raznovozrastnyh gruppah uchashchih-sya*. Dissertacija ... doktora pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 1994.
6. Jakobson S.G., Zenchenko L.D., Kopacheva Zh. i dr. *Problemy mezhvozrastnogo obscheniya detej. Rebenok v detskom sadu*. 2003; 2: 7 – 20.

Статья поступила в редакцию 19.01.16

УДК 37.013(045)

Spirina T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: Spirina-abakan@yandex.ru

Mohova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: mla_55@mail.ru

STUDY OF PROBLEMS OF MIGRANT CHILDREN AS A CONDITION OF THEIR SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT. The article presents results of a study of problems of migrant children in schools of the city of Abakan, the Republic of Khakassia. The research substantiates the need for diagnostics as condition for the use of technology of support for migrant children. The author defines criteria and indicators of social-pedagogical support in a polyethnic educational environment, reflecting the successful adaptation, ethnic identity, tolerant and intolerant attitude of school environment, school work in support of children. The obtained results, highlighted problems and difficulties make it possible to define tasks of social-pedagogical support of migrant children for their successful entry into the educational environment of a host society, development of intercultural experience, self-actualization and personal growth.

Key words: migrant children, social-pedagogical support, social adaptation, ethnic tolerance.

Т.А. Спирина, канд. пед. наук, доц. доц. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: Spirina-abakan@yandex.ru

Л.А. Мохова, канд. пед. наук, доц. доц. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: mla_55@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ*

*Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-16-19005

В статье представлены результаты исследования проблем детей-мигрантов в школах г. Абакана Республики Хакасия. Обоснована необходимость диагностики как условия сопровождения детей-мигрантов, определены критерии и показатели социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в полиэтнической образовательной среде, отражающие успешность социальной адаптации, сформированность этнической идентичности, интолерантное отношение обучающихся мигрантов и школьного окружения, работу школы по сопровождению детей-мигрантов.

Полученные результаты, выделенные проблемы и трудности позволили определить задачи социально-педагогического сопровождения детей мигрантов, направленного на их успешное вхождение в образовательную среду принимающего общества, освоение опыта межкультурного взаимодействия, самоактуализацию и личностный рост.

Ключевые слова: дети-мигранты, социально-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, этническая толерантность.

В современных условиях в связи с усилением миграционных процессов во всем мире, в том числе и в России, одной из актуальных проблем педагогической теории и практики стала проблема социокультурной адаптации и интеграции детей из семей мигрантов. Миграция изменяет ситуацию в образовательной сфере: растет количество детей мигрантов, подлежащих обучению, усиливается социальное неравенство в сфере образования, обостряются противоречия между детьми мигрантов и коренным (местным) населением (взрослым и детским) на этнической, религиозной и иной почве.

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии существуют научные исследования и эффективные практические разработки в области социально-психологической и социально-педагогической адаптации и интеграции детей, подростков и молодежи из семей мигрантов. Анализ литературных источников свидетельствует, что в тех странах, которые активно принимают мигрантов, накоплен значительный опыт интеграции детей мигрантов в местное сообщество. Наиболее значимых результатов в этих вопросах достигли в Германии, Франции, Голландии, США. Ценными для российской миграционной педагогики является ряд идей мультикультурализма Европейского союза, США, Канады: признание общечеловеческих ценностей; развитие национально-культурной идентичности; обеспечение в учебном процессе и в процессе социальной адаптации культурной и языковой подготовки в поликультурной социально-образовательной среде; поддержка индивидуальности детей-мигрантов в условиях ненасильственного гуманистического развития [1; 2; 3].

Исследования, посвященные детям мигрантам, в России ещё не имеют значительных традиций, а результаты их недостаточно обобщены. В отечественной науке можно выделить несколько актуальных направлений изучения проблем детей мигрантов: исследования проблем адаптации и интеграции мигрантов в новой культурной среде (А.В. Макачук, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, О.Е. Хухлаев и др.); сопровождения ребёнка в различных трудноразрешимых ситуациях (О.С. Газман, М.А. Галагузова, И.В. Дубровина, Л.Е. Никитин и др.); работы по изучению межкультурной коммуникации (Т.Г. Грушевицкая,

В.Д. Попков, А.П. Садохин и др.) и педагогической поддержки и социализации детей-мигрантов в инокультурной среде (Е.В. Бондаревская, Т.В. Поштарева). Однако имеющиеся исследования раскрывают преимущественно социологические, этнокультурные, психолого-педагогические, языковые и, гораздо в меньшей степени, – социально-педагогические аспекты организации процесса поддержки и помощи детям-мигрантам в новых социокультурных условиях.

Анализ специальной литературы, состояния социокультурной ситуации и образовательной практики свидетельствуют, что в настоящее время существует ряд объективных противоречий, обуславливающих существование проблемы педагогической поддержки детей-мигрантов на региональном уровне: между декларируемыми отношениями к детям, независимо от их этнической принадлежности, как высшей ценности в обществе и реальным положением детей-мигрантов в регионе, конкретном образовательном учреждении; между объективной потребностью в создании поликультурного образовательного пространства, отражающего этнокультурный диалог и недостаточной разработанностью социально-педагогических технологий, обеспечивающих поддержку детей из семей мигрантов в новой образовательной среде и интеграцию в социум. Поэтому актуальной проблемой является разработка технологии социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в поликультурном и полиэтническом образовательном пространстве.

Тенденция усиления миграционных потоков затронула и Республику Хакасия. По данным миграционного ведомства в 2014 г. в республику прибыло 12 693 мигранта, а за десять месяцев 2015 г. – 13240 мигрантов из Ближнего зарубежья (Узбекистана, Кыргызстана, Таджикистана, Казахстана, Азербайджана, Армении). Приток детей из семей переселенцев изменяет этнический состав общеобразовательных школ. Согласно данным Управления образования города Абакана, на 1 сентября 2014-2015 учебного года в школах города обучалось 408 детей из семей мигрантов.

Решение задач создания для данной категории детей оптимальных условий проживания в новой среде, здорового лич-

ностного развития, адаптации и интеграции в общество требует обязательного изучения их особенностей, выявления проблем, которые у них возникают в процессе взаимодействия со сверстниками в школе.

Мониторинг социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов проводился на базе школ с наибольшей концентрацией детей-мигрантов – МБОУ СОШ № 2 и № 3 г. Абакана Республики Хакасия. Выборку детей-мигрантов составили представители узбекской, киргизской, таджикской, казахской, азербайджанской национальностей – в общей сложности 143 школьника (из них 36 мигрантов): 47 учащихся младших классов, 52 учащихся средней школы и 43 учащихся старших классов. Цели мониторинга: выявить уровень адаптированности детей-мигрантов к новой социальной среде, их отношение к своей этничности и степень этнической толерантности, возрастные трансформации исследуемых показателей; провести анализ состояния работы по социально-педагогическому сопровождению детей-мигрантов в школах г. Абакана.

Нами были определены следующие критерии и показатели социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в поликультурной и полиэтнической среде: социальная адаптация (эмоциональный комфорт, принятие себя, принятие других, социальная активность, включенность в совместную деятельность со сверстниками); этническая идентичность (осознание своей национальной принадлежности, позитивное ценностное отношение к своему этносу); толерантное отношение детей-мигрантов и школьного окружения (терпимость по отношению к другим этносам, культурам, позитивное восприятие группы сверстников и социально значимых взрослых, потребность во взаимодействии со сверстниками, умения строить гармоничные отношения); работа школы по созданию толерантной среды (осознание педагогами и администрацией необходимости работы, готовность педагогов к работе с учащимися-мигрантами, наличие специальных программ сопровождения, обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации).

В качестве диагностического инструментария были использованы: наблюдение, беседа (с социальными педагогами, учителями, школьными психологами); анкетирование, позволяющее выявить сферу общения школьника, наличие дружеских связей, сферы интересов ребенка, а также комплекс методик, направленных на изучение адаптированности и уровня толерантности детей-мигрантов и школьного окружения: методика Н.И. Рожкова для изучения социализированности личности учащегося, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда, опросник для измерения общих социальных установок Э. Френкель-Брунsvик, экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой, методика У.А. Кухаревой «Диагностика толерантного поведения. Незаконченные предложения», методика «Типы этнической идентичности» (авторы Г.У. Солдатов, С.В. Рыжова).

Социальная адаптация человека является условием и показателем его успешности. Она определяет возможность человека в освоении социокультурных и морально-нравственных норм поведения. Согласно опубликованным данным наибольшие трудности дети мигрантов испытывают с социальной адаптацией [4; 5].

Наше исследование показало, что подавляющее большинство обучающихся независимо от этничности успешно социализированы и адаптированы: они обладают адекватной самооценкой, уверены в себе, достаточно активны. Следует отметить, что у учащихся из семей мигрантов показатели адаптации, эмоционального комфорта, принятия других и самого себя несколько ниже, чем у их российских сверстников. Выявлены следующие возрастные особенности социально-психологической адаптации. Наиболее адаптированной является возрастная группа младших школьников из семей мигрантов. Решающее значение, вероятно, имеет фактор возраста – младшие школьники, как правило, быстро социализируются и хорошо успевают в школе. Уровень адаптации учащихся 9 – 10 классов гораздо выше, чем у подростков; показатели самопринятия, эмоционального комфорта и интернальности у учащихся-мигрантов и местных учащихся находятся почти на одном уровне, что свидетельствует об удовлетворительном уровне адаптации.

Социальная адаптация обеспечивается активной регуляцией собственного поведения и деятельности личности в процессе взаимодействия с социальной средой т. к. необходимо подчиняться определенным требованиям при установлении и налажи-

вании взаимоотношений с другими людьми, учитывать желания и стремления других [6]. Однако условием успешной адаптации человека является не только его умение приспособиться к новой системе социальных условий, но и позитивное толерантное отношение принимающего сообщества.

Толерантность признается сегодня актуальной проблемой и важнейшей ценностью сосуществования людей в мультикультурном и мультиэтническом обществе. При этом именно система образования обладает наибольшим потенциалом для развития толерантных отношений в обществе. Толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность активно взаимодействовать с внешней средой, недопущение конфронтации и развитие позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром [7]. Для нашего исследования важно определение этнической толерантности детей из семей мигрантов и их сверстников, т. е. способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, верованиям [8].

У детей-мигрантов младшего школьного возраста мы изучили наличие дружеских связей. Ответы школьников на вопросы «С кем из одноклассников ты общаешься больше всего / меньше всего?» свидетельствуют, что этническая принадлежность в младших классах никак не связана с выбором круга общения детей-мигрантов в школе. Вместе с тем настораживает факт, что на вопрос о важности при выборе друга его национальности 68,1% учащихся ответили «да». Таким образом, можно судить о возможности существования у учащихся уже в начальной школе «скрытой, потенциальной» предубежденности в отношении представителей других этнических групп, в том числе и детей-мигрантов. Подтверждение этих предположений были получены при измерении общих социальных установок у детей (опросник Э. Френкель-Брунsvик). Опросник позволяет косвенным образом исследовать существующий у испытуемых уровень предубежденности в отношении других этнических групп. По мнению автора методики, чем с большим количеством приведенных утверждений выражает согласие ребенок, тем более высока вероятность того, что он будет с предубеждением относиться к другим этническим группам. В итоге было установлено, что 25% детей из семей мигрантов имеют предубежденность в отношении других этнических групп, в то время среди их одноклассников этот показатель составляет только 3%.

Число негативно настроенных по отношению к другим этносам среди учащихся младших классов относительно невелико, однако, на наш взгляд, даже такие незначительные проявления требуют внимания педагогов. В младшем школьном возрасте способность к критическому осмыслению иных народов, негативные национальные стереотипы ещё не сформировались полностью, знания о своей идентичности фрагментарные, т. к. феномен этноидентичности активно формируется в подростковом возрасте [4]. Однако поскольку детство сензитивно к любым установкам, то уже в этом возрасте необходима целенаправленная работа по формированию толерантности в межкультурной коммуникации.

По результатам диагностики уровня этнической толерантности подростков было выявлено, что около трети обучающихся из семей мигрантов и их сверстников (в основном русских и хакасов) обладают низким уровнем этнотолерантности: проявляют признаки ксенофобии, склонны к этноэгоизму, этноизоляционизму и этнофанатизму. Что касается старшеклассников, то уровень этнической толерантности у них несколько выше, чем у подростков. Почти половина старшеклассников продемонстрировали средний уровень этнической толерантности.

Диагностика трансформаций этнического самосознания показала, что преобладающей для старших школьников является позитивная этническая идентичность по типу «нормы», т.е. положительное отношение как к своей, так и к другим этническим группам, высокий уровень толерантности, готовность к межнациональным контактам. Вместе с тем, для значительной части подростков характерны гиперидентичные установки: 16% опрошенных подростков-мигрантов отмечают напряженность в общении с представителями других этносов, 11% относят себя к людям, которые чувствуют превосходство своего народа над другими, считают, что межнациональные браки разрушают народ, а настоящая дружба возможна только между людьми одной национальности. Достаточно высок этот показатель и у остальных учащихся (в основном русские и хакасы) – этноэгоистические и этноизоляционистские тенденций выявлены у 27% опрошенных.

Этнофанатизм, крайняя степень трансформации этнического самосознания, выявлены у 9% детей из семей мигрантов и 8% местных учащихся.

Таким образом было установлено, что уровень этнической толерантности подростков значительно ниже у старшеклассников. Гиперэтнические установки выявлены и у мигрантов, и у местных школьников. Эти различия обусловлены, на наш взгляд, несколькими факторами. Безусловно, имеет значение фактор возраста. Подростковый возраст – это период активного формирования этнической идентичности, национального самосознания [5]. В то же время подросткам свойственны негативизм, агрессивность, противоречивость, максимализм, что во многом обуславливает крайние проявления этнической нетерпимости – этноизоляционизм и этнофанатизм.

Необходимо выделить еще ряд факторов, влияющих на характер межэтнических отношений. Это местоположение школы (район), её статус, концепция, стиль управления и педагогического общения, наличие дополнительных программ работы с детьми мигрантов, условия образовательной среды. Было установлено, что в школах, где значительное внимание уделяется специальной работе с детьми-мигрантами, созданию толерантной образовательной среды, показатели адаптации и уровня толерантности учащихся существенно выше. Отмечается позитивное отношение детей мигрантов к школе, к классному коллективу, к личности учителя. Педагоги понимают важность помощи и поддержки данной категории детей. Проводится работа по социальной, культурной и языковой адаптации детей мигрантов в рамках направлений «Ребенок-мигрант в социокультурном пространстве», «Развитие социального доверия учащихся в условиях сотрудничества семьи и школы», предшкольной подготовки, дополнительных занятий по русскому языку для учащихся 5 – 8 классов, внеклассных и внешкольных мероприятий.

В школах, где специальная работы с детьми-мигрантами не проводится, показатели социально-психологической адаптации значительно ниже. Около половины учащихся-мигрантов проявили склонность к этноэгоизму, этноизоляционизму и этнофанатизму. Достаточно высок уровень негативного отношения к другим этническим группам и у местных учащихся (в основном русских и хакасов). Педагоги таких школ испытывают затруднения в работе с детьми-мигрантами, осознают необходимость социально-педагогического и психологического сопровождения данной катего-

рии детей, однако методическое и технологическое обеспечение процесса сопровождения разработано недостаточно.

Изучение состояния работы в школах с невысокой концентрацией детей-мигрантов показало, что образовательные организации и педагоги недостаточно готовы к работе в поликультурном классе и школе, к созданию условий, обеспечивающих успешную адаптацию детей-мигрантов к новой образовательной и культурной среде; педагоги не видят проблем, не считают необходимым перестраивать свою работу с учетом поликультурного состава классов. В то время как предупреждение трудностей, которые могут появиться или уже появились, требует от педагогов применения различных социально-педагогических технологий, в том числе технологии социально-педагогического сопровождения.

По нашему мнению, современная школа, среда которой представляет собой спектр этносов и культур, безусловно должна учитывать фактор полиэтничности при организации учебной и воспитательной работы. Важно вовлечение в такую работу не только детей-мигрантов, но и местных учащихся, которые, как показали результаты исследования, тоже сталкиваются с проблемами в условиях полиэтничного класса и школы. Таким образом, решение проблем детей из семей мигрантов требует разработки и реализации технологии социально-педагогического сопровождения, направленной на успешное вхождение детей мигрантов в образовательную среду принимающего общества, освоение опыта межкультурного взаимодействия, самоактуализацию и личностный рост ребёнка. Обогащение опыта позитивного взаимодействия в поликультурной и полиэтничной среде будет способствовать сохранению позитивного отношения личности к своей этничности, пониманию и уважению других этнокультур, формированию таких качеств как открытость, доброжелательность, толерантность, позволит подготовить детей к жизни в многокультурном мире.

В рамках проводимого исследования были определены следующие задачи сопровождения детей-мигрантов в общеобразовательных школах г. Абакана Республики Хакасия: создание и защита толерантной поликультурной образовательной среды для ребенка; помощь и поддержка формирования у детей-мигрантов общероссийской идентичности; сохранение этнической идентичности, преодоление этноцентрических установок у детей-мигрантов.

Библиографический список

1. Фэрнхэм А., Бочнер С. Современные проблемы личности. Психология длительного пребывания за рубежом (перевод И. Шолохова). *Развитие личности*. 2001; 2: 136 – 167.
2. Джуринский А.Н. *Педагогика в многонациональном мире*. Москва, 2010.
3. «Культурный шок» и социально-педагогическое сопровождение подростков за границей. Теория и практика: монография. Под редакцией С.А. Расchetиной, В.Э. Зюсса. Санкт-Петербург: Издательство «Росток», 2010.
4. Солдатова Г.У. *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности*. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003.
5. Лебедева Н.М. *Социальная психология этнических миграций*. Москва: ИЭА РАН. 1993.
6. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. *Толерантность: взгляд, поиск, решение*. Москва: Вербум-М, 2003.
7. Бондаревская, Е.В., Гукаленко О.В. *Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовании*. Тирасполь, 2000.
8. Крысько В.Г. *Этнопсихологический словарь*. Москва, 1999.

References

1. F'ernh'em A., Bochner S. Sovremennyye problemy lichnosti. Psihologiya dlitel'nogo prebyvaniya za rubezhom (perevod I. Sholohova). *Razvitie lichnosti*. 2001; 2: 136 – 167.
2. Dzhurinskij A.N. *Pedagogika v mnogonatsional'nom mire*. Moskva, 2010.
3. «Kul'turnyj shok» i social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie podrostkov za granicej. Teoriya i praktika: monografiya. Pod redakciej S.A. Raschetinoj, V.E. Zyussa. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Rostok», 2010.
4. Soldatova G.U. *Praktikum po psikhodiagnostike i issledovaniyu tolerantnosti lichnosti*. Moskva: MGU im. M.V. Lomonosova, 2003.
5. Lebedeva N.M. *Social'naya psihologiya 'etnicheskij migracij*. Moskva: I'EA RAN. 1993.
6. Bezyuleva G.V., Shelamova G.M. *Tolerantnost': vzglyad, poisk, reshenie*. Moskva: Verbum-M, 2003.
7. Bondarevskaya, E.V., Gukalenko O.V. *Podgotovka uchitelya k osuschestvleniyu pedagogicheskoy podderzhki detej-migrantov v polikul'turnom obrazovanii*. Tiraspol', 2000.
8. Krysko V.G. *'Etnopsihologicheskij slovar'*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 18.01.16

УДК 372.881.111.1

Tekeeva M.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Philology, Karachay-Circassian State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevevsk, Russia), E-mail: bella_elkanova@mail.ru

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A POLYLINGUAL ENVIRONMENT. In the article a problem of polylingual education in bilingual and polycultural regions of the Russian Federation, based on principles of developing education, individualization, cultural dialogue, a principle of integrative approach, is presented. The model of educational process in teaching English should be built on

the idea of language and cultural interrelations. The aim of foreign language teaching in this case is the necessity to attract the interest of students to other cultures, to make it necessary for him to compare the values of other culture with the values of their own culture. Of great importance is the principle of native language support, the support of the Karachay language in particular. The main method in learning a foreign language must be comparison of phonetic and lexical spheres, as well as their grammatical constructions. The material presented in the paper leads to the conclusion that it is expedient to learn from the linguistic experience, acquired in the process of the first language learning as well as the total sum of knowledge of students.

Key words: model of educational process, bilingual education, principles of developing education, support of a native language, Karachay language, intercultural communication, means of communication.

М.Б. Текеева, канд. пед. наук, доц. каф. германской филологии Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: bella_elkanova@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются вопросы поликультурного образования в двуязычных и многокультурных регионах Российской Федерации, основанных на принципах развивающего обучения, его индивидуализации, диалога культур, принципе интегративного подхода. Модель образовательного процесса обучения английскому языку в полилингвальных классах должна быть построена на идее взаимосвязи языков и культур. Задачей изучения иностранных языков в нашем случае является необходимость вызвать у учащегося интерес к иноязычной культуре, вызвать потребность сравнить её ценности с ценностями культуры собственной. Большое значение имеет принцип опоры на родной язык, в данном случае – карачаевский. Основным методом при освоении иностранного языка должно стать сопоставление, например, фонетических и лексических сторон, а также сопоставление грамматических конструкций. Представленный материал позволяет сделать вывод, что при изучении второго иностранного языка целесообразно опираться на тот лингвистический опыт, который уже приобретён обучающимися в процессе изучения первого иностранного языка, а также общеучебные знания.

Ключевые слова: модель образовательного процесса, двуязычное обучение, принципы развивающего обучения, опора на родной язык, карачаевский язык, межкультурная коммуникация, средство общения.

Системно-деятельностный подход признан основополагающим для формирования полилингвальной и поликультурной личности авторами – разработчиками Федерального Государственного Образовательного Стандарта. Данный подход направлен на развитие личности через формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, под которым А.Г. Асмолов понимает «способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1].

Н.Д. Гальскова полагает, что межкультурное языковое образование на принципах поликультурности обеспечивает социальную мобильность и является инструментом творческого развития активной самостоятельной личности, осознающей себя гражданином собственной страны, а так же субъектом динамичной поликультурной и полилингвальной среды современной цивилизации [2]. При этом, как отмечает И.И. Халеева, в процессе межкультурного взаимодействия участники его не только демонстрируют свои национальные привычки и культурные традиции, но также должны учитывать особенности культуры и социального поведения другой стороны [3]. Следовательно, по своей направленности, целям и содержанию языковое образование XXI века ориентировано на свободное поликультурное, полилингвальное развитие языковой личности.

Важнейшей современной методической проблемой является организация в поликультурной среде процесса обучения, обеспечивающего изучение иностранного языка как феномена национальной культуры других народов посредством осознания обучаемым различий менталитета народа страны изучаемого языка, российского менталитета и особенностей собственной, родной культуры.

В настоящее время существует большое количество теоретических наработок, способствующих осознанию сущности современных требований к преподаванию иностранного языка в свете процесса глобализации (И.В. Воловик, Е.Е. Сухова, В.И. Байденко). Теоретически разработаны деятельностные условия и составляющие взаимодействия (Г.М. Кумчинский, Е.А. Маслыко, Е.Ф. Тарасов), принципы коммуникативно-деятельностного обучения (Л.М. Курганская, О.Н. Ротанова, Г.В. Сороковых). Психолингвистические и социокультурные характеристики контекста иноязычной коммуникативной ситуации исследовали Н.Д. Арутюнова, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.; исследования в области коммуникативного подхода в обучении вели И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, Л.В. Лаврова. Большое количество исследований посвящено эволюционному развитию образовательных методик в нашей стране и за рубежом (Д.Н. Александров, А.В. Воловик, О.А. Громова). Изучению подвергались также национальные менталитеты (С.В. Вальцев, М.Б. Черницкая, К. Касьянова), система ценностных ориентаций (Г.А. Костецкая, Н.И. Миронова, Л.В. Мосиенко, Е.А. Кострюкова).

Учитывая тот факт, что развитие ребёнка определяется той культурой, в которой он воспитан, задачей изучения иностранных языков в нашем случае является необходимость вызвать у учащегося интерес к иноязычной культуре, вызвать потребность сравнить её ценности с ценностями культуры собственной, с ценностями уже усвоенных культур. Таким образом, идея взаимосвязи культур должна лечь в основу построения модели образовательного процесса на занятиях по английскому языку в полилингвальных классах общеобразовательных школ многонациональных регионов России. Следовательно, именно языки как средства общения между людьми являются «проводниками культуры» в человеческом обществе.

Следует помнить тот примечательный факт, что в 1948 году, в период «холодной войны» Аллен Даллес поучал: чтобы развалить СССР, не надо атомной бомбы, надо только внушить его народам, что они могут обойтись без знания русского языка. Нарушатся его экономические, культурные и другие связи. Государство перестанет существовать.

Самой большой потерей фашистской Германии во второй Мировой войне была потеря немецкого языка в вопросе его распространения, употребления и изучения в мире. Немецкий язык потерял своё лидирующее место в списке самых изучаемых языков.

В российском обществе многие годы успешно практикуется двуязычие – как норма и необходимость для всех народов, как общий принцип и «канал» взаимодействия культур. Двуязычие – буквальный перевод международного термина «билингвизм» в условиях двуязычия существует лингва франка – свободный, всем принадлежащий язык. В нашей стране это был русский язык. Уже прочно вошло в жизнь понимание, что свободное владение двумя языками, использование в различных повседневных сферах является естественным и обычным для людей, это стало уже не модой или политикой, а фактом жизни, который будет существовать, пока люди говорят на разных языках, и ни в коей мере не угрожает национальным культурам. Соответственно, нужны законодательные акты, учитывающие языковое взаимодействие.

2015 год был назван в России Годом русского и родных языков. Язык – основная духовная территория народа. Язык – неотъемлемая часть нашей жизни. Язык – богатство народа, потому что без него не было бы этого «народа». Язык возник из потребности общения людей друг с другом.

«Язык – орудие мышления. Обращаться с языком кое-как – значит, и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно», – писал А.Н. Толстой.

История языка отражает историю народа, важнейшие этапы его культурного развития. Язык – часть культуры нации, в нём отображаются обычаи, традиции, быт народа, его ум и опыт, красота и сила души. Пифагор говорил: «Для познания нравов

какого ни есть народа старайся прежде изучить его язык». При решении вопроса о государственных языках следует тщательно учитывать интересы различных национальных групп, проживающих компактно в том или ином государстве. Современная национальная политика призвана создавать для успешного развития всех языков коренных меньшинств в стране. При этом надо иметь в виду, что равноправие национальному языку нельзя обеспечить искусственно и формально. Необходимы не только колоссальная воспитательная работа, но и серьёзная подготовка кадров, учебных пособий, а главное – желание людей, их духовная потребность.

Проблема этнической многокультурности решается по-разному в зависимости от конкретного географического региона России. Традиционно вопрос о поликультурном образовании возникает в регионах, где проживают большие по численности этнические группы (в Южно-Уральском регионе, регионе Поволжья, на Северном Кавказе, в районе Западной Сибири и Дальнего Востока). Таким образом, в нашей стране в семантическое поле термина «поликультурное образование» не входят представители других культурных групп (социальной, гендерной и т. д.), как это происходит на Западе, и термин «поликультурное образование» используется в значении «многоэтническое» [4].

Обучение иностранному языку в полилингвальной школе должно строиться на принципах развивающего обучения, его индивидуализации, диалога культур, принципе интегративного подхода. Новым в предлагаемом комплексе является то, что специалисты понимают интегративный подход не просто как преподавание иностранного языка и других дисциплин во взаимосвязи, но и как создание на занятиях по английскому языку оптимальных условий для проявления и развития различных видов человеческой активности, к которым относятся познание, общение, игра, труд, ценностные ориентации [4].

Законом РФ «О языках народов РФ» от 25 октября 1991 г. № 1807-1 языки народов Российской Федерации рассматриваются как национальное достояние Российского государства, которое находится под защитой государства. Этот документ гарантирует создание условий для сохранения и равноправного и самобытного развития языков народов РФ [5].

21 февраля в мире ежегодно отмечают Международный день родных языков. Сегодня в мире насчитывается около 6 900 языков. И около 2 500 языков находятся на грани исчезновения. В России таких языков насчитывается 136. На Северном Кавказе в это число входят следующие языки народов, проживающих в СКФО – адыгейский, кабардино-черкесский, карачаево-балкарский, ингушский, чеченский, абхазский, осетинский и 25 языков народов, проживающих в Дагестане (14 из них преподаются в школе).

Каждый народ воспринимает этот мир по своему, у него своё индивидуальное мировосприятие, а, следовательно, каждый из них выражает накопленный опыт жизни и свои мироощущения на своём родном языке. Человек, не знающий свой родной язык, лишается знаний, накопленных его народом в течение многих тысячелетий. С исчезновением каждого языка человечество теряет накопленные веками знания, культуру, традиции. А это свидетельствует об исчезновении целого народа вместе с его историей. И потеря эта безвозвратна!

При появлении на свет человек без права выбора получает в дар от Бога 6 вещей: пол, красоту, свой будущий рост, родителей, свой век и национальность.

Карачаевская народная мудрость гласит: «Халкъны не хазнасын сыйырсаңда, ол аланы къайтарлыкды, тилин тас этген халкъ а, аны джангыдан къуараллык тюлдю» (Если у народа отнять любое материальное богатство – он его восстановит, но народ, потерявший родной язык, никогда не сможет создать его заново). Признание и уважение всех языков позволяет сохранить мир во всем мире.

В КЧР сегодня конституционно закреплены 5 национальных языков исторически проживающих здесь коренных народов. В пяти национальных театрах спектакли ставятся на родных языках. На пяти языках народов КЧР выходят республиканские газеты.

В настоящее время в Карачаево-Черкесии на национальных языках издаются газеты: «Карачай» – на карачаевском, «Абазашта» – на абазинском, «Черкес Хэку» – на черкесском, «Ногай давысы» – на ногайском. Ведущими темами на страницах национальных изданий на протяжении десятков лет продолжают оставаться политическая и общественная жизнь республики. Наряду с социально-экономическими вопросами, в проблемати-

ке национальной журналистики заметное место заняли материалы, посвящённые истории народа, культуре, языку, этнографии. Важной составной частью информационной политики местных изданий является патриотическая тематика. Патриотическая направленность национальной прессы проявляется и в выборе информационных поводов для публикаций. Таковыми являются конгрессы народов, собрания национальных общественных организаций, различные патриотические акции, направленные на возрождение национальных традиций, дни памяти жертв политических репрессий, события Великой Отечественной войны.

В современной педагогической литературе под термином «билингвизм» (двуязычие) понимается владение более чем одним языком и применение их на практике, причём как степень владения тем или иным языком, так и функциональное распределение языков в той или иной сфере взаимодействия и общения могут быть различными.

Можно говорить о билингвизме:

- **рецептивным** (когда человек владеет только умениями восприятия содержания текста на иностранном языке);
- **репродуктивным** (когда учащийся может не только воспринимать, но и воспроизводить вслух или про себя прочитанное или услышанное им);
- **продуктивным** (когда учащийся умеет не только слушать, читать и воспроизводить услышанное или прочитанное, но и активно говорить на иностранном языке) [6].

Основным методом при освоении второго языка должно стать сопоставление, например фонетических и лексических сторон, а также сопоставление грамматических явлений.

Положительное влияние первого иностранного языка может проявиться при усвоении слов общего корня, при установлении логических ассоциаций, при постановке звуков и т. д.

Проявление отрицательного влияния (интерференции) следует предупреждать на раннем этапе обучения. Снизить уровень интерференции учащимся поможет сравнение артикуляционных баз соизучаемых языков, так как любая фонетическая база – это система, и усваиваться она должна как система, а не как случайно отобранные элементы.

Самым важным различием между 2 языками являются не различия между словами, как бы разительны они были. Основное различие кроется в их структурах, поскольку каждый язык имеет свою систему моделей предложения, свои интонации, ударения и свою систему гласных и согласных звуков [7].

Для детей карачаевской национальности изучение английского языка не составляет большой трудности с точки зрения фонетического аспекта.

Наличие одинаковых звуков, отсутствующих в русском языке и представляющих определённую трудность для русскоговорящих обучающихся, но имеющих а родном языке, способствует более лёгкому и быстрому усвоению английского произношения. Например:

- английская гласная смешанного ряда [ə:] (*girl, early*) присутствует в словах *кёл* 'озеро', *этмек* 'хлеб', *ёрге*, 'вверх', *ёсюм* 'рост' и т. д.;
 - [dʒ] (*Jim, jelly*) обнаруживается в карачаевских словах *джел* 'ветер', *джай* 'лето', *джыл* 'год', *джол* 'дорога' и многих других;
 - [ŋ] (*long, ring*) произносится в словах *къанга* 'доска', *джангур* 'дождь', *ангы* 'понятие';
 - [tʃ] (*chin, chicken*) встречается в словах *чач* 'волосы', *чарх* 'колесо', *чоюн* 'котёл';
 - [h] (*horse, hair*), произнесённый на выдохе, используется в словах *хайыр* 'польза', *халкъ* 'народ', *хапар* 'рассказ' и т. п.
- На лексическом уровне можно привести в пример следующие слова, которые имеют схожие значения. Слово *murder* и *мурдар* на английском и карачаевском языках обозначает 'убийца'. *Teeth* – 'зубы' по-английски, в карачаевском языке *тиш* 'зуб'. В английском *jab* – 'толчок, кивок', 'толкать, пихать, ударять', кар. *Джаб!* 'Закрой!'. Анг. *Jack* – 'человек, парень', *Before you say Jack* – 'в два счёта', 'и опомниться не успеешь', кар. «Джак-джак» *деб турма!* – 'Не болтай!'. Анг. *jazz* [dʒɑ:z] – 'яркие краски', 'пестрота', кар. *джаз* – 'весна'. Анг. *join* [dʒɔɪn] – 'соединяться, вступать в члены, присоединяться', кар. *джыйын* – 'свита, артель, толпа, гурьба'. Анг. *jar* [dʒɑ:] – 'вызывать дрожание', 'дисгармонизировать', кар. *джар* – 'пропасть', 'трескаться'. Анг. *jag* [dʒædʒ] – 'положить', 'взыскать'; кар. *джакъ* – 'мазать'.

В воспитательном плане для выработки умения слушать собеседника, не прерывая его, выказывая ему почтение, уместно говорить о необходимости дослушать до конца, чтобы понять разницу в английских вопросительных предложениях типа:

Where are you going to? 'Куда ты идёшь?' или Where are going from? 'Откуда ты идёшь?'

«Бог сохраняет всё – особенно слова...». Применительно к обсуждаемой теме как один из примеров, возьмём слово *джигит*, которое распространено во всех тюркских языках и встречается даже у русских. Но в тюркских языках уже упомянутого выше звука [джи] нет, за исключением карачаевского (аланского) и киргизского. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что этимология этого слова восходит к карачаевскому (аланскому), так как на Кавказе киргизы не жили. В русском языке есть слово *ключ*, которое по своему происхождению, смею предположить, является карачаевским. Как мы можем доказать эту гипотезу?

По моему предположению, слово *ключ* происходит от карачаевского *кълых* 'меч'. Карачаевцы, как известно, использовали меч в качестве засова (ключа) для двери. Для чего это делалось и как выглядело? Чтобы узнать это и понять, достаточно бросить взор в недалекое прошлое карачаевцев, которые были со всех четырёх сторон окружены врагами. Дверь вместо засова закладывалась мечом и, когда хозяин дома открывал дверь, то он не знал ещё, друг или враг явился к нему домой. Он всегда должен был быть готовым к бою. Следовательно, меч должен был быть под рукой. Вот какая цель преследовалась, когда карачаевцы использовали меч в качестве засова (ключа). Следовательно, происхождение слова *ключ* выглядит так: *кълых* 'меч' – *ключ* 'засов'.

Но «между знаниями о языке и владением языком нет никакой связи. Владение языком – это не вопрос знания. Владение языком – это вопрос практики» [8].

Чтобы оценить современное состояние любого национального языка нужно обратить внимание на 3 следующие составляющие: количество человек, использующих его как родной язык, на их отношение к родному языку и на место этого языка среди других языков.

Народная мудрость горцев гласит: «Сказанное слово – выпущенная стрела». Именно в общении мы несем свою родную речь. Особенно важно для нас сохранять родной язык в эпоху глобализации. Когда мы сами вытесняем из родного языка слова и меняем их на русские, а потом идем дальше и берем в свою речь американизмы и европейские слова, мы сами себе создаем большую проблему. Принцип опоры на родной язык обучаемых должен находить отражение в организации ознакомления обучаемых с новым языковым материалом, при формировании ориентировочной основы действий.

Великий немецкий поэт, учёный, философ И.В. фон Гете более 200 лет тому назад сказал: «Кто не знает иностранного языка, тот не знает ничего о своем собственном» (He who knows no foreign language doesn't know his own). Сокровищницей духовной культуры народа и выразителем национального самосознания является язык, поскольку именно в языке отражены общие знания людей о традициях, которые сложились в той или иной

культуре, в нем непосредственно материализуется историческая память. В тоже время язык выступает живым выражением характера народа, энергичной связью с мировой культурой.

Язык – главное богатство каждой нации. В языке есть некая духовная сила, космическая тайна, которая подчиняет себе того, кто говорит на нём.

Этнолингвистическая идентификация личности в условиях национально-русского двуязычия связана с понятиями «родной язык» и «второй родной язык». Справедливо мнение, что язык, которым человек не владеет, не может считаться его родным или вторым родным языком. Однако для личности координативного национально-русского двуязычия, свободно владеющего национальным и русским языками, оба языка будут родными. Это подтверждается тем, что в Российской Федерации, где проживает такое количество билингвов, идентифицирующихся как носители двух языков, оба языка для которых являются родными.

Но русский язык выступает как важнейшее средство межнационального общения в многоязычной социокультурной среде. В городах, а также сельских школах учащиеся в основном получают знания на русском языке, он выступает фактором межнационального общения, системы образования, делопроизводства госучреждений. Традиции конкретизируют этнокультурный образ жизни, нормы морали, эстетические ценности, культуру межнационального, межличностного общения и поведения. У народов республики существуют строго выработанные моральные правила поведения в общественных местах: обращения, приветствия друг друга, вплоть до жестов, мимики с учётом возраста, пола, положения, складывающихся в межличностных отношениях. В традиционной культуре поведения нет ни одной случайной детали. Все направлено на то, чтобы не задеть достоинство человека.

Каждый интеллигентный человек понимает, что, изучая иностранные языки и культуру других народов, он не утрачивает свою оригинальность, неповторимость, а, наоборот, обогащается новыми знаниями. Здесь речь идёт о том, что без глубокого изучения истории, культуры своей страны человек не в состоянии воспринимать лучшие достижения культуры других народов, он становится маргиналом, не знающим истории и культуры своей республики, страны и других народов.

Проблема взаимодействия языков – одна из кардинальных, определяющих стратегию и тактику обучения. Межъязыковые взаимодействия проявляются, прежде всего, в факторе переноса из одного языка в другой, часто произвольного, не всегда осознанного. Учитель-лингвист имеет возможность сопоставить различные языки на системном уровне, учитывая национально-культурную специфику каждой страны. При изучении второго иностранного языка целесообразно опираться на тот лингвистический опыт, который уже приобретён обучающимися в процессе изучения первого иностранного языка, а также общеучебные знания.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения*. Москва: Педагогика, 2009; 4: 18 – 22.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2005.
3. Халеева И.И. *Европейский языковой портфель для России*. МГЛУ: Златоуст, 2002.
4. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*. Москва: Просвещение, 2002.
5. *О языках народов РФ*. Закон РФ №1807-1 от 25 октября 1991 г.
6. Рудольф де Циллиа Что значит билингвальный? Формы и модели двуязычного обучения. *ИЯШ*. 1995; 6: 65 – 71.
7. Lado R. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York, 1964.
8. *Карачаево-балкарско-русский словарь*. Москва, 1965.
9. Bloomfield L. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore, 1942.

References

1. Asmolov A.G. *Sistemno-deyatelnostnyy podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya*. Moskva: Pedagogika, 2009; 4: 18 – 22.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2005.
3. Haleeva I.I. *Evropejskij yazykovoj portfel' dlya Rossii*. MGLU: Zlatoust, 2002.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij*. Moskva: Prosveschenie, 2002.
5. *O yazykah narodov RF*. Zakon RF №1807-1 ot 25 oktyabrya 1991 g.
6. Rudol'f de Cillia Chto znachit bilingval'nyj? Formy i modeli dvuyazychnogo obucheniya. *IYaSh*. 1995; 6: 65 – 71.
7. Lado R. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York, 1964.
8. *Karachaevo-balkaro-russkij slovar'*. Moskva, 1965.
9. Bloomfield L. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore, 1942.

Статья поступила в редакцию 18.01.16

УДК 373.1

Trubnikova N.I., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Humanitarian and Pedagogical University of V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: natali.nauka20@yandex.ru*

Shabalina E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Humanitarian and Pedagogical University of V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: shabalinaep@mail.ru*

THE PERSPECTIVE DIRECTIONS OF ORGANIZATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION WORK ACCORDING TO REQUIREMENTS OF FGOS. The paper is dedicated to theoretical and practical bases of formation of professional orientation and significant competence of a student. The authors show what requirements in the organizations of career guidance according to FGOS are. These state standards characterize a graduate in the modern society, who is guided in the world of professions, understanding the importance of professional activity in interests. On the basis of the analysis of the main aspects of professional orientation work in modern sociocultural conditions the purpose of vocational guidance as formation of readiness trained to permanent professional self-determination is formulated. The modern world of professions is very mobile and leads to consideration of a problem of formation of professional orientation and significant competence of a student. In this regard, the authors describe mechanisms of professional orientation work in educational institutions. In the work perspective directions in organization of professional orientation work are presented. The criterion of assessment of efficiency of the organization of professional orientation work in educational institution are presented.

Key words: professional orientation and significant competence, readiness for professional self-determination, professional orientation work, psychology and pedagogical maintenance, choice of vital trajectory.

Н.И. Трубникова, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: natali.nauka20@yandex.ru

Е.П. Шабалина, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС

Статья посвящена теоретическим и практическим основам формирования профориентационно-значимой компетентности обучающихся. Авторы раскрывают требования в организации профориентации в соответствии с ФГОС, характеризующие выпускника как ориентирующегося в мире профессий, понимающего значимость профессиональной деятельности в интересах современного общества. На основе анализа основных аспектов профориентационной работы в современных социокультурных условиях формулируется цель профессиональной ориентации как формирование готовности обучающихся к перманентному профессиональному самоопределению. В настоящее время мир профессий очень подвижен, что приводит к рассмотрению проблемы формирования профориентационно-значимых компетентностей обучающихся общеобразовательных учреждений. В связи с этим, авторы описывают механизмы профориентационной работы в общеобразовательных учреждениях. В статье представлены перспективные направления в организации профориентационной работы, критерии оценки эффективности организации профориентационной работы в образовательном учреждении.

Ключевые слова: профориентационно-значимая компетентность, готовность к профессиональному самоопределению, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение, выбор жизненной траектории.

Введение нового стандарта общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в общеобразовательной школе, задает жесткие требования к работе современных школ, в том числе, требования к педагогам и качеству подготовки выпускников. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования представлен «портрет выпускника основной школы», включающий восемь характеристик, одна из которых характеризует выпускника как ориентирующегося в мире профессий, понимающего значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы [1].

Кроме того, нельзя не отметить, что одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования является формирование ответственного отношения к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентирования в мире профессий и профессиональных предпочтений. В связи с этим, становится особо актуальной проблема организации профориентационной работы в общеобразовательных учреждениях. Общеобразовательная школа всегда решала проблему оказания помощи обучающимся в выборе профессии. В настоящее время этого недостаточно. Вызовом сегодняшнего времени является формирование у выпускников общеобразовательных школ способности к перманентному профессиональному самоопределению, а «готовность к самоопределению является показателем эффективности образовательного процесса» [2, с. 80]. Это обусловлено также тем, что мир профессий очень подвижен, одни профессии уходят в прошлое, другие становятся социально значимыми.

В настоящее время практически невозможно выбрать профессию «на всю жизнь». Кроме того, нельзя не отметить, что в старшем школьном возрасте происходит формирование относительно устойчивого представления о себе. В этот период у че-

ловека возникает особое целостное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоопределение». Всё чаще возникают такие серьезные вопросы, как поиск своего места в жизни, поиск своего дела в соответствии с возможностями и способностями, поиск смысла жизни [3, с. 253]. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению как новообразование раннего юношества свидетельствует об определённой зрелости личности. В связи с этим, главной целью профессиональной ориентации должно быть – постепенное формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного, личностного). Перспективным направлением в организации профориентации в соответствии с требованиями ФГОС можно считать психолого-педагогическое сопровождение становления готовности обучающихся общеобразовательных учреждений к профессиональному самоопределению [1].

Для исследования уровня готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению была использована «Карта самоконтроля готовности к профессиональному самоопределению». В исследовании приняли участие 125 учащихся 11 классов г. Бийска. Анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что у учащихся старшего школьного возраста преобладает средний уровень готовности к профессиональному самоопределению (60 % от выборки), у 40 % старшеклассников уровень готовности к профессиональному самоопределению низкий.

Результатом готовности обучающихся к профессиональному самоопределению следует считать сформированность профориентационно-значимой компетентности. С.Н. Чистякова рассматривает профориентационно-значимую компетентность как интегральную характеристику личности, проявляющуюся в способности и готовности к профессиональному самоопределению,

к проектированию ближайшего образовательно-профессионального будущего в социокультурной среде [4]. Профориентационно-значимая компетентность базируется на совокупности объективных знаний обучающихся о своих интересах и склонностях, способностях, индивидуальных особенностях, личностных свойствах и качествах, о многообразии мира профессий, о предметной стороне профессиональной деятельности, что обеспечивает самореализацию личности.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает создание условий, необходимых для становления готовности обучающихся общеобразовательных школ к профессиональному самоопределению. В связи с этим, в настоящее время с учётом требований ФГОС профориентационная работа предполагает систему деятельности, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного становления готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, формированию профориентационно-значимой компетентности.

Современная профориентационная работа включает несколько направлений. Во-первых, мониторинг как систему информационного сопровождения становления готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. Мониторинг позволяет получить чёткое представление об уровне сформированности готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. Для этой цели можно использовать анкеты опантанта, анкеты, изучающие профессиональные намерения учащихся с целью формирования общего представления о себе, профессии родителей, их отношения к профессиональному выбору ученика. Для изучения общего уровня готовности учащихся к профессиональному самоопределению можно использовать карту самоконтроля готовности к профессиональному самоопределению. С целью изучения интересов школьников к учебным предметам следует использовать методику «Карта интересов» Л. Голомштока, «Ориентировочно-диагностическую карту направленности интересов» О. Мешковской. Для исследования профессиональных склонностей школьников – методику Е.А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник» [5; 6].

Во-вторых, необходимо таким образом перестроить образовательную среду, чтобы она максимально способствовала формированию у обучающихся профориентационно-значимой компетентности. В связи с этим на современном этапе развития системы образования возникает потребность в организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных учреждений через образовательную область «Технология» [6]. Создание образовательной среды по формированию профориентационно-значимых компетентностей предполагает также овладение педагогами технологиями интеграции, проектного обучения, профессиональных проб [7].

В 8 – 9 классах в рамках курса «Я и моя карьера», направленного на изучение личностных особенностей школьников, ознакомление с миром профессий, с требованиями рынка труда и образовательных услуг, с правилами выбора профессии, планирование карьеры, формируется готовность к личному и профессиональному самоопределению. Важным аспектом содействия готовности к профессиональному самоопределению является широкая информированность о возможных способах получения желаемого образования после школы; наличии собственной практической готовности и способностей для получения избранного образования; знание содержания и условий возможной профессиональной деятельности; осведомленность о последствиях, которые могут иметь место по завершении обучения (востребованности специалистов на рынке труда); знание возможностей реализовать свои жизненные цели и планы через избранный способ образования и последующую профессиональную деятельность [7; 8].

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание

адекватной самооценки, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения. С этой целью необходимо вводить в образовательный процесс такие психологические занятия, как семинары, тренинги с использованием специальных техник, направленных на усвоение гуманистических ценностей, поиск личных смыслов, которые способствуют приобретению позитивного опыта самовыражения, самореализации и самоактуализации в процессе обучения в школе.

Результатом организации работы в рамках данного направления профориентационной работы является сформированность профессионально-личностной компетентности у обучающихся, которая определяется владением определенным набором знаний, умений, навыков в профессиональной области, мобильностью в изменяющихся условиях выбора профессии. Реализация сопровождения обучающихся возможна при наличии целостной комплексной программы. Её разработка основывается на следующих принципах: учет потребностей личности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии; признание приоритетом индивидуальности, самоценности обучаемого.

Третьим направлением профессиональной ориентации в настоящее время является взаимодействие общеобразовательных организаций и учреждений среднего и высшего профессионального образования. Примером, организации профориентационной работы в современных социокультурных условиях являются ежегодные мероприятия, которые проходят в Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете имени В.М. Шукшина. Например, Дни открытых дверей с выпускниками общеобразовательных школ и средних профессиональных учебных заведений г. Бийска и близлежащих районов. С целью актуализации профориентационной работы для старшеклассников и студентов средних профессиональных образовательных учреждений организовываются не только встречи, беседы, но и участие в квесте, конкурсах, научно-практических конференциях, мастер-классах, организованных высококвалифицированными преподавателями вуза. В результате будущие абитуриенты получают полезную информацию о направлениях и профилях подготовки в высшем учебном заведении, что способствует определению жизненной траектории.

Четвёртым обязательным направлением профессиональной ориентации в настоящее время является профессиональная консультация, цель которой – оказание помощи в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми человеком к профессии, и его индивидуально-психологическими особенностями. Результатом профессиональной консультации является создание индивидуальной программы для учащихся по дальнейшей подготовке к выбору жизненной траектории, что в свою очередь способствует формированию профориентационно-значимой компетентности у учащихся и способности выступать в качестве субъекта профессионального выбора.

Критериями для оценки эффективности организации профориентационной работы в образовательном учреждении является сформированность профориентационно-значимой компетентности у обучающихся, а именно: знание своих склонностей, способностей, индивидуальных качеств; профессиональный выбор; владение способами самодиагностики и саморазвития; знание многообразия мира профессий; знание способа приобретения профессии и перспектив профессионального роста; соответствие психических свойств требованиям избираемой профессии; стремление к овладению профессией; самостоятельность в достижении результатов профессионально-значимым учебным дисциплинам; мотивационно-ценностная составляющая профориентационно-значимой компетентности: личностная и социальная значимость выбора профессиональной деятельности.

Таким образом, многообразие и сложность задач формирования профориентационно-значимой компетентности в условиях ФГОС выделяют данную проблему особо значимой, обеспечивая переход системы профориентационной работы на более качественный уровень.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897. Available at: <http://www.rg.ru>
2. Трубникова Н.И. Профессиональное самоопределение как показатель эффективности вузовского образования. *Психология обучения*. 2009; 2.
3. Трубникова Н.И., Трубников В.Е. Психологическое сопровождение процесса становления готовности к жизненному самоопределению учащихся колледжа. *Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы*: сборник материалов V сибирского психологического форума. ТГУ, 2013.

4. Чистякова С.Н. *Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе*. Available at: <http://www.academia-proforient.ru>
5. Шабалина Е.П. Управление профессиональным самоопределением будущего учителя в системе «школа-педвуз». *Педагогическое образование на Алтае*. 1999; 1.
6. Шабалина Е.П. *Теоретико-методологические предпосылки исследования профессионального самоопределения личности Педагогика: семья-школа-общество*: монография. Под общей редакцией профессора О.И. Кирикова. Воронеж: ВГПУ, 2012; Книга 26.
7. Шабалина Е.П., Довыдова М.В. Профессиональное самоопределение будущих педагогов как фактор личностно-ориентированного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 1 (38).
8. Шабалина Е.П. Внеклассная работа по технологии как средство формирования эстетической культуры учащихся. *Технологическое образование и устойчивое развитие региона*. 2012; Т. 1; № 1 (7).

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot «17» dekabrya 2010 g. № 1897. Available at: <http://www.rg.ru>
2. Trubnikova N.I. Professional'noe samoopredelenie kak pokazatel' `effektivnosti vuzovskogo obrazovaniya. *Psihologiya obucheniya*. 2009; 2.
3. Trubnikova N.I., Trubnikov V.E. Psihologicheskoe soprovozhdenie processa stanovleniya gotovnosti k zhiznennomu samoopredeleniyu uchashchihsya kolledzha. *Antropologicheskaya psihologiya v XXI veke: problemy i perspektivy*: sbornik materialov V sibirskogo psihologicheskogo foruma. TGU, 2013.
4. Chistyakova S.N. *Problemy i perspektivy razvitiya otechestvennoj proforientacii na sovremennom `etape*. Available at: <http://www.academia-proforient.ru>
5. Shabalina E.P. Upravlenie professional'nym samoopredeleniem buduschego uchitelya v sisteme «shkola-pedvuz». *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 1999; 1
6. Shabalina E.P. *Teoretiko-metodologicheskie predposylki issledovaniya professional'nogo samoopredeleniya lichnosti Pedagogika: sem'ya-shkola-obshchestvo*: monografiya. Pod obshej redakciej professora O.I. Kirikova. Voronezh: VGPU, 2012; Kniga 26.
7. Shabalina E.P., Dovyдова M.V. Professional'noe samoopredelenie buduschih pedagogov kak faktor lichnostno-orientirovannogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 1 (38).
8. Shabalina E.P. Vneklassnaya rabota po tehnologii kak sredstvo formirovaniya `esteticheskoy kul'tury uchashchihsya. *Tehnologicheskoe obrazovanie i ustojchivoe razvitie regiona*. 2012; Т. 1; № 1 (7).

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 378

Yudin I.V., adjunct, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: ivan.yudin-i@yandex.ru

MEANING OF THE NOTION OF UTILITY INDEPENDENCE OF OFFICERS OF INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA.

The article considers the semantics of a concept of utility independence of officers of internal troops of the MIA of Russia as a complex integrative professional military quality of personality that is reflected in the totality of intellectual, emotional, volitional traits, durable military-professional competence, motives, enabling the officer to exercise initiative, creative action in the performance of service and service-combat tasks in the absence of fear of responsibility for the decision, which goes beyond the stereotypes, patterns, and consequences. The author studies the basic components such as knowledge about the advanced examples of military-professional activity of officers, skills analysis and forecasting outcomes of military activities, sustainable volitional self-regulation skills, when performing tasks organizational-administrative activity and the creation of professional responsibility for the performance of duties.

Key words: service independence, components, officers, knowledge, abilities, skills, responsibility, quality, initiative.

И.В. Юдин, адъюнкт Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва,
E-mail: ivan.yudin-i@yandex.ru

СМЫСЛОВАЯ НАГРУЗКА ПОНЯТИЯ СЛУЖЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В данной статье рассматривается смысловая нагрузка понятия служебная самостоятельность офицеров подразделений внутренних войск МВД России как сложное интегративное военно-профессиональное качество личности, отражающее в совокупности её интеллектуальные, эмоциональные, волевые черты, прочные военно-профессиональные компетентности, мотивы, дающие возможность офицеру осуществлять инициативные, творческие действия при выполнении служебных и служебно-боевых задач при отсутствии боязни ответственности за принятое решение, которое выходит за рамки стереотипов, шаблонов, и за его последствия. Выделены основные компоненты служебной самостоятельности, такие как знания о передовых образцах военно-профессиональной деятельности офицеров, умения и навыки анализа и прогнозирования результатов воинской деятельности, устойчивые навыки волевой саморегуляции при выполнении задач организационно-управленческой деятельности и сформированная профессиональная ответственность за выполнение обязанностей.

Ключевые слова: служебная самостоятельность, компоненты, офицеры, знания, умения, навыки, ответственность, качества, инициатива.

В процессе служебно-боевой деятельности в подразделении самостоятельность офицера в решении поставленных задач является также общественной необходимостью, обусловленной потребностью внутренних войск МВД России в хорошо подготовленных, инициативных, творчески мыслящих, не пасующих перед сложностями руководителей, способных организовать и выполнять служебные и служебно-боевые задачи адекватно требованиям времени.

Её проявление, особенно в условиях боевых действий, носит наиболее жёсткий и категоричный характер. Она тесно связана с единоначалием, необходимостью беспрекословного выполнения приказа командира защищать Отечество, с риском для здоровья, а иногда и жизни. Степень самостоятельности офицер подразделения внутренних войск МВД России в реше-

нии служебных и служебно-боевых задач зависит от глубины его проникновения в суть требований присяги и воинских уставов, готовности наиболее полно реализовать их как свою жизненную потребность.

В ходе изучения проблемы самостоятельности установлено, что самостоятельность действий и поступков, суждений и оценок офицера отражает направленность личности. По своему содержанию направленность личности офицера подразделения внутренних войск МВД России является общественной, имея при этом военно-профессиональный характер. Направленность личности офицера, главные черты которой составляют высокая сознательность, патриотическая убежденность, верность офицерским идеалам заключается в его умении видеть роль и место руководимого им подразделения в решении поставленных задач.

Успешное руководство подразделением невозможно без широкой самостоятельности командира в рамках и границах предоставленных прав и возложенных на него обязанностей. Объективные условия развития вооружённой борьбы всё больше и больше обязывают командиров самостоятельно принимать ответственные решения, проявлять активность и инициативу в руководстве боевыми действиями. Поэтому тот офицер, который не стремится проявлять инициативу и самостоятельность в мирное время, в боевой обстановке тем более не осмелится принять инициативные и самостоятельные решения [1].

Исходя из анализа требований к служебно-боевой деятельности командира подразделения, можно определить сущность самостоятельности как совокупность личностных качеств, профессиональных знаний, навыков и умений. Она позволяет офицеру в пределах предоставленного ему права и должностных обязанностей творчески выполнять служебные и служебно-боевые задачи в сложных нестандартных ситуациях, осуществлять познавательную и другие виды деятельности без посторонней помощи со стороны командиров и начальников [2].

На основе комплексного теоретического анализа и анализа современной практики военно-профессиональной деятельности офицеров подразделений внутренних войск МВД России был разработан авторский подход к конкретизации понятия «служебная самостоятельность офицеров подразделений внутренних войск МВД России», в основу которого в том числе было положено общее представление о самостоятельности как компоненте индивидуальности офицера. При этом индивидуальность офицера подразделения внутренних войск трактуется как комплекс трёх основных компонентов: твёрдость решений; творческий потенциал; служебная самостоятельность.

В связи с этим следует отметить, что авторская позиция предполагает привязку всех основных компонентов индивидуальности личности офицера к трём основным предпосылкам в их развитии.

Так, твёрдость решений базируется на характере офицера, который должен соответствовать всем профессиональным требованиям, а они в свою очередь предъявляются к должностному лицу в системе управления. Указанное должностное лицо имеет потенциал такого психического свойства, как характер, способствующий продвижению принятых решений, а также убеждению, принуждению и эффективному давлению на военнослужащих в целях успешного выполнения ими поставленных задач в виде приказов, приказаний и распоряжений [3].

В свою очередь творческий потенциал как компонент индивидуальности офицера базируется на такой характеристике ментального развития человека, как неординарность интеллекта. Интеллект как способность ума генерировать новое знание, может быть как общим, так и обладать особыми

характеристиками. При этом объём творческого потенциала определяет самость, специфичность и непохожесть офицера в его повседневной профессиональной деятельности на других офицеров [4].

Наряду с вышеперечисленными компонентами индивидуальности офицера подразделения внутренних войск самостоятельность выступает в качестве осознанной необходимости. И эта необходимость заключается в профессиональном и ответственном поведении со стороны офицера в отношении того комплекса задач, которые возложены на него нормативными документами, а так же специфическими обязанностями. При этом самостоятельность детерминирована таким психическим свойством человека, как способность [5].

При рассмотрении служебной самостоятельности офицеров нами выделен ряд основных компонентов, которые в своей совокупности являются необходимой основой служебной самостоятельности офицеров подразделений внутренних войск.

Необходимым компонентом служебной самостоятельности является наличие знаний о передовых образцах военно-профессиональной деятельности офицеров подразделений внутренних войск при принятии и реализации командирских решений. Знание о передовых образцах военно-профессиональной деятельности позволит офицеру подразделения внутренних войск иметь некое «лекало» для решения большинства служебных либо служебно-боевых задач [6].

Немаловажными компонентами служебной самостоятельности являются умения и навыки анализа и прогнозирования результатов воинской деятельности подчиненных военнослужащих.

Особое значение в структуре служебной самостоятельности имеют устойчивые навыки волевой саморегуляции при выполнении задач организационно-управленческой деятельности офицеров подразделений внутренних войск.

Естественно обязательным компонентом служебной самостоятельности является сформированная профессиональная ответственность за выполнение обязанностей в соответствии с должностным предназначением офицера подразделения внутренних войск.

Таким образом, служебная самостоятельность офицера подразделения внутренних войск рассматривается как сложное интегративное военно-профессиональное качество личности, отражающее в совокупности её интеллектуальные, эмоциональные, волевые черты, прочные военно-профессиональные компетентности, мотивы, дающие возможность офицеру осуществлять инициативные, творческие действия при выполнении служебных и служебно-боевых задач при отсутствии боязни ответственности за принятое решение, которое выходит за рамки стереотипов, шаблонов, и за его последствия.

Библиографический список

1. Гожиков В.Я., Шевцова С.В. Психолого-педагогические факторы становления у курсантов военных вузов ответственного отношения к профессии офицера. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 3: 118 – 125.
2. Федак Е.И. Офицер как субъект индивидуальной воспитательной беседы. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 1: 233 – 238.
3. Ленеv Ю.А., Шевцова С.В. Самосовершенствование профессиональной компетентности военных специалистов. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 165 – 169.
4. Калягин В.Н., Федак Е.И. Педагогическое обеспечение безопасности военной службы в частях внутренних войск МВД России. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 4: 201 – 207.
5. Алевин И.А., Чесноков Н.А. Угрозы и опасности психолого-педагогического характера для образовательных систем Российской Федерации. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 2: 162.
6. Поляков С.П., Шевцова С.В. Структурные компоненты профессиональной ответственности курсантов военных вузов. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 1: 167 – 173.

References

1. Gozhikov V.Ya., Shevcova S.V. Psihologo-pedagogicheskie faktory stanovleniya u kursantov voennykh vuzov otvetstvennogo otnosheniya k professii ofitsera. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 3: 118 – 125.
2. Fedak E.I. Ofitser kak sub'ekt individual'noj vospitatel'noj besedy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 1: 233 – 238.
3. Lenev Yu.A., Shevcova S.V. Samosovershenstvovanie professional'noj kompetentnosti voennykh specialistov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 165 – 169.
4. Kalyagin V.N., Fedak E.I. Pedagogicheskoe obespechenie bezopasnosti voennoj sluzhby v chastyakh vnutrennih voysk MVD Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 4: 201 – 207.
5. Alehin I.A., Chesnokov N.A. Ugrozy i opasnosti psihologo-pedagogicheskogo haraktera dlya obrazovatel'nykh sistem Rossijskoj Federacii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 2: 162.
6. Polyakov S.P., Shevcova S.V. Strukturnye komponenty professional'noj otvetstvennosti kursantov voennykh vuzov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 1: 167 – 173.

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 37.0

Dovydova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: marina250165@yandex.ru

Kuznetsov R.M., senior teacher, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: rom70300@yandex.ru

Vdovina V.A., senior teacher, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: vdovina-veronica@mail.ru

STUDY OF CRITERIA OF CHOOSING COMPETENT SPECIALISTS IN EDUCATION BY EMPLOYERS. The article is dedicated to a study of motivation. The researchers attempt to study how employers select competent professional employees in the sphere of education. Employment problems of young specialists are discharged from the pedagogical universities and influence their future life. The article analyzes components of professional orientation of a person. Particular attention is paid to the willingness of an individual to make professional choices, and highlighted the components that affect the efficiency of its active-state. These include cognitive, motivational, emotional and volitional components. The authors have attempted to study the views of employers by a structured questionnaire. The study can on a preliminary level tell that the fundamental point for employers on the issue of whether or not to accept a young graduate to a job, include personal qualities of a potential employee in addition to his or her specialized knowledge.

Key words: personality, employers, professional competence, competitiveness.

М.В. Довыдова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: marina250165@yandex.ru

Р.М. Кузнецов, ст. преп. Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: rom70300@yandex.ru

В.А. Вдовина, ст. преп. Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: vdovina-veronica@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ ВЫБОРА КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА РАБОТОДАТЕЛЕМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию критериев выбора компетентного специалиста работодателями в сфере образования. Рассмотрены проблемы трудоустройства молодых специалистов, выпускающихся из педагогических университетов и проектирования их дальнейшего жизненного пути. В статье проведён анализ компонентов профессиональной направленности личности. Особое внимание уделено вопросу готовности личности совершать профессиональный выбор, а также выделены компоненты, влияющие на её активно-действенное состояние. К ним относят познавательный, мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты. Авторами предприняты попытки исследования мнений работодателей методом структурированной анкеты. В результате исследования можно сделать предварительные выводы, что для работодателей принципиальными моментами в вопросе, принимать или не принимать молодого выпускника на работу, являются, помимо специальных знаний, личностные качества потенциального работника.

Ключевые слова: личность, работодатель, профессиональные компетенции, конкурентоспособность.

Проблема развития современного профессионала состоит в реализации его карьерного потенциала и возможности осуществить собственную конкурентоспособность на современном рынке труда.

Формирование единого европейского образовательного пространства требует изменений в высшем образовании, что предъявляет определённые требования к подготовке выпускников высших учебных заведений. Она должна подчиняться логике единых требований, содействовать профессиональному развитию мастера будущих специалистов в течение всей жизни. Для достижения поставленных целей в вузах создаются условия выбора путей достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненного и профессионального пути.

Студенты вузов могут выстраивать индивидуальные маршруты личностного и профессионального развития. Наличие курсов по выбору в учебном плане позволяет им вырабатывать активную позицию относительно своего будущего, что в дальнейшем будет способствовать развитию их профессионального мастерства [1]. Активное управление карьерой в динамичных социально-экономических условиях – одно из ключевых условий профессионального, и даже шире – жизненного успеха человека.

Данной проблемой занимались Ф. Парсонс, Ш. Бюлер, Д. Сьюпер, Эрик Эриксон, Абрахам Маслоу, А.К. Маркова, Е.А. Климов, А.М. Кухарчук, Е.А. Могилёвкин, А.В. Леонова, Н.С. Пряжников и другие [2].

К молодым специалистам в современных условиях рынка предъявляется целый ряд требований: они должны иметь не только достаточно высокий уровень теоретической и практической подготовки, но и отличаться социальной зрелостью, сохранять высокую эффективность в ситуации неопределённости и быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям рабочей среды.

Таким образом, актуальность работы определяется проблемой трудоустройства молодых специалистов, выпускающихся из педагогических университетов, и проектированием их дальнейшего жизненного пути.

К компонентам профессиональной направленности личности относят и установку как готовность к труду, выбору профессии. Готовность личности к деятельности, в том числе и профессиональной, является сложным психологическим образованием и содержательной характеристикой установки. Она выступает как важнейший компонент профессиональной направленности.

Установка личности в широком значении – это позиция, избирательное отношение личности к субъективно значимым для неё объектам. Образование установки предполагает определённую направленность на объект, предрасположенность к определённым действиям и деятельности. Она включает в себя такие составляющие, как потребности, мотивы, ценности, убеждения, ролевые позиции.

Профессиональные установки личности формируются, развиваются и изменяются в процессе социализации под влиянием многих причин психофизиологического, психологического, демографического, социально-экономического характера [3].

Особым психическим образованием является готовность личности совершить профессиональный выбор, такая готовность определяется как активно-действенное состояние, характеризующееся функциональной взаимосвязью и динамикой составляющих её компонентов: познавательного, мотивационного, эмоционального и волевого [4].

Познавательный компонент включает в себя знания и представления опанта (лицо, имеющее право на оптацию) о привлекающем его виде профессиональной деятельности, о себе, своих индивидуальных особенностях, профессионально важных качествах, о правильном, научно обоснованном выборе будущей профессии.

Мотивационный компонент понимается как потребность в осуществлении правильного, безошибочного выбора профессии, профессионального пути.

Волевой компонент определяется как стремление опанта к самовоспитанию, самосовершенствованию, развитию у себя необходимых свойств, навыков, умений в соответствии с требованиями выбираемой профессии, предъявляемыми к человеку.

Эмоциональный компонент выражается в общем отношении оптанта к труду, степени эмоционального принятия, оценки его и профессиональной деятельности.

Если деятельность по своим характеристикам совпадает с мотивационными, эмоциональными, коммуникативными особенностями человека, он испытывает удовлетворение; в противном случае, эмоциональная напряженность может привести к негативным последствиям: конфликтной ситуации, невротизации, психологическим заболеваниям [2].

Важнейшими составляющими профессиональной направленности личности являются её профессиональные планы и намерения, отличающиеся от первых большей определённой, знанием способов достижения цели.

Рыночная экономика России всё больше переходит от стихийных форм организации к плановым. Стратегический менеджмент, менеджмент качества, управление по результатам становятся ведущими доктринами управления в бизнесе. Многие компании рассматривают организационную «культуру, как важный регуляторный механизм в организационном окружении». В этой связи изменилось отношение к персоналу компании со стороны работодателей.

Однако профессиональные знания и опыт не есть единственное требование, соответствие которому обеспечивает специалисту вход в компанию. Последнее положение особенно касается молодых выпускников, у которых наличие знаний, приобретённых в университетах, не подтверждено опытом решения производственных или управленческих задач. Отсутствие такого опыта резко понижает преимущества молодых при найме на работу и определении стоимости их труда. Слишком велики риски работодателей. Это с одной стороны. С другой – важным критерием успешного прохождения конкурса на вакансию является оценка личностного потенциала молодого выпускника вуза [5]. Что входит в понятие потенциала, являющегося гарантом инвестиций при формировании кадрового резерва? Что ждут работодатели от молодых специалистов, только что закончивших вуз? Что может сделать неопытных выпускников конкурентоспособными в глазах работодателей?

Исследование мнений работодателей проводилось методом структурированной анкеты. Ответы были подвергнуты анализу. В исследовании приняли участие руководители и менеджеры по персоналу предприятий. Большая часть из них – предприятия города Бийска, несколько респондентов – представители города Горно-Алтайска, села Шебалино. Среди респондентов – предприятия инновационного бизнеса, торговли, производства, банки. По численности – от малых предприятий до крупных.

Прежде всего, интересовал вопрос, принимают ли наши респонденты к себе на работу выпускников сразу после окончания нашего вуза. И если да, то почему есть смысл брать на работу выпускников сразу после вуза?

Большинство руководителей (примерно 75%) явно видят смысл в том, чтобы брать на работу молодых выпускников вузов. Основные резоны для этого:

- желание использовать молодую энергию, активность и «незашоренность», открытость новому, динамичность;
- возможность использовать молодой потенциал за меньшую зарплату, чем у опытных специалистов;
- возможность вливать «молодую кровь», в т. ч. и для активизации старых работников;
- молодые имеют и то преимущество, что их легче интегрировать в организационную культуру предприятия; из них проще «лепить своего», чем переделывать и переучивать тех, у кого сформировались устойчивые привычки, не соответствующие организационной культуре компании.

Многие работодатели отмечали, что они готовы брать на практику и даже доучивать молодых, но подчёркивали: учить будем новым технологиям, новым методикам, специфике бизнеса, но выпускник должен уже обладать базовыми знаниями по информационным технологиям, по деловому этикету и др.

Часть респондентов отметили, что предпочли бы принять опытных работников, но вследствие острой нехватки на рынке труда подготовленных кадров с определённой специализацией, они уже сейчас готовы принять молодёжь с вузовским образованием.

Несмотря на признание несомненных преимуществ молодых специалистов, работодатели не торопятся комплектовать ими кадровый состав своих предприятий. Чего же, кроме опыта, не хватает молодым выпускникам, по мнению работодателей?

Большинство опрошенных нами работодателей указывали на такие причины своих опасений, как:

- Отсутствие стабильности и надёжности. Молодые специалисты, особенно те, которые раньше вообще не работали, быстро меняют своё первое рабочее место, рассматривая его именно как первое и отнюдь не последнее, как место, где можно перебить первое время. Поэтому работодатели и не торопятся вкладывать деньги, время, усилия в тех, кто быстро может уйти.

- Молодым не хватает ответственности. У тех, кто не имел раньше опыта, у кого нет сформированной привычки ходить на работу и выполнять порученные задачи, соблюдать элементарные нормы делового этикета, тоже могут появиться проблемы. Они ориентированы на себя, а не на дело (свободное время и вообще времяпрепровождение важнее, чем суть дела компании).

- Нет умения работать на результат (а это значит, «держаться» цель, находить пути преодоления препятствий на пути к ней, проявлять самостоятельность и настойчивость). Не видят взаимосвязей между своей работой и результатом (в том числе, и финансовым) деятельности компании, не видят того, как от порученной им работы зависят другие этапы и звенья работы всего предприятия.

- Нет адекватности в восприятии себя как работника: завышенные ожидания и по зарплате, и по оценке своего труда, и по характеру работы, которую хотят выполнять.

На основе исследования можно сделать вывод, что для работодателей принципиальными моментами в вопросе, принимать или не принимать молодого выпускника на работу, являются, помимо специальных знаний, личностные качества потенциального работника (восприимчивость, динамичность, готовность учиться, готовность начинать с малого). И даже наличие предыдущего опыта, по ответам работодателей, необходимо как некий «социальный опыт работы», как показатель ответственности и надёжности. Что касается высшего образования, то работодатели расценивают его как признак, который априори отличает выпускника вуза от тех, кто высшим образованием не обладает.

Таким образом, работодатели рассматривают в целом молодого выпускника вуза как источник активности, динамичности и современных знаний для предприятия, с одной стороны, а с другой стороны, как тревожное сочетание пониженной ответственности с повышенными амбициями. Работодатели, решая вопрос, принять или не принять молодого выпускника на работу, исходят в принципе из наличия у выпускника одного из двух рыночных преимуществ:

- Специальные знания, рыночный спрос на которые высок и которые не могут быть компенсированы личностными качествами. Специальные знания делают выпускников определённых специальностей априори конкурентоспособными.

- Особые личностные качества, которые требуются в рыночной экономике и которые выделяют одного выпускника на фоне целого ряда его же одноклассников (тех, кто обладает теми же знаниями, но не обладает необходимыми качествами). Эти качества могут сделать конкурентоспособными своих носителей, даже если они получили специальность, предложение по которой превышает спрос.

Особые личностные качества, которые обеспечивают ключевые компетенции выпускника, его конкурентно значимые умения, формируемые с помощью фондов оценочных средств специальных дисциплин и стали предметом нашего дальнейшего изучения [6]. Итак, перед работодателями был поставлен вопрос: каким критериям должен соответствовать выпускник, чтобы его взяли на работу на предприятие?

Всё многообразие ответов и размышлений наших респондентов мы объединили в несколько категорий. Вот, что хотят видеть работодатели в молодом выпускнике вуза, чтобы принять его в свою компанию:

- Активная жизненная позиция. Активность. Энергичный, но не суетливый. Мобильность. Быстродействие. Энергичность. Неформальное отношение. Быть способным самостоятельно работать. Решительность как умение рисковать. Авторитетность (как справедливость). Желание работать, творить. Горящие глаза.

- Серьёзность мотивации к профессии. Владеть основами той специальности, по которой у него диплом. Оценки не особо интересуют. Не приветствуем тех, кто получает второе высшее образование, особенно если учиться ради диплома. «Пятёрочников нам не обязательно, сами были троечниками».

- Склонность к саморазвитию. Серьёзный багаж знаний. Стремление к новым знаниям. Стремление разбираться, быстро

освоить необходимые знания, умения, навыки. Сообразительность. Аналитические способности. Системное мышление. Эрудит. Здравомыслие. Желание познавать и развиваться.

- Трудолюбие. Желание работать. Готовность работать много. Готовность к трудностям (сложные условия труда, цейтнот, стресс, прессинг). Привычка трудиться. Опыт работы во время учёбы. Положительная характеристика с места учёбы. Ответственность. Строгость (как исполнение приказов и поручений). Пунктуальность.

- Навыки коммуникации (позвонить, встретиться, договориться, назначить встречу). Деловой этикет. Умение показать свои наиболее выгодные качества при приеме на работу. Умение думать о других.

- Способность получать результат. Предложить свои варианты решения. Желание работать на результат. Креативность. Преданность делу.

- Здоровье. Отсутствие вредных привычек. Лучше, если есть семья.

Таким образом, работодатели хотят видеть в молодых специалистах активную жизненную позицию, высокую мотивацию, склонность к саморазвитию, трудолюбие, нацеленность на результат, развитые коммуникативные навыки и склонность к здоровому образу жизни. Фактически работодатели назвали основные компетенции, повышающие конкурентоспособность выпускника на рынке.

Далее изучался вопрос о корпоративных компетенциях. И звучал он так: какие компетенции персонала обеспечивают конкурентоспособность вашего предприятия? Ответы работодателей разбились на несколько групп:

- Системность мышления, способность просчитывать последствия принимаемых решений, ориентация на взаимодействие с внутренними и внешними агентами. Глубокое понимание «физики процесса» и бизнес-процесса деятельности предприятия и их взаимосвязей. Выстраивание перспективы. Умение выстроить процесс. Аналитическое мышление. Умение абстрагироваться, выйти за пределы ситуации.

- Высокий профессионализм. Профессионализм в своей области. Высокая компетентность в своем деле. Ориентация на высокое качество. Приверженность качеству. Ответственность. Ответственность за выполняемую работу.

- Восприимчивость к новому. Креативность. Умение учиться. Сообразительность. Умение решать большие и сложные задачи за короткие сроки. Быть всегда в курсе новинок, идти «в ногу» с прогрессом. Монументальные идеи.

- Командность как умение работать на общий результат. Умение взять на себя ответственность. Умение гибко влиять на подчиненных, ситуацию. Умение делегировать полномочия. Справедливость. Доброжелательность. Умение обосновать свои решения.

- Стрессоустойчивость. Способность работать в любых условиях. Готовность к стрессу, цейтноту. Быстродействие. Мобильность. Энергичность. Гибкость.

- Умение соответствовать корпоративным нормам. Соответствие духу организации. Лояльность к работодателю. Честность.

- Результативность. Умение добиваться поставленных целей. Умение изыскать возможности для решения задач. Адаптивность к условиям внешней среды.

- Добросовестное отношение к работе. Тщательность в работе. Дисциплина труда. Дисциплина соблюдения технологии (не халтура!). Исполнительность. Надежность.

- Активная жизненная позиция. Позитивное отношение к жизни и к людям. Предпринимательский дух. Потребность в доминировании.

Выделенные выше рыночные компетенции молодого выпускника и корпоративные компетенции предприятий, успешных действующих на рынке, частично пересекаются. При этом система корпоративных компетенций каждого предприятия уникальна, и эта система определяет, в том числе и то, какие люди придут работать в предприятие, станут ли они «своими». Практически все респонденты отметили, что знание основных компетенций того или иного выпускника, а тем более оценка его на предмет соответствия корпоративным компетенциям предприятия, крайне желательна. В этой связи возникает вопрос, а как сейчас работодатели определяют, кто из выпускников какими компетенциями обладает и чем, в глазах работодателя, один выпускник отличается от другого, если они закончили вуз по одной специальности?

В своих ответах руководители отметили следующие методы, используемые при оценке молодых специалистов (методы представлены ниже по частоте их использования):

- По собеседованию. Собеседование непосредственного руководителя и менеджера по персоналу. Уровень знаний, хоть какой-то опыт, мотивация, самостоятельность, готовность быстро осваивать новые знания. По личным характеристикам – на разные позиции. Здесь я себе доверяю. И никакие чужие оценки для меня не являются непреодолимыми. По готовности развиваться. Как реагирует на критику. Как реагирует в нестандартной ситуации. Азартный ли. Ориентирован ли на развитие. Из общения смотрю, кто тугодум, кто сообразительный. Обсуждаю вопросы будущей работы и их видение. Из двух я бы взял более энергичного и инициативного. Ещё личное впечатление, грамотная речь, быстрая реакция. Внешний вид. Задаю вопросы, требующие суждения. Ещё смотрю на общительников – они всегда хорошие коммуникаторы. И через своё впечатление: сможет ли быстро и динамично работать. Не «соня» ли.

- Проводим психологическое тестирование. В собеседовании и в тестировании смотрим, хочет ли чего-то в жизни. Претендентов с высоким менеджерским потенциалом берём всех, остальных – по выбору. Через тестирование оцениваем locus контроля, лидерские амбиции, креативность, победы, умение решать нестандартные ситуации.

- По оценкам (особенно, если платное образование, а учился на 3 – это показатель низкой ответственности). Обращаю внимание на успеваемость в вузе. Но отличники часто пугают: многие из них учатся для галочки. Но зато они умеют писать и представлять отчёты.

- Через рекомендатель, через послужной список.

- Даю испытательное задание. «Смотрю, как справится: абы как, или прекрасная работа».

- Через резюме («способность самостоятельно работать: цель / декомпозиция / детали»).

- Специально разработанная анкета.

- Испытательный срок.

Таким образом, для оценки молодых специалистов при приёме на работу используется целый арсенал методов, требующих времени и даже некоторого искусства в их использовании. Здесь преимущество за теми работодателями, которые интуитивно достаточно точно могут разбираться в людях.

В условиях всё возрастающего дефицита трудовых ресурсов в стране компании всё же понимают, что за молодыми будущее. И работодателям приходится искать у выпускников такие сложно определяемые качества как «активная жизненная позиция», «серьёзность мотивации к профессии», «склонность к саморазвитию», «трудолюбие», «желание работать», «навыки коммуникации», «нацеленность на результат», «отношение к здоровью». Итак, в результате проведённого нами исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В условиях всё возрастающего дефицита трудовых ресурсов в стране работодатели признают, что за молодыми будущее и что формировать резерв кадров надо уже сейчас. Молодёжь привлекает работодателей своей активностью и «незашоренностью», открытостью новому, свежими знаниями и меньшей стоимостью на рынке труда.

2. Однако работодателей смущает в молодых выпускниках неадекватность в восприятии себя и своих реальных возможностей; ориентация на себя, а не на дело; отсутствие социального опыта работы; завышенные ожидания оценки своего вклада; непостоянство и нестабильность в работе.

3. Конкурентоспособными на рынке труда выпускников вузов делают либо специальные знания, рыночный спрос на которые высок и которые не могут быть компенсированы личностными качествами, либо особые личностные качества, которые требуются в рыночной экономике сверх знаний, полученных в вузе.

4. Рыночные компетенции, которые делают молодых выпускников привлекательными в глазах работодателей: «активная жизненная позиция», «серьёзность мотивации к профессии», «склонность к саморазвитию», «трудолюбие и желание работать», «навыки коммуникации», «нацеленность на результат», «здоровье».

5. Наиболее общие корпоративные компетенции, соответствующие которым сделает выпускника «своим» в рыночном предприятии: «системность мышления», «высокий профессионализм», «восприимчивость к новому», «командность», «стрессоустойчивость», «умение соответствовать корпоративным

нормам», «результативность», «добросовестное отношение к работе», «активная жизненная позиция».

На основе исследования можно сделать вывод, что для работодателей принципиальными моментами в вопросе, прини-

мать или не принимать молодого специалиста на работу, являются, помимо специальных знаний, личностные качества потенциального работника (восприимчивость, динамичность, готовность учиться, готовность начинать с малого).

Библиографический список

1. Довыдова М.В., Кузнецов Р.М. Структурно-функциональная модель индивидуально-образовательных маршрутов в системе подготовки педагога профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 82 – 85.
2. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. *Психология труда и человеческого достоинства*. Москва: Академия, 2005.
3. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический Проект; фонд «Мир», 2005.
4. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
5. Сотникова С.И. *Управление карьерой*. Москва: ИНФРА-М, 2001.
6. Шабалина Е.П., Довыдова М.В. Проектирование фонда оценочных средств уровней сформированности компетенций прикладного бакалавриата. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 134 – 136.

References

1. Dovyдова M.V., Kuznecov R.M. Strukturno-funkcional'naya model' individual'no-obrazovatel'nyh marshrutov v sisteme podgotovki pedagoga professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 82 – 85.
2. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. *Psihologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva*. Moskva: Akademiya, 2005.
3. Zeer E.F. *Psihologiya professij*. Moskva: Akademicheskij Proekt; fond «Mir», 2005.
4. Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
5. Sotnikova S.I. *Upravlenie kar'eroj*. Moskva: INFRA-M, 2001.
6. Shabalina E.P., Dovyдова M.V. Proektirovanie fonda ocenocnyh sredstv urovnej sformirovannosti kompetencij prikladnogo bakalavriata. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 134 – 136.

Статья поступила в редакцию 24.01.16

УДК 379.8.091

Kim O.M., senior teacher, Foreign Languages Professional Communication Department, NGPY n.a. K. Minin, director of NOU "Lingva Academy" (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: o.kim@bk.ru

THE SPECIFIC FEATURES OF CROSS-CULTURAL BUSINESS ENVIRONMENT: THE ASPECT OF DIDACTICS. The author defines the notion "cross-cultural business environment" as the selection of criterion for the supplementary foreign languages education contents and gives details to how the notion of "Business English" should be understood through a cross-cultural component, which contains negotiability advantages and the competence of cross-cultural business dispute management. The work shows the cross-cultural business environment as a basis for training dialogue technologies, in which cross-cultural conflict is treated as a type of dialogue. The author identifies national enterprising specific features as cross-cultural business environment particular traits, which influence cross-cultural interaction. The research helps to classify cultural, cross-cultural and professional business environment contradictions and conflicts and generalizes barriers for effective cross-cultural communication. The author pays attention to potential conflict types of cross-cultural interaction and to types of arguments and defines their role and importance in cross-cultural business environment. The paper classifies a new content component of Business English "Cross-cultural business dispute management", where such theoretical and practical aspects of international and Russian entrepreneur are studied: linguistic cultural studies, ethnic and cross-cultural psychology, conflict studies and mediation within the frames of competence of cross-cultural business dispute management.

Key words: supplementary foreign languages education, Business English, cross-cultural business environment, competence of cross-cultural business dispute management.

O.M. Kim, ст. преп. каф. иноязычной профессиональной коммуникации НГПУ им. К. Минина, директор НОУ "Лингва Академия", г. Нижний Новгород, E-mail: o.kim@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ СРЕДЫ: АСПЕКТ ДИДАКТИКИ

Автор характеризует явление «межкультурная деловая среда» как критерий отбора содержания дополнительного иноязычного образования. Исследование конкретизирует содержание направления «деловой английский язык», который формирует ценности договороспособности и умения управлять межкультурными деловыми спорами. Автор определяет межкультурную деловую среду предпринимателя как основу проектирования обучающих диалоговых технологий, где межкультурный конфликт рассматривается как вид диалога. В ходе работы были выявлены национальные особенности ведения бизнеса в качестве особенности межкультурной деловой среды, оказывающие влияние на межкультурное взаимодействие. Работа систематизирует культурные, межкультурные и профессиональные противоречия деловой среды предпринимателя, обобщает культурные, коммуникативные и лингвистические барьеры эффективной межкультурной коммуникации и раскрывает потенциально конфликтные формы межкультурного взаимодействия. Особый акцент автор делает на видах споров и раскрывает их роль и место в межкультурной деловой среде. В исследовании систематизируется новый содержательный компонент делового английского языка «Управление межкультурными деловыми спорами», в котором интегрируются теоретическая и практическая проблематика международного бизнеса, отечественного предпринимательства, лингвокультурологии, этнической и кросс-культурной психологии, конфликтологии и медиации относительно компетенции управления межкультурными деловыми спорами.

Ключевые слова: дополнительное иноязычное образование, деловой английский язык, межкультурная деловая среда, компетенция управления межкультурными деловыми спорами.

Проектирование дополнительных программ профессионального образования базируется на требовании максимального учёта актуальных образовательных потребностей обучающихся. Очевидно, что при всём многообразии запросов наиболее востребованными будут те предложения на рынке образовательных услуг дополнительного образования, которые характеризуются

целостностью и возможностью оказывать масштабное развивающее воздействие на личность профессионала. Такие дополнительные программы содержат дидактический потенциал для разрешения актуальных проблем взаимодействия со всеми компонентами профессиональной среды: субъекты, объекты, новые виды деятельности и т. п.

Основанием для разработки востребованных программ дополнительного иноязычного образования для предпринимателей (дополнение и конкретизация направления «Деловой английский язык») может стать, по нашему мнению, феномен «*межкультурная деловая среда*», поскольку в нём объединены и систематизированы все элементы предпринимательской деятельности и условия, влияющие на ее реализацию.

Межкультурный аспект деловой среды конкретизирует субъектов международного бизнеса, их цели, содержание, виды и формы межкультурного взаимодействия. Специфика данного аспекта деловой среды предпринимателя состоит в *объективно повышенной конфликтности*. Прежде всего, это конкуренция как социальный и экономический процесс. «Из четырех типов взаимодействия – конкуренция, конфликт, аккомодация и ассимиляция – конкуренция является элементарной, универсальной и фундаментальной формой. ... Конкуренция принимает форму конфликта или соперничества, когда конкурирующие стороны идентифицируют друг друга как соперника. ... И только в периоды кризисов люди прилагают новые и осмысленные усилия проконтролировать условия их совместной жизни; тогда силы, с которыми они конкурируют, идентифицируются с личностями, и конкуренция превращается в конфликт» [1, с. 64].

Экономическое равновесие достигается в процессе аккомодации (приспособления) к сложившейся рыночной ситуации. Ценности *договоренностей, добровольно принятых ограничений в конкурентных действиях* как качества эффективного предпринимателя должны стать основой определения обновленной номенклатуры педагогических целей обучения деловому английскому языку.

Деловая среда предпринимательства характеризуется сложной структурой противоречий, отражающей связи между её элементами. Культуре предпринимательского сообщества свойственны следующие противоречия: противоречия между культурой отдельных субъектов предпринимательства, их интегрированных образований (по отраслевому, этническому, территориальному и др. признакам) и культурой предпринимательского сообщества государства национальной экономики; противоречия между отдельными элементами культуры; противоречия между культурой предпринимательского сообщества и институтами, регламентирующими предпринимательскую активность; противоречия между традиционными и новаторскими составляющими культуры и др. [2, с. 11 – 12]. Конфликты деловой среды предпринимателей представляют собой предельный случай обострения данных противоречий. Современный предприниматель должен быть подготовлен к практике урегулирования споров между предпринимателями, между предпринимателем и гражданином, не являющимся предпринимателем (потребитель и др.), между предпринимателем и публичным образованием [3].

Помимо конкуренции и её естественных конфликтов, межкультурная деловая среда предпринимательства осложняется национальными особенностями её субъектов. Данные особенности определяют объективность существования противоречий, которые при определенных условиях обостряются до различных форм межкультурного конфликта. Отметим, что внимание к конфликтному потенциалу межкультурной деловой среды вполне соответствует научному подходу изучения культуры как социокультурного феномена, согласно которому культура – это «текущий процесс, обусловленный конфликтующими ценностями и нормами феномен» [4, с. 3].

Международная сфера бизнеса только увеличивает количество деловых споров, поскольку увеличивается число кросс-культурных различий, оказывающих влияние на эффективность предпринимательства. К числу таких различий относят *многочисленные кросскультурные факторы* (от 6 до 18), в том числе среди них есть признаваемые большинством учёных: низко или высоко контекстуализированное общение (степень зависимости реальности содержания и смысла общения от окружающего контекста или обстоятельств), низкая или высокая дистанцированность от власти (особенности восприятия людьми неравномерного распределения властных полномочий в общества), индивидуализм и коллективизм (насколько культура поощряет

индивидуальные достижения члена общества или его межличностные отношения), неприятие неопределённости (отношение к стабильности и однозначности, что определяет степень устойчивости к ситуации неопределённости и неоднозначности), краткосрочная и долгосрочная ориентированность (культурная особенность, сформированная на ценностях, рассчитанных на далекое будущее, а не краткосрочную перспективу) [5, с. 506 – 511]. Знание культурных различий даёт возможность понять интересы сторон в межкультурных деловых спорах, причины разногласий, найти адекватные речевые средства воздействия на оппонентов с целью достижения договоренности с взаимоприемлемым решением.

Потенциальная конфликтность межкультурной деловой среды находит своё выражение в формах делового общения, где среди деловой беседы, деловых переговоров, делового совещания, равнозначно присутствуют спор, дискуссия, полемика. Острые формы интолерантного общения выражаются в ситуациях «огорчения», «отказа», «обвинения», «оскорбления» [6]. Подобные ситуации межкультурного делового общения на иностранном языке вызываются барьерами коммуникации в межкультурной среде, под которыми понимаются коммуникативные проблемы, затрудняющие интеракцию и препятствующие обмену информацией. Проблемы лингвистического характера (выражение мысли, семантические ошибки, понимание партера – представителя других культур) осложняются отсутствием умений вести предметный спор, участвовать в дискуссии, отстаивать свои интересы.

Межкультурный подход к обучению делового иностранного языка (Г.В. Елизарова, И.Л. Плужник, В.П. Фурманова, И.И. Халева) традиционным ориентирует преподавателя на вычленение поведенческих особенностей и речекommunikативной деятельности в ситуациях делового межкультурного взаимодействия. Обращение к методологии конфликтологии, медиации в межкультурном аспекте позволяет удовлетворить образовательные потребности слушателей курсов дополнительного иноязычного образования в овладении умениями диалоговой коммуникации в её острых формах спора (конфликта) на основе *технологии управления межкультурными конфликтами*. Учебные материалы занятий, направленные на овладение данной коммуникативной технологией, должны включать образцы речевой коммуникации, сопровождающей реальный межкультурный деловой спор на этапах возникновения, развития и завершения. Критерием отбора материалы выступает содержание понятия «управление конфликтом»: сознательная деятельность по отношению к конфликту, осуществляемая на всех этапах его возникновения, развития и завершения участниками конфликта или третьей стороной. Управление конфликтами включает: симптоматику, диагностику, прогнозирование, профилактику, предупреждение, ослабление, урегулирование, разрешение. Выделяют также пресечение, гашение, преодоление, устранение конфликта [7, с. 399]. В целях формирования опыта речевого поведения в ситуациях международного делового спора и его видов полезно моделировать имитационную среду с различными этапами управления.

Таким образом, потенциальная конфликтность межкультурной деловой среды, состоящая в объектных противоречиях конкуренции, культурных различиях бизнес-партнеров, национальных особенностях ведения бизнеса, барьеров межкультурной коммуникации, требует постановки педагогической цели сформировать *компетенцию управления межкультурными спорами*, которая обеспечить способность вести деловые споры и добиваться взаимоприемлемого результата посредством умений доказывать и обосновывать, аргументировать и убеждать, достигать согласия, участвовать в дискуссиях, прениях, дебатах – т. е. во всех острых формах деловой коммуникации на английском языке. Межкультурная деловая среда в аспекте дидактики – это интеграция теоретической и практической проблематики международного бизнеса, отечественного предпринимательства, лингвокультурологии, этнической и кросс-культурной психологии, конфликтологии и медиации относительно компетенции управления межкультурными деловыми спорами.

Библиографический список

1. Парк Р. Конкуренция и конфликт. *Вопросы социологии*. 1994; Вып. 5: 62 – 70.
2. Данова Н.Ю. *Культура в системе предпринимательских отношений современной российской экономики*. Диссертация ... кандидата экономических наук. Казань, 2015.
3. Добролюбова Е.А. *Медиация в системе способов защиты прав предпринимателей*: Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Москва, 2012.

4. Безуглова Н.П. *Межкультурное взаимодействие в сфере экономических отношений: опыт культурфилософского анализа*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Москва, 2012.
5. Абрамсон Г.И. *Сопровождение сторон в процедуре медиации. Руководство для адвокатов и консультирующих юристов*. Москва: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2015.
6. Денисова А.А. *Общегуманитарные и этнокультурные проблемы профессионально-деловой коммуникации на русском языке: инновационный подход: учебное пособие*. Москва: РУДН, 2008.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология: учебник для вузов*. Москва: ЮНИТИ, 1999.

References

1. Park R. Konkurenciya i konflikt. *Voprosy sociologii*. 1994; Vyp. 5: 62 – 70.
2. Danova N.Yu. *Kul'tura v sisteme predprinimatel'skikh otnoshenij sovremennoj rossijskoj ekonomiki*. Dissertatsiya ... kandidata ekonomicheskikh nauk. Kazan', 2015.
3. Dobrolyubova E.A. *Mediaciya v sisteme sposobov zaschity prav predprinimatelej*: Avtoreferat dissertatsii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Moskva, 2012.
4. Bezuglova N.P. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sfere ekonomicheskikh otnoshenij: opyt kul'turfilosofskogo analiza*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filosofskikh nauk. Moskva, 2012.
5. Abramson G.I. *Soprovozhdenie storon v procedure mediacii. Rukovodstvo dlya advokatov i konsul'tiruyuschih yuristov*. Moskva: Izdatel'stvo ООО «Mezhregional'nyj centr upravlencheskogo i politicheskogo konsul'tirovaniya», 2015.
6. Denisova A.A. *Obschegumanitarnye i etnokul'turnye problemy professional'no-delovoj kommunikacii na russkom yazyke: innovacionnyj podhod*: uchebnoe posobie. Moskva: RUDN, 2008.
7. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: YUNITI, 1999.

Статья поступила в редакцию 16.12.15

УДК 377

Aliyeva S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjev82@mail.ru

Aliyeva S.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjev82@mail.ru

Zakaryayeva S.Z., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjev82@mail.ru

Aliyeva M.M., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjev82@mail.ru

PROBLEMS OF REFLECTION OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH IN MODERN EDUCATIONAL SPACE. The article studies topical problems of military-patriotic education of students in modern educational space. This problem has been poorly researched in modern academic works and requires further research in education and pedagogy. Therefore, the researchers of the paper note that in the contents of the military-patriotic education a legal basis should be included. The patriotic education should act as a foundation, on which a real policy of our state, uniform educational standards relations between peoples and the rules of behavior of people of different nationalities, races and denominations can be built.

Key words: military-patriotic education, military-patriotic education of students, legal basis of military-patriotic education, federal law, Russian Constitution.

С.А. Алиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Gadjev82@mail.ru

С.Т. Алиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Gadjev82@mail.ru

С.З. Закарьяева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Gadjev82@mail.ru

М.М. Алиева, ст. преподав. каф. педагогики, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Gadjev82@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОТРАЖЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Настоящая статья посвящена актуальным проблемам военно-патриотического воспитания учащейся молодежи в современном образовательном пространстве. Данная проблема является малоизученной на современном этапе и требует дальнейших исследований в педагогической науке. Поэтому, как считают исследователи, в содержание военно-патриотического воспитания должны быть включены также правовые основы, закреплённые в законодательных актах и выступающие в качестве фундамента, на котором строится реальная политика нашего государства, единые общеобразовательные нормы взаимоотношения народов и правила поведения людей разных национальностей, рас и конфессий.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание учащихся, правовые основы военно-патриотического воспитания, федеральный закон, Конституция РФ.

Весь мир давно уже понял, что победить Россию военной силой невозможно. Поэтому против неё стали использовать идеологические, экономические санкции и другие военные и невоенные методы борьбы.

С распадом СССР и организации Варшавского договора «холодная война» против России со стороны Запада не закончилась. Теперь его прагматичной целью стал распад Российской Федерации, получение беспрепятственного доступа к её богатейшим природным ресурсам, превращающие территории страны в свалку для радиоактивных и других видов отходов, а

население – в источник дешёвой рабочей силы, находящейся в полной зависимости от «подачек» со стороны Запада.

Для достижения этой цели необходима не только военная сила, нужны агенты, влияние СМИ, оболванивающие народ, нужны олигархи, грабящие страну, нужны алкоголь и наркотики, превращающие людей в послушных животных. Особые надежды возлагаются на разжигание внутренних противоречий (национальных, религиозных, имущественных и др.) рост преступности, децентрализация государственного управления. Однако ни в одном учебнике по ОБЖ нет материала о том, как

обеспечить национальную безопасность, кроме как военной силой.

В современной педагогической науке военно-патриотическое воспитание рассматривается как составная часть воспитания культуры межнационального общения, призванная всемирно способствовать формированию у граждан страны, особенно у молодежи, патриотических и морально-психологических качеств, необходимых для выполнения задачи по надежной охране безопасности Отечества.

Немаловажную роль играет проблема отражения содержания военно-патриотического воспитания учащейся молодежи по курсу «Основы безопасности и жизнедеятельности (ОБЖ) в образовательных учреждениях.

Авторы считают, что в содержание современного курса Основы безопасности жизнедеятельности нужно включать не только проблемы военной безопасности. Военная – одна из составляющих национальной безопасности (противопожарная безопасность, охрана общественного порядка, борьба с преступностью и терроризмом, обеспечение здоровья граждан страны и др., а еще есть информационная, экономическая, экологическая безопасность). Так же есть безопасность, которая обеспечивается органами ФСБ и МВД и таможенным контролем. Они борются с контрабандой наркотиков, разграблением страны, осуществляемым путем незаконного вывоза из неё капиталов, культурных ценностей, природных и других богатств. Как показывает практика, есть еще и международная безопасность, обеспечиваемая совместными усилиями в рамках ООН и ОБСЕ и других союзов, призванных предотвращать природно-технологические катастрофы, разрешать глобальные экологические проблемы, бороться с терроризмом.

Однако всё это множество вопросов авторы программ и учебников по курсу ОБЖ почему-то оставляют без внимания.

«Военно-патриотическое воспитание, как составная часть воспитания культуры межнационального общения, имеет своеобразие как специфический аспект целостного воспитательного процесса и совершенно особая функция, отличающая его от других направлений воспитания – подготовить молодежь к наиболее экстремальным ситуациям защиты Отечества – к вооруженной борьбе с агрессором, выработать готовность к службе в Вооруженных Силах России и вести повседневную борьбу за сохранение мира» [1].

Чёткое и лаконичное определение сущности патриотического воспитания дано в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2010 – 2015 годы». В ней патриотическое воспитание определяется как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организации по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению своего гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов родины [2].

По своей структуре военно-патриотическое воспитание – это процесс социальный, призванный реализовать положение Конституции РФ о защите Отечества, действующего законодательства по оборонным вопросам и других требований органов государственной власти о необходимости укрепления и поддержания обороноспособности и безопасности страны.

Основная задача заключается в пропаганде международных и государственных норм права человека и народа, формирование у молодежи уважение к правовым нормам. Важно научить молодежь пользоваться правами и свободами и защищать их.

Воспитание правовой культуры осуществляется в процессе: а) сообщение учащимся круга знаний в области норм и принципов права (прав человека и народов); б) превращение этих знаний в личные убеждения и формирование уважительного отношения к законам (убеждение в необходимости соблюдения норм и права); в) вовлечение личности в активную деятельность по соблюдению государственных и международных норм права и формирование позитивного опыта [1].

Большое значение должно придаваться роли общеобразовательной школы в воспитании уважения к закону, культуре, демократизму, высокой гражданской активности и ответственности подрастающего поколения.

Законодательство – одно из важнейших каналов проведения в жизнь политики государства. И правовая система, в отличие от других нормативных систем, связана с государственным механизмом, ибо государство посредством органов правосудия и управления разрабатывает и реализует единые общеобразовательные нормы и правила поведения людей разных нацио-

нальностей, рас и конфессий. Нарушение этих норм и правил поведения влечет за собой, установленные государством меры воздействия. Правовая система выражает ценностные ориентации для государственной, национальной, межнациональной политики, регулирует деятельность государственных органов и политических объединений, обеспечивает соблюдение прав и свобод личности без какого бы то ни было различия в отношении расы, религии, языка, национальности, противостоит попыткам произвола и беззакония.

Школа и другие образовательные учреждения должны давать необходимые правовые знания на уроках и во внеурочной работе с детьми. Чем лучше поставлена работа в школе, тем выше правовая культура учеников. И учителя, и ученики должны знать, что гражданская и правовая сознательность и ответственность тесно связаны с нравственностью, что нарушение правовых норм чаще всего происходит на фоне неблагоприятного нравственного развития. Осуществляя правовое воспитание современной молодежи, учителя, воспитатели, родители, общественность должны осознавать сложность и остроту данной проблемы. Нравственно-правовая проблема с молодежью находит свое выражение в целом ряде явлений современной жизни молодежи во всем мире и в России: это всякого рода агрессивность, вандализм, экстремизм, разного рода эксцессы националистов всех оттенков, погромы скинхедов, футбольных хулиганов, уход от общества в молодежную субкультуру, сверхпогруженность в игры и фантазии и многое другое.

Основу законодательной базы об обороне страны составляет Конституция РФ, в которой закреплены основополагающие правовые нормы об обороне и безопасности государства. Статья 4 Конституции РФ определяет, что Российская Федерация обеспечивает целостность и неприкосновенность своей территории. Тем самым подчеркивается, что оборона, территориальная целостность и безопасность страны носят общегосударственный характер. Это возлагает на все без исключения государственные органы, общественные организации, на всех граждан обязанности по защите Отечества. Обеспечение обороны страны – задача государственной важности.

Главное в содержании государственной функции защиты Отечества – это его вооруженная защита, осуществляемая Вооруженными Силами в случае агрессии, деятельность по обеспечению мира, безопасности и обороноспособности страны, высокой боевой готовности Вооруженных Сил Российской Федерации в мирное время. Согласно статье 59 Конституции РФ защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина РФ. Гражданин РФ несёт военную службу в соответствии с федеральным законом. В Конституции оговаривается, что гражданин РФ, в случае если его убеждениям или вероисповеданию противоречит несение военной службы, а также в иных установленных федеральным законодательством случаях, имеет право на замену её альтернативной службой.

Вторым по значимости после Конституции РФ законодательным актом, регулирующим правоотношения в сфере обороны страны, является федеральный закон «Об обороне», определяющий основы и организацию обороны РФ, права и обязанности органов государственной власти и управления, органов местного самоуправления, предприятий, учреждений, организаций, должностных лиц и граждан в области обороны, структуру и организацию Вооруженных Сил РФ, ответственность за нарушение законодательства РФ по вопросам обороны, а также содержащий другие нормы, касающиеся обороны страны.

Под обороной данный федеральный закон понимает систему политических, экономических, военных, социальных, правовых и иных мер по подготовке к вооруженной защите и вооруженную защиту Российской Федерации, целостности и неприкосновенности её территории. В соответствии со статьей 10 данного закона Вооруженные Силы РФ – это государственная военная организация, составляющая основу обороны РФ. Вооруженные силы предназначены для отражения агрессии, направленной против РФ, для вооруженной защиты целостности и неприкосновенности территории России, а также для выполнения задач в соответствии с международными договорами РФ [3].

«Концепция федеральной системы подготовки граждан РФ к военной службе на период до 2020 года», также являясь правовой основой, определяет цели, задачи и основные направления политики РФ в области подготовки граждан РФ к военной службе, а также определяет базовые положения общегосударственной системы подготовки граждан к военной службе и систему мер, направленных на улучшение состояния здоровья, физической

и морально-психологической подготовки граждан, подлежащих призыву на военную службу, осуществления военно-патриотического воспитания граждан, повышение качества подготовки по основам военной службы и военно-учетным специальностям, восстановление системы массовых занятий видами спорта из числа видов спорта, признанных в установленном порядке в РФ, в целях обеспечения подготовки граждан к военной службе [4].

В воспитании у учащейся молодежи правовой культуры, высоких качеств гражданина России, патриотизма огромное значение имеет раскрытие сущности и содержания «Национальной доктрины образования РФ до 2025 г.», одной из основополагающих государственных документов, устанавливающих приоритеты государственной политики, стратегию и основные направления его развития. Стратегические цели образования в этой доктрине тесно связаны с проблемами развития российского общества, включая: преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечения высокого качества жизни народа и национальной безопасности; восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики; создание основ для устойчивого социально-экономического и духовного развития России [5; 6].

Основными целями и задачами образования, определёнными настоящей доктриной, являются:

- историческая преемственность поколений, сохранение, распространение и развития национальной культуры;
- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающие права и свободы личности и обладающие высокой нравственностью;
- разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности;

- формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межнациональных отношений;

- многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования; и др.

Законодательство – одно из важнейших каналов проведения в жизнь политики государства. Основной задачей школы является пропаганда государственных норм права человека и народов, формирование у школьников уважения к правовым нормам, правовой грамотности подростков и молодежи.

Внедрение правовых норм в реальную учебно-воспитательную деятельность старших школьников достигается развитием их правового сознания и принудительной силой закона с помощью государственных правоохранительных органов.

Школа, как центр учебно-воспитательной деятельности, должна формировать необходимые правовые знания по военно-патриотическому воспитанию на уроках и во внеурочной работе с детьми.

Если исходить из того, что обучение – ведущая сфера жизни школьников, то следует рассматривать повышение его эффективности как один из факторов формирования у них прочной нравственно-правовой основы.

Урок является самым эффективным средством военно-патриотического воспитания старшеклассников, как и ряд исследователей, мы считаем, что в содержание обучения заложены большие возможности по формированию у них правовой культуры, правового сознания, нравственно-правовых чувств и правового мышления.

Правовые нормы выполняют в жизни будущих защитников родины ряд важнейших социальных функций: регулирующую, образовательную, воспитательную и защитно-охранительную.

Библиографический список

1. Гасанов З.Т. *Педагогика межнационального общения*. Москва, 1999.
2. *Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года*. 17 марта 2008.
3. *Об обороне*. Федеральный закон с изменениями от 04.06.2014.
4. *Концепция федеральной системы подготовки граждан РФ к военной службе на период до 2020 года*.
5. Национальная доктрина образования РФ на период до 2025 года. *Инновации в образовании*. Специализированный образовательный портал. Available at: <http://sincom.ru/>
6. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва, 2011.

References

1. Gasanov Z.T. *Pedagogika mezhnatsional'nogo obscheniya*. Moskva, 1999.
2. *Koncepciya dolgosrochnnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya RF na period do 2020 goda*. 17 marta 2008.
3. *Ob oborone*. Federal'nyj zakon s izmeneniyami ot 04.06.2014.
4. *Koncepciya federal'noj sistemy podgotovki grazhdan RF k voennoj sluzhbe na period do 2020 goda*.
5. Nacional'naya doktrina obrazovaniya RF na period do 2025 goda. *Innovacii v obrazovanii*. Specializirovannyj obrazovatel'nyj portal. Available at: <http://sincom.ru/>
6. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.01.16

УДК 378

Babenkova O.S., postgraduate, Moscow State Pedagogical University; teaching assistant, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kursk State University, (Kursk, Russia), E-mail: oksanatereshchenko08@yandex.ru

THE POSSIBILITY OF USE OF THE EPISTEMIC APPROACH IN MODERN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION. The article is dedicated to way of how the epistemic approach can be introduced into modern professional foreign language education. The author reveals contents of notions "epistemic approach" and "episteme", focusing on the complexity of these phenomena and pointing out their pedagogical, sociocultural and philosophic aspects. The author underlines the importance of foreign language acquisition on the basis of educational epistemes. The article contains some theses of the implementation of the epistemic approach in professional foreign language education and its educational potential. The author also singles out requirements, established for teachers and students when the epistemic approach is used in foreign language classes. The researcher suggests that the epistemic approach widens the educational potential of professional foreign language education, expands students' worldview and contributes to their over-all personal development.

Key words: educational episteme, educational potential, epistemic approach, modern foreign language professional education.

O.C. Бабенкова, аспирант Московского государственного педагогического университета; ассистент каф. иностранных языков и профессиональной коммуникации, Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: oksanatereshchenko08@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей применения эпистемического подхода в современном профессиональном иноязычном образовании. Автор детально раскрывает содержание понятий «эпистемический подход» и «эпистема», уделяет особое внимание многоаспектности данного феномена и указывает его социокультурную, педагогическую и философскую составляющие. В статье подчеркивается необходимость организации процесса профессионального иноязычного образования на основе образовательных эпистем. Автором предложены некоторые положения реализации эпистемического подхода в ходе профессионального иноязычного образования. Выделяются также требования, предъявляемые преподавателям и обучающимся, в процессе применения эпистемического подхода на занятиях по иностранному языку. В соответствии с концепцией исследования эпистемический подход способствует всестороннему развитию личности обучающегося, повышению уровня социокультурной подготовки, а также увеличению образовательного потенциала иноязычного образования в целом.

Ключевые слова: образовательный потенциал, образовательная эпистема, современное иноязычное профессиональное образование, эпистемический подход.

Концепция модернизации российского образования указывает на то, что современное образование должно «формировать новую систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции», готовить «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [1].

Сегодня в мире имеет ценность развитая, образованная и свободная личность, умеющая творить в постоянно меняющихся условиях, что в свою очередь требует развития личности и её способностей к коммуникации, которые позволят успешно функционировать в мировом сообществе. Целью современного образования является всестороннее личностное развитие обучающегося, его познавательных способностей, самостоятельности, стремления к самообразованию.

В современном профессиональном иноязычном образовании особое место отводится выявлению новых подходов, способных увеличить образовательный потенциал дисциплины иностранных языков. Одним из таких подходов является эпистемический подход.

Эпистемический подход в обучении иностранному языку предусматривает применение «образовательных эпистем» в учебном процессе, то есть проблемных вопросов социокультурного характера, освоение которых способствует развитию личности, эпистемического мышления, овладению знаниями о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, что в некоторой степени и является конечной целью профильного обучения иностранным языкам [2].

Целью данной статьи является рассмотрение образовательных возможностей эпистемического подхода в современном профессиональном иноязычном образовании.

Ведущей целью современного профессионального иноязычного образования является формирование профессиональной компетентности, основанной на интеграции общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Важнейшей задачей иноязычного образования является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешность процесса решения профессиональных задач.

Коммуникативная компетенция – «это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [3, с. 140], которая основывается на ряде других компетенций:

- лингвистическая компетенция – владение знаниями о системе языка и о функционировании единиц языка в речи, которые помогают понимать чужие мысли и речь и выражать свои в устной и письменной форме;
- социолингвистическая компетенция – умение подобрать языковую единицу и способ выражения в зависимости от условий коммуникации;
- социокультурная компетенция – знания о национально-культурных особенностях, менталитете, особенностях поведения представителей страны изучаемого языка;

- социальная компетенция – желание и умение вступать в коммуникацию с другими людьми, а также способность ориентироваться в ситуации общения;

- стратегическая компетенция – компетенция, позволяющая обучающемуся восполнять пробелы в знании языка (догадаться о значении незнакомых слов и выражений по контексту или ситуации, заменить сложное высказывание более простым и т. д.);

- дискурсивная компетенция – способность обучающегося конструировать и интерпретировать тексты с использованием определенных стратегий [3].

Принимая во внимание специфику современного профессионального иноязычного образования, а именно его непосредственную связь с реализацией социокультурного аспекта иноязычного образования, представляется целесообразным выделить в качестве ведущего подхода эпистемический подход.

Эпистемический подход обладает огромным образовательным потенциалом в профессиональном иноязычном образовании и способствует не только развитию коммуникативных и социокультурных умений обучающихся, но и развитию глобального эпистемического мышления.

В рамках данного исследования является значимой концепция И.И. Халеевой, которая считает, что содержание иноязычного образования должно быть основано на усвоении следующих структурных признаков: норм, обычаев; образцов поведения; национального характера; основных характеристик базисной личности; ценностных ориентаций; социальных отношений и др. [4].

Перечисленные категории могут стать основой в процессе профессионального иноязычного образования на основе применения эпистемического подхода, который открывает широкие возможности для развития личности обучающегося. Представляется целесообразным раскрыть содержание профессионального иноязычного образования через содержание образовательных эпистем.

Применительно к современному профессиональному иноязычному образованию образовательная эпистема рассматривается как основная единица данного подхода. Освоение образовательных эпистем предполагает актуализацию языковых способностей обучающихся, их знаний и опыта и завершается созданием и представлением оригинального индивидуального образовательного продукта, который характеризуется элементами новизны и ссылкой на практическую значимость [5]. Эпистема представляет собой комплексное понятие, феномен, включающий в себя педагогические, философские, прагматические и методические аспекты его функционирования в процессе профессионального иноязычного образования.

Процесс профессионального иноязычного образования должен строиться на основе изучения проблемно-познавательных тем. В данной связи образовательная эпистема рассматривается как основа для организации иноязычного общения на основе обсуждения тем, характеризующихся социокультурной направленностью.

Эпистема – это «определённая «доза» информации или действия, достаточная для формирования тех или иных социокультурных знаний, умений и навыков» [6].

Предпочтение должно отдаваться открытой эпистеме, создающей возможность планирования индивидуальной образовательной траектории каждого отдельного студента. Открытая эпистема представляет собой совокупность проблемно-познавательных тем, определяющихся интересами, потребностями и

индивидуальными особенностями обучающихся, что направляет их на самостоятельный поиск и изучение информации.

Эпистемы могут «разворачиваться», то есть одна эпистема может содержать несколько проблем. Их число зависит в первую очередь от количества часов, отведенных учебной программой на изучение конкретной темы.

Эпистема включает в себя философскую составляющую. М. Фуко, занимавшийся исследованием понятия «эпистема», полагал, что эпистема – это «общее пространство знания», способ фиксации «бытия порядка», скрытая «от непосредственного наблюдателя» сеть отношений между «словами» и «вещами», которая служит основой для построения кодов восприятия, практики, познания, свойственный какой-либо эпохе, а также для рождения отдельных идей и концепций [7].

Кроме того, большое количество учёных подчёркивает неразрывную связь эпистемического подхода, а, следовательно, и понятия «эпистема» с культурой и определенной культурно-исторической эпохой [8].

Определение эпистемы, приведённое в «Толковом словаре обществоведческих терминов», указывает на связь данного понятия с социокультурным аспектом. Эпистема – «структура знания; мыслительное своеобразие познавательных установок той или иной культурно-исторической эпохи» [8, с. 497].

Более того, с культурологической точки зрения, эпистема – это элемент системы символов и знаков, которые использует общество, для понимания которой необходимо её соотношение с другими текстами. Овладение системой возможно в процессе получения образования, то есть «вхождения в культуру» [6].

Эпистема выступает в качестве содержательной основы современного профессионального иноязычного образования. Освоение эпистемы сопровождается решением следующих задач:

- 1) формирование знаний, умений и навыков, позволяющих понимать и строить высказывания на иностранном языке в соответствии с ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативными намерениями;
- 2) формирование знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять вербальную и невербальную коммуникацию с носителем языка, учитывая его национально-культурные особенности;
- 3) развитие общего и лингвистического кругозора обучающихся.

Обучение иноязычному общению с помощью средств эпистемического подхода также основывается на проведении сравнительно-сопоставительного анализа содержательного наполнения эпистемы, что приводит к развитию способности видеть и понимать чужую культуру, мышление, менталитет, национальный характер и модели поведения, а также развивает наблюдательность и совершенствует культуру общения.

Использование эпистемического подхода в образовательном процессе представляет собой освоение образовательных эпистем, что предполагает актуализацию знаний обучающихся, их опыта, языковых способностей и в итоге должно завершиться представлением оригинального индивидуального образовательного опыта, характеризующегося элементами новизны и практической значимостью в жизни.

В процессе исследования были определены некоторые положения реализации эпистемического подхода в ходе профессионального иноязычного образования:

- целью является всестороннее развитие учащихся, развитие личности студента, повышение познавательной активности обучающихся;

- весь образовательный процесс «преломляется через личность обучающегося» [9], то есть учитывает его мотивы, инициативу, познавательные потребности, цели, интересы, ценностные ориентации;

- в рамках одной образовательной эпистемы весь учебный материал подаётся дозированно;

- образовательная эпистема должна носить социально ориентированный характер, то есть затрагивать личностные интересы обучающихся и тем самым порождать дискуссию;

- организация образовательного процесса с использованием эпистемического подхода предполагает творческую деятельность, поскольку в результате освоения конкретной образовательной эпистемы обучающиеся должны представить свой индивидуальный опыт образовательного характера [2].

Использование данного подхода требует от преподавателя:

- 1) способности организации и управления учебной деятельностью обучающихся;

- 2) подбор актуального аутентичного материала, соответствующего возрасту, интересам, уровню развития и другим индивидуальным особенностям обучающихся;

- 3) умения постановки проблемы и формирования задач в рамках изучаемой эпистемы;

- 4) отбор и представление обучающимся социокультурных аналогов в родной, иностранной и мировой культурах;

- 5) умения планировать самостоятельную и групповую работу обучающихся;

- 6) умения использовать активные формы обучения (дискуссии, проекты, ролевые игры и т.д.).

Использование эпистемического подхода требует от обучающегося:

- 1) готовности к самостоятельному освоению образовательных эпистем;

- 2) способности самостоятельного оценивания альтернативных позиций и осмысления изучаемого материала;

- 3) способности к поиску решений проблемных ситуаций и задач;

- 4) возможности сформулировать, выразить и доказать свою точку зрения, мнение по определенному вопросу, отличное от стереотипного.

Образовательная эпистема рассматривается в качестве содержательной основы профессионального иноязычного образования. Обучение иноязычному общению на основе использования образовательных эпистем способствует овладению социокультурными знаниями, формированию социокультурных навыков и развитию социокультурных умений. Процесс обучения иностранному языку на основе эпистемического подхода расширяет социокультурный и общий кругозор обучающихся, а также содействует присвоению системы ценностей родной культуры и более глубокому пониманию ценностей иностранной и мировой культуры.

Таким образом, эпистемический подход основан на использовании образовательных эпистем, которые способствуют выведению образовательного процесса на новый качественный уровень, позволяющий не только развить коммуникативные умения, но и повысить уровень социокультурной подготовки и всесторонне развить личность обучающегося.

Библиографический список

1. Концепция модернизации Российского образования. Available at: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884>
2. Симонова Ж.Г. Формирование познавательной активности студентов-культурологов в процессе изучения иностранного языка на основе эпистемического подхода. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Курск, 2009.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва, 2004.
4. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: Высшая школа, 1989.
5. Симонова Ж.Г. Принципы активизации познавательной деятельности студентов в процессе организации самостоятельной работы на основе использования информационных технологий обучения. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009; 2: 418 – 422.
6. Бобро Т.А. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся ССУЗов на основе концепции глобального образования. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Рязань, 2005.
7. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Fuko_Slova
8. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. Лань, 1999.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Издание 2-е доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2005.

References

1. *Koncepciya modernizacii Rossijskogo obrazovaniya*. Available at: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884>

2. Simonova Zh.G. *Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti studentov-kul'turologov v processe izucheniya inostrannogo yazyka na osnove 'epistemicheskogo podhoda*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2009.
3. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika*. Moskva, 2004.
4. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniya inoyazychnoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
5. Simonova Zh.G. Principy aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov v processe organizatsii samostoyatel'noj raboty na osnove ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologiy obucheniya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2009; 2: 418 – 422.
6. Bobro T.A. *Aktivizatsiya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchisya SSUZov na osnove koncepcii global'nogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ryazan', 2005.
7. Fuko M. Slova i veschi. *Arheologiya gumanitarnykh nauk*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Fuko_Slova
8. Yacenko N.E. *Tolkovyj slovar' obschestvovedcheskikh terminov*. Lan', 1999.
9. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov*. Izdanie 2-e dop., ispr. i pererab. Moskva: Logos, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 378

Hayrulaeva A.Z., senior teacher, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Buskaeva L.M., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

INTERACTIVE METHODS TO ENHANCE THE COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS. The article deals with a problem of activation of informative activity of students. The analysis of the ratio of concepts of "cognitive activity", "independence" and "activity". The authors emphasize that the main factor of activation of informative activity of students is subject-practical activities. Practical examples show the role of interactive methods in the development of autonomy and creativity of students. The authors could have defined didactic and educational objectives of the use of interactive methods to enhance the cognitive activity of pupils. The authors conclude that interactive technologies stimulate cognitive activity of learners, a learner becomes a subject of educational activity and actively participates in the cognitive processes, performing problematic, exploratory and creative tasks.

Key words: interactive methods, cognitive activity, activation of cognitive activity, cognitive independence, educational interest.

A.З. Хайрулаева, ст. преподав. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

Л.М. Бускаева, аспирант Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются проблемы активизации познавательной деятельности учащихся. Представлен анализ соотношения понятий «познавательная деятельность», «самостоятельность» и «активность». Авторы подчеркивают, что главным фактором активизации познавательной активности школьников является предметно-практическая деятельность. На практических примерах показывается роль интерактивных методов в развитии самостоятельности и творчества обучающихся. Выделены дидактические, воспитывающие и развивающие цели использования интерактивных методов в активизации познавательной деятельности учащихся. Авторы делают вывод, что интерактивные технологии активизируют познавательную активность обучаемых, при этом учащийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, активно участвует в познавательном процессе, выполняя проблемные, поисковые и творческие задания.

Ключевые слова: интерактивные методы, познавательная деятельность, активизация познавательной деятельности, познавательный интерес.

Становление личности в школьные годы происходит, в основном, в учебной деятельности, где познание занимает важное место.

Как подчеркивают исследователи, от того, какое место занимает в ней ученик, зависит не только продуктивность его познания, но и интенсивность развития его личности. Формирование и развитие личности человека неотделимо от деятельности формы его существования, в которой он создает себя [1].

Анализ литературы показал, что существуют различные подходы к определению понятия познавательная деятельность: познавательная деятельность – это сознательное, целенаправленное выполнение умственной или физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями, навыками (Б.П. Осипов); познавательная деятельность – это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности, волевых усилий в обучении.

Как подчеркивают исследователи В.Д. Шадриков, Д.И. Фельдштейн, в деятельности не только проявляется, но и формируется психика, и именно деятельность выступает постоянным субстратом развития личности. Выделяются следующие компоненты функциональной системы деятельности: мотивы, цели, программа, информационная основа, принятие решений, подсистема деятельности важных качеств [2].

При этом подчеркивается, что это деление условно, поскольку все эти блоки взаимосвязаны и взаимопроникающие.

Г.П. Щедровицкий, на основе обобщения множества исследований, выделяет пять составляющих деятельности: задачи; объекты, на которые деятельность направлена; процесс; средства; продукты деятельности [3].

Как показывает анализ литературы, деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов и необходимыми способами или умениями, навыками, при помощи которых учащийся получает образование, является познавательной деятельностью.

Процесс формирования познавательной деятельности невозможен без развития такого качества личности, как познавательная активность. В словарях понятие «активность» рассматривается как активная, энергичная деятельность. Наряду с познавательной деятельностью и познавательной активностью в одном ряду стоит понятие «познавательная самостоятельность».

Самостоятельность – это способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительностью. Предоставление ученику познавательной самостоятельности приводит к познавательной активности автоматически. Следует отметить, в этом случае деятельность осуществляется на основе мотивации достижений, а потому всегда сопровождается положительным эмоциональным фоном.

Познавательная самостоятельность может проявляться в выборе элементов познаваемого содержания или их последовательности, отбора способов познания, определении темпа свое-

го продвижения, кооперирования с другими субъектами познавательной деятельности [4; 5].

Анализ исследований даёт нам возможность считать, что познавательная активность отражает определенный интерес учащихся к получению новых знаний, умений, навыков, внутреннюю целеустремленность и постоянную потребность использовать разные способы действия к наполнению знаний, расширению знаний.

Г.И. Щукина отмечает, что познавательная активность – это качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качеством личности, познавательная активность становится при устойчивом проявлении стремления к познанию. Это структура личностного качества, где потребности и интересы обозначают содержательную характеристику, а воля представляет форму [6]. Среди мотивов учебной деятельности самым действенным является познавательный интерес, возникший в процессе обучения.

Это нацеливает учителей на решение такой задачи, как использовать в учебной деятельности с учащимися инновационные методы. Наиболее эффективными в формировании познавательного интереса оказались интерактивные методы и приемы, способы и формы. При активном обучении используются разные технологии: игровые, тренинговые, проектные и др. К интерактивным относятся такие обучающие и развивающие личность интенсивные технологии достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, обратной связи между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения, рефлексивном анализе [4]. Интерактивное обучение основано на собственном опыте учащихся, их прямом взаимодействии. На занятиях с использованием игр, тренингов, решением ситуаций, работой в малых группах, обучаемые побуждаются к такой деятельности, которая требует самостоятельного поиска информации, принятия решений.

Как отмечают исследователи, любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность обучаемых, и каждая из них является значимой для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными учебными и развивающими целями. Дидактической целью использования интерактивных методов является: расширение кругозора; применение знаний, умений и навыков в практической деятельности; формирование познавательной мотивации и интереса к изучаемому предмету. Воспитывающие цели: воспитание самостоятельности, воли, формирование подходов, позиций, нравственных, эстетических, мировоззренческих

установок, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности. Развивающие цели: развитие мышления, памяти, внимания, речи, умений сравнивать, сопоставлять, анализировать; развитие творческих способностей, рефлексии, мотивации к учебной деятельности.

Анализ практического опыта учителей Президентского лицея г. Грозного показал, что они используют различные пути активизации познавательной деятельности старшеклассников. На уроках обществознания наибольший эффект в активизации познавательной деятельности имеет использование технологии анализа ситуаций. Специфика данной технологии заключается в том, что при проведении занятия в виде ситуационного упражнения можно достичь прогнозируемого результата. Именно работа в малой группе, по анализу ситуации, позволяет обучаемым усвоить знания и приобрести навыки и умения практически решать сложные ситуации, развивают навыки анализа и критического мышления; отрабатываются коммуникативные навыки, учатся учиться – самостоятельно отыскивать необходимые знания для решения ситуации, проявляют активность, немотивированную включенность в деятельность и повышенный интерес.

Например, решение ситуации на уроке обществознания (11 класс), при изучении темы: «Отклоняющееся поведение и социальный контроль». Задание связано с анализом ситуации о хулиганствующих футбольных фанатах после неудачи российской команды, когда они устраивают погромы, драки, вандализм в метро и т. д. Вопрос к учащимся: Как вы думаете, каковы причины этих событий? Что необходимо сделать чтобы предотвратить подобные явления? Работа ведётся в малых группах. По завершении обсуждения, представители групп объясняют свой ответ: учащиеся предлагают варианты поведения, которые позволили бы остаться фанатами футбольной команды, но при этом не нарушали бы принятые в обществе законы и правила; учащиеся должны понять, что важно не внешнее проявление своих эмоций, удачам и неудачам кумиров, а понимание содержания смысла того, что они делают; каковы последствия их поступков.

При решении таких ситуаций активизируется интерактивная деятельность школьников на уроке, развивают аналитические и коммуникативные способности; отрабатывают умение ясно и точно излагать собственную точку зрения, обоснованно защищать свою позицию; развивают умение устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, интерактивные технологии активизируют познавательную активность обучаемых, при этом учащийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, активно участвует в познавательном процессе, выполняя проблемные, поисковые и творческие задания.

Библиографический список

1. Белкин Е.Л. *Дидактические проблемы управления познавательной деятельностью*: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Ярославль, 1974.
2. Шадриков В.Д. *Деятельность и способности*. Москва, 1994.
3. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ). *Педагогика и логика*. Москва, 1993.
4. Гузеев В.В. *Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии*. Москва, 2004.
5. Панфилова А.П. *Инновационные педагогические технологии: активное обучение*. – Москва, 2009.
6. Щукина Г.И. *Активизация познавательной деятельности в учебном процессе*. Москва, 1979.

References

1. Belkin E.L. *Didakticheskie problemy upravleniya poznavatel'noj deyatel'nost'yu*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Yaroslavl', 1974.
2. Shadrikov V.D. *Deyatel'nost' i sposobnosti*. Moskva, 1994.
3. Schedrovitskiy G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (metodologicheskij analiz). *Pedagogika i logika*. Moskva, 1993.
4. Guzeev V.V. *Poznavatel'naya samostoyatel'nost' uchashchihsya i razvitie obrazovatel'noj tehnologii*. Moskva, 2004.
5. Panfilova A.P. *Innovatsionnye pedagogicheskie tehnologii: aktivnoe obucheniye*. – Moskva, 2009.
6. Shukina G.I. *Aktivizatsiya poznavatel'noj deyatel'nosti v uchebnom processe*. Moskva, 1979.

Статья поступила в редакцию 29.01.16

УДК 37

Volkov A.V., adjunct, Pedagogy Department, Military University OF Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: alexej.volkoff2016@yandex.ru

SCIENTIFIC AND APPLIED BASIS FOR A MODELING METHOD IN PEDAGOGY. The article describes the scientific and applied foundations of a modeling method applied to pedagogical research, the basics of which consists in the theoretical construction of models of pedagogical phenomena in their purest form, freed from the empirical framework in the interests of theoretical analysis and practical recommendations to improve the organization of the pedagogical process to mentally simulate, i.e. to reproduce, components, features, select, and display certain aspects of a real process. The work concisely describes the task and classification of

the modeling methods, with the positions targeted in teaching some selected kinds of models. The author comes to conclusion that in modern conditions the pedagogy needs to unite all knowledge about man and his special development, understanding of specific feature of its functioning, education, self-development, which are used to develop more effective models of teaching.

Key words: modeling, model, method, pedagogical validity.

А.В. Волков, адъюнкт каф. педагогики, Военный университет МО РФ, г. Москва, E-mail: alexej.volkoff2016@yandex.ru

НАУЧНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

В статье раскрываются научные и прикладные основы метода моделирования применительно к педагогическому исследованию, суть которого заключается в теоретическом построении моделей педагогических явлений в «чистом виде», освобождённых от эмпирической основы, позволяющих в интересах теоретического анализа и выработки практических рекомендаций по совершенствованию организации педагогического процесса мысленно смоделировать, т. е. воспроизвести, компоненты, характеристики, выделить и отобразить определённые стороны реально существующего процесса. Кратко раскрыты цели и классификация метода моделирования, с позиции целевой направленности в педагогике выделены некоторые виды моделей. Автор приходит к выводу, что в современных условиях педагогика испытывает потребность в объединении всех знаний о человеке и его специальном развитии, в осмыслении особенностей его функционирования, образования, саморазвития, которые используются для разработки более эффективных моделей обучения.

Ключевые слова: моделирование, модель, метод, педагогическая валидность.

Современный этап развития педагогической науки характеризуется междисциплинарным синтезом различных подходов в изучении проблем образования. На методологическом и теоретическом уровнях педагогика использует основные идеи, положения, обобщающие выводы и методы исследования общественных и естественных наук для образования. Происходит интеграция педагогики с другими науками на методологическом, теоретическом и эмпирическом уровнях. Метод моделирования является собой в аккумулярованном виде все эти процессы, выступая и как общенаучный, и как специфически педагогический. Анализ научных источников показывает, что различные аспекты проблем по вопросам моделирования посвящены работы С.И. Архангельского, И.Б. Новика, В.А. Штоффа. В ходе теоретического анализа установлено, что на современном этапе понятие «моделирование» трактуется с нескольких научных позиций. С одной стороны, моделирование рассматривается как один из методов познания и преобразования мира, раскрывающих новые функции самого метода (моделирование процессов и явлений микро-, макро-, и мега мира и др.). Моделирование в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности. Модель есть аналог, заместитель исследуемого объекта [1]. С другой стороны, под моделированием понимается метод создания и исследования моделей. Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволит получить новую информацию об этом объекте. Моделирование основывается на синтетическом подходе: вычленяет целостные системы и исследует их функционирование [2].

Также под моделированием понимается метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором используется вспомогательный промежуточный или естественный «квазиобъект» (модель), находящийся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способный замещать его в определённых отношениях и дающий при его исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [3].

В психологическом аспекте возможность использования человеком метода моделирования обусловлена его способностью осуществлять практически весь набор известных мыслительных операций, в частности: анализ, абстрагирование, идеализация, сопоставление, классифицирование, иерархирование, синтез, конкретизация, индукция, дедукция. Мышление – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности [4]. На связь с моделированием указывают термины «отражение», «обобщение», «опосредование». Суть метода моделирования применительно к педагогическому исследованию заключается в теоретическом построении моделей педагогических явлений в «чистом виде», освобождённых от эмпирической основы. Этот метод позволяет в интересах теоретического анализа и выработки практических рекомендаций по совершенствованию организации педагогического процесса мысленно смоделировать, т. е. воспроизвести, компоненты, ха-

рактеристики, выделить и отобразить определённые стороны реально существующего процесса.

Для более детального освещения вопроса рассмотрим понятия «модель», которое используется во многих областях науки. Слово «модель» произошло от латинского слова «modus, modulus», что означает: мера, образ, способ и т. п. Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [5]. Выделяют особенность модели, отличающую её от других абстракций: «модели – это форма научной абстракции, в которой выделенные существенные отношения объекта закреплёны в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементов. Это своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвинуты моменты общего, существенного характера» [6]. Подавляющее большинство созданных ныне педагогических моделей относится к дидактическим явлениям. Воспитательные процессы, на которые прежде всего надо направлять гносеологический луч моделирования, исследуются на моделях явно не достаточно. Причиной тому невероятная сложность воспитания, сотни факторов, влияющих на его результаты. Моделирование, несомненно, метод плодотворный, но и коварный.

По существу метод моделирования служит трём полезным целям. *Эвристической* – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных. *Вычислительной* – для решения вычислительных проблем с помощью моделей. *Экспериментальной* – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования с теми или иными моделями. Для полного успеха формализации должны быть непременно соблюдены важные условия: ясная непротиворечивая гипотеза; модель, включающая необходимое число переменных; «проигрывание» этой модели, а затем заполнение ее экспериментальными фактами. Рассматривая значимость моделирования в практической педагогике, целесообразно обратиться к функциям моделирования: дескриптивной, прогностической и нормативной. Дескриптивная функция заключается в том, что за счёт абстрагирования модели позволяют достаточно просто объяснить наблюдаемые явления и процессы. Прогностическая функция моделирования отражает его возможность предсказывать будущие свойства и состояния моделируемых систем. Нормативная функция моделирования позволяет построить её нормативный образ – желательный с точки зрения субъекта, интересы и предпочтения которого отражены используемыми критериями [7].

В современных условиях педагогика испытывает потребность в объединении всех знаний о человеке и его специальном развитии, в осмыслении особенностей его функционирования, образования, саморазвития. Актуально это и для педагогики высшей военной школы [8; 9], в которой активно осваиваются и апробируются современные образовательные технологии и используются для разработки более эффективных моделей обучения.

Библиографический список

1. Алехин И.А., Караяни А.Г., Гожиков В.Я. Инновационные ресурсы формирования компетенций курсантов военных вузов: психолого-дидактический контекст. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 2: 179 – 188.
2. Алехин И.А., Тренин И.В. Педагогические условия повышения эффективности образовательного процесса на основе интеграции информационных и дидактических ресурсов. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 2: 169 – 174.
3. Кудрявцев Ю.М., Уткин В.Е., Казакова У.А. Развитие педагогической культуры в ходе профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателя военного вуза. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 24 – 27.
4. Новик И.Б. Гносеологическая характеристика кибернетических моделей. *Военный флот*. 1963; 8.
5. Ермаченков А.В. Педагогическое моделирование: характеристика современных представлений. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 4: 254 – 259.
6. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Ленинград: Наука, 1966.
7. Ленев Ю.А., Шишков А.И. Самосовершенствование профессиональной компетентности военных специалистов. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 165 – 169.
8. Марченков В.И., Цибилов В.А. О реализации возможностей сети интернет и программных средств в информационно-пропагандистской работе с военнослужащими. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 3: 197 – 204.
9. Парфенов М.В. Применение современных технических средств в военно-специальной подготовке курсантов вузов. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 176 – 180.

References

1. Alehin I.A., Karayani A.G., Gozhikov V.Ya. Innovatsionnye resursy formirovaniya kompetencij kursantov voennyh vuzov: psihologo-didakticheskij kontekst. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 2: 179 – 188.
2. Alehin I.A., Trenin I.V. Pedagogicheskie usloviya povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa na osnove integracii informacionnyh i didakticheskikh resursov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 2: 169 – 174.
3. Kudryavcev Yu.M., Utkin V.E., Kazakova U.A. Razvitie pedagogicheskoy kul'tury v hode professional'noj psihologo-pedagogicheskoy podgotovki prepodavatela voennogo vuz. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 24 – 27.
4. Novik I.B. Gnoseologicheskaya harakteristika kiberneticheskikh modelej. *Voennyj flot*. 1963; 8.
5. Ermachenkov A.V. Pedagogicheskoe modelirovanie: harakteristika sovremennykh predstavlenij. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 4: 254 – 259.
6. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Leningrad: Nauka, 1966.
7. Lenev Yu.A., Shishkov A.I. Samosovershenstvovanie professional'noj kompetentnosti voennyh specialistov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 165 – 169.
8. Marchenkov V.I., Cibikov V.A. O realizacii vozmozhnostej seti internet i programnykh sredstv v informacionno-propagandistskoj rabote s voennosluzhaschimi. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 3: 197 – 204.
9. Parfenov M.V. Primenenie sovremennykh tehniceskikh sredstv v voenno-special'noj podgotovke kursantov vuzov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 176 – 180.

Статья поступила в редакцию 25.01.16

УДК 378.02:372.8

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

INTERACTIVE NETWORK SYSTEMS OF LEARNING AND MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES. The high-tech educational information environment requires searching for new approaches and fundamentally new systems of education that constitute the School of Digital Age. At present time 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 the people with disabilities. Among the main objectives worked up by contemporary teachers and researchers in music, the authors focus their attention on the actual effectiveness of the use of digital technologies in enriching and enhancing the role of traditions that have been crystallized in practice of musical pedagogy during many centuries.

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ И МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения в Школе цифрового 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. В статье рассмотрены проблемы, затрагивающие вопросы актуализации традиционной музыкальной нотации, обусловленные развитием высокотехнологичной информационной образовательной среды, а также пути решения некоторых проблем обучения с помощью музыкально-компьютерных технологий. В качестве основных задач, разрабатываемых музыкальной педагогикой в настоящее время, автор выделяет возможности современных цифровых технологий в обогащении и усилении роли откристилизовавшихся традиций многовековой педагогической музыкальной практики на примере интерактивных сетевых технологий обучения музыке.

Ключевые слова: музыкальное образование, высокотехнологичная информационная образовательная среда, педагогика, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке.

Музыка является одной из граней постижения духовной содержательности мира, его красоты, находящей отражение в звучании. *Звучание музыки* воспринимается человеком как осо-

бое информационное пространство. Аудильность восприятия музыкальной ткани связана с живым, непосредственным опытом человека, основанном на временной природе слухового пережи-

вания. Появление и развитие музыкальной письменности и, в особенности, *нотопечатания* как информационно-трансляционной системы внесло неоценимый вклад в аналитический способ представления о музыкальном языке.

Точная нотная запись не только позволила услышать и прочувствовать музыкальное полотно с помощью зрительного восприятия музыкального текста, но и понять (соответственно – осмыслить) архитектурные особенности музыкального материала, творчески перерабатывать его. Возможность тиражирования нотных текстов способствовала интенсивному развитию музыкального языка, а дупольярность его восприятия вывела музыкальную культуру на уровень высшей степени абстрактности, выделив ее в особенный вид передачи информации. Нотописание, которое, являясь в большинстве распространенных его форм (в том числе – традиционной новоевропейской нотации) выражением изобразительно-знакового представления о музыке, представляет наиболее общие с точки зрения закономерности соотношения между знаками и объектами *способы отображения информации о музыке* и выражает важное следствие логико-математического осмысления закономерностей музыки. Становление и эволюция системы музыкальной нотации происходили параллельно с развитием и теоретическим обобщением закономерностей музыкальной логики, развитием музыкального инструментария [1]. В ходе этого развития фактически происходила эволюция визуального способа отображения информации о музыке.

На рубеже XX и XXI веков возникло новое направление в музыкальном творчестве и музыкальной педагогике, обусловленное быстрым развитием информационных технологий и электронных музыкальных инструментов (от простейших синтезаторов до мощных музыкальных компьютеров), новая междисциплинарная сфера профессиональной деятельности, связанная с созданием и применением специализированных музыкальных программно-аппаратных средств, требующая знаний и умений как в музыкальной сфере, так и в области информатики – музыкально-компьютерные технологии (далее – МКТ) [2; 3; 4; 5]. Данное понятие (в том или ином варианте) широко используется специалистами в различных музыкальных областях с начала XXI в.

О том, что можно представить визуальную информацию о музыке (новые формы нотной записи) с помощью *музыкального компьютера* [6; 7; 8; 9], свидетельствует тот факт, что, фактически все предшествующие элементы передачи «языка музыки» – нотных знаков – в той или иной степени присутствуют в новой форме (эволюция визуального отображения информации о музыке воплотилась на современном ее этапе в следующих пяти основных видах нотации): волновая («эволюция звукового давления»); спектральная; «клавиатурный свиток» (Piano Roll); список событий (Event List); традиционный нотный стан (Staff). Так, например, в некоторых программах (Cubase и других), вместо привычного нотного стана используется сетка, а вместо нот композитор рисует прямоугольники, соответствующие той или иной длительности. Отметим, что и ранее композиторы пытались преобразить универсальную письменную систему записи музыкального языка, и их нотация могла напоминать технический рисунок на шкале времени, или отпечаток снимка осциллографа, запись на ленте электрокардиограммы или какой-либо иной графический способ фиксации музыкальной композиции.

В МКТ объединяются системы точечной, невменной и буквенной нотации, и, в ряде случаев, добавляется числовой способ фиксации характеристик музыкального звука. В значительной мере именно эти данные представляют основу точного исследования различных составляющих системы музыкального мышления, как отмечалось ранее, включая ее синестетическую область [10; 11; 12; 13]. В современном электронном музыкальном инструментарии наиболее полно и совершенно воплотились веками накопленные *информационные технологии в музыке* и искусстве музицирования. Без знания технологических аспектов представлений о музыке, о музыкальном инструментарии (в том числе – музыкально-компьютерном) невозможна грамотная интерпретация музыкальных произведений исполнителем.

Цифровая цивилизация также внесла глубокие изменения в область практического применения музыкальной письменности, не только в звукотворчестве, но и в сфере музыкального обучения и воспитания.

Превалирование слухового опыта, опирающегося на звучание, непосредственное впечатление – покорное следование слуховому образцу, отсутствие возможности зрительного осмысления и критического анализа текстовых источников музыкальной

информации особенно ярко выразилось в музыкально-педагогических разработках некоторых систем массового обучения музыке в конце XIX – начале XX века. Работа с музыкальным текстом выкристаллизовалась как профессиональная дисциплина для музыкальной элиты – музыкальных школ, училищ и вузов. Понимание традиции работы с музыкальным текстом как элитарного вида музыкального образования укрепило свои позиции и доминирует во многих странах мира.

Высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения. Инновационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением МКТ – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. МКТ являются также незаменимыми инструментами образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, а также уникальной технологией для реализации *инклюзивного* педагогического процесса при обучении людей с ограниченными возможностями здоровья [14].

В музыкальной практике большое распространение приобрел новый класс музыкальных инструментов, куда входят клавишные синтезаторы, рабочие станции, мультимедийные компьютеры и др. Построенные на основе цифровых технологий инструменты отличаются значительными выразительными ресурсами, что открывает широкие перспективы их применения в музыкальном образовании [15; 16]. Новые возможности позволили осуществлять с помощью таких инструментов не только звукозаписывающие, но и исполнительские задачи. Не случайно с развитием МКТ именно этот – аудиальный – опыт стал фундаментом для многих разработок дидактического направления. Создание музыкальных композиций с использованием новых возможностей МКТ уже широко вошло в практику профессиональных композиторов. Пути реализации концепции музыкально-компьютерного педагогического образования, позволяющие качественно изменить уровень подготовки педагога-музыканта на различных этапах обучения, обоснованы в ряде научных и научно-педагогических исследований [17; 18; 19].

Комплексная инновационная образовательная система «Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта», разработанная в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, опирающаяся на лучшие традиции отечественного классического музыкального образования, а также инновационный зарубежный опыт и современные МКТ, развивающая как собственно музыкальное, так и информационно-технологическое образование, не может не затронуть проблемы музыкальной письменности и социальных аспектов процесса информатизации художественного образования в целом [20; 21; 22; 23; 24]. Принципы, положенные в основу создания методической системы, являются базовыми для формирования новой предметной области в музыкально-педагогическом образовании, возможностью появления которой обусловлена не только возникновением и развитием МКТ, но и сохранением откристаллизовавшихся письменных традиций музыкальной культуры. Их существование является фундаментом для сформировавшихся на современном этапе видов профессиональной деятельности не только музыкантов, работающих с МКТ (звукорежиссёров, саунд-дизайнеров, саунд-продюсеров, исполнителей на синтезаторах и MIDI-инструментах и др.), не только программистов – разработчиков в области электронных музыкальных систем, но и музыкальных педагогов, для которых современные технологии открывают новые возможности в решении дидактических задач [25; 26; 27].

В программном обеспечении профессиональной деятельности современного музыканта и возможности современного электронного музыкального инструментария наиболее полно и совершенно воплотились веками накопленные *информационные технологии в музыке* и искусстве музицирования. Формируется понимание того факта, что специализированный музыкальный компьютер становится новым многофункциональным политимбальным инструментом музыканта. Музыкальному компьютеру, электронному музыкальному синтезатору и различным аспектам их функционирования в современной художественно-творческой среде посвящены работы (см., например, [28; 29; 30]). Раскрывая дидактические особенности использования МКТ, возможности их применения в музыкальном воспитании и образовании подрастающего поколения на основе *классической музыки*, тра-

диционных подходов к способам трансляции *многовековой музыкальной культуры*, важно учесть, чтобы увлечение внешними, новыми, цифровыми эффектами и возможностями способствовало не только получению ярких и красочных «горячих» впечатлений в общении с музыкальным искусством, но и развивало критическое мышление, работало на развитие интеллектуального и культурного роста учащихся.

Сегодня становится совершенно очевидным тот факт, что в использовании МКТ таятся большие возможности для сочинения, исполнения, исследования музыки и музыкального образования и воспитания; что этого процесса не следует опасаться, а, напротив, нужно поддерживать и принимать в нём активное участие.

Нам бы хотелось подчеркнуть, что сегодня информационные технологии – это мощнейший образовательный и воспитательный ресурс. С помощью Интернета можно обменяться мнениями, общаться с людьми из любой страны, в любой точке планеты. Но мы еще не используем многие новые инструментальные возможности цифрового века в музыкальном образовании, среди них – преимущества интерактивного диалога с музыкальным компьютером для развития и совершенствования музыкальных навыков, применимых в повседневной академической практике.

Приведём результаты проведённого нами педагогического исследования, направленного на изучение возможностей использования как аудиальных, так и визуальных особенностей восприятия учащимися музыкального текста в сфере общего музыкального образования на примере интерактивных обучающих систем. Наряду с такими интерактивными образовательными программами, как «Музыка в цифровом пространстве», «Музыка и информатика», «Музыкалка. Затерянная мелодия», «Скоро в школу. Развиваем музыкальные способности», «Играем с музыкой П.И. Чайковского. Щелкунчик», «Играем с музыкой Моцарта. Волшебная флейта», «Алиса и Времена года», «Clifford. Угадай мелодию», «Музыкальный класс. Играй и учись», Ear Master School, Ear Power, Sight-Singing Trainer и др., программа «Soft Way to Mozart» также использует широчайший спектр медийных возможностей, ставя во главу угла фундаментальные принципы и научные достижения именно *Русской Школы Музыки*. Она активно внедряется именно в *музыкально-текстовое поле* (индивидуальные навыки работы, прежде всего с музыкальным текстом), позволяя интегрировать непосредственный аудиальный опыт с возможностью «отстраненного» анализа музыкальной нотации. Это позволяет обогатить художественное образование и воспитание обучаемых, способствуя их духовно-нравственному развитию, позволяет активно внедрять способствующие здоровьесберегающие образовательные технологии в совокупности с принципами высочайших образовательных стандартов. По сравнению с другими школами мира, такими как Судзуки, Ямаха, Английская королевская школа музыки, Harmony Road, Indermusik, методические школы Бастьена, Альфреда, Файберс и др., только *Русская Школа Музыки* базируется на разработанной и апробированной веками *академической основе*. Большинство вышеперечисленных школ и методических систем не основаны на академических принципах преподавания *сопранеджо*, которое только в условиях *Русской Школы Музыки* является краеугольным камнем музыкального и культурного развития начинающих (постепенное, непрерывное и системное развитие конкретных навыков, таких, как написание музыкальные диктантов, слышание и считывание музыкального текста, транспонирование, основы гармонии и прикладной музыкальной теории и др.).

Центральной программы является *специализированное программное обеспечение*, необходимое условие функционирования которого – связь с цифровым *клавишным музыкальным инструментом*, осуществляемая посредством MIDI-интерфейса. Выбор именно клавишного инструмента – *клавира, синтезатора, MIDI-контроллера или фортепиано* обусловлен откристилизованными традициями классического музыкального образования. Именно *клавира* способен передать многоголосную палитру музыкальной ткани наиболее точно. *Клавишные инструменты* в течение нескольких последних столетий являются своего рода звуковым эквивалентом многоголосного звучащего пространства. Многие жанры музыкальной культуры, основанные на использовании *партитур*, переведены в формат клавира для более широкого применения в исследовании музыкального материала и обучении ему.

Важнейшей особенностью МКТ является возможность непосредственного и одновременного взаимодействия не только всех мультимедийных структур, но и алгоритма взаимодействия

этих структур с восприятием человека. *Цифровые медийные технологии* подняли процесс как *визуального*, так и *аудиального* восприятия музыкального потока на новый уровень: уровень высокой степени взаимодействия. Это позволило обогатить опыт аудиального восприятия возможностями визуального анализа, а также переосмысления разученного материала и оценки его с помощью встроенного статистического анализа.

Возможности педагогики, откристилизовавшиеся в повседневной музыкальной педагогической практике – регистрация звуковых и ритмических погрешностей, метрическая и координационная стабильность, скорость зрительной, тактильной и аудиторной реакции при общении с музыкальным текстом – были изначально учтены в разработке интерактивных систем. Апробировавшиеся медийные средства, присущие МКТ (компьютерная графика, звуковая и графическая карты, анимация, интерактивные способы общения и др.) также нашли свое место в компьютерно-дидактических системах. Выбор *клавира* как части медийной системы МКТ обусловлен *визуальным тождеством*, существующим между *клавишным* и *нотным пространством*.

Для реализации рассмотренных ранее принципов обучения была разработана программа повышения квалификации «*Интерактивные сетевые технологии обучения музыке*» для системы дополнительного профессионального образования преподавателей музыкальных дисциплин ДМШ и ДШИ и учителей музыки общеобразовательных школ. Одна из основных задач обучения по данной программе – определение уровня понимания роли МКТ и мультимедийного цифрового инструментария в обучении навыкам игры на клавишных инструментах, развитию слуха и чтения с листа.

Преподаватели, успешно освоившие программу, овладели компетенциями, включающими в себя способности (и готовность): применять интерактивные сетевые технологии обучения музыке в учебной деятельности; разрабатывать учебные и презентационные материалы для проведения занятий с использованием МКТ и интерактивных сетевых технологий обучения музыке; вести занятия, используя современные МКТ и интерактивные сетевые технологии обучения музыке; владеть навыками *обучения музыке людей с ограниченными возможностями* на основе использования МКТ и интерактивных сетевых технологий обучения музыке; уметь создавать максимально эффективную среду для развития музыкальных и творческих способностей детей; способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях; способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций; способность формировать художественно-культурную среду и др.

В процессе обучения была выявлена необходимость того, чтобы преподаватели:

- *знали* многоаспектность и многокомпонентность понятий «интерактивные сетевые технологии обучения музыке» и «музыкально-компьютерные технологии» в контексте современного образования; методологические, психолого-педагогические, организационные и технологические аспекты использования интерактивных сетевых технологий обучения музыке и МКТ в современном образовательном процессе; возможности применения интерактивных сетевых технологий обучения музыке и МКТ в области художественно-эстетического образования детей;

- *умели* определять проблемы, связанные с достижением нового качества образования, и предлагать способы их решения в опоре на современные интерактивные сетевые технологии обучения музыке и МКТ; анализировать и критически оценивать особенности развития образовательных систем в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды; разрабатывать модели образовательной деятельности в опоре на современные интерактивные сетевые технологии обучения музыке и МКТ;

- *владели*: индивидуальными и групповыми технологиями работы с использованием интерактивных сетевых технологий обучения музыке и МКТ в современном образовательном процессе; приемами использования возможностей интерактивных сетевых технологий обучения музыке и МКТ для обеспечения качества управления образовательным процессом; технологиями интерактивного обучения музыке в сетевом пространстве, формами организации виртуальных классов, курсов обучения, конкурсов, академических концертов в онлайн-режиме; способами представления результатов деятельности в опоре на со-

временные интерактивные сетевые технологии обучения музыке и МКТ.

В 2013-2014 и 2014-2015 учебных годах на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена были проведены курсы повышения квалификации для преподавателей ДМШ и ДШИ, а также реализованы элементы дистанционного сопровождения по программе повышения квалификации «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке». Занятия с группой преподавателей ДМШ показало, что разработанные интерактивные программы воспринимаются педагогами-профессионалами как мультимедийная система, потенциально способная обогатить палитру занятий, обусловленных школьной программой. Знакомство с основными принципами интерактивной системы обучения вызвало понимание системы как традиционного, но модифицированного подхода в обучении ключевым навыкам игры на инструменте, чтения нот с листа, запоминания музыкальных произведений на более технологичном, интерактивном уровне.

Результаты педагогического исследования были представлены также на:

- XII, XIII и XIV Международных ежегодных научно-практических конференциях «Современное музыкальное образование», проводимых совместно РГПУ им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова (ноябрь 2013 г., декабрь 2014 г., декабрь 2015 г.);
- Международных семинарах-практикумах «Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века», проведенных на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» (март 2014 г., апрель 2015 г.);
- Ежегодной внутривузовской научно-практической конференции «Непрерывное педагогическое образование в современном мире» в РГПУ им. А.И. Герцена (2014, 2015 гг.);
- Международной научно-практической конференции «Высокотехнологичная информационная образовательная среда» (апрель 2014 г.).

Участники семинара «Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века» – преподаватели музыкальных академий и педагоги музыкальных школ из России, Польши, Беларуси, Казахстана, Израиля, Испании, Коста-Рики, США, Турции – отметили, что МКТ и интерактивные сетевые системы обучения музыке работают в различных странах мира и на разных континентах одинаково эффективно. Дети увлечены разбором музыкальных произведений, они соревнуются в том, кто и сколько прочтет пьес при наименьшем количестве ошибок; оказывается не нужным фальшивый искусственный фантастический мир (вспомним тот бум, который вызывали в свое время компьютерные игрушки типа 'Guitar Hero' и 'Garage Band' во всем мире, когда дети часами совершенствовали навыки игры на искусственном, специально сделанном только для такой игры, инструменте); музыкальное искусство является неисчерпаемым источником настоящих сокровищ, которые действительно обогащают каждого ребенка. Любовь к музыке и желание уметь играть самим на музыкальных инструментах у детей не только сохранились, но и усилились благодаря проведенным занятиям.

Педагоги отметили также, что музыканты должны учить детей играть Моцарта и Баха на «настоящей» клавиатуре и с помощью «настоящего» нотного текста; если чтение музыкального текста и игра на музыкальных инструментах станут популярными и повсеместными, то из широкой массы любителей обязательно откристаллизуется достаточно многочисленный контингент одаренных детей, и специалисты в музыкальных и общеобра-

зовательных школах получат больше времени для того, чтобы воспитывать талантливых слушателей с развитым музыкальным мышлением, способных к творческому саморазвитию, посещающих филармонии, концертные залы и театры.

На примере интерактивных сетевых технологий обучения музыке в школе цифрового века оказалось возможным проследить, как МКТ способны интегрировать устоявшиеся *доцифровые психологические модальности* с новыми *мультимедийными возможностями*. Новые мультимедийные модули в режиме живого времени легко интегрируются с процессуальной природой музыкального языка и позволяют представить музыкальную нотацию в новом, динамическом качестве. Непосредственное восприятие музыкального потока сочетается с аналитическим, что в значительной мере усиливает дидактические возможности и переводит познавательный опыт обучающихся на качественно новый уровень развития. Синтез МКТ и модифицированной музыкальной нотации открывает новые дидактические возможности в использовании нотной записи, актуализации её использования в условиях цифрового века. Цифровое обогащение нотного письма с использованием интерактивных сетевых технологий обучения музыке может содействовать решению ряда проблем музыкального образования XXI в. и способствовать новому этапу развития музыки как одной из важнейших граней постижения мира.

Многогранность, глобальная применимость МКТ дают новые, по сути, безграничные возможности самореализации, стимулируют стремительное развитие интеллекта, поднимая обучение на новый уровень; совместимостью с традиционными музыкальными технологиями создает условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом.

Результаты использования системы за сравнительно короткий промежуток времени показали, что медийное использование МКТ в сфере подачи аудиального и зрительного материала в совокупности с возможностью непосредственного взаимодействия с музыкальным текстом на тактильном уровне является тем путем, благодаря которому возможна интеграция «горячего» – непосредственного и «холодного» – аналитического опыта человека.

Музыка развивает мозг человека, и ничто так не содействует развитию творческих способностей, как желание петь, исполнять музыкальные произведения и непосредственное умение играть на музыкальном инструменте.

По нашему мнению, сейчас, когда мир переживает очередной экономический и политический кризис, именно музыкальная культура, музыкальное образование, опирающееся на высокую духовность, толерантность, межкультурную коммуникацию, способно повлиять на уровень общественного сознания, поддерживать и развивать контакты между специалистами в различных областях знаний и классическим музыкальным искусством. Возможности МКТ, обусловленные функционированием высокотехнологичной информационной образовательной среды, благоприятствуют, как никогда ранее, объединению людей различных стран и континентов, обогащению и усилению процессов сохранения и развития многовековых традиций музыкальной культуры в педагогической практике.

Внедрение МКТ в образовательный процесс позволяет актуализировать новые возможности подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов различных уровней, востребованных в современном обществе, а также раскрывает новые перспективы в художественном образовании и музыкальной педагогике.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010; Т. 2: Музыкальные синтезаторы.
2. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2007; 1: 47 – 51.
4. 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.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта. *Проблемы музыкальной науки*. 2014; 3 (16): 5 – 10.
6. Горбунова И.Б. *Музыкальный компьютер*: монография. Санкт-Петербург: «СМИО Пресс», 2007.
7. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.

8. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *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 и Минобр. науки и образования РФ.* Санкт-Петербург: «СМИО Пресс», 2006.
9. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке: учебное пособие.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011; Т. 3: Музыкальный компьютер.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). *Субкультуры и коммуникационные стратегии информационного общества.* Санкт-Петербург: СПбПУ, 2014: 97–100.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки.* 2013, 1 (12): 272 – 276.
12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития.* 2015; 22: 125 – 131.
16. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития.* 2015; 12: 411 – 415.
17. Горбунова И.Б., Панкова А.А. *Компьютерная музыка: учебное пособие.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013; Т. 1: Компьютерное музыкальное творчество.
18. Горбунова И.Б., Панкова А.А. *Компьютерное музыкальное творчество: теория и практика.* Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
19. Горбунова И.Б. "Эстетика: информационный подход" Ю. Парса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития.* 2015; 2: 86 – 90.
20. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве. *Региональная информатика – 2010: материалы XII Санкт-Петербургской международной конференции.* Санкт-Петербург, 2010: 232– 33.
21. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникационные технологии в образовании.* Под редакцией С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. Санкт-Петербург, 2013: 192-202.
22. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе.* 2010; 4: 11 – 14.
23. 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.
24. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Материалы конференции «Региональная информатика РИ-2014», 29 – 31 октября 2014, Санкт-Петербург: СПОИСУ, 2014: 320 – 322.*
25. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества:* монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
26. 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.
27. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2014; 168: 84 – 93.
28. Горбунова И.Б. *Музыкальный звук:* монография. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2006.
29. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке: учебное пособие.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009; Т. 1: Архитектоника музыкального звука.
30. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке: учебное пособие.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013; Т. 4: Музыка, математика, информатика.

References

1. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2010; Т. 2: Muzykal'nye sintezatory.
2. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* 2004; 4 (9): 123 – 138.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta.* 2007; 1: 47 – 51.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obshchego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2013: 7 – 12.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke pedagoga-muzykanta. *Problemy muzykal'noj nauki.* 2014; 3 (16): 5 – 10.
6. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj komp'yuter:* monografiya. Sankt-Peterburg: «SMIO Press», 2007.
7. 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.
8. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter (novyj instrument muzykanta):* uchebnoe posobie dlya 10 – 11 klassov obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Pobeditel' konkursa po sozdaniyu uchebnoj literatury novogo pokoleniya dlya srednej shkoly, provodimogo NFPK i Minobr. nauki i obrazovaniya RF. Sankt-Peterburg: «SMIO Press», 2006.
9. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011; Т. 3: Muzykal'nyj komp'yuter.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnyh tehnologij dlya sovremennoj `eksperimental'noj `estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). *Subkul'tury i kommunikacionnye strategii informacionnogo obschestva.* Sankt-Peterburg: SPbPU, 2014: 97-100.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskikh metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki.* 2013, 1 (12): 272 – 276.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie.* 2014, 8: 238 – 249.
13. 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.
14. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* 2013; 5 (76): 240 – 246.
15. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; 22: 125 – 131.
16. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshchego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; 12: 411 – 415.
17. Gorbunova I.B., Pankova A.A. *Komp'yuternaya muzyka:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013; Т. 1: Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo.

18. Gorbunova I.B., Pankova A.A. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo: teoriya i praktika*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
19. Gorbunova I.B. "Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86 – 90.
20. Gorbunova I.B. "Era informacionnyh tehnologij v muzykal'no-tvorchestvom prostranstve. *Regional'naya informatika – 2010: materialy III Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2010: 232 – 33.
21. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom 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.
22. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennye miry. Interv'yu professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
23. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremenном muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
24. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Materialy konferencii «Regional'naya informatika RI-2014»*, 29 – 31 oktyabrya 2014, Sankt-Peterburg: SPOISU, 2014: 320 – 322.
25. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
26. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 4 (75): 16 – 24.
27. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2014; 168: 84 – 93.
28. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj zvuk*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SOYUZ», 2006.
29. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2009; T. 1: Arhitektonika muzykal'nogo zvuka.
30. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013; T. 4: Muzyka, matematika, informatika.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 373.31

Irgit S.Ch., postgraduate, Department of Pedagogy, Tuvan State University (Abakan, Russia), E-mail: isalbakay@mail.ru

FORMATION OF THE VALUABLE RELATION TO NATURE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE. In the paper the author states tasks of modeling and implementation process of formation of the valuable relation to nature on the level of primary education. One of the priorities of modern education is forming citizens of the planet with valuable attitude to life, nature as a source of material and spiritual life. The process of formation of a valuable relation to nature in children of primary school age is described. The importance of value for understanding the nature of moral, aesthetic, ecological education of students is revealed. The most effective learning activities are mentioned.

Key words: moral and aesthetic education, value attitude to nature, nature, landscape, spiritual values.

С.Ч. Иргит, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет»,
E-mail: isalbakay@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В предлагаемой работе изложено решение задач моделирования и реализации процесса формирования ценностного отношения к природе на уровне начального образования. Одной из приоритетных задач современного образования является формирование у граждан планеты ценностного отношения к жизни, природе как источнику материальной и духовной жизни. Рассматривается процесс формирования ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста. Показана важность ценностного осознания природы для нравственного, эстетического, экологического воспитания учащихся; определены наиболее эффективные виды учебной деятельности.

Ключевые слова: нравственное и эстетическое воспитание, ценностное отношение к природе, природа, пейзаж, духовные ценности.

Понимание отношений между природой и человеком отражено в Конституции Российской Федерации: каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности народов, проживающих на территории РФ.

Исследования известных учёных (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, С.Д. Дерябо и др.) формирование системы ценностных отношений происходит в течение всей жизни человека, особое место принадлежит младшему школьному возрасту. Значимость этапа начального образования возрастает в связи с тем, что свойственный дошкольнику антропоморфизм (перенос отношений, существующих между людьми на природные явления) у младших школьников постепенно заменяется стремлением самим узнать и познать суть явлений [1].

«Начальная школа – самоценный, принципиально новый этап в жизни ребёнка: начинается систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении. Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается сформированности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться» [2, с. 117].

Целью работы является теоретически обосновать процесс формирования у младших школьников ценностного отношения к природе в начальной школе.

Одним из требований ФГОС является формирование и расширение опыта позитивного взаимодействия с окружающим миром, воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание); развитие интереса к природе, природным явлениям и формам жизни, понимание активной роли человека в природе; ценностное отношение к природе и всем формам жизни; бережное отношение к растениям и животным.

Ценностное отношение к природе представляет собой интегративное, устойчивое личностное образование, базирующееся на чувственно-эмоциональном восприятии природы, характеризующееся осознанием природы как ценности и проявляющееся в реализации деятельностных аспектов отношения [3, с. 155].

Ценностное отношение к природе является ключевым условием регуляции и гармонизации взаимоотношений человека и природы. Основополагающая роль в решении этой задачи принадлежит системе школьного образования. Это связано с ее системностью, возможностью поэтапной реализации обозначенной задачи с учетом возрастных и психологических особенностей школьников.

Структурно-функциональная модель ценностного отношения к природе включает взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: эмоциональный, когнитивный, деятельностный.

Эмоциональный компонент связан, главным образом, с особенностями эмоционального восприятия младшими школьниками знаний о природе. Для младших школьников эмоции, связанные с объектом – «природа», выражаются в особом способе усвоения эмоционального отношения к миру – в переживании. Данный компонент выполняет функцию эмоционального подкрепления.

Когнитивный компонент предполагает усвоение личностью системы экологических знаний, лежащих в основе ценностного отношения к природе. Данный компонент подразумевает фиксацию в сознании учащегося результата овладения им знанием о ценности «природа». Данный компонент выполняет информационную функцию.

Деятельностный компонент предполагает связь конкретного субъекта отношений с окружающей средой, другими людьми. Данный компонент ценностного отношения к природе может быть представлен через следующие категории: поступок, поведение, привычка. Этот компонент выполняет преобразующую функцию [3, с. 156].

Изменения, происходящее в жизни младшего школьника, являются действительно решающими в процессе становления всех сфер личности, в том числе и в формировании ценностного отношения к природе, которое становится особенно актуальным в начальной школе, так как младший школьный возраст является первой ступенькой в становлении ценностных отношений личности.

Процесс формирования у младших школьников ценностного отношения к природе осуществлялся на материале предметов «Окружающий мир», «Изобразительное искусство», «Литературное чтение». Именно при их изучении младший школьник познакомится с различными способами взаимодействия человека с природой, реализуя при этом возможности ценностного отношения к природе.

Закрепляющий этап был представлен интегративным уроком по теме «Природа – наш дом». Интеграция в рамках учебных курсов «Окружающий мир», «Литературное чтение» и «Изобразительное искусство». В рамках данного урока младшим школьникам было предложено ответить на вопросы, что такое бережное и ценностное отношение к природе, что произойдет, если человек не будет беречь природу для себя, общества, человечества в целом. Предлагалось проиллюстрировать свои ответы конкретными примерами из жизни, рассказать свой опыт взаимодействия с природной средой. Наряду с этими вопросами школьникам были заданы следующие: «Почему весной и в самом начале лета запрещена охота, ограничена рыбная ловля? Какое участие можешь принять ты в защите и охране природы?»

При ознакомлении с темой «Природа – наш дом» особое внимание обращено не на материальную, а на духовную сторо-

ну природы. Младшие школьники знакомятся с произведениями детских писателей и поэтов.

При рисовании рисунка на тему «Наш дом – природа» дети должны были не только нарисовать рисунок на тему, но и придумать ситуации, иллюстрирующие, как они бережно относятся к природе. Например; нами был запущен проект создания детской экологической организации «Зелёный патруль». В него входят исследовательские проекты младших школьников как «Алаш – чистые берега», «Аржааны родного края – источники здоровья», «Лес – наше богатство» и др. Эти проекты продолжаются и на сегодняшний день.

В рамках предмета «Литературное чтение» у учащихся необходимо развивать понимание заглавия произведения, его адекватного соотношения с содержанием; умение определять особенности художественного текста; формировать осознание того, что фольклор есть выражение общечеловеческих нравственных правил и отношений, а также понимание нравственного содержания прочитанного, осознание мотивации поведения героев, умение анализировать поступки героев с точки зрения норм морали, понятие «Родина», представления о проявлении любви к Родине в литературе разных народов на примере многонациональных народов России. Основные темы детского чтения – это произведения о Родине, природе, животных, добре и зле.

Особенность преподавания курса «Традиции народной экологии» – сочетание различных способов организации учебной деятельности и методов обучения (экскурсии, уроки творчества, оформление краеведческого материала, практические занятия и т. д.) на основе комплексного и систематического включения фольклора (сказки, пословицы, поговорки, песни, частушки, загадки и т. д.). Каждое занятие разработанной программы приурочено к календарной обрядности, основанной на взаимоотношениях человека и природы. При этом важно рассмотреть элементы окружающего мира, которым адресованы фольклорные тексты народного календаря. С.И. Вайнштейн в своей книге «Загадочная Тува» отмечает: «Кочевники не знали механических часов, у них отсутствовало привычное нам понятие «час», но это не значит, что они не подчиняли свой жизненный цикл определенному течению времени. Для его исчисления, особенно в летнее время, опять же служила юрта. Можно сказать, что она играла роль удивительных солнечных часов» [4]. Древний народный календарь тувинцев включал в себя год как цикл из четырех сезонов и двенадцати лунных месяцев, по три в каждом сезоне. Названия месяцев ассоциировались с различными особенностями природы (климата, ландшафта, животного мира), замеченными человеком еще в древности.

Важно рассмотреть взаимозависимости природных составляющих, что способствует утверждению гармонии взаимоотношений человека и общества со всем окружающим миром. Это позволяет применить изученный материал в практической деятельности, проверить народные приметы, связанные с живой природой и погодными явлениями.

Библиографический список

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на-Дону, 1996.
2. *ФГОС: начальное общее образование*. Программы отдельных учебных предметов, курсов. Утверждено Министерством образования и науки РФ от 6 октября 2009; № 373.
3. Лазаренко Е.Н. *Формирование у младших школьников ценностного отношения к природе в процессе обучения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2009.
4. Вайнштейн С.И. *Загадочная Тува*. Москва: Известия, 2009.

References

1. Deryabo S.D., Yasvin V.A. *Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya*. Rostov-na-Donu, 1996.
2. *FGOS: nachal'noe obschee obrazovanie*. Programmy otdel'nykh uchebnykh predmetov, kursov. Utverzhdeno Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009; № 373.
3. Lazarenko E.N. *Formirovaniye u mladshih shkol'nikov cennostnogo otnosheniya k prirode v processe obucheniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2009.
4. Vajnshteyn S.I. *Zagadochnaya Tuva*. Moskva: Izvestiya, 2009.

Статья поступила в редакцию 30.01.16

УДК 74 (470.67)

Kandeva N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nazhibat@mail.ru

Yakubova A.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nazhibat@mail.ru

TEACHER'S SUPPORT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WHEN PERFORMING GRAPHIC WORK. The article discusses problems of pedagogical support of primary school children in the process of their graphic activity. The work reveals obstacles and difficulties of young schoolchildren when they are involved in graphic work. As a result of the research the authors recommend techniques and tools that are very helpful methods of pedagogical support from a teacher to facilitate the development of graphic skills of children. The paper reveals conditions for successful interaction between a teacher and children. One of the objectives of the pedagogic support at doing graphic classes is a task to increase interest and individual personal development in children.

Key words: support, teacher's support, visual activity, problem situation, analysis, synthesis, comparison, generalization, classification, productivity, originality.

Н.А. Кандаева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,

E-mail: nazhibat@mail.ru

А.Б. Якубова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,

E-mail: nazhibat@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы педагогической поддержки, непосредственно касающиеся препятствий и затруднений у младших школьников в процессе изобразительной деятельности. Рекомендованы методы и средства, используемые в технологии педагогической поддержки младших школьников в процессе изобразительной деятельности. Раскрыты условия успешного взаимодействия педагога с детьми при педагогической поддержке способствующей преодолению трудностей в обучении, в увеличении интереса и индивидуальному личностному развитию.

Ключевые слова: поддержка; педагогическая поддержка; изобразительная деятельность; проблемная ситуация; анализ; синтез; сравнение; обобщение; классификация; продуктивность; оригинальность.

В настоящее время целесообразно переосмыслить всё то, что было наработано положительного, значимого и ценного в художественной педагогике, посмотреть, как оно вписывается в нынешний педагогический процесс. Развить ценные идеи гуманизации педагогического процесса в целом, используя технологию педагогической поддержки в изобразительной деятельности детей младшего школьного возраста.

Энтузиазм личности ребёнка, стимулирование его творческих проявлений, понимание ребёнка как особого субъекта, способного осмыслить и воссоздать в изобразительной деятельности окружающий мир, признание самодостаточности младшего школьника – это главные задачи гуманизации педагогического процесса.

«Поддержка, в соответствии с толковым словарём В. Даля, «поддерживать» означает «служить опорой, подставкой, укрепой; подпирать, не дать рухнуть и пасть, держать в прежнем виде», имеется в виду оказание помощи по поддержанию устойчивого, стабильного состояния чего-либо.

О.С. Газман разработал основы теории педагогической поддержки. Семантический и педагогический смысл понятия поддержки, по мнению исследователя, заключается в следующем: поддержать можно лишь то, что помогает тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т. е. поддерживается развитие самостоятельности человека.

О.С. Газман связывает педагогическую поддержку детей непосредственно с процессами индивидуализации и самоопределения ребёнка. Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением [1].

Состояние практики образования показывает, что в школе дети младшего школьного возраста испытывают недостаток поддержки со стороны педагога, особенно это проявляется в отношении младших школьников, которые не справляются с учебной нагрузкой, не соответствуют ожиданиям взрослых. Недостаточная педагогическая поддержка способствует росту количества детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности школьной адаптации, особенно при переходе на новую ступень обучения. Психологи полагают, что это результат усвоения младшими школьниками негативных представлений и оценок со стороны взрослых, прежде всего, педагога. Если ребёнок не чувствует себя успешным, у него формируются тревожность, неуверенность, агрессивность, деформации мотивационно-потребностной сферы. Появилась необходимость переориентации практики образования на педагогическую поддержку школьников, выражающую гуманистический подход к воспитанию. Переход от традиционных форм воспитательной деятельности к осу-

ществлению педагогической поддержки диалектичен и непросто. В педагогической науке и практике ведёт поиск новых методов воспитательной работы со школьниками методик и технологий поддержки самопознания и самоопределения личности, помощи в личностном росте (И.В. Вачков, Е.А. Козырева, Б.М. Мастеров, С.Д. Поляков, Н.Н. Толстых, Г.А. Цукерман, и др.). При этом нерешённой остаётся проблема оказания целенаправленной, последовательной, систематической педагогической поддержки школьников в процессе изобразительной деятельности [2].

С целью воплощения идеи педагогической поддержки младших школьников в процессе изобразительной деятельности в начальной школе необходимо подготовить программно-технологическое обеспечение. Педагогическая поддержка необходима для всех возрастов, но особенно значима в начальной школе, так как индивидуальное развитие младших школьников сопряжено с преодолением проблем адаптации к новым условиям учебно-воспитательного процесса при переходе в среднюю школу.

Педагогическая поддержка должна иметь механизмы сохранения трудностей и препятствий, соизмеримых с потенциальными возможностями детей, как средство развития ребёнка. Но сама проблема педагогической поддержки не нова, а имеет свою историю и динамику развития. Так, в древневосточных системах образования предлагались специальные технологии укрепления духа и приёмы самоорганизации детей. Эти средства можно рассматривать как форму самоподдержки, но они, в свою очередь, являются следствием усилий педагогов [3].

В гуманистических системах образования весь процесс развития ребёнка считается педагогической поддержкой его природных возможностей. В современной педагогике также известны разные подходы к этой проблеме.

Вопросы развития учебных умений, позволяющих предупредить помехи и трудности в учебной деятельности школьников, освещались в разных работах (Б.С. Волков, К.М. Гуревич, А.А. Ивин, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Круглова, В.А. Кулько, Н.В. Лыжурова, А.А. Омарова, Н.Ф. Романичева, Н.Ф. Талызина и др.).

Использование разных средств преодоления затруднений и помех рассматривалось как нравственное и психологическое сопровождение (Ш.А. Амонашвили, Э.М. Александровская, И.Т. Абрамова, М.Р. Битянова, Т.В. Корнилова, В.В. Кумарин).

Взаимопомощь между детьми как условие взаимной поддержки детей (Г.М. Андреева, М.Ю. Велиханова, В.К. Дьяченко, С.Н. Лысенкова, Н.В. Маврина, С.Г. Яковсон и др.).

В работах учёных обосновывалось утверждение статуса «помогающего педагога», который определяет меру соответствия затруднений учебного познания и возможностей учащихся (М.А. Абдурахманова, Г.С. Альтов, М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, Е.Н. Ильин, С.Ю. Курганов, А.Н. Нюдюрмагомедов, М. Полани, В. Франкл, Г. Шефер, Г.П. Шедровицкий и др.) [3].

Анализ педагогических исследований в области проблем педагогической поддержки показывает, что тема актуальна, но исследований, непосредственно касающихся препятствий и затруднений у младших школьников в процессе изобразительной деятельности, пока сравнительно мало.

Неисчерпаемый потенциал для педагогической деятельности имеет изобразительная деятельность. Великие философы и педагоги прошлого высоко ценили значение рисования в воспитании детей так, Аристотель, Д. Дидро, Я.А. Коменский, Ф. Фребель считали, что изобразительная деятельность позволяет развить чувство прекрасного, формирует способность наслаждаться произведениями искусства и красотой природы.

В процессе изобразительной деятельности интенсивно развиваются психические познавательные процессы: восприятие, ощущения, память, воображение, мышление (его операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, конкретизация и качества: гибкость, продуктивность, оригинальность, любознательность). Изобразительная деятельность – это эффективное средство развития художественно-образного мышления. Современные ученые А.Д. Алехин, В.И. Костин, Н.Л. Стариченко, В.А. Юматов, Б.П. Юсов считают, что в изобразительной деятельности осваивается специфический человеческий язык – язык изобразительного искусства [4].

Проведённые теоретические и практические исследования в области изобразительной деятельности, показывают, что учёными детально рассмотрены вопросы: о специфике изобразительной деятельности как ведущей деятельности и её роли в развитии младшего школьника (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, Н.А. Короткова, А.Н. Леонтьев, Т.А. Маркова, Н.Я. Михайленко, Д.В. Менджирицкая, С.Л. Рубинштейн, А.П. Усова); о становлении и эволюции детского рисунка и его значении в психическом развитии ребенка (Н.А. Ветлугина, Т.Н. Доронова, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Л.В. Компанцева, В.С. Кузин, Г.В. Лабунская, Д.С. Левин, Ю.А. Полуянов, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерица); раскрыты этапы творческого акта (Л.С. Выготский, И.Я. Лернер, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев, А.И. Савенков) [3].

Обучение изобразительным умениям должно формировать социально-личностные отношения между взрослым и ребенком, между сверстниками в классе, а это возможно лишь на основе гуманизации образовательного процесса, побуждении ребенка к саморазвитию, к проявлению активности. В этом существенную роль играет технология педагогической поддержки ребенка, предполагающая оказание оперативной помощи детям в решении различных задач, способствующая индивидуально-личностному развитию ребёнка младшего школьного возраста – это новое направление в теории и методике изобразительной деятельности детей, которое основывается на общепедагогических исследованиях (Е.В. Бондаревская, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Н.Е. Щуркова) [5].

А кроме того педагогу нужно обладать передовыми педагогическими технологиями, такими как: проблемный метод обучения, технология уровневой дифференциации, метод проектов, экспериментальные методы обучения, информационно-коммуникативные технологии. Реализуя технологию проблемного обучения, педагог при использовании нового материала старается создать проблемную ситуацию и, тем самым, способствовать активной самостоятельной деятельности учащихся. В результате педагог добивается творческого овладения знаниями, умениями, навыками, развивает мыслительные способности, учит принятию самостоятельных решений. Конструирование проблемных ситуаций требует анализа знаний, умения обобщать их, делать выводы. Одной из форм разрешения проблемных ситуаций является работа в группах непрерывного и сменного состава. Данная модель работы не только учит учащихся работать коллективно, но и отстаивать свою точку зрения, учитывая мнения других.

На основе исследований Е.В. Бондаревской, С.А. Смирнова, И.Б. Котова, Г.К. Селевко, Н.Е. Щуровой раскроем методы и средства, используемые в технологии педагогической поддержки. К ним относятся: выражение соучастия с ребёнком, «возвышение» его личности, создание ситуаций успеха, «снятие страха», «авансирование доверием», подчёркивание персональной исключительности, «педагогическое внушение». Педагогу важно овладеть арсеналом средств педагогической поддержки для развития творчества детей младшего школьного возраста в изобразительной деятельности [2].

Ø *Ситуация непринуждённой принудительности* – данная система воздействия определённой ситуации не в виде бескомпромиссного условия педагога, а в виде актуализации

уже существующих мотивов поведения в новых условиях, обеспечивающих интенсивное содействие младшего школьника в творческой деятельности, благодаря чему формируется позиция субъекта, творческого соучастника.

➤ *Ситуация свободного выбора*: в ней младший школьник ставится перед необходимостью и получает возможность сделать самостоятельный выбор – темы, содержания, способов создания творческой работы, поступка. Порой ситуация выбора обретает характер конфликтной ситуации, в которой происходят столкновения и борьба несовместимых интересов и установок, способствует принятию приемлемого решения.

➤ *Ситуация соотнесения* предполагает оценку, принятие решения и поступка человека на основе уже имеющегося опыта, благодаря чему человек становится субъектом ситуации. По отношению к личности педагога создаёт подобную ситуацию, когда необходимо побудить младшего школьника к самосовершенствованию, самовоспитанию.

➤ *Ситуация соревнования* подразумевает не только лишь стремление быть лучше, но и волевое усилие и, как результат, достижение лучших в сравнении с другими показателями. Данный результат подтверждается и официальным признанием: демонстрацией творческих работ, выделение из них лучших и т.д.

➤ *Ситуация творчества*: её сущность состоит в формировании таких условий, в которых актуализируется выдумка, воображение, фантазия младших школьников, их умение к импровизации, способность выйти из нестандартной ситуации [2].

Все данные ресурсы способен применять педагог в руководстве изобразительной деятельностью, которая предполагает достижение определённого результата. Не все дети, как отмечает Л.В. Компанцева, могут достигнуть его с одинаковой степенью выраженности. В то же время, младшему школьнику свойственны переживания собственных творческих неудач (Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова).

Во время оказания педагогической поддержки необходимо учитывать возрастные особенности личности младших школьников, выявить сущность и условия педагогической поддержки.

Понимать, что поддержать – не значит решить. Помощь в данном случае рассматривается как взаимодействие учащегося и педагога. Успешность такого взаимодействия педагога с детьми возможна при соблюдении следующих условий:

- согласие ученика на помощь и поддержку;
- приоритет ребенка в решении собственных проблем (помогать осознать суть проблемы, предлагая свою помощь в поисках её решения);
- соблюдать принцип конфиденциальности;
- доброжелательность и безоценочность (педагог идет от ребенка, не сравнивая его ни с кем другим);
- защита прав и интересов ученика (ребенок более чем взрослый, имеет право на ошибку);

Но особенно недостаток педагогической поддержки заметен на уроках изобразительной деятельности, так как у наших учеников неодинаковые способности, и успехи у них будут неодинаковы. Многие ученики с обычными творческими способностями равнодушны к ней. Значит, нужна целенаправленная, планомерная систематическая работа по развитию способностей у всех учеников. Работа по развитию общих умений в решении любых творческих задач по формированию у ребят эвристических приёмов и интуитивного мышления.

В процессе обучения изобразительной деятельности задача педагога состоит не только в том, чтобы обеспечивать прочные знания, предусмотренные программой, но и в том, чтобы развивать самостоятельность и активность мышления учащихся начальной школы.

Наличие самостоятельной работы необходимо на уроках, в том числе и на уроках ИЗО, таким образом тренируют волю, воспитывают работоспособность, внимание, дисциплинируют учащихся. Педагогу на уроках ИЗО необходимо опираться на самостоятельную работу учеников, самостоятельное рассуждение, умозаключение, так как этот метод, который очень помогает педагогу для выяснения творческих способностей учащихся. Действуя самостоятельно, ученик должен постепенно овладеть такими общими приемами самостоятельной работы как предствление цели работы ее выполнение, проверка, исправление ошибок. Значимым считается увеличение психолого-педагогической компетентности субъектов образования в вопросах осуществления педагогической поддержки на уроках ИЗО деятельности.

При освоении изобразительной деятельности большинство учащихся испытывают разного рода трудности, которые все могут быть разделены на три большие группы:

- ✓ трудности, связанные с незнанием понятий;
- ✓ трудности, связанные с несформированностью практических навыков;
- ✓ трудности пространственного восприятия.

Организация педагогической поддержки включает следующие направления работы:

➤ **Аналитико-диагностическое** – подразумевает психолого-педагогическое исследование учащихся начальных классов, диагностику общих и частных проблем, подготовку психолого-педагогического заключения и рекомендаций. Оно реализуется через изучение индивидуальных особенностей личности учащихся начальных классов, с целью осуществления индивидуального подхода, выработки индивидуальной образовательной траектории учащегося.

➤ **Просветительское направление** включает различные мероприятия, направленные на успешное обучение и освоение изобразительной деятельности. Данное направление складывается из действий по формированию у учащихся умений и навыков образовательной и самообразовательной деятельности на уроках ИЗО.

➤ **Консультативное направление** предполагает взаимодействие педагогов с различными группами учащихся начальных классов, включающее консультирование учащихся по интересующим их вопросам, подготовки по вопросам развития, обучения, с целью реализации индивидуального подхода на уроках; консультирование по конкретным личностным проблемам, возникающим в процессе обучения ИЗО.

➤ **Организационное направление** включает:

- ✓ организацию проведения курсов по выбору, профессиональных проб;
- ✓ координацию деятельности субъектов педагогической поддержки;
- ✓ проведение комплексных исследований проблем учащихся;
- ✓ проблемные обсуждения в процессе реализации намеченных планов и совместные экспертизы результатов проделанной работы;
- ✓ привлечение нужных специалистов для оказания помощи учащимся начальных классов по решению их проблем;
- ✓ экспертизу курсов по выбору, проектов, пособий, условий образовательной деятельности, профессиональной деятельности специалистов учреждений дополнительного образования.

Подобным способом, педагогическая поддержка делает процесс обучения ИЗО последовательным, осознанным и обоснованным; она направлена на выявление истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей. Итогом педагогической поддержки становится успешность обучения на уроках ИЗО.

С организационной точки зрения педагогическая поддержка педагога в целях помощи младшим школьникам в решении проблем может быть представлена такими этапами деятельности:

- ✓ диагностический,

- ✓ поисковый,
- ✓ договорной,
- ✓ деятельностный,
- ✓ рефлексивный.

➤ **Диагностический этап.**

На данном этапе главное выявить проблему ребёнка младшего школьного возраста, проговорить её с самим учеником и дать совместную оценку проблеме с точки зрения значимости её для ребёнка.

➤ **Поисковый этап.**

Начинается совместный с учеником поиск проблемы (или трудности), причин её возникновения, выясняется взгляд на эту проблему глазами ребёнка младшего школьного возраста.

➤ **Договорной этап.**

Проектирование действий педагога и ученика, налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме.

➤ **Деятельностный этап.**

Педагог координирует действия разных людей в школе и вне её по поддержке ученика младшего школьного возраста. Стимулирует, одобряет его действия. Поощряет инициативы ученика, помогает в успешности первых самостоятельных шагов.

В зависимости от цели и задач выбирается содержание работы, а также формы ее реализации.

Так, если нашей задачей является преодоление трудностей, следует на уроке применять различные формы организации педагогической поддержки работы, такие как индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Причем уроки с применением таких форм можно проводить как в традиционной, так и в нетрадиционной формах проведения уроков.

Методические рекомендации по организации на уроках ИЗО педагогической поддержки самостоятельной работы обучающихся:

- ✓ перед началом организации педагогической поддержки необходимо выявить трудности, возникающие у учащихся в процессе изучения ИЗО;
- ✓ составить комплекс заданий, направленных на преодоление этих трудностей;
- ✓ задания должны проводиться не только во время учебного процесса, но и во внеучебное время.
- ✓ следить за эффективностью подобранных заданий по преодолению ранее выявленных трудностей у учащихся начальных классов.

Таким образом, использование средств педагогической поддержки способствует преодолению трудностей в обучении, в увеличении интереса и способствует индивидуальному личностному развитию, а вследствие этого более эффективным будет процесс обучения ИЗО. Данная система имеет преимущество перед традиционной формой организации учения: благодаря педагогической поддержке и сопровождению индивидуального образования претворяется в жизнь идея о постепенном перенесении ответственности за собственную жизнь, образование и самостоятельное решение индивидуальных проблем на самого человека, красной нитью проходящая через размышления всех сторонников педагогики.

Библиографический список

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. *Новые ценности образования: десять концепций и эссе*. 1995; 3: 58 – 63.
2. Кунакова Н.Ю. *Интегративная технология педагогической поддержки школьников младшего подросткового возраста*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
3. Курбанова А.Б. *Педагогическая поддержка как условие свободного развития младших школьников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2008.
4. Кандаева Н.А., Бачиева Э.Ю. Эстетическое воспитание младших школьников в процессе приобщения к культуре и искусству родного края. *Известия ДГПУ*. Махачкала, 2012.
5. Кандаева Н.А. *Эстетическое воспитание школьников средствами краеведения (на материале республики Дагестан)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2006.

References

1. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema. *Novye cennosti obrazovaniya: desyat' koncepcij i `esse*. 1995; 3: 58 – 63.
2. Kunakova N.Yu. *Integrativnaya tehnologiya pedagogicheskoy podderzhki shkol'nikov mladshego podrostkovogo vozrasta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
3. Kurbanova A.B. *Pedagogicheskaya podderzhka kak uslovie svobodnogo razvitiya mladshih shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2008.
4. Kandaeva N.A., Bacheva E.Yu. 'Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov v processe priobsheniya k kul'ture i iskusstvu rodnogo kraya. *Izvestiya DGPU*. Mahachkala, 2012.
5. Kandaeva N.A. 'Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami kraevedeniya (na materiale respublik Dagestan). Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.01.16

УДК 378

Kostenok P.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Urals State University of Physical Culture (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: kp1967@mail.ru

TEACHING LIFE SAFETY AT A HUMANITIES UNIVERSITY: SUBSTANTIAL DISCORDANCE AND POTENTIAL COLLAPSE.

The article deals with modern problems of teaching the subject of "Life Safety" at humanities universities. The author gives detailed analysis of key concepts "vital activity", "environment", "danger", "safety", "life safety", "need for safety", etc. The author proves that there is an urgent necessity to change and correct the contents of this discipline at universities. The researcher also suggests a few variants of how the contents of the curricular could have been corrected in the process of teaching the subject, as well as its conceptual apparatus and motivational target component. The article will be useful to scientists and experts, since the ideas of it might be transposed into teaching Life Safety at secondary and high schools.

Key words: environment, danger, safety, life safety, need for safety, aims of teaching life safety, conceptual apparatus, motivational target and content-organizational components of teaching, humanities university.

П.И. Костенко, д-р пед. наук, проф., проф. Уральского государственного университета физической культуры,
г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ: РЕАЛЬНЫЕ ДИССОНАНСЫ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ КОЛЛАПС

Статья посвящена современным проблемам преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе. Автором даётся подробный анализ ключевых понятий «жизнедеятельность», «среда обитания», «опасность», «безопасность», «безопасность жизнедеятельности», «потребность в безопасности» и др. Доказывается необходимость и предлагаются варианты корректировки не только содержания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и организации обучения студентов-гуманитариев, но и её понятийного аппарата, а также мотивационно-целевого компонента обучения. Статья найдет свой отклик как у научных работников, так и у педагогов-практиков. Раскрываемые в ней идеи могут быть транспонированы в процесс преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: жизнедеятельность, среда человека, опасность, безопасность, безопасность жизнедеятельности, потребность в безопасности, цели преподавания безопасности жизнедеятельности, понятийный аппарат, мотивационно-целевой и содержательно-организационный компоненты обучения, гуманитарный вуз.

Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) была введена в учебные планы вузов в 1990 году. В настоящее время она представляет собой оформившуюся во всех отношениях структурную единицу основных профессиональных образовательных программ со своим мотивационно-целевым компонентом, понятийным аппаратом, оригинальным содержанием и 25-летним опытом организации обучения.

За прошедшие годы в стране были подготовлены тысячи специалистов в области безопасности жизнедеятельности технического и педагогического профиля, созданы научные школы, развёрнута просветительская деятельность, изданы учебные и учебно-методические пособия, научные работы соответствующей направленности. Причём научные работы по БЖД публиковались и публикуются как в отечественных, так и в зарубежных изданиях, в том числе в журналах, входящих в перечень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки России. Так, в 2010 – 2015 годах только в Международном научном журнале «Мир науки, культуры, образования» было опубликовано около 70-ти статей, раскрывающих в философском, социологическом, психологическом, педагогическом контекстах вопросы:

- экологического образования и воспитания [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 и др.];
- здоровьесбережения и здорового образа жизни [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17 и др.];
- национальной безопасности и патриотического воспитания [18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25 и др.];
- подготовки специалистов в области БЖД [26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35 и др.];
- реализации отдельных методик и технологий на занятиях и во внеучебной работе со студентами вузов и ссузов и учащимися школ, в том числе в целях их психологической подготовки к действиям в экстремальных и чрезвычайных ситуациях [36; 37; 38; 39; 40; 41 и др.].

Можно констатировать также, что сейчас в России в целом сформировано позитивное общественное мнение о необходимости первоочередного решения проблем не только государственной безопасности (эта мысль была одним из лейтмотивов советской эпохи), но и безопасности отдельного человека. Столь значимые результаты требуют безмерного и безоговорочного уважения к людям, причастным к их достижению.

Вместе с тем, ряд исследователей указывают на необходимость совершенствования БЖД как учебной и научной дисциплины, в частности отмечают её теоретико-методологическую недоработанность [42; 43; 44; 45; 46 и др.]. Соглашаясь с этим, попытаемся выделить наиболее существенные, по нашему мнению, недостатки и противоречия как в теории БЖД, так и в практике её преподавания. В рамках настоящей статьи обозначим их как реальные диссонансы, вносящие разлад, нарушающие гармонию рассматриваемого образовательного процесса. Они требуют стратегической понятийной, мотивационно-целевой и содержательно-организационной корректировки последнего, иначе при определенных условиях могут привести к коллапсу (разрушению) всего образовательного процесса. О каких диссонансах идет речь?

1. Понятийно-мотивационно-целевые диссонансы

1.1. Как в теории научной и учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», так и в соответствующей образовательной практике, зарождавшейся в конце 1980-х – начале 1990-х годов, во главу угла изначально было поставлено обеспечение безопасности человека как индивида, представителя человеческого рода, и/или жизни на Земле в её биологическом смысле. Это повлекло за собой, если не взаимоисключающие события, то, как минимум диссонирующие между собой:

- во-первых, заимствование из других наук ряда понятий и категорий, традиционно трактуемых в них ранее исключительно с биологической точки зрения («жизнь», «жизнедеятельность», «среда обитания», «безопасность жизнедеятельности» и др.);
- во-вторых, возведение потребности человека в безопасности, традиционно понимаемой в науке в контексте развития природного феномена инстинкта самосохранения, в ранг важнейшей социальной потребности, требующей целенаправленного формирования и развития, в том числе и в рамках специально организованной образовательной деятельности.

1.2. В частности, анализ ряда печатных и электронных источников предлагает безопасность жизнедеятельности трактовать как:

- «науку об оптимальном взаимодействии человека со средой обитания» [47];
- науку, изучающую «общие закономерности опасных явлений, соответствующие методы и средства защиты человека в любых условиях его обитания» [48, с. 2];

- науку «о комфортном и безопасном взаимодействии человека со средой обитания (окружающей средой)», которая осуществляется или «в условиях производственной среды или окружающей природной среды, т. е. в среде обитания» [49, с. 5];

- «область научных знаний, исследующую общие закономерности опасностей, возникающих в различных условиях обитания человека, и разрабатывающую методы и средства защиты от этих опасностей» [50, с. 6];

- науку «о сохранении здоровья человека в среде обитания, призванную выявлять и идентифицировать опасные и вредные факторы, разрабатывать методы и средства улучшения качества жизни человека, а также вырабатывать меры по ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций» [51, с. 3];

- науку «о комфортном и травмобезопасном взаимодействии человека со средой обитания», являющейся «составной частью системы государственных, социальных и оборонных мероприятий, проводимых в целях защиты населения и хозяйства страны от последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий, средств поражения противника», и реализуемой также в целях «снижения риска возникновения чрезвычайной ситуации по вине человеческого фактора» [52];

- науку, имеющую целями «защиту человека в техносфере от негативных воздействий антропогенного и естественного происхождения и достижение комфортных условий жизнедеятельности» [53, с. 12];

- область научных знаний, изучающую «опасности и способы защиты от них человека и общества в любых условиях обитания и деятельности» [54, с. 13];

- область научных знаний, изучающую «общие опасности, угрожающие социуму, закономерности их возникновения и проявления» и разрабатывающую «соответствующие способы защиты от них в любых условиях обитания человека» [55, с. 4].

Уже беглого анализа приведённых трактовок понятия «безопасность жизнедеятельности», представляющих собой, по сути, конгломерат понятий и терминов, отражающих как природную, так и социальную сущность бытия человека, достаточно, чтобы понять, что:

- с одной стороны, среди авторов нет единого мнения даже в толковании целей науки и учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»;

- а с другой, – рассуждая о соответствующих целях, большинство авторов акцентирует свое внимание на обеспечении безопасности человека, рассматриваемого хотя и в контексте его природных и общественных связей и взаимодействий, но в отрыве от его высокого социального предназначения.

Указанные формулировки целей научной и учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» априори исключают возможность постановки вопроса о личной жертвенности для решения общественно значимых задач. Сам же социум, главным образом (за исключением случаев разработки проблем национальной безопасности), рассматривался и рассматривается в рамках БЖД в контексте проявления и негативного воздействия на индивидуума опасностей соответствующего происхождения.

Не добавляет ясности и обращение к традиционным трактовкам, активно используемых выше понятий «жизнедеятельность» и «среда обитания».

Так жизнедеятельность, как правило, понимается как:

- «совокупность процессов, протекающих в живом организме, служащих поддержанию в нем жизни и являющихся проявлениями жизни» [52];

- «совокупность жизненных отправления, составляющих деятельность организма» или в устаревшем варианте – «работа, деятельность человека за время его жизни» [56, 1562 стб.];

- «совокупность видов активности, объединяемых понятием жизни и свойственной живым существам» [57, с. 162];

- «способность живого организма к существованию, функционированию в определенной среде» [58, с. 27].

Лишь в некоторых словарях, изданных в последние десять лет (то есть уже после многих лет активного развития теории и практики безопасности жизнедеятельности как науки и учебной дисциплины), можно найти расширительное толкование исследуемого понятия:

- как «процесса телесно душевно духовного становления и развития человека в конкретных общественно исторических, экономических и прочих внешних условиях и под влиянием выполняемой им конкретной деятельности»; как системы «способов его общественного бытия в органичном единстве с индивидуальным» [59];

- как «совокупности всех форм человеческой активности» [60].

Понятие «среда обитания» практически не получило расширительного толкования, кроме как в специализированных источниках по БЖД. При этом исследователями – представителями других наук:

- как правило, делается акцент на биологической сущности среды обитания как «совокупности конкретных абиотических и биотических условий, в которых обитает данная особь, популяция или вид, часть природы, окружающих живые организмы и оказывающих на них прямое или косвенное воздействие» [52];

- констатируется разделение создаваемых людьми сред по направленности решения задач физического и духовного развития [61].

Вместе с тем, например, в практике социальной экологии используется другое устоявшееся понятие «среда человека», акцентирующее внимание не только на природном, но и на социальном аспекте окружающих человека условий.

1.3. Возведение потребности человека в безопасности в ранг важнейшей социальной потребности не только наблюдается в отдельных работах по проблемам БЖД, но и, по сути, является одним из ключевых положений современной официально принятой теории безопасности жизнедеятельности. Целенаправленно или нет, но, по сути, указанные ученые на конкретном материале развивают идеи З. Фрейда и его последователей, утверждавших, что в качестве управляющих индивидом тенденций можно рассматривать его стремления к безопасности и к удовлетворению своих желаний [62 и др.].

Так, В.В. Сапронов в своей развернутой статье «Идеи к общей теории безопасности», опубликованной в № 1, 2 и 3 журнала «Основы безопасности жизни» за 2007 год утверждал, что потребность в безопасности служит как бы корнем», из которого «произрастают» и которому «служат» остальные базовые потребности. Поэтому она заслуживает названия не только первой среди базовых потребностей человека, выделяющей его из остального мира, но и коренной. Изложенное позволяет также утверждать, что безопасность является первоисточником активности человека (практически мотивом – К.П.) и является конечной целью во всех сферах его жизнедеятельности» [50; 63]. Подобная мысль высказывается во многих публикациях, например: в учебно-методическом пособии «Безопасность жизнедеятельности: современный комплекс проблем безопасности», опубликованном в г. Москве в 2009 году [64] (авторы: Л.М. Власова, В.В. Сапронов, Е.С. Фрумкина, Л.И. Шершнев), или в учебном пособии «Теоретические основы безопасности жизнедеятельности», опубликованном в г. Новосибирске в 2011 году (авторы: Р.И. Айзман, С.В. Петров, В.М. Ширшова) [65]. В последнем пособии даже заголовок одного из параграфов гласит, что «безопасность – основная потребность личности, общества и государства» [там же, с. 7].

Именно отождествление потребности человека в безопасности с соответствующим личностным мотивом, стало, по нашему мнению, своеобразным импульсом для разработки и введения в научный оборот и в педагогическую практику таких понятий как «личность безопасного типа», «культура безопасности», «культура безопасного поведения», «культура безопасности жизнедеятельности», «риск-ориентированное мышление» и «риск-ориентированное мировоззрение» (С.В. Белов, Ю.Л. Воробьев, В.А. Девисилов, В.В. Гафнер, О.Н. Русак, А.Т. Смирнов, Л.И. Шершнев и др.). В настоящее время данные понятия безоговорочно применяются при определении мотивационно-целевого компонента учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», а также при разработке стандартов подготовки специалистов по БЖД во всех соответствующих нормативно-правовых и программно-методических документах. Их же предлагается положить в основу понятийного аппарата разрабатываемого Национального ГОСТ Р БЧС «Формирование культуры безопасности жизнедеятельности. Общие положения» и «Формирование культуры безопасности жизнедеятельности. Термины и определения» [66].

Нельзя не отметить, что данные теоретико-методологические представления были в 1990-х годах целесообразны и оправданы. Вместе с тем, целесообразность официально принятых сейчас в российском образовании представлений о потребности человека в безопасности, а соответственно и используемых вышеуказанных понятий может и должна быть, на наш взгляд, подвергнута сомнению.

1.4. Своего рода «культ потребности в безопасности», создаваемый рядом исследователей и педагогов-практиков, наверно, возможно оправдать с позиции ортодоксального индивидуализма, но никак не с позиции интересов общества в области образования. Последние достаточно отчетливо просматриваются уже в формулировках стратегических целей отечественного образования, тесно увязываемых «Национальной доктриной образования в Российской Федерации» с проблемами развития российского социума, включая:

- «создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;
- укрепление демократического правового государства и развитие гражданского общества;
- кадровое обеспечение динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью;
- утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики» [67].

Мы намеренно привели здесь цитату из текста национальной доктрины образования, чтобы ещё раз оттенить масштабность задач, стоящих перед Россией в целом и перед системой российского образования в частности, а потом спросить: «Может ли выпускник школы или вуза с гипертрофированной потребностью в безопасности, решать или хотя бы эффективно способствовать решению поставленных задач?» Ответ, по нашему мнению, однозначен: «Нет», и это может быть доказано нижеприведенным.

Во-первых, даже А.Х. Маслоу, на работы которого в большинстве своём ссылаются авторы публикаций по БЖД, в одном из своих фундаментальных трудов «Мотивация и личность» [68] отмечал, что потребность в безопасности редко выступает в качестве активной силы, проявляясь, в основном, в критических ситуациях.

Во-вторых, «если потребность базового уровня доминирует, а потребность в безопасности относится именно к этому уровню, то всё поведение человека становится отклоняющимся от нормы. «Зацикленность» на обеспечении своей безопасности не даёт реализовываться другим потребностям, то есть потребностям высшего уровня» [69], приводя к результату, который можно образно выразить словами из песни Ю. Шевчука «Осенняя»: «Где опасности бред, там живые могилы...»

В-третьих, обязательным психологическим компонентом готовности личности к деятельности является не столько выраженность в достаточной степени потребности в безопасности, сколько её удовлетворенность [70].

Следует помнить и о другой издавна культивируемой в среде учёных и педагогов-практиков точке зрения на ценностные приоритеты человека, провозглашающей правомерность и целесообразность сохранения жизни, не только ради жизни. Не менее важной является необходимость обеспечения человеку возможности социального становления и развития, которые зачастую происходят в ущерб безопасности человека как биологического существа. Поэтому потребность в безопасности – важнейшая из человеческих потребностей – может и должна быть осознанной, но не может быть и не должна быть ключевой. Её удовлетворение (также как и удовлетворение других биологических потребностей) не может быть и не должно быть лейтмотивом личностного развития. Соответственно мотив обеспечения безопасности жизнедеятельности не может являться самодостаточным, а может быть лишь обязательным компонентом в процессе формирования других социально значимых мотивов.

Сказанное тем более актуально, если говорить о системе общественной, в частности международной, безопасности, для создания института которой необходимы «учет и управление всем комплексом человеческих потребностей» [71, с. 39].

Однако приведенные аргументы, оказываются вне внимания исследователей, принимающих потребность в безопасности как «основную», «ключевую», «основополагающую», «коренную» базовую потребность личности фактически априори.

Дальнейшее насыщение социальным смыслом как биогенной потребности человека в безопасности, так и изначально заимствованных из биологических наук понятий «жизнедеятельность», «поведение», «безопасность жизнедеятельности» происходит посредством увязывания последних с понятием «культура», а также введения в профессиональный и повседневный

оборот понятия «личность безопасного типа». Это:

- с одной стороны, даёт возможность разработки комплексной цели преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», объединяющей в себе всю триаду педагогических целей (обучающую, воспитательную и развивающую цели);

- а с другой, – отчасти снимая рассогласование в понятийном аппарате БЖД, порождает подобное рассогласование в других науках и вызывает вопрос о корректности разработки данных понятий.

Так, личность безопасного типа трактовалась Л.И. Шершневым как «человек, осознающий самого себя, высокий смысл своей деятельности, свое предназначение, стремящийся жить в согласии с самим собой, окружающей природой, гармонично сочетающий в себе активное созидательное начало с противодействием злу, с сохранением и развитием жизни на Земле и во Вселенной, готовый к самым решительным действиям вплоть до самопожертвования во имя высоких идеалов защиты Отечества. Он уважает историю и традиции своей Родины, сложившуюся систему ценностей, законов, проявляет заботу о жизни, здоровье, безопасности людей. Концепция личности безопасного типа (по замыслу автора – К.П.) очень близко сопрягается с «русской моделью независимого человека» – двигателя, творца цели Карамзина, идеи «личной годности» (совокупности определенных духовных свойств: выдержки, самообладания, добросовестности, ответственности, дисциплины, расчетливости и др.) Струве» [72].

По мнению Л.А. Михайлова, а также В.М. Губанова и В.П. Соломина «понятие «личность безопасного типа» обозначает способность человека к безопасной самореализации в окружающем мире. Эта способность базируется на определенных мотивационных установках, волевых качествах личности и затрагивает её эмоциональную и интеллектуальную сферу. Кроме того, условием безопасного поведения выступает компетентность в вопросах обеспечения политической, правовой, социальной, нравственной, физической и другой защищенности человека» [73].

В самом общем понимании «личность безопасного типа поведения – это категория, обозначающая характерологические особенности в человеке по дихотомическому разделению его активности на опасные и безопасные способы самореализации в окружающем мире, содержащая при этом необходимые мотивационные установки, интеллект, эмоции и волевые качества» [74]. К числу обязательных личностных качеств относят, например, альтруистические коллективистские мотивы поведения, знание особенностей окружающего мира, благородство, честность и др.

Наши сомнения усугубляются и при знакомстве с рядом утверждений различных авторов, как минимум, некорректных и с точки зрения науки, и с точки зрения педагогической практики, например:

- «главной психофизиологической характеристикой ЛБТП (личности безопасного типа поведения – К.П.) является адекватная, безопасная для окружающих деятельность мозга человека...» [73];

- «личность безопасного типа поведения младшего школьника – это ребёнок младшего школьного возраста, безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости – к защите себя от внешних угроз» [75, с. 121].

При этом мы не отрицаем важности формирования умений и навыков безопасного поведения у человека (прежде всего, ребёнка), но неприемлем термин «личность безопасного типа (безопасного типа поведения)», который считаем надуманным и эклектичным.

Исходя из соответствующей логики, представляется вполне предсказуемым то, что и в толкование понятий «культура безопасности», «культура безопасности поведения», «культура безопасности жизнедеятельности», начиная с первого их упоминания в 1986 году, оформленном впоследствии в документах МАГАТЭ, исследователями вкладывается сугубо социальный смысл [30; 76; 77 и др.]. Видимо неслучайно исследование В.В. Чебана, первое из диссертационных исследований, посвящённых соответствующей проблеме, было выполнено в социально-философском русле [78].

Тем более неслучайным, представляется нам факт рассматривания социального аспекта данной проблемы не только представителями педагогики и образования, но и сотрудниками МЧС

России. Так, в 2006 году первый заместитель министра МЧС РФ Ю.Л. Воробьев, определяя культуру безопасности жизнедеятельности как «состояние общественной организации человека, обеспечивающее определенный уровень его безопасности в процессе жизнедеятельности» [79], указывал, что её формирование на общественно-государственном уровне возможно через формирование системы социальных ценностей (общечеловеческих, государственных, личностных и профессиональных ценностей). А сотрудники ВНИИ ГОЧС (ФЦ) А.В. Лукьянович, М.А. Иванова, В.А. Кудрявцев, высказывая своё мнение по вопросу разработки национальных стандартов в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности, вслед за В.А. Девисиловым [80] утверждали, что «формирование культуры безопасности жизнедеятельности, риск-ориентированного мировоззрения и приобретение человеком соответствующих компетенций являются кардинальным способом повышения безопасности» [66].

На решение проблем формирования культуры безопасности жизнедеятельности в настоящее время нацелены не только нормативно-правовые и программно-методические документы, касающиеся как общего, так и профессионального образования (об этом мы упоминали ранее), но и многие диссертационные исследования. Так, по данным исследования В.В. Гафнера [42] в период с 2002 по 2012 год в России указанной проблематике были защищены 29 кандидатских и 3 докторские диссертации, причем подавляющее большинство (28 диссертаций) – по педагогическим наукам.

Вместе с тем, понятие «культура безопасности жизнедеятельности» представляется нам не бесспорным и далеко не универсальным. В результате противоречий, обусловленных опять же, по нашему мнению, его эклектичностью, данное понятие невозможно применить, скажем, к человеку, чья профессия предполагает социально оправданный риск. Риск, предполагающий при необходимости приношение собственной жизни для достижения социально значимых целей. В контексте этих рассуждений нам отнюдь не представляется странным отсутствие исследований по формированию культуры безопасности жизнедеятельности у специалистов в области безопасности (полицейские, военные, пожарные, специалисты АЭС, врачи и др.) [там же].

Продолжая обозначенный выше понятийный ряд, отметим, что:

- риск-ориентированное (или ноксологическое) мировоззрение трактуется как «целостная система взглядов на мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и к самому себе, а также обусловленные этими взглядами жизненные позиции людей, их идеалы, убеждения, принципы познания действительности, ценностные ориентации, в которых вопросы безопасности рассматриваются как приоритетные в жизни и деятельности человека» [44, с. 35];

- а риск-ориентированное мышление – как «процесс отражения объективной реальности в умозаключениях, понятиях, теориях, суждениях, в которых опасность и риск как объективный фактор жизни оценивается и анализируется» [там же].

1.5. Отдельного внимания заслуживает дискуссия по поводу дихотомии понятий «опасность – безопасность», так как они наряду с другими рассматриваемыми выше понятиями входят в перечень ключевых понятий современной теории безопасности жизнедеятельности.

Толкования терминов «опасность» и «безопасность» можно найти в ряде словарей и справочников [56 и др.], в научных и учебных публикациях [46; 53; 55; 64 и др.], а также в нормативно-правовых документах [79-81 и др.]. В самом обобщенном виде опасность трактуется как условия (свойство, следствие деятельности людей, факт, фактор, ситуация, процесс, объект, источник и т.д.), характеризующие (-ое; -ый) угрозой (негативным потенциальным или реальным воздействием, поражением людей, вредом здоровью, разрушением системы, гибелью людей, разрушающим действием и т.д.). Кроме того, опасность может рассматриваться и с позиции прекращения бытия системы.

Соответственно безопасность понимается как условия (отсутствие потенциальной или реализованной опасности, система мер защиты, состояние, условия, фактор и т.д.), при которых (-ой, -ом) опасность не угрожает, существует определенная система мер защиты человека или системы, риск для здоровья и безопасности находится на приемлемом уровне и т.д. Можно определённо констатировать, что единое толкование опасности и безопасности в науке в настоящий момент отсутствует, при этом ряд авторов указывают на многогранность, обширность,

многоаспектность рассматриваемых понятий, а потому считают невозможным его однозначное определение.

Вместе с тем, наблюдается и принципиально новое толкование безопасности, лежащее не в плоскости «парадигмы защищенности», предполагающей, что основу обеспечения безопасности составляет борьба с опасностями (угрозами): «Я нахожусь в безопасности потому, что своевременно обнаруживаю и предотвращаю опасности» [85], а в трехмерном пространстве «парадигмы развития». Последняя базируется «не столько на существовании, борьбе с опасностями, сколько на развитии собственных внутренних сил. И потому опасность представляет собой не только то, что отрицает существование объекта, а, прежде всего, то, что угрожает его самоутверждению: «Я нахожусь в безопасности не потому, что не существует угроз, а потому, что Я силен настолько, что они не представляют для меня опасности» [там же]. Подобный подход становится характерен как для научных работ [85 и др.], так и для нормативно-правовых документов. Соответственно «безопасность – это рефлексивно определенное и контролируемое субъектом единство естественного существования и развития объекта. Определение этого единства и условий его реализации является важнейшей целью субъекта обеспечения безопасности» [85 и др.]. При этом в рамках концепции глобальной безопасности употребляется термин «устойчивое развитие».

1.6. Таким образом, исследование ключевых понятий науки и учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», а также мотивационно-целевого компонента преподавания последней позволяет выявить ряд диссонансов:

- понятийных, связанных с разночтениями в определении ключевых понятий в теории БЖД («жизнедеятельность», «среда обитания», «безопасность жизнедеятельности») как в сравнении с другими науками или учебными дисциплинами, так и в их определении в рамках самой теории БЖД;

- понятийных, связанных с обоснованием новых, характерных только для теории БЖД понятий, внедрение которых не снимает указанные выше диссонансы, а усугубляет их («личность безопасного типа», «культура безопасности», «культура безопасного поведения», «культура безопасности жизнедеятельности», «риск-ориентированное мировоззрение», «риск-ориентированное мышление»);

- потребностно-мотивационных, предопределяемых пониманием потребности человека в безопасности как базовой биогенной потребности и возведением ее в ранг мотива социально значимой деятельности;

- мотивационно-целевых, обусловленных пониманием потребности человека в безопасности в качестве мотива социально значимой деятельности и изначальной постановкой цели науки БЖД – обеспечение безопасности человека как индивида, представителя человеческого рода, и/или жизни на Земле в её биологическом смысле.

2. Возможные пути гармонизации понятийного аппарата и мотивационно-целевого компонента преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

В качестве мер по преодолению названных понятийно-мотивационно-целевых диссонансов мы считаем необходимым сделать нижеследующее.

2.1. Целесообразно возобновить практику применения в теории и практике БЖД понятий «жизнедеятельность», «безопасность жизнедеятельности», «среда обитания» в их сугубо биологическом, принятом в других науках смысле. Вместо последнего понятия более логичным мы считаем заимствовать из социальной экологии понятие «среда человека» в его биосоциальном толковании.

2.2. Необходимо отказаться от надуманного и эклектичного, по нашему мнению, понятия «личность безопасного типа», а также от понятия «культура безопасности жизнедеятельности». Считать более предпочтительным использование понятий «культура поведения» и/или «культура деятельности». При этом обеспечение человеком безопасности поведения и/или безопасности деятельности рассматривать в качестве неотъемлемой (обязательной, важнейшей) составляющей культуры его поведения и/или культуры деятельности, а, в конечном счете, – его мировоззренческой и/или профессиональной культуры.

2.3. Следует вернуться к пониманию потребности в безопасности как одной из базовых биогенных потребностей, отказавшись от её упрощенной трактовки как ключевой (корневой, основной, основополагающей) потребности, а соответствующего

мотива деятельности человека как самодостаточного мотива. Вместе с тем, закрепить в теории БЖД мысль о том, что формирование других социально значимых мотивов человеческой деятельности невозможно без формирования мотива в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

2.4. В определении целей преподавания БЖД как учебной дисциплины целесообразно вспомнить «хорошо забытое старое»: определить и сформулировать обучающую, воспитательную и развивающую цели. Это позволит, с одной стороны, восполнить вакуум, который образуется в связи с отказом от комплексной цели преподавания БЖД (формирование личности безопасного типа или формирование культуры безопасности жизнедеятельности), а с другой, – наметить переход в понимании безопасности от «парадигмы защищенности» к «парадигме развития».

В соответствии со сказанным цели учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», реализуемой в рамках профессионального образования, могут быть следующими:

1) обучающая – формирование у обучаемых системы знаний, умений и навыков по идентификации, предупреждению и ликвидации последствий воздействия опасностей, имеющих и/или могущих иметь место в их жизни, а также в повседневной и предстоящей профессиональной деятельности;

2) воспитательная – воспитание социального оптимизма и ответственности как социально значимых качеств личности;

3) развивающая – развитие личностного и профессионального мировоззрения обучаемых.

Данные цели являются для студентов не только личностно, но и профессионально значимыми. Декомпозиция каждой из целей позволит определить задачи учебной дисциплины.

При этом нацеленность БЖД на воспитание социального оптимизма и ответственности как социально значимых качеств:

- во-первых, позволяет предотвратить возможное появление у обучаемых тревожности и различного рода страхов;

- во-вторых, способствует формированию у них осознанной ценностной избирательности отношений с окружающим социумом;

- а, в-третьих, в определенной мере обеспечивает их морально-психологическую подготовку к осуществлению социально ориентированной и сознательно регулируемой преобразовательной деятельности.

Приведенные формулировки развивающей цели и БЖД требуют от преподавателей аргументированной «привязки» формируемых у обучаемых знаний, умений и навыков, а также воспитуемых у них личностных качеств к целям, задачам и особенностям их повседневной жизни и профессиональной деятельности. Это усиливает личностную значимость изучаемого материала, а соответственно способствует повышению у школьников и студентов интереса к обучению.

2.5. В трактовке дихотомии понятий «опасность» и «безопасность» мы предлагаем:

- использовать для этого вслед за рядом исследователей системный подход, предполагающий рассмотрение опасности и безопасности в контексте функционирования и развития различных систем, в том числе и человека как системы биосоциальной;

- считать в качестве отправного понятия при толковании рассматриваемой дихотомии не понятие «опасность», а понятие «безопасность», так как именно безопасность является результатом деятельности социализированного индивида (субъекта).

Безопасность, на наш взгляд, целесообразно понимать как биосоциальные условия, при которых имеет место стабильное функционирование и/или устойчивое развитие системы. Учитывая, что социально значимым является направление развития от низшего к высшему, поступательное движение вперед, в контексте безопасности системы можно говорить о её устойчивом развитии в форме прогресса.

Соответственно опасность – это биосоциальные условия, препятствующие стабильному функционированию и/или устойчивому развитию системы и приводящие, в конечном счете, к её разрушению или регрессу.

Подобная идея, соотносящая безопасность системы и её устойчивое развитие, уже реализована в рамках концепции глобальной безопасности на международном уровне, мы лишь предлагаем распространить его на теорию безопасности в целом. При этом противоречие между пониманием устойчивости (как стабильного функционирования системы) и пониманием развития (как перехода одного состояния в другое) устраняется, если вести речь о развивающихся системах.

2.6. Наконец, правомерно и целесообразно, на наш взгляд, изменить название учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» на «Безопасность человека и общества». Новое название, с одной стороны, учитывая биосоциальную сущность человека, не исключает в рамках содержания дисциплины обращения к проблемам безопасности в системе «Человек – природа» или «Человек – собственное Я»; а с другой, – подчеркивает необходимость наполнения данного содержания социально и личностно значимыми смыслами, способствующими повышению мотивации обучения.

3. Содержательно-организационные диссонансы

3.1. Содержательно-организационные и технологические аспекты преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе также не оставались и не остаются без внимания авторов диссертационных исследований, научных и учебно-методических публикаций [46 и др.], а также педагогов-практиков. Наиболее затрагиваемыми являются вопросы:

- сравнения основных противоречий и особенностей преподавания БЖД в гуманитарных и технических вузах;

- концептуального построения содержания курса, в рамках чего делаются попытки определить содержание курса для студентов, обучающихся в гуманитарных вузах конкретного профиля или осваивающих конкретные гуманитарные специальности (направления подготовки);

- разработки отдельных форм, средств, методов и технологий или построения методической системы преподавания БЖД.

При этом большинство авторов проводят свои исследования в контексте теорий формирования у студентов культуры безопасности (безопасного поведения, безопасности жизнедеятельности), воспитания личности безопасного типа, формирования предметных знаний и реализации межпредметных связей, профессиональной подготовки обучающихся и профессионального образования в целом. Многие исследователи констатируют значимость социальной (в частности – образовательной, социокультурной) среды как для учебно-воспитательного процесса по БЖД и ОБЖ, так и для подготовки педагогов [87 и др.]

3.2. Вместе с тем, вопрос о концептуальном изменении содержания БЖД в гуманитарном вузе поднимается, по нашему мнению, неслучайно. Как показывает в том числе и наша педагогическая практика, многие студенты оказываются не способными освоить предлагаемый им учебный материал в полном объеме. Это обусловлено рядом причин.

Во-первых, естественно-гуманитарный интегрированный характер БЖД как учебной дисциплины практически повсеместно не учитывается при планировании образовательного процесса. В учебных планах специальностей и направлений подготовки студентов «Безопасность жизнедеятельности», как правило, оказывается в первом семестре. Естественно-научные и гуманитарные знания школьного уровня, имеющиеся у обучаемых в это время, не позволяют им осваивать многое из предлагаемого учебного материала даже на уровне понимания, не говоря об освоении на уровнях применения, анализа и т. д.

Во-вторых, в содержании БЖД немалое место отводится естественно-научному (а отчасти и техническому) компоненту. Сказанное вполне понятно с точки зрения общих изначально реализуемых подходов к формированию целей, задач и содержания соответствующей учебной дисциплины, преобладавших в 1990-х годах, особенно, если учесть, что идеологами этого процесса были специалисты технического профиля. Но то, что приемлемо для студентов естественнонаучных и технических специальностей, является мало приемлемым как для студентов-гуманитариев (с позиции профессиональной пригодности предлагаемого им материала), так и для их педагогов (с позиции профессиональной мотивации студентов). По нашим наблюдениям, у многих студентов складывается если не негативное, то весьма отчужденное отношение к рассматриваемой учебной дисциплине.

В-третьих, оторванность БЖД от будущей профессиональной жизни студентов-гуманитариев характеризуется также тем, что полученные на занятиях знания оказываются большей частью невостребованными в процессе производственной практики. Аналогичная ситуация наблюдается и при выполнении квалификационных работ.

В итоге можно констатировать нарушение полноценного выполнения ряда функций гуманитарного образования [86, с. 57], а именно:

- воспитательной функции, связанной с формированием у обучающихся мировоззрения, нравственных качеств и норм поведения;

- функции воспроизводства универсальной и национальной культуры;

- адаптивной функции, характеризующейся способностью студентов адаптироваться к социуму и профессиональной деятельности;

- функции кумулятивности знаний, заимствованных из других наук.

Нерешённой оказывается и проблема реализации компетентностно-деятельностного подхода, положенного в основу нормативно-правовой базы современного российского образования [88].

В данных условиях многие преподаватели-практики либо ищут технологическо-методические пути освоения предлагаемого программой для изучения материала, либо просто его сокращают и/или упрощают. Тогда как решение проблемы, на наш взгляд, может быть обусловлено обращением к педагогическим принципам доступности содержания образования и связи обучения с жизнью.

4. Возможные пути гармонизации содержательно-организационного компонента преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Преодоление содержательно-организационных диссонансов в преподавании учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе может быть, по нашему мнению, связано с нижеследующим.

4.1. Исходя из педагогического принципа доступности, утверждающего, что содержание, формы, средства и методы обучения должны соответствовать уровню подготовленности обучающихся, необходимо провести корректировку учебных планов, перенесённых БЖД не ранее, чем на 7 семестр, когда основные дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла, а также математического и естественнонаучного циклов будут пройдены. Подобным образом ранее в вузах была решена аналогичная проблема, касавшаяся дисциплины «Концепции современного естествознания».

4.2. Принцип связи обучения с жизнью (включая его частный случай – принцип профессионализации обучения) может стать основанием корректировки содержания учебных программ по БЖД, с целью увеличения его гуманитарной и непосредственно профессиональной составляющих. Так, профессионально значимы для студентов вузов искусства и/или физической культуры

является материал о защите от опасностей социального характера, о взаимодействии в системе «Человек – человек», «Человек – собственное Я», а не материал о защите от опасностей техногенного характера. Соответственно данный материал должен изучаться более углубленно, с привязкой к конкретной профессиональной практике. Знания, умения и навыки по идентификации, предупреждению и ликвидации последствий воздействия опасностей, имеющих и/или могущих иметь место в их повседневной жизни и деятельности, в курсе БЖД должны закрепляться и углубляться. Их освоение и формирование должны осуществляться ранее в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». Целесообразно включение в программы сведений о профессиональных заболеваниях, овладение умениями оказания первой медицинской помощи.

Как следствие потребуются:

- пересмотр количества часов, отводимых на изучение дисциплины, а соответственно, – кардинальное изменение не только учебных программ, но и учебных планов;

- повышение квалификации преподавателей.

4.3. После указанной корректировки учебных программ и планов вполне логичным и обоснованным будет включение вопросов, касающихся безопасности жизнедеятельности в программы практик студентов и квалификационные работы выпускников.

5. Вывод

Таким образом, вышесказанное позволяет констатировать безусловную актуальность проблемы безопасности жизнедеятельности в целом и целесообразность и правомерность преподавания одноименной учебной дисциплины в частности. Вместе с тем, в процессе преподавания БЖД в гуманитарном вузе имеют место противоречия (диссонансы) как понятийного и мотивационно-целевого, так и содержательно-организационного характера. Причины их появления заключаются, в недостаточной теоретико-методологической обоснованности БЖД как науки (а правильнее сказать – научной области), а с другой, – в недостаточной согласованности имеющейся теории и практики профессионального образования студентов. Кроме того, все более усиливающийся диссонанс наблюдается между нацеленностью учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» на обучение студентов способам и приемам сохранения жизни в ее биологическом понимании и все более просматривающимся возвратом российского общества к традиционным социально значимым ценностям. Игнорирование указанных противоречий (диссонансов) в скором будущем может привести, по нашему мнению, к коллапсу преподавания БЖД.

Библиографический список

1. Елизарова И.С. Состояние проблемы организации внеклассной работы по экологической безопасности в старших классах. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 2 (27): 58–62.
2. Петров А.В., Опарин Р.В. Современная стратегия развития экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности как предмет исследования. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 2 (27): 208 – 211.
3. Кугушева Т.В. Педагогические условия формирования экологического мышления у студентов вузов в контексте экологического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 4 (29); Ч. 1: 53 – 54.
4. Грибков А.В. Состояние знаний учащихся по экологической безопасности в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 4 (29); Ч. 1: 198 – 202.
5. Яковлева И.Ю. Экологические проблемы в контексте особенностей российского менталитета. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 5(30): 412 – 415.
6. Опарин Р.В., Ушакова Е.В. Экологическое образование: философский, экосистемный и культуротворческий аспекты. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 360 – 363.
7. Джигистаева Л.И. Особенности этноэкологического образования Чеченской Республики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46): 15 – 16.
8. Круне Т.И. Оценка эффективности педагогической технологии при экологической подготовке студентов технического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 13 – 16.
9. Солтахмадова Л.Т. Экологическое мышление личности как философская и психолого-педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 275–276.
10. Тимакин А.В. Возможности нового школьного стандарта в воспитании здорового образа жизни старшеклассников. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 222 – 225.
11. Егоров И.Н. Критерии готовности студентов педагогического колледжа к самоорганизации оздоровительной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 253 – 255.
12. Попов А.А. Факторы, влияющие на организацию здорового образа жизни студентов в условиях творческого вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 2 (27): 167 – 168.
13. Семенов В. Н., Нурзулаев С.Б. Комплекс оздоровительных упражнений для детей школьного возраста, проживающих в экологически неблагоприятных районах. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 4 (29); Ч. 2: 63 – 67.
14. Викторов Д.В., Костенко П.И. Моделирование процесса здоровьесбережения студентов как фактора обеспечения безопасности их жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6 (31); Ч. 2: 220 – 222.
15. Ребикова Ю.В. Социально-педагогическая проблема ВИЧ-безопасности детей и взрослых в образовательной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6 (31); Ч. 2: 225 – 227.
16. Станкевич П.В., Богданов А.А., Авдеева Н.В. Теоретические основы профилактики наркомании в молодежной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 46 – 49.
17. Корлякова С.Г., Горбачева Т.В. Музыкальная психотерапия как средство здоровьесбережения учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 176 – 178.

18. Циупина М.В. Педагогические условия результативного патриотического воспитания учащихся общеобразовательной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 141 – 145.
19. Парамонов А.Е. Угрозы безопасности России в пограничном пространстве, проявляющиеся под воздействием экономической глобализации. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 3 (28): 337–341.
20. Барышников С.Г. Атрибуты террористической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 5 (30): 423 – 124.
21. Дитте О.В. Взаимодействие России и стран СНГ в решении вопросов безопасности на постсоветском пространстве. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6 (31); Ч. 1: 216 – 219.
22. Лазарев А.А. Формирование гражданственности и патриотизма у студентов СПО: на примере деятельности военно-спортивного клуба «Патриот». *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4 (35): 181 – 183.
23. 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.
24. Фоменко С.И. Методология проектирования патриотического воспитания при подготовке военных кадров. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 54 – 56.
25. Поштарева Т.В. Особенности гражданско-патриотического воспитания детей в образовательном учреждении. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 208 – 209.
26. Никитина Е.С. Состояние проблемы формирования деятельности компетентности студентов факультета безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 5 (30): 53 – 57.
27. Попова Р.И., Силакова О.В. Методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы с учащимися. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 5 (30): 63 – 66.
28. Декрет Д.В. Модель формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России в системе дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (34): 85 – 88.
29. Киселева Э.М. Развитие интеллектуальных исследовательских умений в профессиональной компетентности магистров в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (34): 96 – 98.
30. Авдеева Н.В., Бырылова Е.А., Станкевич П.В. Роль культуры в системе подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 5 (36): 36 – 39.
31. Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б., Елизарова И.С. Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по предмету. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3(40): 3 – 6.
32. Мурзаев А.И., Мурзаева Л.В. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущего учителя безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4(47): 75 – 77.
33. Морозов А.Н. Формирование профессиональной компетенции студентов в области организации и безопасности движения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 70 – 72.
34. Абрамова В.Ю., Авдеева Н.В. Методические аспекты подготовки специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности к реализации программ дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3(52): 78 – 80.
35. Димова Е.В. Актуальные проблемы в подготовке студентов вузов к дальнейшей профессиональной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 5 (36): 94 – 98.
36. Авдеева Н.В. Формирование исследовательских компетенций в процессе выполнения учебно-исследовательских заданий на уроках ОБЖ. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 5 (30): 11 – 13.
37. Дунаева Н.И. Поведенческие особенности сопротивляемости личности при выходе из неблагоприятных жизненных ситуаций. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6 (31); Ч. 1: 120 – 122.
38. Белобородов А.Ф. Структура воспитания культуры транспортной безопасности. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (34): 14 – 17.
39. Цепко О.А., Иванова Н.Л. Влияние факторов погоды на психические функции студентов в экстремальных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 4 (41): 103 – 106.
40. Романова Е.Н. Условия формирования экстремистских проявлений в молодежной среде и модели их профилактики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 84 – 86.
41. Епачинцева Г.А., Марченко Т.В., Козловская Т.Н. К организации терапии суицидальных намерений подростков. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 28 – 31.
42. Гафнер В.В. Обзор российских диссертационных исследований в области формирования культуры безопасности. *Безопасность жизнедеятельности*. 2013; 9: 18 – 23.
43. Копылов К.А. Проблема формирования теории безопасности жизнедеятельности в современных условиях. Available at: <http://eprints.tversu.ru/375/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BF%D1%8B%D0%BB%D0%BE%D0%B2-2008-2.pdf>
44. Кубрушко П.Ф., Девисилов В.А. Об основаниях ноксологического образования. *Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»*. 2011; 4 (49): 30 – 36.
45. Михайлов Л.А. Концепция подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
46. Якупов А.М., Петров С.В. О путях повышения эффективности освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентами различных специальностей гуманитарного профиля. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 6: 273 – 277.
47. Лекции по БЖД. *StudFiles. Все для учёбы*. Available at: <http://www.studfiles.ru/preview/377351/>
48. Белов С.В. *Безопасность жизнедеятельности*: учебник для вузов. Под общей редакцией С.В. Белова. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1999.
49. Крепша Н.В., Свиридов Ю.Ф. *Безопасность жизнедеятельности*: учебно-методическое пособие. Томск: Издательство ТПУ, 2003.
50. Русак О.Н. *Безопасность деятельности. Пропедевтика*. Учебное пособие. Санкт-Петербург, 1998.
51. *Обеспечение жизнедеятельности людей в чрезвычайных ситуациях*: учебное пособие. Под редакцией И.В. Новикова, Ю.Л. Варшамова, А.В. Попова. Санкт-Петербург: Образование, 1992; Вып.1: Чрезвычайные ситуации и их поражающие факторы.
52. Безопасность жизнедеятельности. *Википедия*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
53. Косолапова Н.В., Прокопенко Н.А. *Безопасность жизнедеятельности*: учебник. 3-е изд., стер. Москва: КНОРУС, 2012.
54. Чмыхова Г.В. *Подготовка педагогов в учреждениях дополнительного образования к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Шуя, 2012.
55. Михайлов Л.А. и др. *Безопасность жизнедеятельности*. Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Под редакцией Л.А. Михайлова. 4-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
56. *Большой толковый словарь русского языка*. Под ред. Д.Н. Ушакова. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2004.
57. *Словарь практического психолога*. Составитель С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998.
58. *Большой толковый словарь русских существительных: идеографическое описание. Синонимы. Антонимы*. Под общей редакцией Л.Г. Бабенко. Москва: АСТ-Пресс-книга, 2009.
59. Безрукова В.С. *Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога*. Екатеринбург, 2000. Available at: <http://refdb.ru/look/2054801.html>
60. *Российская энциклопедия по охране труда*. В 3-х томах. Руководитель проекта М.Ю. Зурабов; отв. ред. А.Л. Сафонов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: НЦ ЭНАС, 2007.
61. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда», и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 2 (27): 106 – 111.
62. Хорни К. *Невротическая личность нашего времени*. Москва: Академический проект, 2009.
63. Сапронов В.В. Идеи к общей теории безопасности. *ОБЖ: Основы безопасности жизни*. 2007; 1: 46 – 52.
64. Власова Л.М. и др. *Безопасность жизнедеятельности: современный комплекс проблем безопасности*: учебно-методическое пособие. Москва: МГУКИ, 2009.
65. Айзман Р.И., Петров С.В., Ширшова В.М. *Теоретические основы безопасности жизнедеятельности*: учебное пособие. Новосибирск: АРТА, 2011.
66. Лукьянович А.В., Иванова М.А., Кудрявцева В.А. О необходимости разработки национальных стандартов в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности. *Технологии гражданской безопасности*. 2013; Вып. 1. Available at: <http://www.lukyanovich.ru/arts/art5.html>

67. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации*. Москва, 2000. Available at: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
68. Маслоу А. *Мотивация и личность*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
69. Каверин С.Б. О психологической классификации потребностей. *Вопросы психологии*. 1987; 5: 121 – 129.
70. Дондуков С.Ц. *Потребность в безопасности как условие психологической готовности личности к деятельности (на примере студентов железнодорожного вуза)*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Хабаровск, 2003.
71. Хозинская К.В. *Человеческие потребности как фактор формирования института международной безопасности*. Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Москва, 2008.
72. Шершнева Л.И. *Курс ОБЖ в концепции национальной безопасности России*. Available at: http://bank.orenipk.ru/Text/t42_179.htm
73. Губанова В.М., Михайлов Л.А., Соломин В.П. *Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них*. Available at: http://velib.com/read_book/solomin_valerij_pavlovich/chrezvychajnye_situacii_socialnogo_kharaktera_i_zashhita_ot_nikh/glava_4_teoreticheskaja_model_lichnosti_bezopasnogo_tipa_povedenija/42_tipologicheskie_cherty_lichnosti_bezopasnogo_tipa_povedenija/
74. Степанов И.О. *Оценка сформированности качеств личности безопасного типа поведения при изучении предмета «Безопасность жизнедеятельности»*. Available at: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu07/wgpgpu_07_31.pdf
75. Гордиенко М.В. Изучение младшего школьника с позиции выявления качеств личности безопасного типа поведения. *Омский научный вестник*. 2008; 6-74: 118 – 121.
76. IAEA. *Safety Culture*. Safety series No. 75-INSAG-4. IAEA. Vienna, 1991.
77. Лубочников П.Г., Гуц Д.С., Нургалеев В.С. Психологические факторы формирования культуры безопасного поведения студента в процессе когнитивной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 5 (30): 45 – 47.
78. Чебан В.В. *Культура национальной безопасности России: история и современность (социально-философский анализ)*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Москва, 1997.
79. Воробьев Ю.П. Культура безопасности жизнедеятельности: системообразующий фактор снижения риска чрезвычайных ситуаций в современной России. *Право и безопасность*. 2006; № 3-4 (20-21). Available at: http://dpr.ru/pravo/pravo_19_25.htm
80. Девисилов В.А. Культура безопасности – важнейший фактор обеспечения устойчивого развития России. *Материалы XIII Международной научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций*, 14-15 мая 2008 года. Москва, 2008: 61 – 69.
81. *О безопасности. Закон РФ* Москва, 2010. Available at: <http://www.rg.ru/2010/12/29/bezopasnost-dok.html>
82. *Концепция внешней политики Российской Федерации*. Москва, 2013. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=142236;req=doc>
83. Михайлов А.А. Проектирование социокультурной среды профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности. *Научный поиск*. 2011; 1: 18-21.
84. Лагуцева Н.Н., Морозова Г.П. *Планирование карьеры специалиста в гуманитарном вузе: теория и практика*: монография. Москва, 2007.
85. Астахова Л.В. Гуманитарная сущность информационной безопасности. *Гуманитарные аспекты информационной безопасности*. Available at: <http://psycode.ru/2012/07/the-humanitarian-nature-of-the-information-security/>
86. Лагуцева Н.Н., Морозова Г.П. *Планирование карьеры специалиста в гуманитарном вузе: теория и практика*: монография. Москва, 2007.
87. Михайлов А.А. Проектирование социокультурной среды профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности. *Научный поиск*. 2011; 1: 18 – 21.
88. Петров А.В. Необходимые условия модернизации образования в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 107 – 110.

References

1. Elizarova I.S. Sostoyanie problemy organizacii vneklassnoj raboty po `ekologicheskoy bezopasnosti v starshih klassah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 2 (27): 58-62.
2. Petrov A.V., Oparin R.V. Sovremennaya strategiya razvitiya `ekologicheskogo vospitaniya v rusle social'no-kul'turnoj deyatel'nosti kak predmet issledovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 2 (27): 208 – 211.
3. Kugusheva T.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `ekologicheskogo myshleniya u studentov vuzov v kontekste `ekologicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 4 (29): Ch. 1: 53 – 54.
4. Gribkov A.V. Sostoyanie znanij uchastichsya po `ekologicheskoy bezopasnosti v kurse «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 4 (29): Ch. 1: 198 – 202.
5. Yakovleva I.Yu. `Ekologicheskie problemy v kontekste osobennostej rossijskogo mentaliteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 5(30): 412 – 415.
6. Oparin R.V., Ushakova E.V. `Ekologicheskoe obrazovanie: filosofskij, `ekosistemnyj i kul'turotvorcheskij aspekty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 360 – 363.
7. Dzhegistaeva L.I. Osobennosti `etno`ekologicheskogo obrazovaniya Chechenskoj Respubliki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46): 15 – 16.
8. Krune T.I. Ocenka `effektivnosti pedagogicheskoy tehnologii pri `ekologicheskoy podgotovke studentov tehničeskogo vuz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 13 – 16.
9. Soltahmadova L.T. `Ekologicheskoe myshlenie lichnosti kak filosofskaya i psihologo-pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 275-276.
10. Timakin A.V. Vozmozhnosti novogo shkol'nogo standarta v vospitanii zdorovogo obraza zhizni starsheklassnikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 222 – 225.
11. Egorov I.N. Kriterii gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k samoorganizacii ozdorovitel'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 253 – 255.
12. Popov A.A. Faktory, vliyayushchie na organizaciyu zdorovogo obraza zhizni studentov v usloviyah tvorcheskogo vuz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 2 (27): 167 – 168.
13. Semenov V. N., Nurzulaev S.B. Kompleks ozdorovitel'nyh uprazhnenij dlya detej shkol'nogo vozrasta, prozhivayushchih v `ekologicheski neblagopoluchnyh rajonah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 4 (29): Ch. 2: 63 – 67.
14. Viktorov D.V., Kostenok P.I. Modellirovanie processa zdorov'esberezheniya studentov kak faktora obespecheniya bezopasnosti ih zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6 (31): Ch. 2: 220 – 222.
15. Rebikova Yu.V. Social'no-pedagogicheskaya problema VICH-bezopasnosti detej i vzroslyh v obrazovatel'noj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6 (31): Ch. 2: 225 – 227.
16. Stankevich P.V., Bogdanov A.A., Avdeeva N.V. Teoreticheskie osnovy profilaktiki narkomanii v molodezhnoj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 46 – 49.
17. Korlyakova S.G., Gorbacheva T.V. Muzykal'naya psihoterapiya kak sredstvo zdorov'esberezheniya uchastichsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 176 – 178.
18. Ciulina M.V. Pedagogicheskie usloviya rezul'tativnogo patrioticheskogo vospitaniya uchastichsya obsheobrazovatel'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 141 – 145.
19. Paramonov A.E. Ugrozy bezopasnosti Rossii v pograničnom prostranstve, proyavlyayushiesya pod vozdejstviem `ekonomicheskoy globalizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 3 (28): 337-341.
20. Baryshnikov S.G. Atributy terroristicheskoy deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 5 (30): 423 – 124.
21. Ditte O.V. Vzaimodejstvie Rossii i stran SNG v reshenii voprosov bezopasnosti na postsovet'skom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6 (31): Ch. 1: 216 – 219.
22. Lazarev A.A. Formirovanie grazhdanstvennosti i patriotizma u studentov SPO: na primere deyatel'nosti voenno-sportivnogo kluba «Patriot». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 4 (35): 181 – 183.
23. Alifanova F.N., Magomedova P.K. Formy i napravleniya vospitatel'noj raboty pedagogicheskogo vuz. v vospitanii patriotizma studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 1 (38): 34 – 36.

24. Fomenko S.I. Metodologiya proektirovaniya patrioticheskogo vospitaniya pri podgotovke voennykh kadrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 54 – 56.
25. Poshtareva T.V. Osobennosti grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya detej v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 208 – 209.
26. Nikitina E.S. Sostoyanie problemy formirovaniya deyatel'nostnoj kompetentnosti studentov fakul'teta bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 5 (30): 53 – 57.
27. Popova R.I., Silakova O.V. Metodicheskaya podgotovka magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k organizacii vneklassnoj raboty s uchashchimisya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 5 (30): 63 – 66.
28. Dekkret D.V. Model' formirovaniya professional'noj kul'tury sotrudnikov GPS MChS Rossii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3 (34): 85 – 88.
29. Kiseleva E.M. Razvitiye intellektual'nykh issledovatel'skikh umenij v professional'noj kompetentnosti magistrrov v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3 (34): 96 – 98.
30. Avdeeva N.V., Byrylova E.A., Stankevich P.V. Rol' kul'tury v sisteme podgotovki bakalavrov v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 5 (36): 36 – 39.
31. Abramova V.Yu., Bahvalova S.B., Elizarova I.S. Podgotovka magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k organizacii vneklassnoj raboty po predmetu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3(40): 3 – 6.
32. Murzaev A.I., Murzaeva L.V. Kompetentnostnyj podhod k professional'noj podgotovke buduschego uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4(47): 75 – 77.
33. Morozov A.N. Formirovanie professional'noj kompetencii studentov v oblasti organizacii i bezopasnosti dvizheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 70 – 72.
34. Abramova V.Yu., Avdeeva N.V. Metodicheskie aspekty podgotovki specialistov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k realizacii programm dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3(52): 78 – 80.
35. Dimova E.V. Aktual'nye problemy v podgotovke studentov vuzov k dal'nejšej professional'noj deyatel'nosti v usloviyakh chrezvychajnykh situacij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 5 (36): 94 – 98.
36. Avdeeva N.V. Formirovanie issledovatel'skikh kompetencij v processe vypolneniya uchebno-issledovatel'skikh zadaniy na urokah OBZh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 5 (30): 11 – 13.
37. Dunaeva N.I. Povedencheskie osobennosti soprotivlyaemosti lichnosti pri vyhode iz neblagopriyatnykh zhiznennykh situacij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6 (31); Ch. 1: 120 – 122.
38. Beloborodov A.F. Struktura vospitaniya kul'tury transportnoj bezopasnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3 (34): 14 – 17.
39. Cepko O.A., Ivanova N.L. Vliyanie faktorov pogody na psihicheskie funkcii studentov v `ekstremal'nykh usloviyakh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 4 (41): 103 – 106.
40. Romanova E.N. Usloviya formirovaniya `ekstremistskikh proyavlenij v molodezhnoj srede i modeli ih profilaktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 84 – 86.
41. Epachinceva G.A., Marchenko T.V., Kozlovskaya T.N. K organizacii terapii suicidal'nykh namerenij podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 28 – 31.
42. Gafner V.V. Obzor rossijskikh dissertacionnykh issledovanij v oblasti formirovaniya kul'tury bezopasnosti. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*. 2013; 9: 18 – 23.
43. Kopylov K.A. *Problema formirovaniya teorii bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennykh usloviyakh*. Available at: <http://eprints.tversu.ru/375/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BF%D1%8B%D0%BB%D0%BE%D0%B2-2008-2.pdf>
44. Kubrushko P.F., Devisilov V.A. Ob osnovaniyakh noksologicheskogo obrazovaniya. *Vestnik FGOU VPO «Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet imeni V.P. Goryachkina»*. 2011; 4 (49): 30 – 36.
45. Mihajlov L.A. *Koncepciya podgotovki uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennom pedagogicheskom universitete*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
46. Yakupov A.M., Petrov S.V. O putyakh povysheniya `effektivnosti osvoeniya discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» studentami razlichnykh special'nostej gumanitarnogo profilya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 6: 273 – 277.
47. Lekcii po BZhD. *StudFiles*. Vse dlya ucheby. Available at: <http://www.studfiles.ru/preview/377351/>
48. Belov S.V. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*: uchebnik dlya vuzov. Pod obschej redakciej S.V. Belova. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
49. Krepshe N.V., Sviridov Yu.F. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*: uchebno-metodicheskoe posobie. Tomsk: Izdatel'stvo TPU, 2003.
50. Rusak O.N. *Bezopasnost' deyatel'nosti. Propedevitika*. Uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 1998.
51. *Obespechenie zhiznedeyatel'nosti lyudej v chrezvychajnykh situacijah*: uchebnoe posobie. Pod redakciej I.V. Novikova, Yu.L. Varshamova, A.V. Popova. Sankt-Peterburg: Obrazovanie, 1992; Vyp. 1: Chrezvychajnye situacii i ih porazhayushchie faktory.
52. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. *Vikipediya*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
53. Kosolapova N.V., Prokopenko N.A. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*: uchebnik. 3-e izd., ster. Moskva: KNORUS, 2012.
54. Chmyhova G.V. *Podgotovka pedagogov v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya k obespecheniyu bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti detej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Shuya, 2012.
55. Mihajlov L.A. i dr. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*. Uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Pod redakciej L.A. Mihajlova. 4-e izd., ster. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
56. *Bo'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod red. D.N. Ushakova. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2004.
57. *Slovar' prakticheskogo psihologa*. Sostavitel' S.Yu. Golovin. Minsk: Harvest, 1998.
58. *Bo'shoj tolkovyj slovar' russkikh suschestvitel'nykh: ideograficheskoe opisaniye. Sinonimy. Antonimy*. Pod obschej redakciej L.G. Babenko. Moskva: AST-Press-kniga, 2009.
59. Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury: `enciklopedicheskij slovar' pedagoga*. Ekaterinburg, 2000. Available at: <http://refdb.ru/look/2054801.html>
60. *Rossiyskaya `enciklopediya po ohrane truda*. V 3-h tomah. Rukovoditel' proekta M.Yu. Zurabov; otv. red. A.L. Safonov. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: NC `ENAS, 2007.
61. Kriviy S.V. Sootnoshenie ponyatij «sreda», i «prostranstvo» v sociokul'turnom i obrazovatel'nom aspektah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 2 (27): 106 – 111.
62. Horni K. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2009.
63. Saponov V.V. Idei k obschej teorii bezopasnosti. *OBZh: Osnovy bezopasnosti zhizni*. 2007; 1: 46 – 52.
64. Vlasova L.M. i dr. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: sovremennyy kompleks problem bezopasnosti*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: MGUKI, 2009.
65. Ajzman R.I., Petrov S.V., Shirshova V.M. *Teoreticheskie osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: ARTA, 2011.
66. Luk'yanovich A.V., Ivanova M.A., Kudryavceva V.A. O neobходимosti razrabotki nacional'nykh standartov v oblasti formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Tehnologii grazhdanskoj bezopasnosti*. 2013; Vyp. 1. Available at: <http://www.lukyanovich.ru/arts/art5.html>
67. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2000. Available at: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
68. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. 3-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
69. Kaverin S.B. O psihologicheskoy klassifikacii potrebnostej. *Voprosy psihologii*. 1987; 5: 121 – 129.
70. Dondukov S.C. *Potrebnost' v bezopasnosti kak uslovie psihologicheskaj gotovnosti k deyatel'nosti (na primere studentov zheleznodorozhnogo vuz)*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Habarovsk, 2003.
71. Hozinskaya K.V. *Chelovecheskie potrebnosti kak faktor formirovaniya instituta mezhdunarodnoj bezopasnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata politicheskikh nauk. Moskva, 2008.
72. Shershnev L.I. *Kurs OBZh v koncepcii nacional'noj bezopasnosti Rossii*. Available at: http://bank.orenipk.ru/Text/t42_179.htm
73. Gubanova V.M., Mihajlov L.A., Solomin V.P. *Chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera i zaschita ot nih*. Available at: http://velib.com/read_book/solomin_valerij_pavlovich/chrezvychajnye_situacii_socialnogo_kharaktera_i_zaschita_ot_nikh/glava_4_teoreticheskaja_model_lichnosti_bezopasnogo_tipa_povedeniya/42_tipologicheskie_cherty_lichnosti_bezopasnogo_tipa_povedeniya/
74. Stepanov I.O. *Ocenka sformirovannosti kachestv lichnosti bezopasnogo tipa povedeniya pri izuchenii predmeta «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. Available at: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu07/wgpgpu_07_31.pdf

75. Gordienko M.V. Izuchenie mladshogo shkol'nika s pozicii vyavleniya kachestv lichnosti bezopasnogo tipa povedeniya. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2008; 6-74: 118 – 121.
76. IAEA. *Safety Culture*. Safety series No. 75-INSAG-4. IAEA. Vienna, 1991.
77. Lubochnikov P.G., Guc D.S., Nurgaleev V.S. Psihologicheskie faktory formirovaniya kul'tury bezopasnogo povedeniya studenta v processe kognitivnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 5 (30): 45 – 47.
78. Cheban V.V. *Kul'tura nacional'noj bezopasnosti Rossii: istoriya i sovremennost' (social'no-filosofskij analiz)*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filosofskih nauk. Moskva, 1997.
79. Vorob'ev Yu.L. Kul'tura bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: sistemoobrazuyushij faktor snizheniya riska chrezvychajnykh situacij v sovremennoj Rossii. *Pravo i bezopasnost'*. 2006; № 3-4 (20-21). Available at: http://dpr.ru/pravo/pravo_19_25.htm
80. Devisilov V.A. Kul'tura bezopasnosti – vazhnejshij faktor obespecheniya ustojchivogo razvitiya Rossii. *Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po problemam zashchity naseleniya i territorij ot chrezvychajnykh situacij*, 14-15 maya 2008 goda. Moskva, 2008: 61 – 69.
81. *O bezopasnosti. Zakon RF* Moskva, 2010. Available at: <http://www.rg.ru/2010/12/29/bezopasnost-dok.html>
82. *Koncepciya vneshnej politiki Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2013. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=142236;req=doc>
83. Mihajlov A.A. Proektirovanie sociokul'turnoj sredy professional'noj podgotovki uchitelej bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Nauchnyj poisk*. 2011; 1: 18-21.
84. Laguseva N.N., Morozova G.P. *Planirovanie kar'ery specialista v gumanitarnom vuze: teoriya i praktika*: monografiya. Moskva, 2007.
85. Astahova L.V. Gumanitarnaya suschnost' informacionnoj bezopasnosti. *Gumanitarnye aspekty informacionnoj bezopasnosti*. Available at: <http://pycode.ru/2012/07/the-humanitarian-nature-of-the-information-security/>
86. Laguseva N.N., Morozova G.P. *Planirovanie kar'ery specialista v gumanitarnom vuze: teoriya i praktika*: monografiya. Moskva, 2007.
87. Mihajlov A.A. Proektirovanie sociokul'turnoj sredy professional'noj podgotovki uchitelej bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Nauchnyj poisk*. 2011; 1: 18 – 21.
88. Petrov A.V. Neobhodimye usloviya modernizacii obrazovaniya v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 107 – 110.

Статья поступила в редакцию 25.01.16

УДК 378

Kuryakov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State of Humanities and Education University
n.a. V.M. Shukshin (Blysk, Russia), E-mail: kav_8@mail.ru

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG SPECIALIST STUDENTS IN A UNIVERSITY. In the article the author presents his research on how professional competencies can be developed in university students through student-centered education. The work reveals specific features of professional development of future Physics teachers. The paper is based on an analysis of pedagogical literature on the problem under research. The author convincingly proves that the category of "formation" is a key category in the investigated area. The paper describes levels of professional development. The author shows a model of the process of formation and development of components of professional competences. The researcher traces the development of components of professional competencies through a lens of the student-centered education. One way to accomplish the main task of the research concerns the specifics of how teaching workshops as part of the course of Physics are organized.

Key words: formation, competence, professional development, educational environment.

A.B. Курыков, канд. пед. наук, доц. каф. физики и информатики, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: kav_8@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

В статье рассматривается процесс формирования профессиональных компетенций через модель личностно-ориентированного образования (ЛОО). Выделяются специфические особенности профессионального становления будущих учителей физики. На основе анализа педагогической литературы по проблеме исследования автор убедительно доказывает, что ключевой категорией исследуемой проблемы является категория «становления». В работе описываются уровни профессионального становления, моделируется процесс формирования и развития компонентов профессиональных компетенций. Автор прослеживает процесс развития компонентов профессиональных компетенций через призму ЛОО. Одним из способов реализации поставленных в работе задач выступает организация методического практикума в рамках курса методики обучения физике.

Ключевые слова: формирование, компетенции, профессиональное становление, образовательная среда.

В контексте компетентностного подхода система высшего образования нуждается в модернизации. Проблема качества подготовки специалиста в педвузе на основе новых образовательных стандартов требует от высшей школы опоры на мета-профессиональные категории: «компетентность» и «компетенции».

В настоящее время разрабатываются и внедряются в практику профессиональные стандарты педагога, которые представляют собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям, знаниям, умениям навыкам, а так же компетенциями уровнями профессиональной подготовки педагога. Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций зависит от качества профессиональной подготовки, которая в учебном заведении сводится не просто к трансляции необходимых знаний, а к содержательному наполнению профессиональных компетенций для конкретной специальности.

Проблема формирования профессиональных компетенций специалиста в настоящее время является одной из наиболее актуальных, поскольку она тесно связана с всевозрастающей потребностью общества в активной, целенаправленной, способ-

ной к продуктивной деятельности личности. Нами предпринята попытка рассмотреть этапы формирования профессиональных компетенций на физико-математическом факультете при подготовке будущих учителей физики.

В этой области подготовки кадров, центральной является задача создания инновационных технологий обучения, направленных на развитие творческой индивидуальности будущих специалистов, что диктует поиск новых подходов к организации системы подготовки. Прежде всего, это переход от системы жесткого авторитарного управления к системе гибкого руководства учебно-познавательной деятельности студентов, направленной на последовательный перевод их на уровень субъектов учебной деятельности. Подобная позиция в учебной деятельности является решающим фактором развития и саморазвития личности.

Изучение социально-психологических и педагогических особенностей формирования профессиональных компетенций привлекает внимание исследователей непосредственно в связи с возникновением и быстрым развитием таких областей практики как профориентация, профотбор, а также в соответствии с яв-

ной необходимостью психологического обеспечения профессионального образования и профессиональной адаптации.

Интерес к этим вопросам не случаен, он вызван тем, что в новых социокультурных условиях России необходима социально значимая личностная зрелость и высокий профессионализм молодых людей.

Учитывая эти обстоятельства можно понять, почему различные аспекты этой проблемы исследуются специалистами самого разного профиля [1].

Однако, несмотря на вариативность точек зрения, многие исследования объединяет то, что авторы считают необходимым изучать процесс формирования профессиональных компетенций в связи с включённостью личности в реальную социально-значимую деятельность.

В отечественной социальной психологии и педагогике общепринятыми является положение о решающей роли деятельности в развитии, формировании и воспитании личности профессионала. При взаимоотношении личности и деятельности проявляются не только профессионально-значимые способности и качества, но и взаимная адаптация, приспособление компонентов личностной и деятельностной структуры. Поэтому важно подчеркнуть, что, несмотря на значимость выполненных ранее исследований, остаются малоизученными специфические особенности процесса формирования профессиональных компетенций будущих учителей физики, его сущность, внешние и внутренние противоречия, возникающие в процессе подготовки. Требуют уточнения диагностики и прогнозирования профессионального становления личности в условиях её деятельности, слабо прослежен характер объективных зависимостей между ходом формирования профессиональных компетенций и системой влияния на их психолого-педагогические характеристики. Всё это свидетельствует о явной недостаточности разработанности теоретико-методологических основ процесса профессионального становления учителя физики.

Анализируя труды отечественных психологов и педагогов по вопросам профессионального становления личности, следует, прежде всего, подчеркнуть их многообразие. Ключевой категорией исследуемой проблемы является категория «становления». В настоящее время употребление данного понятия настолько многозначно, что подчас сложно понять, какой круг явлений и фактов действительности оно охватывает. Одни рассматривают «становление» как активно-деятельностное состояние мобилизованности всех сил и возможностей на предстоящие действия, другие, например А.Е. Томилова, определяют его как особое длительное или кратковременное состояние человека, направленное на сознательное или неосознанное прогнозирование будущей ситуации [2]. Состояние становления преимущественно обуславливается устойчивыми особенностями, свойственными данному человеку, отмечает и М.И. Дьяченко [3]. В.И. Лебедев считает, что становление не представляет собой перенос качеств в новую ситуацию, простую актуализацию их, оказывают влияние и те конкретные условия, в которых осуществляется деятельность [4].

Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые полагают, что состояние профессионального становления как психологическое состояние имеет сложную динамическую структуру и включает в себя следующие компоненты: мотивационный (ответственность за выполнение задач, чувство долга, возможность быть активным субъектом профессиональной деятельности); эмоционально-волевой (знания и представления об особенностях и условиях деятельности учителя, её требованиях к сотруднику, самоконтроль, умения управлять действиями); деятельностный (владение способами и приёмами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения); творческий (самооценка своей подготовленности и соответствие процесса решения профессиональных задач оптимальным образом).

В нашем исследовании было выделено 4 уровня профессионального становления будущего педагога, которые легли в основу методики диагностики и прогнозирования указанного процесса. Первый уровень – низкий (информативный). Показывает, что студенты этого уровня не всегда и не по всем направлениям умеют организовать работу на основе полученных знаний, ими не обеспечивается единство целей, способов и результатов профессиональной деятельности. На этом уровне у студентов наблюдается отсутствие направленности на профессиональную деятельность, отсутствие понимания и восприятия осваиваемой специальности, при этом развитие трудовых умений и навыков

не является для него личностной и профессиональной ценностью. Второй уровень – средний (ментальный). У студентов данного уровня наблюдаются неустойчивые мотивы к осуществлению трудовой деятельности, проявляются составляющие эмоционально-волевой и деятельностного компонентов, при этом не развит мотивационный компонент, у них низкий уровень воображения, слабо развита интуиция, отсутствуют глубинные творческие процессы. Третий уровень – выше среднего (интроспективный). Для студентов характерна достаточно высокая степень развитости и взаимосвязанности имеющихся у них компонентов профессиональных компетенций, их действия обусловлены достаточно устойчивыми профессиональными мотивами, а элементы эмоционально-волевой и деятельностного компонентов используются студентами для получения теоретических знаний и развития профессиональных трудовых умений и навыков, способности видеть позитивные и негативные стороны своего труда. Четвёртый уровень – высокий (мировоззренческий). Студенты этого уровня осознают себя субъектами профессиональной деятельности, характеризуются четким проявлением всех компонентов профессиональных компетенций, они отличаются глубиной творческих процессов и развитием воображения, интуиции, потребностью в самоактуализации.

Исследуя проблему формирования профессиональных компетенций студентов, мы разработали модель процесса формирования. Объектом нашего моделирования стал процесс формирования профессиональных компетенций. Цель моделирования – подготовка выпускника с высокой степенью сформированности профессиональных компетенций.

Достижение этой цели возможно в том случае, если модель обладает определёнными свойствами, главными из которых, как нам представляется, являются адекватность и динамичность. Адекватность в общем виде понимается как степень соответствия изучаемого объекту его отражения. Динамичность понимается как периодическая воспроизводимость модели, благодаря чему может быть достигнуто непрерывное отражение происходящих в обществе изменений [5]. В разработанной модели описаны два вида противоречий – внутренние и внешние. Внутренние противоречия возникают внутри самого субъекта, а внешние противоречия проявляются в организационном процессе формирования профессиональных компетенций.

Для достижения поставленной цели нами выбрана модель личностно-ориентированного образования (ЛОО).

Существует мнение, что есть специальные технологии, с помощью которых реализуется ЛОО. Мы склонны согласиться с утверждением А.В. Хуторского о том, что «личностно-ориентированный смысл образования может быть заложен в любом типе обучения. ... Если человек (ученик, учитель), его природные, личностные и индивидуальные особенности учитываются при проектировании, осуществлении и диагностике образовательного процесса и способны оказывать влияние на него, то говорят о гуманистическом личностно-ориентированном обучении» [6]. Подчёркнём: в этом высказывании речь идёт о человеке – ученике и учителе; особенности двоих должны учитываться при проектировании учебного процесса.

По нашему мнению, в различных образовательных проектах часто недооценивается наличие двух субъектов в обучении. В сущности, во всех проектах речь идёт только об ученике. Но каким должен быть учитель, не обсуждается. Следовательно, предполагается, что любой учитель может работать в любой технологии, в любой образовательной парадигме. Это заблуждение, которое в практике обучения всякий раз оборачивается торжеством формирующей педагогики. Переквалифицироваться в одночасье в учителя-гуманиста нельзя. Таких учителей нужно заботливо воспитывать. Пожалуй, с учителями старшего поколения опыт по перевоспитанию может и не удастся (если, конечно, им от рождения не присущи соответствующие качества). Принятие принципов ЛОО – это, прежде всего, внутренняя перестройка, ломка сознания. На такой шаг способны немногие люди. Мы полагаем, что необходимо сосредоточиться на подготовке молодых учителей, а точнее – будущих учителей.

Принято считать, что молодые люди не так отягощены жизненным опытом, поэтому им легче перестроиться, воспринять новое. Это справедливо только отчасти. Нам много раз приходилось наблюдать, что стоит молодому учителю или студенту-практиканту попасть в школу, как он не только начинает действовать «как все», но еще и вспоминает свой школьный опыт и начинает в своей деятельности воспроизводить именно его. Груз школьных лет порой бывает очень тяжёлым. Тем не менее, выход из

создавшейся ситуации возможен. Мы его видим в том, чтобы изменить образовательную среду, в которой происходит подготовка молодого специалиста.

Пять лет в стенах вуза – немалый срок. Если учесть все особенности возраста, в котором происходит обучение в вузе, то вполне вероятно, что именно в этот период определяется жизненная и профессиональная позиция будущего специалиста. Разумеется, педвуз и сейчас выполняет эту функцию: он готовит учителей для работы в парадигме формирующей педагогики. Многопредметность, организационные формы обучения и контроля, ориентированные на передачу, усвоение и воспроизведение знаний, безразличие к педагогическим инновациям и к личности студента – вот далеко не полный перечень характеристик учебного процесса в педвузе. Эти и другие особенности в организации учебного процесса, возможно, более заметны в сравнительно небольших периферийных вузах. На их контингенте, преподавательском составе и материальном обеспечении сильнее всего проявили себя разрушительные девяностые годы. Во многих случаях эти вузы в полной мере разделяют незавидную судьбу своих городов, оставаясь, тем не менее, едва ли не единственными очагами культуры. Тут, пожалуй, уместно вспомнить о восточной мудрости: «Чем хуже, тем лучше». Чем больше патология, тем больше способов выхода из нее. Мы полагаем, что в самом недалеком будущем именно на периферии будут предложены очень интересные социальные, в том числе и образовательные, проекты.

Что же предлагаем мы в этой статье сейчас? Нет, речь не пойдет об изобретении новой педагогики. Достаточно использовать всё то, что уже разработано. Главное – организовать соответствующую ЛОО среду. Самое сложное состоит в создании подобной среды внутри самого себя. В профессиональном отношении это выражается, прежде всего, в смене позиций: из «источника знаний», контролера и т. п. вы превращаетесь в менеджера, консультанта, коллегу. Если вы действительно преобразовали самого себя, ваши студенты обязательно это почувствуют и попробуют использовать. От вас будет зависеть, какое направление придать взаимодействию с ними. Тогда можно подумать и о выборе образовательной технологии.

Весьма возможно, что студентов младших курсов нужно будет постепенно и настойчиво приучать к сотрудничеству, к взаимопомощи и просто к личной ответственности. Потребуется время для накопления, осмысления и расширения опыта, создания методических материалов, для признания со стороны коллег. Важно не просто найти поддержку в коллективе, но и тех, кто будет работать вместе с вами: в этом состоит условие развития вашего начинания.

Поделимся своим опытом продвижения ЛОО на физико-математическом факультете. О некоторых из используемых нами методик, а это проблемная лекция, разноуровневые задания, работа в малых группах, методики коллективного способа обучения, бальная система оценки и др., уже рассказано в других публикациях. В проведении занятий на младших курсах с использованием перечисленных методик участвуют студенты четвертого и пятого курсов. Как правило, они являются разработчиками соответствующих методических материалов (в рамках курсовых и дипломных работ).

Подробнее расскажем о методическом практикуме, который нами проводится в рамках курса методики обучения физики. Он организуется перед выходом студентов 4 курса на педагогическую практику в начале восьмого семестра. Практикум посвящен уроку физики в современной школе. Студентам предстоит в режиме «погружения» обобщить, развить, дополнить и даже в чём-то пересмотреть свои знания и представления об уроке физики и на заключительном этапе практикума воплотить все это в проекте урока. Конкретное содержание практикума определяется исходя из программы предшествующей подготовки студентов, успешности ее выполнения, личностных особенностей участников практикума (студентов и преподавателей). Учитываются также новые методические идеи, появившиеся к моменту проведения практикума. Поэтому программа практикума каждый год обновляется.

К примеру, в этом учебном году ключевыми вопросами, вынесенными на практикум, были: объяснение нового материала

с использованием структурно-логических схем, ученический эксперимент и современные технические средства на уроке физики. Каждый практикум, был посвящен одному из ключевых вопросов.

Ещё одна, пожалуй, самая важная особенность практикума состоит в том, что работа в нём строится по принципу максимальной самостоятельности студентов. Занятия, как правило, планируются следующим образом:

1. Введение в проблему: сообщения преподавателя и студентов, просмотр видеоматериалов (например, видеозаписей фрагментов уроков);
2. Обсуждение сообщений и постановка задач;
3. Имитационные игры; работа в группах;
4. Представление итогов работы, взаимооценка;
5. Рефлексия.

Следует отметить, что образовательная рефлексия – обязательный элемент практикума. Выполняя рефлексивные задания, студенты в то же время учатся проводить образовательную рефлексию. В течение занятия проходят непродолжительные тренинги (несколько минут) по восстановлению работоспособности, снятию напряжений и т. п.; со студентами обсуждается необходимость использования подобных упражнений в работе со школьниками.

Все виды работ студентов оцениваются в баллах. Критерии оценки устанавливаются в первый день практикума. Выставляемые баллы фиксируются в специальном бюллетене. По итогам практикума набравшие наибольшее количество баллов студенты поощряются. Поощрения могут устанавливаться сообразно ситуации. Например, кому-то может быть предоставлена возможность проходить практику самостоятельно, кто-то получит льготы при сдаче экзамена и др. Наблюдения за студентами, анализ выполненных ими рефлексивных заданий позволяет, по нашему мнению, сделать вывод о том, что молодёжь готова в большей степени к принятию иных организационных форм обучения, чем принято считать среди преподавателей.

Основной задачей работы стала апробация сконструированной нами программы формирования профессиональных компетенций у студентов. Нами предполагалось, что при формировании компонентов профессиональных компетенций будет зарегистрирована возрастающая динамика.

Результаты диагностики уровня развития компонентов профессиональных компетенций в конце такой работы представлены в таблице (таблица 1).

Таблица 1

Самооценка развития компонентов профессиональных компетенций до и после методического практикума

Компоненты профессиональных компетенций	Самооценка студентов до практикума	Самооценка студентов после практикума
Мотивационный	3,12	4,00
Эмоционально-волевой	2,33	3,75
Деятельностный	2,58	3,97
Творческий	1,76	3,95

Данные таблицы 1 показывают, что за время проведения методического практикума уровень сформированности компонентов профессиональных компетенций, существенно повышался.

Анализ результатов внедрения модели (ЛОО) и методического практикума в систему подготовки будущих учителей физики позволил выделить и обосновать ряд новых социально-педагогических условий эффективного совершенствования формирования профессиональных компетенций.

Таким образом, правомерно считать, что представленные в статье теоретические положения, пути, методы и средства совершенствования формирования и развития профессиональных компетенций будущих учителей физики показали свою практическую надежность, устойчивость, эффективность и заслуживают применения в процессе подготовки.

Библиографический список

1. Абдулханова-Славская К.А. Категория личности в советской психологии. *Психологический журнал*. Москва, 1989.
2. Томилова А.Е. Психологическая подготовка и боевая готовность сотрудников ОВД к действиям в экстремальных ситуациях. *Психопедagogика в правоохранительных органах*. 1998; 1.

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск, 1996.
4. Лебедев В.И. *Личность в экстремальных условиях*. Москва, 1991.
5. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва: Наука, 1966.
6. Хуторской А.В. *Современная дидактика: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.

References

1. Abdul'hanova-Slavskaya K.A. *Kategoriya lichnosti v sovetskoj psihologii. Psihologicheskij zhurnal*. Moskva, 1989.
2. Tomilova A.E. *Psihologicheskaya podgotovka i boevaya gotovnost' sotrudnikov OVD k dejstviyam v 'ekstremal'nyh situacijah. Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 1998; 1.
3. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk, 1996.
4. Lebedev V.I. *Lichnost' v 'ekstremal'nyh usloviyah*. Moskva, 1991.
5. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva: Nauka, 1966.
6. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.

Статья поступила в редакцию 26.01.16

УДК 37814

Lyapkina N.A., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute (branch), Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Rubtsovsk, Russia), E-mail: nat-lyapkina@yandex.ru

Sevastyanova S.K., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute (branch), Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Rubtsovsk, Russia), E-mail: sevask@mail.ru

PEDAGOGICAL FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL (CASE STUDY OF RUBTSOVSK INDUSTRIAL INSTITUTE). The article presents a study on the use of inclusive education in the higher education system. The authors propose to make this process efficient by integrated implementation of several areas, such as organization of educational process with complex support of students with disabilities, the use of distance learning equipment with material and technical base, organization the accessible environment in educational institutions with the introduction of ethics in communication with students with disabilities. The research is carried out in Rubtsovsk Industrial Institute and reveals the ways of how inclusive components can be introduced into the educational process. The authors study the potential innovative educational platform as a basis, which can be implemented as an integrated approach of social adaptation of students with disabilities and a systemic approach to train children with disabilities to produce accessible educational environment.

Key words: inclusive education, higher education, educational process organization, systemic approach, social adaptation, Rubtsovsk Industrial Institute, accessible educational environment for students with disabilities.

Н.А. Ляпкина, канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента и экономики, Рубцовский индустриальный институт, филиал ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: nat-lyapkina@yandex.ru

С.К. Севастьянова, д-р филол. наук, доц., декан гуманитарно-экономического факультета, Рубцовский индустриальный институт, филиал ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: sevask@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ РИИ АлтГТУ)

В статье рассматривается актуальная проблема внедрения инклюзивного обучения в систему высшего образования. Авторы предлагают сделать этот процесс эффективным за счёт комплексной реализации сразу нескольких направлений, сочетающих организацию учебного процесса с комплексным сопровождением студентов с ограниченными возможностями здоровья, применением дистанционных форм обучения с оснащением материально-технической базы, организацией доступной среды в образовательном учреждении с внедрением этики общения со студентами-инвалидами. В качестве примера вуза, недавно, но уверенно вводящего в образовательный процесс инклюзивную составляющую, приводится Рубцовский индустриальный институт, который рассматривается авторами как потенциальная инновационная педагогическая площадка, на базе которой может быть реализован комплексный подход социальной адаптации студентов-инвалидов и системный подход к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья для создания благоприятной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, высшее образование, организация образовательного процесса, системный подход, социальная адаптация, Рубцовский индустриальный институт, благоприятная образовательная среда для студентов-инвалидов.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012; ред. от 21.07.2014; с изм. и доп. вступ. в силу с 01.01.2015) родители (законные представители) имеют право выбора способа получения образования и образовательного учреждения для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В Российской Федерации законодательно созданы условия для вхождения инклюзивной составляющей в образовательный процесс. Приказы Министерства образования и науки РФ № 1367 (от 19.12.2013) «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования...» и № 1309 (от 09.11.2015) «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» законодательно закрепили определенный порядок социальной адаптации в высшей школе студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями.

Проблема внедрения инклюзивного образования в сферу подготовки специалиста является сегодня актуальной во всем мире, поэтому количество сторонников данного процесса постоянно увеличивается. Особое внимание проблеме инклюзии в профессиональном образовании уже много лет уделяется в Европе и Америке [напр., 1-4], в последнее время и в России. Данная проблематика в 2015 году неоднократно обсуждалась и на страницах журнала «Мир науки, культуры, образования» – мы насчитали почти десяток статей (2015; 1 (50): 45 – 47, 103 – 108; 3 (52): 93 – 95, 127 – 129, 147 – 151; 4 (53): 116 – 118; 5 (54): 110 – 112; 6 (55): 74 – 77). Поднятые журналом направления исследования инклюзивного образования и внедрения его форм в образовательный процесс – особенности инклюзии в школьном образовании, общие вопросы инклюзивного образования, использование зарубежного опыта при внедрении инклюзивной формы обучения, создание прогрессивных форм и методов при введении инклюзивной составляющей в обучение, готовность обучающихся к социально-педагогической деятельности с инклю-

живной доминантой, создание профессиональных компетенций для педагогов, работающих в инклюзивной среде и многие другие – все чаще актуализируются в современной отечественной педагогической мысли [5 – 7].

Обобщая российский теоретический опыт, можно заключить, что в нашей стране организация образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в высшей школе имеет свою специфику [8], обусловленную в том числе недостаточной готовностью общества к такому нововведению [9]. Дело в том, что до сегодняшнего дня люди, имеющие инвалидность, обучались, как правило, в специализированных учебных заведениях, работали на специализированных предприятиях, а их интеграция в общественную жизнь ассоциировалась с проблемами внедрения новых форм и способов обучения, доступных и понятных всем, и организации безбарьерной среды, в которой человек с ОВЗ имел бы равные с другими членами общества условия получения знаний, информации, передвижения и т. д. [10]. Поэтому практика внедрения инклюзии в систему высшего образования в России невелика, а учебно-методическая база для его решения пока недостаточно разработана, несмотря на то, что уже накоплен теоретический опыт по организации образовательного процесса для обучения инвалидов [11 – 12].

Для того чтобы осознать, что инклюзивное обучение в высших учебных заведениях не «проблема», а неотъемлемая часть современного образовательного процесса, считаем необходимым напомнить определения инвалидности. Существуют три подхода к пониманию обозначенных особенностей людей. *Медицинский* определяет инвалидность через наличие нарушений в состоянии здоровья человека. Индивиды с инвалидностью рассматриваются как «проблема», которую необходимо устранять, поэтому таких людей надо лечить и изолировать от остальных членов общества. Последователи *традиционной* точки зрения трактовали инвалидность как «проклятие» или «наказание» за проступки его самого или его родственников в прошлом. Представители *социального* подхода причину инвалидности видят не в заболевании человека, а в обществе, где существуют жесткие правила, запреты, стереотипы, предрассудки [13]. Очевидно, что эффективная реализация инклюзивного образования возможна при социальном понимании инвалидности, где осознание проблем физического здоровья человека зависит от уровня развития общества [14 – 15]. При толерантном отношении к инвалиду в процессе его социализации и обучения должна быть создана такая система образования, которая в полном объеме обеспечит права студентов с особыми потребностями на полноценное

пребывание в вузе без дискриминации и пренебрежения. Следовательно, инклюзивное образование как процесс, который способствует развитию личности и способностей независимо от физических и иных барьеров, не терпит ограничений и изоляции, поскольку его реализация предполагает не только технические и организационные изменения системы обучения, но и перемену философии образования.

Таким образом, внедрение инклюзивного обучения в систему высшего образования есть долгосрочная стратегия, системный подход к организации образовательного процесса, в котором принимают участие разные субъекты: абитуриенты (позже – студенты) с инвалидностью и ОВЗ; их родители, опекуны и законные представители; администрация и преподаватели вузов, другие организации (медицинские учреждения, органы социальной защиты и проч.). Действия всех субъектов, как отмечают исследователи, основывается на взаимодействии, сотрудничестве, взаимопонимании, что в конечном итоге будет способствовать повышению качества и эффективности образовательного процесса [16].

Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова» (далее – РИИ АлтГТУ) относительно недавно внедрил в свою образовательную деятельность инклюзивное образование. Привлекая внимание руководство вуза к данной проблеме, нам уже приходилось писать об организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ, обучающимися в РИИ АлтГТУ [17]. Теперь, когда ситуация изменилась в лучшую сторону, хочется оценить предпринятые администрацией вуза действия по внедрению инклюзии и наметить дальнейшие пути развития образовательного процесса с инклюзивной составляющей.

В текущем 2015 – 016 учебном году в РИИ АлтГТУ обучается 6 студентов с инвалидностью и ОВЗ. Несмотря на то, что общий процент их невысок, можно констатировать, что наш вуз постепенно и целенаправленно внедряет в процесс реализации подготовки бакалавров инклюзивное образование.

Распределение студентов по группам инвалидности в РИИ АлтГТУ выглядит следующим образом: 4 человека – со 2-й группой; два – с третьей. Данные обстоятельства не являются препятствием для получения этими студентами полноценного высшего образования, поскольку в институте созданы необходимые технические условия. Анализ данных о распределении инвалидов по курсам (таблица 1) показал, что большая доля таких студентов обучается на факультете, отвечающем за подготовку инженерных кадров.

Таблица 1

Распределение студентов с инвалидностью по курсам и факультетам

Курс	Технический факультет		Гуманитарно-экономический факультет		В целом в РИИ АлтГТУ	
	чел.	уд. вес, %	чел.	уд. вес, %	чел.	уд. вес, %
1	3	60	-	-	3	50
2	1	20	-	-	1	17
3	1	20	1	100	2	33
4	-	-	-	-	-	-
Итого	5	100	1	100	6	100

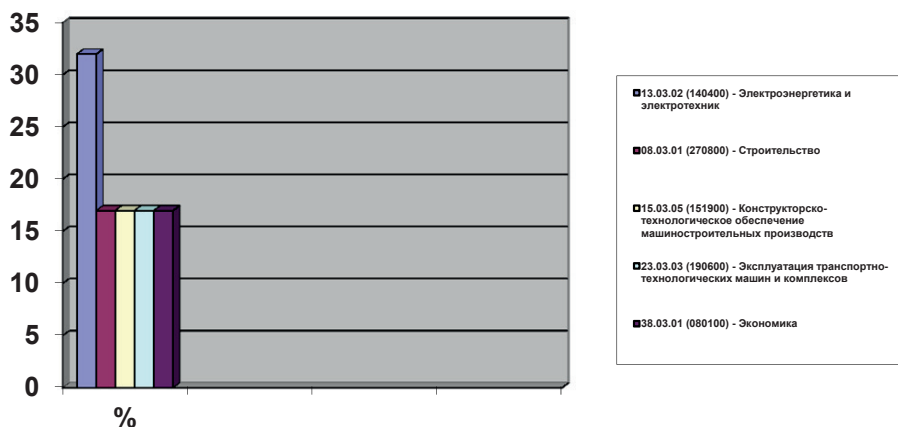


Рис. 1. Распределение инвалидов по направлениям подготовки, реализуемым в РИИ АлтГТУ

Это объясняется тем, что на техническом факультете, в отличие от гуманитарно-экономического, где осуществляется только коммерческий набор, есть бюджетные места. Данное преимущество даёт возможность абитуриентам с инвалидностью получить образование, отвечающее современным требованиям рынка труда с минимальными затратами. Кроме того, анализ показывает, что наибольший удельный студентов с ОВЗ приходится на первокурсников. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что политика, которую осуществляет Правительство РФ о внедрении в отечественную систему образования инклюзивной составляющей, даёт свои результаты: абитуриенты знают о своих правах на получение высшего образования и реализуют их.

Исследуя выбор направлений подготовки в РИИ АлтГТУ, можно заключить, что особым предпочтением у студентов пользуется направление 13.03.02 «Электротехника и электротехника»: здесь обучается 2 студента. Равнозначное предпочтение (по 1 человеку) отдано другим направлениям: 08.03.01 «Строительство», 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» и 38.03.01 «Экономика» (рис. 1).

В РИИ АлтГТУ созданы необходимые условия для возможности приёма лиц с ОВЗ [18]: на входе в институт установлены пандус и кнопка связи с охраной учреждения и приемной комиссией; для абитуриентов и студентов с ОВЗ на первом этаже главного корпуса оборудовано помещение приёмной комиссии (аудитория 119) и туалетная комната с расширенным дверным проёмом.

Образовательная деятельность в части организации обучения инвалидов и лиц с ОВЗ строго регламентирована в соответствии с письмом Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 года № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами». На основании указанного документа в АлтГТУ разработано Положение об условиях обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. Согласно данного Положения, в РИИ АлтГТУ инклюзивное образование студентов-инвалидов реализуется через модель полной инклюзии, которая предполагает, что обучающиеся инвалиды посещают образовательную организацию вместе со здоровыми сверстниками и проходят подготовку по общим или индивидуальным планам; данная группа студентов может участвовать в студенческих объединениях, мероприятиях.

Таким образом, в РИИ АлтГТУ предпринимаются заметные усилия по созданию необходимых условий для внедрения инклюзивного образования в общий процесс подготовки специалиста и адаптации в вузе инвалидов и лиц с ограничениями здоровья. Однако, на наш взгляд, этого недостаточно.

Существует, как известно, три типа социальной адаптации студента-инвалида к условиям высшей школы: освоение физического пространства высшего учебного заведения (*пространственный* компонент социальной адаптации), вовлечение в образовательный процесс вуза (*образовательный* компонент) и социально-психологическая адаптация к среде однокурсников, преподавательского состава высшего учебного заведения (*социально-психологический* компонент) [19, с. 76]. Средства оптимизации этой комплексной модели социальной адаптации студента-инвалида к условиям вуза в РИИ АлтГТУ, как видим, реализованы пока частично и не в полной мере.

Совершенно не разработан в нашем вузе образовательный компонент, включающий в себя особую образовательно-реабилитационную среду, благодаря которой в учебный процесс должны быть внедрены специальные учебные программы, дидактические средства, методическое обеспечение с учётом специфических потребностей студентов с ОВЗ. Заметим, что организация инклюзивного образовательного процесса в высшей школе в России осуществляется сегодня в соответствии с новейшими методическими рекомендациями по его организации [20]. При внедрении инклюзивного обучения в высшее образование работа ведется в следующих направлениях: организация учебного

процесса с учетом нозологий инвалидов и ОВЗ; кадровое обеспечение инклюзивного образования; комплексное сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ; оснащение материально-технической базы; применение дистанционных форм обучения; организация доступной среды в образовательном учреждении; внедрение этики общения в отношении студентов с инвалидностью и ОВЗ [21]. Комплексная реализация всех направлений позволяет сделать процесс инклюзивного образования в высшей школе эффективным.

На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (№ АК-44/05 вн) в РИИ АлтГТУ предполагается включение специализированных адаптационных дисциплин (модулей) в основные образовательные программы для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. Под специализированными адаптационными дисциплинами (модулями) подразумеваются дисциплины социально-гуманитарного, социально-правового назначения. Данные предметы формируют содержание вариативной части адаптированной образовательной программы обучающихся. В РИИ АлтГТУ выделяют следующие специализированные дисциплины: «Формирование социально-коммуникативных навыков у лиц с ОВЗ»; «Социально-правовые гарантии инвалидов и лиц с ОВЗ»; «Социализация и социальная адаптация инвалидов и лиц с ОВЗ»; «Технологии социальной адаптации инвалидов»; «Социальная адаптация и реабилитация молодых инвалидов на рынке труда». Включение указанных дисциплин в индивидуальные планы обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, несомненно, ускорит процесс их социальной адаптации и повысит уровень их конкурентоспособности на рынке труда.

Однако хотелось бы обратить внимание на те категории студентов-инвалидов, чьи проблемы со здоровьем отягощены сенсорными дефектами, то есть недостаточностью зрения и слуха; сегодня в РИИ АлтГТУ значительная часть студентов-инвалидов имеет мышечно-суставную (проприоцептивную) недостаточность и двигательные нарушения. К сожалению, преподаватели РИИ АлтГТУ пока не имеют специализированных методических разработок для проведения учебных занятий со слабовидящими и слабослышащими ребятами. Однако опыт психолого-педагогического сопровождения студентов с сенсорными проблемами во многих российских вузах имеется [22], и разные подходы к решению данных проблем в отечественных высших образовательных учреждениях создают благоприятную образовательную среду для студентов-инвалидов с сенсорными проблемами [23, с. 324 – 325].

Неоценимую помощь в обучении студентов с отклонениями в зрении и слухе, как показывает опыт, может оказывать применение ИКТ-технологий: онлайн-тестирований, обращение к специально спроектированным сайтам, интернет-тренажерам и т. д. [24]. Студентам с сенсорными дефектами предлагаются разнообразные программы озвучки. В учебный процесс включаются так называемые вспомогательные инструменты для помощи людям, лишённым полноценного зрения: оптические увеличительные средства (лупы, специальные очки, линзы); трости; диктофоны, озвученные книги, звуковые компьютерные программы, звуковые калькуляторы; Брайлевский дисплей, Брайлевские книги и журналы; специальная бумага, циркули и линейки, сантиметр с насечками, рельефные карты и многое другое [25].

Сегодня РИИ АлтГТУ обладает материальными, техническими и педагогическими возможностями для введения в образовательный процесс инклюзивной составляющей. Используя теоретический и практический опыт обучения студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, наш вуз может создать и благополучно реализовать комплексную программу социальной адаптации студентов-инвалидов и превратиться в инновационную педагогическую площадку с применением системного подхода к обучению инвалидов.

Библиографический список

1. *Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы*: материалы Международной научно-практической конференции. Федеральное агентство по образованию, Астраханский государственный университет. Под редакцией Л.Н. Давыдовой. Астрахань, 2009.
2. Курмышева Л.К. Инклюзивное образование: зарубежный опыт. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 9: 221 – 224.
3. Жаворонков Р.Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки. *Психологическая наука и образование*. 2010; 5: 13 – 22.

4. Tsyrlina-Spady T., Jones V.L., Cote D.L., Pierson M. Special education inclusionary practices: an overview of Russia and the United States. *Образование и саморазвитие*. 2014; 2 (40): 212 – 216.
5. Кац А.М. Инклюзивное образование: комментарии к закону об образовании. *Народное образование*. 2014; 5: 59 – 64.
6. Егоров П.Р. Инклюзивное образование как образование для всех. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 4: 209 – 214.
7. Лышко О.П. Инклюзивное образование как современная модель образования // Материалы международного конгресса: в 2 т. Витебский государственный университет им. П.М. Машерова; 2014: 51 – 54.
8. Шилов В.С. Инклюзивное образование: российская специфика. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2008; 10: 44 – 45.
9. Горбань М.И. Как в России воспринимают идею инклюзивного образования. *Прикладная эконометрика*. 2012; 2: 37 – 52.
10. Аммосова Л.И. Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2012; 41: 42 – 45.
11. Тихомирова Л.Ф., Буркина Н.М. Организационно-методические условия инклюзивного обучения. *Ярославский педагогический вестник*. 2014, т. 2; 4: 141 – 144.
12. Белухина Н.Н. Инклюзивное образование и электронное обучение: новые возможности. *Электронное обучение в непрерывном образовании*. 2015, т. 2; 1 (2): 14 – 18.
13. *Инклюзивное образование: ключевые понятия*. Авторы-составители Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. Москва, 2009.
14. Опришко А.А., Орзаховская И.Ю. Проблемы внедрения инклюзивного образования в обществе, реализующем гуманистические принципы. *Культура. Нация. Интеграция*. 2014; 3 (27): 91 – 96.
15. Кочеток Н.Г. Проблемы инклюзивного образования в условиях современного социума. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 5 (40): 317 – 319.
16. Дегтярева В.В. Условия формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в современном вузе. *Философия образования*. 2014; 3: 162 – 173.
17. Natalya A. Lyapkina, Svetlana K. Sevastyanova, Piotr Mazur. Inclusive education in Higher education structure. *Vocational training: some problems and contexts*. Chelm, 2015; 145 – 147.
18. Сайт РИИ АлтГТУ. Available at: <http://www.rubinst.ru/page/4509-usloviya-dlya-priema-lic-s-ogranichennymi-vozmozh>
19. Крухмалев А.Е., Воеводина Е.В. Особенности социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Социологические исследования*. 2012; 12: 72 – 79.
20. *Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса*. Москва, 2014. Утверждено заместителем Министра образования и науки РФ А.А. Климовым 08.04.2014 за № АК-44/05вп.
21. Гонеев А.Д. Интегрированный подход в проектировании профессиональной подготовки бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2015; 1 (141): 72 – 76.
22. *Методические материалы по обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов инвалидов*. Available at: <http://www.kspu.ru/page-17368.html>
23. Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. 2013; Т. 2, Вып. 3 (7): 323 – 327.
24. Кальгин Ю.А. Педагогические условия интеграции слабослышащих студентов в систему обучения в высшей школе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2010; 595: 138 – 151.
25. *Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушением зрения*. Available at: <http://www.kamerata.org/soderzhanie-4/>

References

1. *Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции*. Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu, Astrahanskij gosudarstvennyj universitet. Pod redakciej L.N. Davydovoj. Astrahan', 2009.
2. Kurmysheva L.K. Инклюзивное образование: зарубежный опыт. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 9: 221 – 224.
3. Zhavoronkov R.N. Tehnologiya vysshego inkluzivnogo obrazovaniya invalidov, primenyaemaya v Soedinennyh Shtatah Ameriki. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010; 5: 13 – 22.
4. Tsyrlina-Spady T., Jones V.L., Cote D.L., Pierson M. Special education inclusionary practices: an overview of Russia and the United States. *Образование и саморазвитие*. 2014; 2 (40): 212 – 216.
5. Кас А.М. Инклюзивное образование: комментарии к закону об образовании. *Народное образование*. 2014; 5: 59 – 64.
6. Egorov P.R. Инклюзивное образование как образование для всех. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 4: 209 – 214.
7. Lysko O.P. Инклюзивное образование как современная модель образования // Материалы международного конгресса: в 2 т. Витебский государственный университет им. П.М. Машерова; 2014: 51 – 54.
8. Shilov V.S. Инклюзивное образование: российская специфика. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2008; 10: 44 – 45.
9. Gorban' M.I. Как в России воспринимают идею инклюзивного образования. *Прикладная эконометрика*. 2012; 2: 37 – 52.
10. Ammosova L.I. Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2012; 41: 42 – 45.
11. Tihomirova L.F., Burykina N.M. Organizacionno-metodicheskie usloviya inkluzivnogo obucheniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2014, t. 2; 4: 141 – 144.
12. Beluhina N.N. Inkluzivnoe obrazovanie i `elektronnoe obuchenie: novye vozmozhnosti. *Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii*. 2015, t. 2; 1 (2): 14 – 18.
13. *Инклюзивное образование: ключевые понятия*. Avtory-sostaviteli N.V. Borisova, S.A. Prushinskij. Moskva, 2009.
14. Opryshko A.A., Orzhahovskaya I.Yu. Problemy vnedreniya inkluzivnogo obrazovaniya v obschestve, realizuyuschem humanisticheskie principy. *Kul'tura. Natsiya. Integratsiya*. 2014; 3 (27): 91 – 96.
15. Kochetok N.G. Problemy inkluzivnogo obrazovaniya v usloviyah sovremennogo sociuma. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya*. 2014; 5 (40): 317 – 319.
16. Degtyareva V.V. Usloviya formirovaniya obrazovatel'nyh strategij sub`ektov inkluzivnogo obrazovaniya v sovremennom vuze. *Filosofiya obrazovaniya*. 2014; 3: 162 – 173.
17. Natalya A. Lyapkina, Svetlana K. Sevastyanova, Piotr Mazur. Inclusive education in Higher education structure. *Vocational training: some problems and contexts*. Chelm, 2015; 145 – 147.
18. Сайт РИИ АлтГТУ. Available at: <http://www.rubinst.ru/page/4509-usloviya-dlya-priema-lic-s-ogranichennymi-vozmozh>
19. Kruhmalev A.E., Voevodina E.V. Osobennosti social'noj adaptatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2012; 12: 72 – 79.
20. *Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса*. Москва, 2014. Утверждено заместителем Министра образования и науки РФ А.А. Климовым 08.04.2014 за № АК-44/05вп.
21. Goneev A.D. Integrirovannyj podhod v proektirovanii professional'noj podgotovki bakalavrov k rabote v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2015; 1 (141): 72 – 76.
22. *Методические материалы по обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов инвалидов*. Available at: <http://www.kspu.ru/page-17368.html>
23. Schetinina E.B., Konvalova M.D. Opyt organizatsii psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Izvestiya. Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. 2013; Т. 2, Вып. 3 (7): 323 – 327.
24. Kal'gin Yu.A. Pedagogicheskie usloviya integratsii slaboslyshaschih studentov v sistemu obucheniya v vysshej shkole. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2010; 595: 138 – 151.
25. *Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушением зрения*. Available at: <http://www.kamerata.org/soderzhanie-4/>

Статья поступила в редакцию 02.02.16

УДК811.11(07)

Magomedova A.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru

Magomedgadjeva A.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

Alipulatova N.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umudatka@mail.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT ENGLISH LESSONS AT THE BASIC LEVEL OF LANGUAGE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL. Today there are numerous innovative educational technologies in pedagogy, the most interesting of which are individual and differentiated instruction, modular and developing training. In addition to the above learning technologies, the authors advise an effective means of increasing motivation for learning a subject among students – it is the use of information and communication technologies at English lessons. These technologies include a computer and multimedia display. As a result of their use the teaching information becomes a visual teaching tool. In fact, a teacher willing to use these electronic resources has to adapt them, to be use them for his or her own proper in class. In the article the authors make an attempt to reveal possibilities of using information and communication technologies in teaching English to 5 – 9 graders.

Key words: interactive technology, interdisciplinary connections, project activity, listening, information and communication technologies.

А.Д. Магомедова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

А.М. Магомедгаджиева, канд. пед. наук, доц., доц. каф. кафедры методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

Н.С. Алипулатова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umudatka@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА БАЗОВОМ УРОВНЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время применяются многочисленные образовательные инновационные технологии, наиболее интересны из которых метод проектов, индивидуальное и дифференцированное обучение, модульное обучение, развивающее обучение. Кроме выше названных технологий обучения, мы считаем, что эффективным средством повышения мотивации к предмету у обучающихся является и использование на уроках информационно-коммуникационных технологий. Именно компьютер, мультимедийный экран, становится информационным и наглядным средством обучения. Фактически, желая использовать подобные электронные ресурсы, вынужден подстраиваться под них, проделывать большую работу для их методически грамотного использования. В данной статье нами предпринята попытка раскрыть возможности использования информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка на базовом уровне.

Ключевые слова: интерактивные технологии, межпредметные связи, обучение, проектная деятельность, аудирование, инфокоммуникационные технологии.

В условиях современной школы главной целью обучения иностранным языкам является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранному языку является одним из важных проблемных вопросов современной методики. Использование информационных компьютерных технологий (ИКТ) позволяет значительно стимулировать познавательный интерес учащихся, развивает навыки работы с самыми разнообразными источниками информации и таит в себе массу других преимуществ. Компьютер значительно облегчает труд учителя, делая процесс обучения более ярким и эмоционально насыщенным.

Компьютерные технологии являются мощным средством обучения, и их применение в образовательном процессе служит серьезным подспорьем для учителя в повышении эффективности обучения и качества образования.

Необходимость широкого внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучение иностранному языку в школах обусловлена тем, что их применение раскрывает большие возможности для реализации дидактических принципов – принципа наглядности, индивидуализации обучения, непрерывности.

ИКТ обладают широкими возможностями и могут осуществлять следующие функции:

- представление учебного материала блоком или отдельными фрагментами с использованием гиперссылок; в программе POWER POINT, анимации и т. д.;
- наличие виртуального преподавателя;
- мультимедийные учебники и дистанционное обучение;
- индивидуализация обучения;

- демонстрация роликов и фильмов на иностранном языке;

- быть источником новых знаний и орудием добывания новой информации, углубления знаний и т. д.;
- воспроизведение материалов для аудирования, синхронного проговаривания;
- восполнение отсутствия естественной иноязычной среды на всех этапах обучения;
- осуществление обучения с учетом индивидуальных типологических особенностей каждого обучающегося;
- обеспечение ускоренного формирования и развития навыков слухового самоконтроля.

Прогресс компьютерных электронных средств, настроенных на сбор информации по заданным параметрам, происходит буквально на глазах. В настоящее время, развиваются глобальные мультимедийные технологии, способные связывать в единое целое не только тексты, но и рисунки, фотографии, карты, графики, аудио- и видеоматериал.

Благодаря передовым информационно-коммуникационным средствам появилась возможность равномерно распределять учительские силы, максимально разнообразить процесс передачи знаний и охватывать гораздо большее количество потенциальных учащихся.

Роль образной наглядности как средства передачи информации огромна. Именно компьютер, мультимедийный экран, становится тем информационным и наглядным средством обучения, которое позволяет приблизить обучающихся к положению свидетелей исторической действительности, при этом решая целый ряд образовательных и воспитательных задач. Фактически, желая использовать подобные электронные ресурсы, вынужден подстраиваться под них, проделывать большую работу для их методически грамотного использования.

Интересной и доступной является программа Microsoft Office Power Point, которая дает возможность создать свои презентации, по новому представить учебный материал, расширить творческие возможности учителя и обучающихся.

Рациональное использование ИКТ дает учителю возможность нагрузить речевой и слуховой каналы учащихся до любых разумных пределов и активизировать их речевую деятельность в требуемом направлении.

Применение ИКТ на уроках английского языка также позволяет выявлять внутриспредметные и межпредметные связи. Этому способствуют и ученические проектные работы, учебно-исследовательские работы с применением ИКТ-технологий на уроках.

Проектная деятельность учащихся является одним из средств развития познавательных интересов школьников. Творческие работы школьников носят исследовательский характер. Они позволяют приобрести школьникам первоначальный опыт проведения исследовательских работ, самостоятельно научиться добывать знания, используя литературу, ИКТ ресурсы, рекомендации учителя. Выступая перед сверстниками, ребята учатся представлять свои работы аудитории, дискутировать, отстаивать свою точку зрения. Метод проектов является первым шагом в большую науку [1, с. 404-408].

При обучении аудированию с применением ИКТ может быть значительно эффективнее, намного облегчить труд учителя и повысить интерес обучаемых и мотивацию. В научной литературе встречается определение аудирования как смыслового восприятия речи, или восприятия на высшем смысловом уровне (И.А. Зимняя) [2, с. 52 – 56], слушание с пониманием, или понимание речи на слух (А.А. Леонтьев) [3, с. 7 – 9]. В общем плане аудирование можно определить как аналитико-синтетический процесс по обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринятой информации.

Механизм аудирования как процесс распознавания слуховых образов очень сложный и представляет собой многоступенчатое отображение речевого воздействия:

- 1) восприятие звучащего текста;
- 2) преобразование исходного сигнала в спектрально-временное представление;
- 3) слияние и сличение с находящимися в памяти;
- 4) обработка речевого сигнала в соответствии с уровнями языковой иерархии;
- 5) вероятностное прогнозирование: контекстуальное или ситуационно-обусловленное;
- 6) извлечение нужной информации [4, с. 240].

Предмет сообщения и языковые средства определяются говорящим, реципиент вынужден воспринимать сообщение в том виде, в котором оно ему передается. Слушающий бесценен что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить ее, приспособить к своим возможностям и, тем самым, создать

благоприятные условия для приема информации. Другим фактором, усложняющим процесс овладения данным видом речевой деятельности, является то, что аудирование требует напряженной психической деятельности, вызывая быстрое утомление и отключение внимания слушающего [5, с. 123 – 130]. Восприятие связной речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью и протекает в особых условиях, определяемых рядом акустических факторов. Отсюда возникает необходимость в упражнениях, направляющих внимание на осмысление содержания воспринимаемой речи. Такие упражнения принято называть речевыми. Как известно, речь – основная составляющая мышления.

Аудирование как вид речевой деятельности играет большую роль в достижении практических, развивающих, образовательных и воспитательных целей и служит эффективным средством обучения иностранному языку, существует при протекании других видов речевой деятельности. Так, во время чтения как вслух, так и «про себя» человек пользуется речью, причём в последнем случае – внутренней. Она позволяет ему контролировать себя и правильность своих высказываний. Отталкиваясь от этого, мы можем сделать вывод, что без овладения речью во всех ее видах невозможно научиться правильно читать, а аудирование – один из способов для тренировки проговаривания. Велика роль аудирования и в осуществлении письменной речи, где наряду с памятью у человека работает еще и внутренняя речь – не отдавая себе отчета, он проговаривает то, что пишет.

Методика обучения языкам с применением ИКТ имеет некоторые особенности по сравнению с обычными формами педагогического процесса:

1. Во время интерактивного урока с использованием техники преподаватель превращается в комментатора. Практика показывает, что основным источником информации в этом случае должен служить именно аудиовизуальный технический комплекс. Это позволит слушателям курса лучше сосредоточиться и, следовательно, больше запомнить.

2. Комментарии преподавателя должны быть к месту. Это определяет методику работы с ИКТ – четкая программа должна быть составлена заранее. Преподаватель должен хорошо ориентироваться в материале, знать «точки остановок» для комментариев и разъяснений поминутно.

3. Применение ТСО утомляет учащихся, поэтому подобными занятиями не следует злоупотреблять. Даже на интенсивных курсах языков число «демонстрационных» часов должно быть ограничено.

Сегодня мультимедиа-технологии – это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса. В совершенствовании программного и методического обеспечения, материальной базы, а также в обязательном повышении квалификации преподавательского состава видится перспектива успешного применения современных информационных технологий в образовании.

Библиографический список

1. Модернизация системы непрерывного образования: *сборник материалов VI Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией профессора Т.Г. Везирова. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2014.
2. Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, язык. *Вопросы философии*. 1977; 12: 7 – 9.
3. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 2000.
4. *Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе*: учебно-методическое пособие. Авторы-составители: Д.П. Тевс, В.Н. Подковырова, Е.И. Аполских, М.В. Афонина. Барнаул: Издательство БГПУ, 2006.
5. Зимняя И.А. *Психология обучения неродному языку*. Москва: Просвещение, 1989.

References

1. Modernizatsiya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya: *sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej professora T.G. Vezirova. Mahachkala: ALEF (IP Ovchinnikov M.A.), 2014.
2. Leont'ev A.A. Deyatel'nost', soznanie, yazyk. *Voprosy filosofii*. 1977; 12: 7 – 9.
3. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
4. *Ispol'zovanie sovremennykh informacionnykh i kommunikacionnykh tehnologij v uchebnom processe*: uchebno-metodicheskoe posobie. Avtory-sostaviteli: D.P. Tevs, V.N. Podkovyrova, E.I. Apol'skih, M.V. Afonina. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2006.
5. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku*. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 27.01.16

УДК 811.11(07)

Magomedova A.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru

Demchenko A.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru

Alipulatova N.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umudatka@mail.ru*

TECHNOLOGY OF TEACHING INTERACTIVE CLASSES ON THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article deals with topical issues of formation of students' professional competence as the main task at interactive classes during teaching a course "Theory and methods of teaching foreign languages". The paper explains what separate stages in doing teaching activities are found, which are meant to solve teaching problems. The authors give examples of problematic tasks that could be used in the course of cooperative discussions and dialogues in project activities with pupils. The article points to the necessity of students to learn educational activity management through instructions and supportive schemes.

Key words: professional competence, interactive training, guidance of training activities, teamwork, cooperative learning, problematic tasks, creativity, methodical thinking, project work.

А.Д. Магомедова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

А.И. Демченко, канд. пед. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

Н.С. Алипулатова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umudatka@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования профессиональной компетенции у студентов языкового вуза в ходе изучения учебной дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам» на интерактивных формах практических занятий. Аргументировано и научно обоснованно поэтапное, пошаговое выполнение студентами учебных действий в решении поставленных методических задач, проблемных заданий в ходе коллективных дискуссий и диалога в условиях проектной деятельности. В исследовании указывается на необходимость осуществления управления учебной деятельностью студентов посредством установок, инструкций, опорных схем по вопросам, подлежащим исследованию.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, интерактивное обучение, управление учебной деятельностью, работа в команде, обучение в сотрудничестве, проблемная методическая задача, креативность, методическое мышление, проектная деятельность.

Проблема повышения качества профессионально-методической подготовки студентов, будущих учителей иностранных языков, является одной из актуальных в связи с процессами модернизации языкового образования в школе и вузе.

В настоящее время, на наш взгляд, крайне необходимо развитие творческого методического мышления, способного располагать и гибко владеть методическими приемами и современными педагогическими технологиями обучения иностранному языку и культурам.

В свете современных требований ФГОС в процессе подготовки бакалавров и магистров реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий (обучение в сотрудничестве, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций) с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [1, с. 3].

В этой связи нам представляется актуальным применение интерактивных форм проведения семинарских занятий по теории и методике обучения иностранному языку на языковом факультете. На предлагаемых нами интерактивных занятиях для студентов создаются условия совместного погружения в процесс познания в области теории и практики преподавания иностранного языка в общеобразовательных учреждениях с учетом личностных суждений, готовности и способности участия в решении обсуждаемых проблем.

В методической литературе под интерактивным обучением понимается, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется учебное взаимодействие преподавателя и студентов.

Опыт отечественных и зарубежных школ подтверждает эффективность использования обучения в сотрудничестве на интерактивных занятиях. Данная технология способствует активизации процесса овладения студентами профессионально-значимыми компетенциями учителя иностранного языка, к которым относятся следующие:

- готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности.

В ходе преподавания теории и методики обучения иностранному языку нами накоплен определенный опыт использования

технологии интерактивного взаимодействия как средства развития методического мышления и умения студентов работать в команде.

Наиболее эффективными технологиями, используемыми нами на интерактивных практических занятиях, являются обучение в сотрудничестве, метод проектов, деловая игра, мозговой штурм, дискуссия, суть которых заключается в создании условий для активной совместной деятельности обучаемых в разных методических ситуациях [2, с. 106]. В частности, согласно технологии обучения в сотрудничестве целесообразно объединить студентов в небольшие группы (по 3-4 человека) и предложить им определенное задание, оговорив роль каждого участника группы при его выполнении. В данных условиях каждый участник группы несет ответственность за результат выполнения общего задания.

В этой связи в ходе выполнения заданий в команде обеспечивается взаимопомощь при решении наиболее сложных методических задач, что способствует установлению между участниками группы эмоциональных, творческих контактов, толерантного взаимоотношения.

В качестве примера рассмотрим содержание интерактивного семинарского занятия по теме «Современные педагогические технологии в обучении иностранному языку». Работа в группах осуществляется в соответствии с тремя этапами: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном этапе студентам предлагается изучить научную литературу по проблемам педагогических технологий обучения иностранному языку, провести сопоставительный анализ сущностных характеристик педагогических технологий, представленных различными авторами, выявляя достоинства и недостатки. В этом задании студенты могут привлечь также материал опроса учителей школы, в которой они проходили педагогическую практику, по проблеме применения ими педагогических технологий на уроках иностранного языка.

На втором, исполнительном, этапе работы перед студентами стоит проблемная задача определить наиболее рациональную технологию обучения иностранным языкам в ходе дискуссии и обосновать свой выбор. На данном этапе нами используется такая стратегия, как «перекрестная дискуссия».

На третьем, заключительном, этапе работы студентов в команде преподаватель осуществляет контроль и оценивание знаний в области современных педагогических технологиях обучения иностранным языкам и практических результатов, полученных в ходе решения поставленной методической проблемы.

По результатам дискуссии студенты составляют итоговую презентацию в виде методических разработок, развернутых планов уроков с использованием современных педагогических технологий.

В процессе организации данной формы группового взаимодействия на занятии:

а) студенты активно и интенсивно общаются друг с другом, обмениваются учебной информацией, расширяя за счёт этого свои знания, совершенствуют умения и навыки;

б) между участниками складываются благоприятные взаимодействия и формируются характерные для коллектива взаимоотношения, служащие условием и средством повышения эффективности обучения;

в) условием успеха каждого являются успехи остальных.

В условиях интерактивного взаимодействия студентов обеспечивается совместная учебная деятельность обучающихся в решении поставленной методической проблемной задачи, и данный процесс носит управляемый характер со стороны преподавателя. В частности, управление интерактивной деятельностью студентов на занятиях обеспечивается благодаря организации их совместной деятельности в следующих формах:

1) решение проблемной методической задачи в парных формах работы с опорой на предлагаемые преподавателем конструктивные учебные материалы с последующим обсуждением полученных результатов всей группой;

2) решение методической задачи в малых группах (три-четыре человека). Преподаватель формулирует задание для каждой микрогруппы таким образом, чтобы результаты работы каждой из них дополнили друг друга и помогли принять общее решение по исследуемой методической проблеме в ходе дискуссии;

3) решение методической задачи всем коллективом учебной группы и принятие единого решения по исследуемой проблеме

при участии (высказывании) каждого студента группы, в том числе и преподавателя.

4) конкурс среди команд, отстаивающих свою позицию в решении поставленных перед ними проблемных методических задач.

Интерактивные формы семинарских занятий по методике преподавания иностранного языка в сравнении с традиционными формами занятий способствуют изменению формы взаимодействия между преподавателем и студентами, в частности, активность педагога уступает место активности обучающихся. При этом преподаватель нацелен на создание условий, обеспечивающих проявление креативности, инициативы для решения проблемных задач у студентов [3, с. 29].

Более того, использование интерактивных методов способствует развитию критического мышления, самостоятельности, ответственности, сотрудничества. Интерактивные технологии позволяют преподавателю создавать учебно-познавательную высокоэффективную среду, которая способна реализовать широкий спектр дидактических задач [4, с. 12].

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что в условиях интерактивного взаимодействия, при которых решение проблемных задач обеспечивается в сотрудничестве, активизируется мыслительная деятельность обучаемых, осуществляется овладение учебным материалом на качественно новом уровне.

Из вышеизложенного следует, что на рассматриваемых нами интерактивных формах занятий оценивается способность и готовность студентов к педагогическому взаимодействию по проблемам методики преподавания иностранного языка, что является весьма важным для формирования у них профессионально-значимых компетенций.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)*. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. №1505.
2. Кузнецова С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением. *ИЯШ*. 2012; 6: 38 – 41.
3. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя*. 2-е издание, переработанное и дополненное. Москва: АРКТИ, 2003.
4. Демченко А.И., Алипулатова Н.С. Проектная деятельность в обучении иностранному языку. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Махачкала, 2013: 2.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 21 noyabrya 2014 g. №1505.
2. Kuklina S.S. Kollektivnaya uchebnaya deyatel'nost' v gruppe na zavershayushchih `etapah ovladeniya inoyazychnym obscheniem. *IYaSh*. 2012; 6: 38 – 41.
3. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya*. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Moskva: ARKTI, 2003.
4. Demchenko A.I., Alipulatova N.S. Proektnaya deyatel'nost' v obuchenii inostrannomu yazyku. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Mahachkala, 2013: 2.

Статья поступила в редакцию 29.01.16

УДК 378

Ovsyannikov S.Yu., adjunct, Military University of Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: sergei.ovsyannikov@mail.ru

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF REALIZATION OF POTENTIAL OF THE MILITARY SUBCULTURE EDUCATION INTERNAL TROOPS. The article discusses problems of understanding a military subculture, and in particular the implementation of its constructive potential in education of servicemen of internal troops of the Russian Ministry of Home Affairs. The author attempts to conduct historical and pedagogical analysis of the use of the constructive potential military subculture during the period of existence of the army and the armed forces. The article discusses specific examples of origin and development of the glorious military traditions and rituals of subculture phenomena, many of which are not accepted by the military command. The author concludes that one of the main tasks of the command of military units and divisions consists in the education of soldiers – to distinguish between constructive and destructive sides of military subculture, to see trends in the development of subcultural processes in military teams. The author tells that the society must not allow predicting and creating an educational environment, in which the destructive elements of the military subculture will be unacceptable and condemn among military personnel, constructive will be encouraged by the command.

Key words: military subculture, military, military slang, rituals, customs, tradition, attributes, slang.

С.Ю. Овсянников, адъюнкт Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: sergei.ovsyannikov@mail.ru

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ВОЕННОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

В данной статье рассматривается проблематика понимания военной субкультуры, в частности – реализация её конструктивного потенциала в воспитании военнослужащих внутренних войск МВД России. С этой целью автором сделана попытка провести историко-педагогический анализ реализации конструктивного потенциала военной субкультуры на всем временном промежутке существования армии и вооруженных объединений. Автор делает вывод, что одна из основных задач командования воинских частей и подразделений в воспитании военнослужащих состоит том, чтобы уметь различать конструктивную и деструктивную стороны военной субкультуры, видеть тенденции развития субкультурных процессов в воинском коллективе, уметь их прогнозировать и создавать такую воспитательную среду, в которой деструктивные элементы военной субкультуры станут неприемлемы и осуждаемы, а конструктивные будут всячески поощряться со стороны командования и станут перерастать в боевые традиции и ритуалы.

Ключевые слова: военная субкультура, военнослужащие, военный сленг, ритуалы, обычаи, традиция, атрибутика, сленг.

Военная субкультура один из наидревнейших феноменов человеческого общества. Можно с уверенностью сказать, что она возникла развивалась параллельно с общей культурой человечества, так как является ее малой частью, что следует из самого значения этого слова. Исходя из семантического анализа слова *субкультура*, можно увидеть, что оно состоит из двух составных частей *sub* 'под' и *cultura* 'культура', из чего можно сделать вывод что субкультура – это часть культуры общества. Воинские субкультурные элементы возникали исторически стихийно. Как правило, это происходило из-за необходимости развития воинских формирований в соответствии с требованиями продиктованными характером войн и боевых действий [1]. В современной армии командиры всех степеней с негативом относятся к любым отклонениям от норм и правил поведения военнослужащих, установленных в Общевоинских Уставах ВС РФ, не говоря про военную субкультуру, сама философия которой подразумевает свободумысли.

Исходя из вышеизложенного, необходимо провести краткий исторический анализ возникновения и развития военной субкультуры с целью установления её конструктивного потенциала, на примере некоторых военных традиций и ритуалах. Основой многих традиций и ритуалов современной армии являются частные случаи употребления каких-либо воинских субкультурных феноменов в воинских коллективах, а также негласные правила существования и взаимодействия между военнослужащими, происходившие в прошлом [2].

Большинство воинских обычаев дошло до нашего времени с момента зарождения регулярных армий и воинских объединений. Так, например, возникновение обычая отдавание воинского приветствия возник во времена зарождения рыцарства приблизительно в XII в. В раннем средневековье четко выраженного обряда воинского приветствия не существовало. Знаки уважения демонстрировались общепринятыми на тот период действиями: поклонами, снятием головных уборов. В средние века у рыцарей, когда они не имели намерений вступить в бой, возник обычай при встрече «в чистом поле» поднимать забрала своих железных шлемов. Шлемы с забралами вскоре исчезли, но обычай подносить руку к головному убору сохранился как знак дружелюбия, уважения [3]. Этот обычай позже был закреплён в уставах как обязательный акт воинской вежливости при встрече военнослужащих.

Также много общего между ритуалом инициации посвящения в рыцари и современными воинскими ритуалами. Наиболее известный ритуал во внутренних войсках МВД России – это сдача квалификационных испытаний на право ношения крапового берета. Основателями новой традиции являются командир роты «Витязь», герой России, С. Лысюк, и его заместитель по специальной подготовке В. Путилов. К мысли учредить в своём подразделении испытания на право ношения крапового берета его подтолкнула книга «Команда «Альфа», написанная Миклоша Сабо, в которой подробно описывался процесс отбора, комплектования и обучения «Зелёных беретов». Следует отметить, что первоначально квалификационные испытания проводились нелегально, под видом комплексных контрольных занятий. Ношение крапового берета избранными не находило понимания у командования, по мнению которого знак отличия должны были

носить все военнослужащие независимо от уровня их подготовки. Ситуация изменилась в 1993 году, когда командующий внутренними войсками А.С. Куликов утвердил положение «О квалификационных испытаниях военнослужащих на право ношения Крапового берета», после чего краповый берет официально стал символом доблести, чести и героизма военнослужащих специального назначения.

Большое количество примеров проявления военной субкультуры можно взять из истории Великой Отечественной войны. Одним из выдающихся примеров, который известен во всем мире и по настоящее время – это снайперское движение, которое зародилось в 1941 году на Ораниенбаумском плацдарме. В октябре 1941 г. боец 527 стрелкового полка 48 СД В.А. Волков за две недели истребил 12 гитлеровцев. 16 октября 1941 г. он обратился с призывом к воинам дивизии: «Каждый из нас должен быть истребителем фашистов». Его призыв быстро подхватили по всем войскам. Вскоре появились снайперские винтовки и книжки личных счетов, а 21 мая 1942 года в числе нагрудных знаков официально утвердили знак «Снайпер». Первоначально это были обычные военнослужащие, умеющие метко стрелять, за каждого уничтоженного фашиста они делали насечки на прикладе оружия. За особо меткую стрельбу среди военнослужащих таким стрелкам присваивали негласное звание «знатный снайпер». Также следует отметить особое отношение военнослужащих в годы Великой Отечественной войны к своей технике и оружию. О том, что бойцы Красной Армии к ней относились с особым уважением, говорят такие факты, что самолётам, кораблям и наземной боевой технике, в особенности танкам, давали имена и прозвища. Как правило, боевую технику называли именами великих полководцев и политических деятелей (Александр Суворов, Крузенштерн, Федор Ушаков, Фрунзе, Дзержинский, Шаумян), либо давали прозвища, в которых чувствовалась угроза и ненависть к врагу («Месть за брата», «Мститель», «Забияка», «Стремительный», «От Леночки за папу!»). На боевой технике военнослужащие часто писали патристические призывы: «За Родину», «За Сталина», «За Ленинград». Первоначально эта негласная традиция называть боевую технику именами и наносить рисунки не приветствовалась, но в последующие годы она сохранилась и дошла до нашего времени. В частности, эта традиция существовала в Афганской и Чеченской войнах. Эти факты для продолжения воинских традиций необходимо широко освещать в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров [4; 5].

Приведённые выше примеры субкультурных феноменов ярко свидетельствуют о том, что воинская субкультура имеет большой конструктивный потенциал [6; 7]. Одна из основных задач командования воинских частей и подразделений в воспитании военнослужащих состоит в том, чтобы уметь различать конструктивную и деструктивную стороны военной субкультуры, видеть тенденции развития субкультурных процессов в воинском коллективе, уметь их прогнозировать и создавать такую воспитательную среду, в которой деструктивные элементы военной субкультуры станут неприемлемы и осуждаемы среди военнослужащих, а конструктивные будут всячески поощряться со стороны командования и станут перерастать в боевые традиции и ритуалы.

Библиографический список

1. Алехин И.А., Гужва Е.Г. Гуманизм и товарищество – духовный потенциал военной интеллигенции России нового времени. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 3: 36 – 41.

2. Гребенюк С.В. Комплексный подход к организации служебно-боевой деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 248 – 254.
3. Калягин В.Н., Федак Е.И. Педагогическое обеспечение безопасности военной службы в частях внутренних войск МВД России. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 4: 201 – 207.
4. Ленеv Ю.А., Шишков А.И. Самосовершенствование профессиональной компетентности военных специалистов. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 165 – 169.
5. Слепов В.Я. Первый бой лейтенанта: психологический аспект (воспоминания ветерана). *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 3 – 6.
6. Алехин И.А., Караяни А.Г., Гожиов В.Я. Инновационные ресурсы формирования компетенций курсантов военных вузов: психолого-дидактический контекст. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 2: 179 – 188.
7. Федак Е.И. Офицер как субъект индивидуальной воспитательной беседы. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 1: 233 – 238.

References

1. Alehin I.A., Guzhva E.G. Gumanizm i tovarischestvo – duhovnyj potencial voennoj intelligencii Rossii novogo vremeni. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 3: 36 – 41.
2. Grebenyuk S.V. Kompleksnyj podhod k organizacii sluzhebno-boevoy deyatel'nosti voennosluzhaschih vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 248 – 254.
3. Kalyagin V.N., Fedak E.I. Pedagogicheskoe obespechenie bezopasnosti voennoj sluzhby v chastyah vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 4: 201 – 207.
4. Lenev Yu.A., Shishkov A.I. Samosovershenstvovanie professional'noj kompetentnosti voennyh specialistov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 165 – 169.
5. Slepov V.Ya. Pervyj boj lejtenanta: psihologicheskij aspekt (vospominaniya veterana). *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 3 – 6.
6. Alehin I.A., Karayani A.G., Gozhikov V.Ya. Innovacionnye resursy formirovaniya kompetencij kursantov voennyh vuzov: psihologo-didakticheskij kontekst. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 2: 179 – 188.
7. Fedak E.I. Oficer kak sub'ekt individual'noj vospitatel'noj besedy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 1: 233 – 238.

Статья поступила в редакцию 25.01.16

УДК 37

Oleynikov S.V., adjunct, Military University of Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: 9299614959@mail.ru

OBSERVING SKILLS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF AN OFFICER. In the article special attention is paid to a place, role, and features of pedagogical observation in the military education of an officer. In the definition of pedagogical observation of an officer is noted that it is a professionally important quality that allows a soldier to see features of his inner world, his feelings and mood, to understand individual psychological characteristics, identify cause-and-effect relationships, and interpret the actions and behavior of subordinate personnel, to predict the development of pedagogical situations. The author concludes that military training of officers should be targeted at the development of their pedagogical observation.

Key words: pedagogical observation, professional-important quality, military-pedagogical activity.

С.В. Олейников, адъюнкт Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва,
E-mail: 9299614959@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА

В статье особое внимание уделено месту, роли и особенностям педагогической наблюдательности в военно-педагогической деятельности офицера. Дано определение педагогической наблюдательности офицера, под которой понимается профессионально-важное качество, позволяющее по малозаметным, но существенным внешним признакам военнослужащего видеть особенности его внутреннего мира, его переживания и настроения, разбираться в индивидуально-психологические особенности, выявлять причинно-следственные связи, и правильно интерпретировать поступки и поведение подчиненного личного состава, прогнозировать дальнейшее развитие педагогических ситуаций. Автор делает вывод: от того, насколько эффективно строится военно-педагогический процесс с офицерами в отношении развития у них педагогической наблюдательности, во многом зависит итоговая результативность их военно-педагогической деятельности с личным составом.

Ключевые слова: педагогическая наблюдательность, профессионально-важные качества, военно-педагогическая деятельность.

Изменившаяся внешнеполитическая ситуация последних лет, новые приоритеты в сфере национальной безопасности, свидетельствуют, что без современной армии государство не может развиваться эффективно и чувствовать себя независимым, самостоятельным и суверенным. Благополучие страны зависит от большого количества факторов, но, безусловно, одним из важнейших является её высокопрофессиональные Вооружённые силы. Стало очевидно, что частью государственной политики является развитие системы военного образования, основным направлением которой является повышение качества подготовки офицерских кадров [1]. Если в системе военного образования офицеров готовит высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, то в войсках в роли преподавателей, руководителей занятий выступают офицеры в большей части, не имеющие педагогического опыта и образования.

Одной из важных задач, стоящих перед офицером является профессиональная подготовка военнослужащих, их умелое обучение и воспитание. Это требование обуславливает акту-

альность вопроса формирования и развития военно-профессиональных качеств офицера как военного педагога, способного не только вооружить военнослужащих необходимыми для защиты страны знаниями, умениями, навыками, но и сформировать качества воина-гражданина, воина-патриота, воина-специалиста, способного выполнить боевые задачи по защите своего Отечества.

Механизм формирования и развития необходимых морально-деловых качеств военнослужащих в военно-педагогическом процессе во многом скрыт для своевременной коррекции и эффективного контроля. Негативный результат обучения и воспитания становится известен, когда военнослужащий не в состоянии выполнить поставленную ему боевую задачу, а времени на исправление ошибок уже нет. Для того чтобы эффективно и успешно выполнять поставленные задачи по обучению и воспитанию военнослужащих, офицер-педагог должен обладать определенными профессионально-важными качествами. К их числу относятся: педагогическое мышление, педагогическое воображение, педагогическая требовательность, педагогический такт и др. [2].

Одним из ключевых качеств педагога является педагогическая наблюдательность.

Исходя из существующих подходов под **педагогической наблюдательностью офицера** понимается профессионально-важное качество, позволяющее по малозаметным, но существенным внешним признакам военнослужащего видеть особенности его внутреннего мира, его переживания и настроения, разбираться в индивидуально-психологические особенностях, выявлять причинно-следственные связи, и правильно интерпретировать поступки и поведение подчиненного личного состава, прогнозировать дальнейшее развитие педагогических ситуаций.

Благодаря педагогической наблюдательности офицер может в режиме онлайн управлять военно-педагогическим процессом, а именно, осуществлять диагностику состояния и поведения военнослужащего, контроль за его эмоциональным состоянием и эффективностью педагогических воздействий. С наблюдательности, с изучения индивидуальных особенностей воинов, фактически, начинается процесс сознательного влияния на подчиненных. Не зная особенностей личности военнослужащего, практически невозможно осуществлять эффективное взаимодействие, отслеживать динамику развития личности воина, определять цели, задачи и методы подготовки. Успехи наблюдения зависят от подготовки офицера. Наиболее полные данные о предмете или явлении может получить тот, кто хорошо понимает, что именно необходимо наблюдать, понимает важность этой работы, обучен приемам и правилам наблюдения, имеет хорошие навыки выполнения этой задачи. Педагогическая наблюдательность офицера служит ему основой для определения склонностей и способностей подчиненных, помогает найти положительные качества, опереться на них в боевой подготовке. От наблюдательного офицера не может ускользнуть ни одна мелочь в поведении воина, ни один штрих в его характере, которые иногда становятся причиной как успехов, так и недостатков подчиненного. Но для этого надо вести продуманную и целенаправленную работу, результаты наблюдений фиксировать, проводить систематический анализ данных, не делая поспешных выводов, что позволяет прогнозировать развитие событий. Особенно ценным оказываются наблюдения за воинами при их столкновении с трудностями воинской службы [3], когда явными становятся личностные качества военнослужащих, их отношение к товарищам, командирам, должностным обязанностям. Ещё более важна наблюдательность офицера-военного педагога на последующих

этапах, в динамике военно-педагогического процесса. Благодаря этому качеству офицер может вовремя заметить изменения в облике воина, внести соответствующие коррективы в свою работу, определить положительное в ней, исправить допущенные ошибки, наметить перспективу совместной деятельности.

Формирование педагогической наблюдательности – процесс весьма сложный и длительный [4]. Одним из факторов, способствующих развитию военно-профессиональных качеств, является высокий уровень мотивации офицеров к повышению качества подготовки военнослужащих. Развитию педагогической наблюдательности, во многом, способствует самостоятельная работа военнослужащих. Ее результаты являются показателем активности, выявляют степень его подготовленности к решению профессиональных задач без постороннего участия [5]. Формирование педагогической наблюдательности в процессе профессиональной подготовки офицеров обусловлена тем, что:

во-первых, позволяет офицерам адекватно воспринимать и понимать психические состояния военнослужащих, различать и интерпретировать их динамику; для офицера, обладающего развитой педагогической наблюдательностью, поза, мимика, жесты, реплика, походка, осанка военнослужащего являются информативным источником, который позволяет прийти к правильному решению и осуществить обратную связь в процессе обучения и воспитания;

во-вторых, педагогическая наблюдательность служит тем средством, с помощью которого офицер может получить знания, необходимые для правильного понимания внутреннего мира военнослужащего, его мыслей и чувств; она позволяет распознавать характерные личностные качества, избегать конфликтные ситуации;

в-третьих, педагогическая наблюдательность позволяет офицеру не только видеть, но и прогнозировать различные психические процессы, состояния военнослужащих, предвидеть последствия педагогических решений, возможные затруднения, потенциальные возможности и тенденции развития.

Таким образом, от того, насколько эффективно строится военно-педагогический процесс с офицерами в отношении развития у них педагогической наблюдательности, во много зависит итоговая результативность их военно-педагогической деятельности с личным составом [6-8]. Тем самым считаем, что формирование военно-педагогической наблюдательности является важным компонентом профессиональной подготовки будущих офицеров.

Библиографический список

1. Алехин И.А., Тенитилов С.В. Проблема педагогического идеала и его формирование у преподавателей высших учебных заведений. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 4: 27 – 33.
2. Федак Е.И. Офицер как субъект индивидуальной воспитательной беседы. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 1: 233 – 238.
3. Барабанщиков А.В., Муцинов С.С. Педагогическая культура офицера. Москва: 1985.
4. Тенитилов С.В., Олейников С.В. Научные подходы к проблеме наблюдательности педагога. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 2: 140 – 145.
5. Шевцова С.В. Анализ современного состояния формирования профессиональной ответственности у курсантов в военном университете МО РФ. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 3: 172-178.
6. Алехин И.А., Караяни А.Г., Гожиков В.Я. Инновационные ресурсы формирования компетенций курсантов военных вузов: психолого-дидактический контекст. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 2: 179 – 188.
7. Ленов Ю.А., Шишков А.И. Самосовершенствование профессиональной компетентности военных специалистов. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 165 – 169.
8. Малоземов А.В., Тенитилов С.В. Психолого-педагогическое содержание интенсивной подготовки военнослужащих. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 4: 212 – 216.

References

1. Alehin I.A., Tenitilov S.V. Problema pedagogicheskogo ideala i ego formirovanie u prepodavatelej vysshih uchebnyh zavedenij. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 4: 27 – 33.
2. Fedak E.I. Oficer kak sub'ekt individual'noj vospitatel'noj besedy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 1: 233 – 238.
3. Barabanshikov A.B., Mucinov S.S. Pedagogicheskaya kul'tura oficera. Moskva: 1985.
4. Tenitilov S.V., Olejnikov S.V. Nauchnye podhody k probleme nablyudatel'nosti pedagoga. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 2: 140 – 145.
5. Shevcova S.V. Analiz sovremennogo sostoyaniya formirovaniya professional'noj otvetstvennosti u kursantov v voennom universitete MO RF. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 3: 172-178.
6. Alehin I.A., Karayani A.G., Gozhikov V.Ya. Innovacionnye resursy formirovaniya kompetencij kursantov voennyh vuzov: psihologo-didakticheskij kontekst. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 2: 179 – 188.
7. Lenev Yu.A., Shishkov A.I. Samosovershenstvovanie professional'noj kompetentnosti voennyh specialistov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 165 – 169.
8. Malozemov A.V., Tenitilov S.V. Psihologo-pedagogicheskoe soderzhanie intensivnoj podgotovki voennosluzhaschih. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 4: 212 – 216.

Статья поступила в редакцию 27.01.16

УДК 378.14.01

Ondar Ch.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: chechena.o@mail.ru

ETHNOCULTURAL FEATURES OF PERCEPTION OF TIME IN DEVELOPMENT OF TIME UNDERSTANDING BY CHILDREN IN KINDERGARTENS AND PRIMARY SCHOOLS. The article studies ethnic and cultural particular features of perception of time by Tuva children. The work outlines possible ways to incorporate these features into a system of development of perception of time in children at preschools and primary schooling institutions. The article's materials may be used in development of mathematical skills of children in pre-schools and primary schools. The paper reveals pedagogical conditions necessary to form spatial-temporal perception at children of Tuva nationality in kindergartens. The research has shown that the use of the specifics of time perceptions by Tuva children in pre-school institutions and primary schools increases the developmental and educational impact upon children.

Key words: ethnic and cultural traditions of Tuva, perception of time by the Tuvans, temporary submission, national calendar.

Ч.М. Ондар, канд. пед. наук., доц. каф. педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: chechena.o@mail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ В ФОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются этнокультурные особенности восприятия времени тувинцами, намечены возможные пути учёта этих особенностей при формировании временных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы статьи могут быть использованы в процессе математического развития детей в дошкольных организациях и начальной школе. Обоснованы педагогические условия формирования пространственно-временных представлений у детей тувинской национальности в условиях детского сада. Наше исследование показало, что использование в процессе формирования временных представлений у детей в дошкольных организациях и начальной школе повышает развивающее, воспитательное и образовательное влияние изучения времени на детей.

Ключевые слова: этнокультурные традиции тувинцев, восприятие времени тувинцами, временные представления, народный календарь.

В современной педагогической теории содержания образования большое место отводится этнокультуре, как коллективной памяти человечества, которая и является историей духовной культуры, систематизированного духовного опыта народа. Элементом этнокультуры являются и национальные особенности понимания некоторых понятий, в частности математических, особенности национальных традиций, связанных с ними.

В культуре каждого народа существуют традиции, напрямую связанные со временем. Особенности национального восприятия времени отражены в языке. Учёт этих особенностей, использование сведений о них в учебно-воспитательном процессе способствуют созданию особой эмоциональной атмосферы восприятия времени детьми, обеспечивают неформальное, личностное отношение к изучаемому, оказывают воспитывающее воздействие, развивают интерес к познанию, интерес к национальным культурам, к языку. Разумное включение в процесс обучения математики этнокультурных сведений о времени способствует гуманизации математического образования дошкольников и младших школьников, переводу объективной гуманитарности математического знания в субъективную [1].

Богатые этнокультурные традиции, напрямую связанные с понятием времени, есть и у тувинцев. Информация о них, представленная в статье, может быть использована педагогами дошкольного образования и учителями начальной школы в любом дошкольном образовательном учреждении, в начальной школе наряду с информацией о подобных традициях других народов.

Восприятие времени есть отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений.

Р.Л. Непомнящая отмечает, что в восприятии времени можно выделить *две формы*: непосредственное восприятие длительности и собственно восприятие времени. *Непосредственное восприятие временной длительности* – это способность чувствовать и оценивать время без всяких вспомогательных средств. Эта способность получила название «чувство времени» и проявляется в деятельности как ощущение темпа, ритма и скорости.

Чувство времени начинает формироваться с самого раннего возраста на основе опыта и обучения и совершенствуется на протяжении всей жизни человека. Развитие чувства времени выполняет роль регулятора деятельности.

Собственно восприятие времени – более сложная форма его отражения, включающая знание и использование единиц измерения. В этом случае привлекается общечеловеческий опыт восприятия, и оценки различных параметров времени. Этот опыт

зафиксирован в словесно-понятийной форме – в виде системы знаний об эталонах (мерах времени) [2, с. 6].

Прежде всего, обратимся к календарю. Календарь как способ организации и отсчёта времени является одним из древнейших показателей культуры.

Наиболее обстоятельная из существующих работ непосредственно о тувинском календаре и основных этапах его формирования принадлежит Л.П. Потапову [3], на неё в основном и будем опираться при изложении материала.

Для тувинцев был характерен календарь, основанный на 12-летнем животном цикле. Этот календарь, летосчисление в котором ведётся повторяющимися циклами по 12 лет (в каждом цикле годы называются именами животных, которые следуют одно за другим в строго определённом порядке), известен многим народам. Он отмечен этнографами и у всех соседей тувинцев: алтайцев, хакасов, монголов. Расположение названий годов по именам животных внутри 12-летнего цикла одинаково как у тувинцев, алтайцев, хакасов, так и у многих других народов. Очень сходны при этом и названия (как тюркские, так и монгольские) одних и тех же животных, именами которых названы годы 12-летнего цикла [3, с. 284; 4, с. 72]. Тувинский 12-летний цикл, как и китайский, начинался с года мыши в отличие от тибетского, который начинался с года зайца.

Таким образом, годы изменяются не по числам, а по именам двенадцати животных, расположенных в строго определённом порядке. В течение двенадцати лет проходит весь круг этих имен, а с тринадцатого года начинается новый цикл. Этот круг составляет малый цикл, или малое колесо времени. Пять таких циклов, каждому из которых давалось дополнительное название (*ногаан ыяш* – зелёное дерево, *кызыл от* – красный огонь, *сарыг чер* – жёлтая земля, *көк демир* – синее железо, *ак суу* – белая вода), объединились в большой круг, который назывался 60-летней системой счёта годов [5, с. 5; 4, с. 75]. В народной жизни двенадцатилетний животный цикл употреблялся главным образом для определения возраста человека. Поскольку раньше до 1930 года (до возникновения национальной письменности) каждый тувинец знал, в каком году он родился по двенадцатилетнему летосчислению, и считал по этой системе свой возраст, он, прежде всего, знал и верил в характеристику своего года рождения.

Каждый год упомянутого цикла делился на двенадцать месяцев. Способов обозначения месяцев было несколько. С помощью тех же 12 животных часто обозначали и 12 месяцев года, причём месяцем мыши называли тот, который примерно соответ-

ствовал нашему декабрю. Отсюда термин «восточный зодиак», иногда встречающийся в научной литературе [3, с. 53]. Месяцы делились на три декады по лунным фазам и имели соответствующие названия: новолуние (*ай чаазы*), полнолуние (*ай ортузу*), старый месяц (*ай будуузу*) [4, с. 78]. Чаще всего их называли по временам года, выделяя весенние (*частың айы*), летние (*чай-ның айы*), осенние (*күстүң айы*) и зимние (*кыштың айы*) месяцы. Внутри каждого из времен года месяцы именовались в следующем порядке: начальный, или первый (*башкы*); средний, или второй (*ортаа*); последний, или третий (*адак*) [3, с. 5; 4, с. 77].

Итак, древний народный календарь тувинцев включал в себя год как цикл из четырех сезонов и двенадцати лунных месяцев, по три в каждом сезоне. Названия месяцев ассоциировались с различными особенностями природы (климата, ландшафта, животного мира), замеченными человеком еще в древности.

Четыре фазы Луны легли в основу деления месяца на четыре недели. Каждую неделю тувинцы делили на семь суток и дали им следующие названия: *Ай* (Луна) – понедельник; *Кызыл-Карак* (Марс) – вторник; *Өргөн* (Меркурий) – среда; *Эжен* (Юпитер) – четверг; *Шолбан* (Венера) – пятница; *Ширбиш* (Сатурн) – суббота; *Хүн* (Солнце) – воскресенье [5, с. 5].

Ещё более интересным представляется «суточный зодиак» тувинцев. С.И. Вайнштейн в своей книге «Загадочная Тува» отмечает: «Кочевники не знали механических часов, у них отсутствовало привычное нам понятие «час», но это не значит, что они не подчиняли свой жизненный цикл определенному течению времени. Для его исчисления, особенно в летнее время, опять же служила юрта. Можно сказать, что она играла роль удивительных солнечных часов» [7, с. 231].

Ю.Л. Аранчын отмечает, что названные животные, соответствующие годам (рис. 1), всегда выступали символом чего-то из жизни, традиций и бытаев народа. Например, *мышь* является символом собирателя драгоценных вещей; *корова* – символ изобилия продуктов питания; *тигр* – символ силы, выносливости и стойкости; *заяц* – символ слабости, робости, боязливости; *дракон*, как небесный царь, символизирует природную милость – воду, дерево и т.д.; *змея* символизирует живое существо земли, которое стало в тягость; *лошадь* – символ ловкости, поворотливости; *овца* – символ ущемленного земного существа; *обезьяна* – символ высшего склада существа; *курица* – символ молодости и плодовитости; *собака* – символ хранителя имущества; *свинья* – символ сытости, обеспеченности и богатства [8, с. 85 – 86].

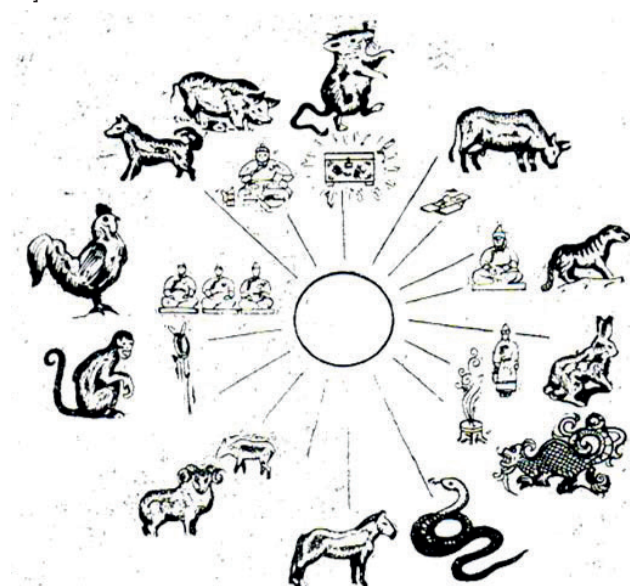


Рис. 1. Соответствие животных и названий месяцев в тувинском календаре.

Также в основе народного календаря лежит исчисление суток по солнцу. В летнее время оно дополняется еще более мелким делением дня в зависимости от освещения солнцем тех или иных частей юрты и находящихся в них предметов. Однако каждая из этих частей не была постоянной в смысле количества времени, ею охватываемого, напротив, она изменялась в зависимости от продолжительности светового дня в разные сезоны

года. Сутки по этой системе делились на шесть периодов, из которых каждый имел свою градацию. Эти периоды были следующими: от полуночи до рассвета; от рассвета до восхода солнца; от восхода солнца до полудня; от полудня до заката; от заката до наступления полной темноты; от полной темноты до полуночи.

Сопоставим теперь эти периоды, их названия и градации.

Первый период, время от полуночи до рассвета, имеет следующие градации: а) середина ночи, или полночь, «*дүн ортузу*»; б) время от полуночи до начала рассвета «*даңгаар дүне*», «*дүн ортузу эртип турар*», или предрассветное время «*ыракы даң бажы*», или темная зоря «*даң караңгызы*».

Второй период, время от рассвета до восхода солнца, делится: а) рассвет «*даң бажы*», или начало зари или начало утра «*даң хаязы*», или зоря чуть брезжит, белеет «*даң бажы агарып орда*»; б) появление зари «*даң аткан*», «*даң адар*», или рассветало, земля осветилась, стало светло «*чер чырып келген*», или красное солнце (еще не показавшись) отбросило свет на противоположные восходу горы «*кызыл хүн шалып тур*».

Третий период, время от восхода солнца до полудня, делится на два подпериода: а) восход солнца «*хүн дегген*», «*хүн дээп келген*», «*хүн чалып кээр*», «*хүн үнүп келир*», что означает «солнце показалось», или «восход солнца»; б) малый полдень «*биче дүш*». Это время от восхода солнца до большого полудня. Начало этого периода суток называют еще «*хүн бурлеп келди*», т.е. солнце поднялось от горизонта, или просто называют день «*хүндүс*», а затем идет «*биче дүш*».

Четвертый период, время от большого полудня до заката солнца, имеет несколько дробных подразделений: а) большой полдень «*улуг дүш*»; б) вечерний полдень «*кежээ*», «*кежээки дүш*», а также поздний полдень «*дүш эрткен*» (наступает с того времени, как солнце начинает клониться к вечеру), или большой полдень сдвинулся «*улуг дүш кайлып турда*», а после этого солнце побежало к закату «*хүн чүгүрүүндө кирген*», или пестрые тени, солнце бежит к горизонту «*шокар хөлеге, хүн чүгүрүүндө кире берген*». Действительно, летом перед закатом краски и тени в горах так быстро меняются, что про них вполне можно сказать «пестрят». Далее следует «*хүн даң бажында*», это название переводится как «солнце село на верхушку горы», и за ним наступает предзакатный момент – «*кызыл хүн*» – красное солнце.

Пятый период, время от заката солнца до наступления полной темноты, также делится на несколько последовательных периодов. Прежде всего – это закат солнца «*хүн ашкан*», «*хүн ажып эгелек*», «*хүн ажып тура*». Далее различают несколько видов сумерек: а) светлые сумерки «*чырык имир*», длящиеся с того момента, как только закатилось солнце, и до начала темноты; б) просто сумерки «*имир*»; в) темные сумерки «*караңгы имир*», когда появляются уже звезды.

Шестой период, отрезок суток от полных сумерек до полуночи, делится на три подпериода: а) начало ночи, вечерняя ночь, приход ночи «*кежээ дүне*», «*кежээки дүне*», или «*дүн кирген*»; б) ночь «*дүн*»; в) полночь «*дүн ортузу*» [3, с. 209 – 301].

Существенной особенностью тувинского народного суточного календаря является то, что описанный выше порядок счисления суток летом дополняется еще несколькими бытовыми способами определения дневного времени: по движению солнечного луча, падающего сквозь дымовое отверстие и передвигающегося по внутренним частям конструкции юрты; по положению солнца на небосклоне и степени освещенности ландшафта.

Время по солнцу в юрте. По месту нахождения солнечного луча в юрте весь световой день от восхода до заката солнца делился на 10 временных периодов. Приведем названия определения времени дня по предметам юрты, освещаемым солнцем через дымоход, с необходимыми краткими пояснениями:

1. *Даң адар* – рассвет. В это время с постели встают первые женщины, как наиболее загруженные различными домашними хозяйственными работами.

2. *Хүн хараачага турда* – солнце встало на дымовой круг юрты. С этого времени женщины приступают к доению скота, начиная с доения коров. По вышеописанному календарю это соответствует времени «*хүн дегген*», т.е. восходу солнца.

3. *Хүн улунга турда* – солнце осветило в юрте жерди купола (через дымовое отверстие), что соответствует времени «*хүн өрүлөп келди*» (солнце поднялось от горизонта), или началу малого полудня «*биче дүш*». К этому времени дойка коров заканчивалась и начиналась дойка овец. Пастухи уже гнали пастись коров, и готовились к выходу из аала пастухи дойных овец.

4. *Хүн хана бажында турда* – солнце показалось на верхушках решетки, составляющей круглый деревянный остов юрты.

Это был малый полдень «*биче душ*». Пастухи в это время уже пасли дойный скот, удаляясь от аала.

5. *Хүн чүгк ортузу турда* – солнце осветило середину кожаных мешков (в которых хранится различное имущество кочевников), стоящих в «переднем углу» юрты, т. е. у стенки напротив выхода. Продолжается малый полдень. Пастухи все еще удаляются от селения.

6. *Хүн сыртык бажында турда* – солнце появилось на изголовье постели, осветив кожаную подушку – сыртык. Начинается большой полдень «*улуз душ*». Пастухи теперь, сориентировавшись во времени, поворачивают скот обратно по направлению к аалу.

7. *Хүн дөжек ортузунда турда* – солнце появилось на середине кровати-постели (деревянной). Продолжается большой полдень. Пастухи подгоняют дойный скот близко к аалу, а сами идут в юрты обедать.

8. *Хүн бут адаанда турда* – солнце встало за ноги постели. По времени суток это поздний, вечерний полдень «*кежэзэки душ*» или «*душ эрткен*». Пообедавшие пастухи подгоняют скот к юртам. Женщины готовятся к доению скота, привязывают телят, ягнят и козлят у места доения (метод доения был подсосным).

9. *Хүн үлгүүргөсө турда* – солнце встало на деревянные полки для посуды, находящиеся у дверей направо от входа. Это время, которое по солнечному исчислению суток называется «*шокар хөлеге*» (пестрые тени), или «*хүн чууруунде кирген*», т.е. теперь солнце бежит к горизонту, к закату. Женщины доят овец и коз.

10. *Хүн улунга турда* – солнце освещает жерди крыши, находящиеся направо у входа в дверь. За это время происходит закат солнца «*хүн ашкан*» или «*хүн ажып тур*». В это время доят

коровы и яки. Доение заканчивается с наступлением светлых сумерек «*чырык имир*», солнце из юрты уже ушло [3; 9].

Приведенное исчисление времени по предметам в юрте, освещаемым солнцем, практически применяли только летом, так как зимой солнце заглядывало в юрту позднее и ненадолго и освещение солнцем тех или иных предметов юрты было иным, т.е. зимой световой день был намного короче и расстояние между каждыми двумя точками зимой луч пробежал быстрее, чем летом.

Для определения времени дня по положению солнца на небосклоне были выделены следующие пять временных периодов: 1) утреннее солнце освещает пики западных гор; 2) утреннее солнце высоко в небе; 3) полуденное солнце в зените; 4) после-полуденное солнце склоняется к горизонту; 5) вечернее солнце освещает пики восточных гор.

Мы рассмотрели некоторые особенности восприятия времени тувинцами и их место в тувинской культуре, т.е. календарную систему тувинцев, представляющей собой органический синтез сезонного народного календаря и заимствованного циклического. Первый, сезонный, обслуживал хозяйственные нужды кочевников и отражал истоки и традиции данного типа культуры. Второй, циклический, включал в себя малый, 12-летний, и большой, 60-летний, составляющие «колесо времени». Свои особенности есть у всех народов. Включение информации о них в образовательный процесс может быть осуществлено по-разному. Это может быть краткий рассказ, короткая реплика, задачи учителя и сообщения, подготовленные детьми. Полезны игры, инсценировки, основанные на материале, подобном представленному. Наше исследование показало, что использование в процессе формирования временных представлений у детей в дошкольных организациях и начальной школе повышает развивающее, воспитательное и образовательное влияние изучения времени на детей.

Библиографический список

1. Царева С.Е. Гуманитаризация содержания образования: сущность, пути и средства реализации. *Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития высшей школы*: сборник научных трудов. Новосибирск: Издательство НГПУ, 1997: 48 – 58.
2. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ДЕТСВО-ПРЕСС, 2004.
3. Потапов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва: «Наука». Главная редакция восточной литературы, 1969.
4. Сат М.С. *Шелк невытканый: рассказы по астрономии*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1995. На тувинском языке.
5. Салчак С.С. *Тувинская математическая терминология и ее роль в преподавании математики на современном этапе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1973.
6. Потапов Л.П. Материалы по этнографии тувинцев районов Монгун-Тайги и Кара-Холя. *Труды Тувинской комплексной археолого-этнографической экспедиции, 1957–1958 гг.* Москва; Ленинград, 1960; Т. 1: 195 – 200.
7. Вайнштейн С.И. *Загадочная Тува*. Москва: Известия, 2009.
8. Аранчин Ю.Л. *Восстание шестидесяти богатырей: крат. ист. очерк*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1985. (На тувинском языке).
9. Кужугет Ш.Ю. Суточный цикл как фрагмент тувинской темпоральной картины мира. *Казанская наука*. 2014; 9: 132 – 138.

References

1. Careva S.E. Gumanitarizaciya soderzhaniya obrazovaniya: suschnost', puti i sredstva realizacii. *Voprosy sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki uchitelya na sovremennom etape razvitiya vysshej shkoly*: sbornik nauchnyh trudov. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 1997: 48 – 58.
2. Nepomnyaschaya R.L. Razvitie predstavlenij o vremeni u detej doskol'nogo vozrasta: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: DETSVOPRESS, 2004.
3. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tuvincev*. Moskva: «Nauka». Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1969.
4. Sat M.S. *Shelk nevytkannyj: rasskazy po astronomii*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995. Na tuvinskom yazyke.
5. Salchak S.S. *Tuvinskaya matematicheskaya terminologiya i ee rol' v prepodavanii matematiki na sovremennom etape*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1973.
6. Potapov L.P. Materialy po etnografii tuvincev rajonov Mongun-Tajgi i Kara-Holya. *Trudy Tuvinskoj kompleksnoj arheologo-etnograficheskoy ekspedicii, 1957-1958 gg.* Moskva; Leningrad, 1960; T. 1: 195 – 200.
7. Vajnshtejn S.I. *Zagadochnaya Tuva*. Moskva: Izvestiya, 2009.
8. Aranchyn Yu.L. *Vosstanie shestidesyati bogatyrej: krat. ist. ocherk*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1985. (Na tuvinskom yazyke).
9. Kuzhuget Sh.Yu. Sutocnyj cikl kak fragment tuvinskoj temporal'noj kartiny mira. *Kazanskaya nauka*. 2014; 9: 132 – 138.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 378.1

Rybina I.S., senior teacher, Department of Preschool and Secondary Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Director of Center for Social Planning and Youth Initiatives, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: rybina.soz@mail.ru

RESULTS OF THE RESEARCH OF PEDAGOGICAL MATURITY OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION IN EDUCATIONAL SPACE OF A TEACHERS' UNIVERSITY. The article raises questions, relating problems of development of a moral component of professional formation of a person. The author studies the notion of readiness of a future teacher for professional and moral self-realization and the specifics of its development. The paper reveals the contents of pedagogical preparedness of future teachers to realize themselves as professionally and morally as teachers in the form of models and technologies in the educational space of a university. Most part of the article is dedicated to an experimental study of the effect of the technology implementation model on the level of readiness of future teachers to realize themselves professionally. The author shows stages of this readiness and specifies their contents, mentions what the diagnostic tools are and what results have been

obtained. The author concludes that the proposed pedagogical maturity of future teachers to professional and moral self-realization has an effective impact on its level.

Key words: readiness of future teachers for professional and moral self-realization, pedagogical support, model, technology, diagnostic tool.

И.С. Рыбина, ст. преподав. каф. дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики, директор центра социального проектирования и молодежных инициатив Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: rybina.soz@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье поднимаются вопросы, связанные с проблемами развития нравственного компонента профессионального становления личности. Раскрывается понятие готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, отражается специфика её формирования. Представлено содержание педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в виде модели и технологии её формирования в образовательном пространстве вуза. Большая часть статьи посвящена раскрытию экспериментальной составляющей по изучению влияния технологии внедрения модели на уровень готовности будущих педагогов к профессионально-нравственной самореализации. Обозначаются этапы исследования, и раскрывается их содержание, приводятся диагностический инструментарий и полученные результаты. Автор приходит к выводу, что предложенное педагогическое обеспечение готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации оказывает эффективное воздействие на повышение её уровня.

Ключевые слова: готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, педагогическое обеспечение, модель, технология, диагностический инструментарий.

Процессы глобализации и технократизации современного общества, доступность широкого информационного пространства и распространение инновационных технологий изменяют образ жизни современного человека, усиливают конкуренцию, как на личном, так и профессиональном уровне. Качество профессиональной деятельности молодых специалистов как лакмус отражает сегодняшний кризис становления «человеческого в человеке» выражающийся в снижении личной ответственности, взаимоуважения, желания довести начатое до конца, бескорыстной помощи и понимания проблем другого, поступков ради развития общего дела.

Произошедшая трансформация ценностно-смыслового сознания молодого поколения актуализировала проблемы педагогической аксиологии и акмеологии: ценностей профессионального образования, профессиональной и личностной ответственности; нахождения детерминант профессиональной подготовки для нравственной самореализации в профессии; поиск путей гармоничной реализации системы воспитания, обучения и развития личности будущего профессионала.

В решении этих вопросов исследователи видят особую роль «помогающих» профессий, среди которых профессия педагога занимает центральное место. Вполне логично, что в таком контексте особого внимания заслуживает ценностно-смысловой компонент подготовки именно педагогического направления, когда студенческие годы являются сензитивным периодом для развития нравственной самореализации, формирования мировоззрения и профессиональной самоидентичности личности.

Готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации выступает личностно-деятельностным новообразованием в процессе профессионального становления и включает систему знаний о нравственном саморазвитии в педагогической профессии, профессионально-нравственные качества и просоциальные ценностные ориентации, на основе которых выстраиваются стратегии профессионального поведения. Формирование готовности студента к профессионально-нравственной самореализации опосредовано механизмами (интериоризация, рефлексия, идентификация, экстериоризация) и самоорганизационными процессами (адаптация, самоуправление, самоорганизация) развития личности, которые в соответствии с критериями и этапами влияют на ее компоненты (мотивационно-потребностный, когнитивно-рефлексивный, ценностно-смысловой, креативно-деятельностный) [1].

Для организации процесса формирования готовности необходимо особое педагогическое обеспечение, в виде комплекса психолого-педагогической и методической деятельности, направленного на развитие личностного и профессионального потенциала субъектов обучения, предполагающего управление ме-

тодологическими (научные подходы, принципы, закономерности, система знаний о предмете), личностными (субъекты процесса, система их взаимоотношений, качества личности) и проектными (площадки для профессионально-нравственной самореализации) ресурсами образовательного пространства.

Сконструированная модель педагогического обеспечения позволяет управлять ресурсами образовательного пространства педагогического вуза и влиять на готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, через методически-целевой (целеполагание, функции, механизмы, подходы, принципы), структурно-содержательный (компоненты готовности, условия формирования, субъекты образовательного пространства и система их взаимодействия), процессуально-технологический (этапы формирования готовности, формы и средства организации) и результативно-критериальный (критерии, показатели, уровни и результат готовности) блоки.

Повышению эффективности модели способствуют педагогические (расширение системы знаний о профессионально-нравственной самореализации студентов через антропологический, аксиологический, акмеологический подходы; овладение технологиями профессионально-нравственного развития; взаимодействие субъектов образовательного пространства через ценностно-смысловое со-творчество и диалог), психологические (мотивирование на нравственное саморазвитие; развитие профессионально-нравственной «Я-концепции» субъекта обучения; формирование профессионально-нравственных качеств будущего педагога и нравственных стратегий решения профессиональных задач), организационные (единство обучения, воспитания и развития личности при управлении методологическими, личностными и проектными ресурсами; создание площадок для нравственной самореализации через призму педагогической деятельности; включенность студентов в проектную деятельность) условия.

Технологию реализации модели педагогического обеспечения готовности к профессионально-нравственной самореализации следует осуществлять поэтапно (подготовительный-мотивационный, когнитивно-рефлексивный, функционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный), с учетом механизмов формирования готовности, при организации ценностно-ориентированных форм и средств работы (дебаты, обучающее портфолио, ценностно-ориентированные кейсы, тренинг, проектирование), смене функций медиатора и использовании авторских разработок в виде спецкурса, программы тренинга и системы проектной деятельности.

Курс по выбору «Профессионально-нравственная самореализация педагога» позволит сформировать ценностное отношение к профессии, расширить систему знаний о данном процессе, освоить профессионально-нравственные эталоны

педагогической деятельности и технологии формирования готовности к профессионально-нравственной самореализации. Программа «Тренинг личностной готовности педагога к профессионально-нравственной самореализации» направлена на развитие ценностно-смысловой сферы личности и формирование гармоничной «Я-концепции» будущего профессионала, что позволит актуализировать субъектность личности и сформировать у нее профессионально-нравственные качества. Включение обучающихся в проектную деятельность, на примере профориентационного проекта популяризации профессии «педагог» «Учитель учителей» и конкурса «Потенциал АлтГПУ», позволит выработать нравственные стратегии решения профессиональных задач и научиться проектировать траекторию своей профессионально-нравственной самореализации [2].

Результативность педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации определяется следующими критериями и показателями: когнитивно-рефлексивным (владение декларативными и процедурными знаниями о профессионально-нравственной самореализации педагога, осознание ценности педагогической поддержки); нравственно-личностным (сформированность профессионально-нравственных качеств, стремление к нравственному саморазвитию в профессионально-педагогической деятельности); креативно-деятельностным (сформированность нравственных стратегий решения профессионально-педагогических задач, восприятие рабочей группы, включенность в проектную деятельность), отражающими в совокупности состояние и уровневую динамику готовности педагога к профессионально-нравственной самореализации (высокий, средний, низкий уровень).

ности к профессионально-нравственной самореализации, реализация технологии, контрольная диагностика) и *обобщающий* (обработка данных, описание и сравнение результатов, определение статистической значимости результата) этапы.

Результаты поискового этапа эксперимента (выборка 225 студентов) показали, что большинство респондентов (более 50%), вне зависимости от направления педагогической подготовки и курса обучения, находятся на низком уровне готовности к профессионально-нравственной самореализации; что образовательный процесс в вузе оказывает незначительное положительное влияние на изменение уровня готовности к профессионально-нравственной самореализации (высокий уровень на первом курсе – 6%, на последнем – 12%).

Исходя из задач эксперимента и результатов поискового этапа, выборку формирующего этапа составили студенты третьих курсов – одна контрольная (КГ) и три экспериментальные (ЭГ) группы. Основные группы: КГ и ЭГ-3 – по 50 человек, на них апробировалась эффективность модели при выполнении всех этапов технологии, с использованием комплекса условий. Дополнительные: ЭГ-1 (проверяли эффективность модели при выполнении 2 этапа технологии – пункт 1 чтение спецкурса, с акцентом на педагогические условия) и ЭГ-2 – по 50 человек (проверяли эффективность модели при выполнении 2 этапа технологии – пункт 2 программа тренинга, с акцентом на психологических условиях).

Проведение констатирующего исследования показало, что экспериментальная и контрольная группы имеют схожие начальные параметры по таким критериям, как когнитивно-рефлексивный, нравственно-личностный и креативно-деятельностный (таблица 1).

Таблица 1

Уровни и критерии готовности студентов к ПНС (констатирующая диагностика)

Группа	Когнитивно-рефлексивный критерий					
	Низкий		Средний		Высокий	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
КГ	26	52	21	42	3	6
ЭГ -3	28	56	20	40	2	4
Нравственно-личностный критерий						
КГ	24	48	19	38	7	14
ЭГ -3	23	46	21	42	6	12
Креативно-деятельностный критерий						
КГ	25	50	21	42	4	8
ЭГ -3	25	50	22	44	3	6

Методика оценки эффективности модели педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации включает диагностический инструментарий, подобранный в соответствии с критериями и показателями формирования готовности, что позволяет определить ее уровень (высокий, средний, низкий): опросник «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л.Н. Бережновой), тест «Теоретико-методологическая готовность педагога к профессионально-нравственной самореализации» (авторский), «Опросник диагностики уровня морально-этической ответственности личности» (методика Марлоу-Крауна, шкала социальной ответственности К.К. Муздыбаева, опросник субъективной трудности Д.А. Леонтьева), «Опросник диагностики способности к эмпатии» (А. Мехрабяна, Н. Эпштейна) и «Шкала совестливости» (В.В. Мельникова, Л.Т. Ямпольского), «Восприятие индивидом группы» (анкета-тест Е.И. Рогова) [3].

Процедура экспериментального исследования эффективности модели педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве вуза включает *поисковый* (разработка модели, технологии и методики оценивая результаты, апробация методики диагностики с целью определения изменения уровня готовности к профессионально-нравственной самореализации студентов с первого по последний курс обучения в не зависимости от направления педагогической подготовки, определение характеристик выборки формирующего исследования), *формирующий* (констатирующая диагностика уровня готов-

В результате анализа полученных данных выявлена недостаточная сформированность критериев, что нашло отражение в низком уровне готовности к профессионально-нравственной самореализации у большей части всей выборки (рисунок 2). На начало эксперимента контингент контрольной (КГ – низкий – 50%, средний – 40%, высокий – 10%) и экспериментальной (ЭГ-3 – низкий – 50%, средний – 42%, высокий – 8%) групп находился на практически одинаковом уровне развития готовности к профессионально-нравственной самореализации, что способствовало достоверности результатов педагогического эксперимента при их сравнении на контрольном этапе.

В конце формирующего этапа эксперимента была проведена контрольная диагностика, результаты которой показали, что в контрольной группе у 46% студентов преобладает низкий уровень готовности к профессионально-нравственной самореализации, у 44% средний и лишь у 10% высокий. Т. е. 23 респондента из 50, практически половина, по-прежнему имеет низкий (не продуктивный) уровень готовности к профессионально-нравственной самореализации. В экспериментальной группе (ЭГ – 3) другая тенденция, большее количество выборки составляют студенты (54%) со средним уровнем готовности к профессионально-нравственной самореализации и достаточно большой процент (28%) с высоким, т. е. 41 респондент из 50 обладает продуктивным уровнем готовности. Таким образом, мы можем заключить, что в результате формирующего эксперимента, в контрольной группе процент студентов с высоким и средним уровнем готовности к профессионально-нравственной самореализации составил 54%, а в экспериментальной – ЭГ-3 – 82%.

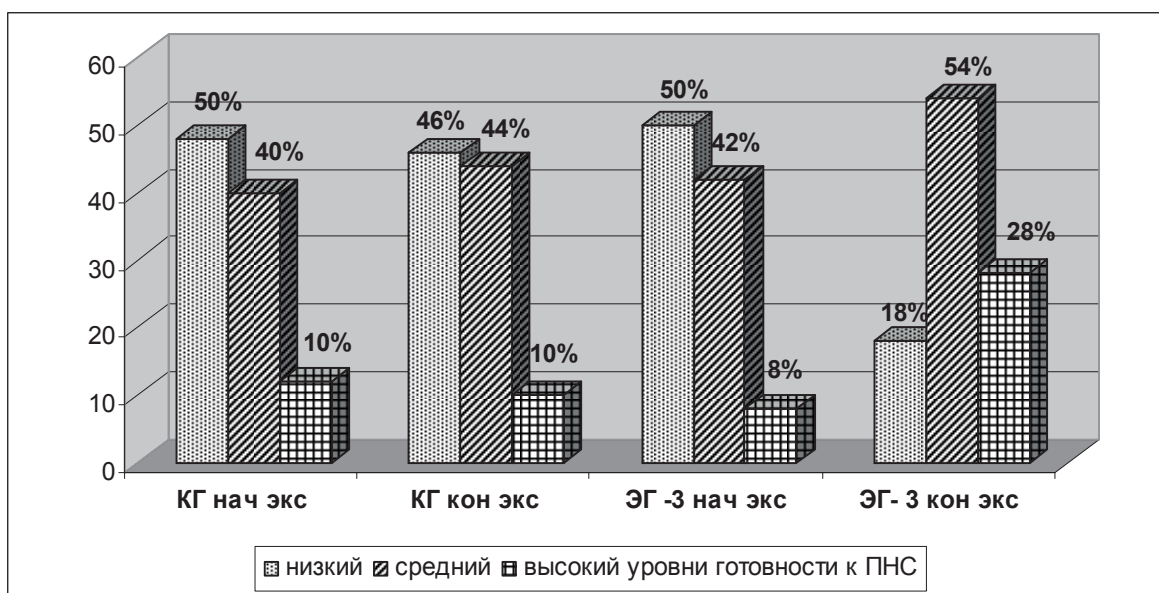


Рис. 2. Результаты динамики готовности к профессионально-нравственной самореализации студентов (контрольный и констатирующий этап)

Анализ динамики результатов формирующего эксперимента показывает, что в контрольной группе (где занятия велись в соответствии с учебным планом) положительной динамики нет, либо она слабо выражена (рис. 2). Было выявлено незначительное изменение уровня готовности к профессионально-нравственной самореализации от исходно низкого: количество студентов с низким уровнем уменьшилось на 4%, со средним увеличилось на 4%, а с высоким осталось столько же, т. е. у 2 респондентов из 50 зафиксирована положительная динамика уровня готовности к профессионально-нравственной самореализации в сторону повышения.

В экспериментальной группе положительная динамика присутствует, отмечено значительное изменение уровня готовности к профессионально-нравственной самореализации в сторону повышения: количество студентов с низким уровнем уменьшилось на 32%, со средним увеличилось на 12%, а наиболее значительный прирост (20%) зафиксирован по отношению к высокому уровню. Т. е. у 32 респондентов из 50 после реализации технологии педагогического обеспечения наблюдается положительная динамика роста уровня готовности к профессионально-нравственной самореализации. Высокие результаты экспериментальной группы на последнем этапе эксперимента подтверждают эффективность модели педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации и технологии её реализации.

Для обоснования сходства / различия распределения экспериментальных значений был проведен статистический анализ с применением критерия хи-квадрат (χ^2) Пирсона. Он позволил прикоснуться к достоверности различия между экспериментальной и контрольной группами после реализации технологии при уровне значимости $\alpha=0,01$ в пользу экспериментальной

группы: $\chi^2_{набл.} = 10,89836$ и $\chi^2_{крит.} = 9,210$, заключаем, что верно неравенство $\chi^2_{набл.} > \chi^2_{крит.}$.

Статистические результаты также подтвердили качественную динамику готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации при подсчете средних показателей (СП), показателей абсолютного прироста (Г), коэффициента эффективности (КЭ). Анализ оценки показал, что формирующий эксперимент выявил отсутствие абсолютного прироста в контрольной группе и зафиксировал положительный эффект в экспериментальной группе. Результаты данной статистики подтверждают положительную динамику именно после реализации технологии внедрения модели в экспериментальной группе, что доказывает неоднородность групп и статистическую значимость полученных приращений, положенных в основу гипотезы эксперимента.

Сравнивая результаты всех групп исследования, можно заключить, что в группах ЭГ-1 и ЭГ-2 (Г по СП = 0,24, Г по КЭ = 0,15) коэффициенты в половину меньше, чем в ЭГ-3 (Г по СП = 0,52, Г по КЭ = 0,32), однако они на порядок больше, чем в контрольной группе (Г по СП = и Г по КЭ = 0,00). Эти данные позволяют нам сделать вывод, что реализация технологии педагогического обеспечения готовности будущих педагогов к профессионально-нравственной самореализации в полном объеме является наиболее эффективной, чем отдельные этапы и формы организации данного процесса.

Таким образом, результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, дают основание утверждать, что достижение позитивных изменений обусловлено реализацией специально созданного педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, раскрытого в модели и технологии.

Библиографический список

1. Рыбина И.С. К вопросу готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 17 – 19.
2. Рыбина И.С. Технология педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; №4 (53): 160 – 163.
3. Рыбина И.С. Методика исследования уровня готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве педагогического университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 198 – 201.

References

1. Rybina I.S. K voprosu gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 17 – 19.
2. Rybina I.S. Tehnologiya pedagogicheskogo obespecheniya gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; №4 (53): 160 – 163.
3. Rybina I.S. Metodika issledovaniya urovnya gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 198 – 201.

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 378

Sidneva I.E., senior teacher, Ulyanovsk Civil Aviation Institute n.a. Chief Marshal of Aviation B.P. Bugaev (Ulyanovsk, Russia),
E-mail: ira.sidneva@yandex.ru

THE PROBLEM OF READINESS OF FUTURE CIVIL AVIATION PILOTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY. The article substantiates the relevance of research search for new approaches to defining organizational forms, means, methods and conditions that will ensure the successful formation of the modern specialist readiness to professional activity in the most critical areas associated with timely decision making, including difficult conditions. The objective of the article is to consider the problem of maturity of future aviation specialists to do their profession. To achieve this goal the author uses a few theoretical methods: analysis of scientific historical-pedagogical, psychological-pedagogical, methodological literature on the research topic; a synthesis, comparison, abstraction. The result of this paper is the definition to a term "readiness of a specialist of aviation profile to do his professional activity". The scientific novelty is found in defining what "professional readiness" and "readiness for professional activity" are.

Key words: readiness, professional maturity, readiness for professional activity, readiness specialist aviation profile to professional activity, readiness specialist aviation profile to professional activity.

И.Е. Сиднева, ст. преп. Ульяновского института гражданской авиации имени Главного маршала авиации
Б.П. Бугаева, г. Ульяновск, E-mail: ira.sidneva@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается актуальность научно-исследовательского поиска новых подходов к определению организационных форм, средств, методов и условий, обеспечивающих успешное формирование готовности современного специалиста к профессиональной деятельности в наиболее ответственных сферах, связанных со своевременным принятием решений, в том числе и в сложных условиях. Целью статьи является рассмотрение проблемы готовности будущих авиационных специалистов к профессиональной деятельности. Для достижения поставленной цели были использованы теоретические методы: научный анализ историко-педагогической, психолого-педагогической, методологической литературы по теме исследования; обобщение, сравнение, абстрагирование. Результатом статьи является определение понятия «готовность специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности» и выявление необходимых и достаточных условий ее формирования. Научная новизна состоит в том, что сформулированы определения понятий «профессиональная готовность» и «готовность к профессиональной деятельности», «готовность специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности».

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, готовность к профессиональной деятельности, готовность специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности.

В современной мировой практике существования гражданской авиации поддержание высокого уровня безопасности полётов является приоритетным направлением развития любого государства. Поэтому высокий уровень профессионализма является одной из наиболее важных предпосылок успешности профессиональной деятельности авиационного специалиста, основной задачей которой является безопасность пассажиров.

Несмотря на все меры и усилия, предпринимаемые для обеспечения безопасности полётов совместным трудом учёных, конструкторов, инженеров и многих других специалистов, проблема «человеческого фактора» (в терминологии ИКАО – Международной организации гражданской авиации – «ошибка человека») в современной авиационной безопасности зачастую остается неразрешенной. При расследовании авиационного происшествия осуществляется поиск ответа на основной вопрос: почему пилот допустил ошибку? Достаточно ли он подготовлен профессионально? Соответствуют ли его психологические и психофизиологические характеристики роду деятельности [1]?

Ответы на эти вопросы следует искать, рассматривая проблему профессиональной готовности специалистов авиационного профиля. Профессиональная готовность специалиста к деятельности определяет эффективность принимаемых решений, обеспечивает своевременное выполнение профессиональных задач, позволяет планировать свои действия и при этом оптимально использовать временные, материальные и психофизиологические ресурсы. Особенно важной составляющей профессиональной готовности специалиста к деятельности является способность принимать решения и эффективно действовать в ситуациях нестандартного характера («нештатных» ситуациях), от возникновения которых ни один пилот гражданской авиации не застрахован. Основы профессиональной готовности закладываются у будущего специалиста в вузе, в образовательном процессе, при этом формируется готовность к профессиональной деятельности.

Именно поэтому уровень профессиональной подготовки пилотов – один из наиболее важных факторов, оказывающих влияние на безопасность и повышение безаварийности полетов через совершенствование образовательного процесса.

Таким образом, в современных условиях проблема готовности специалиста авиационного профиля к предстоящей про-

фессиональной деятельности становится весьма актуальной, и в аспекте формирования целостной структуры готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности мы рассматриваем использование ведущих идей и положений личности и профессионально ориентированного образования через главные цели гуманистической педагогики, суть которых в следующем:

- будущий специалист, обладая собственной индивидуальностью, выступает объектом своей жизнедеятельности;
- будущий специалист нуждается в создании условий для развития и осознания собственного опыта деятельности, индивидуально-личностных способностей и свойств.

Сегодня на проблему готовности обучающихся к осуществлению задач предстоящей профессиональной деятельности обращено внимание многих ученых-исследователей в области педагогики [2; 3; 4], психологии [5; 6; 7; 8; 9], акмеологии, социологии, что подчеркивает ее многогранность и междисциплинарный характер.

Таким образом, имеются основания утверждать, что научно-исследовательский поиск новых подходов к определению форм, методов, средств и условий, обеспечивающих профессиональную готовность к деятельности в сфере гражданской авиации, где условия приближены к экстремальным и требуют от специалиста мгновенной мобилизации и принятия решений, от которых зависит безопасность, жизнь и здоровье людей, является актуальным.

Успешность решения задач обучения специалистов авиационного профиля связывается с повышением роли человеческого фактора в профессиональной деятельности, которое становится более прагматичным на фоне с установившейся парадигмы личностно-ориентированного образования.

Взаимосвязь понятий «человеческий фактор» и «готовность» находит косвенное подтверждение в философских трудах В.И. Лева. По мнению учёного, в содержание понятия «человеческий фактор» необходимо вкладывать не просто волю и готовность действовать, но само действие, осуществляемое по тем или иным объективным законам, в тех или иных объективных условиях [10].

Аспекты «человеческого фактора» в авиации наиболее детально разработаны научной школой академика В.А. Поно-

маренко. Анализ и систематизация ошибок летного состава выполнялась в Госавианадзоре СССР (впоследствии – в МАК), и в результате многолетних исследований были выявлены основные аспекты проблемы «человеческого фактора» в авиационной аварийности гражданской авиации, среди которых по данным выборки ошибок экипажа, преобладающими являются уровень профессиональной подготовленности и психологические характеристики членов экипажа [1].

Отличительной чертой профессиональной деятельности специалиста авиационного профиля, особенно пилота, является необходимость одновременного выполнения двух и более действий и операций, направленных на решение разных задач (совмещенная деятельность). Совмещенная деятельность – это своеобразный и сложный вид деятельности, особенно, когда она происходит в экстремальных условиях. Кроме того, при принятии решений необходимость выбора варианта действия, способа его выполнения или желательного исхода, особенно в ситуации неопределенности, возникновения непредвиденных обстоятельств, высокой сложности и ответственности за результат деятельности обуславливают высокие требования, предъявляемые к личностным качествам и способностям специалистов авиационного профиля [5].

В психолого-педагогической литературе довольно часто готовность понимается как результат профессиональной подготовки, система взаимосвязанных свойств и характеристик личности, установка на будущую профессиональную деятельность [4; 7; 8].

По мнению представителей функционального подхода, в частности, С.Л. Рубинштейна, готовность рассматривается в связи с психическими функциями, которые необходимо сформировать с целью достижения высоких результатов деятельности [9]. С точки зрения теоретиков, развивающих личностный подход в образовании (В.С. Ильин, В.В. Сериков), «готовность» определяется личными качествами через успешную деятельность, как единство личностно-значимых профессиональных свойств, которые отличаются по их роли в регуляции профессиональной и обыденно-эмпирической деятельности [4; 6].

Иными словами, готовность к профессиональной деятельности может быть сформирована у специалиста авиационного профиля через формирование и развитие определенных личностных качеств, создающих предпосылки для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта свидетельствуют о постоянном интересе к поиску возможных путей формирования у студентов в процессе обучения в вузе готовности к различным видам профессиональной деятельности. В то же время среди уже имеющихся исследований не было обнаружено работ, посвященных формированию готовности к профессиональной деятельности у будущих специалистов авиационного профиля (будущих пилотов гражданской авиации), а потому не выявлены основные принципы, этапы, методы формирования такого рода готовности.

Необходимо отметить, что такое интегративное личностное качество, как профессиональная готовность, может быть сформировано в полной мере лишь при наличии опыта самостоятельной профессиональной деятельности, что крайне затруднительно обеспечить в образовательном процессе вуза. Однако в образовательном процессе у будущих специалистов формируются те качества личности, которые являются фундаментом для построения профессиональной готовности. То есть в образовательном процессе, особенно в первые годы обучения, у будущих специалистов происходит формирование готовности к профессиональной деятельности – качества, объединяющего в себе развитые мотивы к учению и будущей профессии, самостоятельность, организованность, профессионально значимые спо-

собности, а также профессиональные знания, умения, навыки и некоторый опыт, получаемый в ходе учебной практики.

Таким образом, исходя из описанных выше особенностей профессиональной деятельности специалиста авиационного профиля, требующей наличия вполне определенных личностных качеств и способностей, «готовность специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности» является, на наш взгляд, системным психолого-педагогическим новообразованием личности, сочетающим взаимосвязанные социально-ценностные мотивы выбора профессии, особенности мышления, профессионально значимые способности, специальные знания, умения и навыки, создающим предпосылки для успешного осуществления профессиональной деятельности в сфере гражданской авиации. При этом под «профессионально значимыми способностями» подразумевается комплекс личностно детерминированных профессионально важных качеств специалиста авиационного профиля.

При формировании готовности к профессиональной деятельности внесение изменений в образовательный процесс как целостную систему должно затрагивать все его компоненты, соотнося планируемые цели с ведущими положениями компетентного подхода в образовании, требующие целенаправленных технологических решений. Исходя из этого, В.Ш. Набиев выделяет возможные дидактические условия, обладающие существенным потенциалом по формированию фундаментальных характеристик специалиста проектируемых и реализуемых на основе заданных требований, среди которых, наряду с целями и содержанием образования, деятельностью субъектов процесса обучения, ведущее значение имеют проектируемая технология обучения и методика оценки сформированности исследуемой характеристики личности будущего специалиста [2].

Таким образом, важным условием, обеспечивающим формирование готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности, является использование в процессе обучения технологии реализации процесса формирования личностных характеристик, а не только знаний, умений и навыков. Необходимым для этого потенциалом, по нашему мнению, обладает профессионально-ориентированная технология, которая позволяет осуществить формирование готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности в соответствии с компетентным подходом [3].

В отличие от предметно ориентированной, профессионально-ориентированная технология обладает возможностями личностно-ориентированного подхода, а также позволяет каждому студенту гарантированно решать следующий спектр задач, включающий овладение системой функциональных знаний, формирование системы осознанных умений и способов деятельности, а также готовности к профессиональной деятельности через формирование её компонентов.

При этом качественные показатели профессиональной деятельности могут формироваться на различных уровнях готовности, соответствующих и высокому мастерству профессионала (перспективный уровень), и развитым способностям студентов.

Таким образом, решение рассмотренной проблемы готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности реализуется в образовательном процессе вуза путем формирования у будущих специалистов определенных личностных характеристик посредством адаптированной профессионально-ориентированной технологии. Предложенная технология обучения в совокупности с методикой оценивания уровня готовности будущего специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности являются необходимыми и достаточными условиями формирования готовности будущих пилотов гражданской авиации к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Овчаров В.Е. *Человеческий фактор в авиационных происшествиях*. Москва, 2005.
2. Набиев В.Ш., Петухов М.А. *Военно-специальная компетентность в контексте обучения и профессиональной деятельности*. Ульяновск: Издательство «Вектор – С», 2009.
3. Петухов М.А. *Научные основы профессионально-технологической системы обучения специальным предметам*. Под научной редакцией А.П. Беляевой. Ульяновск: УлГТУ, 2000.
4. Сериков В.В. *Личностный подход в образовании: концепция и технология*. Волгоград: Перемена, 1994.
5. Бодров В.А. *Психология профессиональной пригодности*. Москва: ПЕР СЭ, 2001.
6. Ильин С.С. *Психологическая готовность специалиста к управленческим профессиям: содержание, структура, диагностика*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1999.
7. Платонов К.К. *Психология летного труда*. Москва: Воениздат, 1960.
8. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва: Наука, 1986.
9. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
10. Лех В.И. *Программа создания мира*. Москва: Знание, 1986.

References

1. Ovcharov V.E. *Chelovecheskij faktor v aviacionnyh proisshestviyah*. Moskva, 2005.
2. Nabiev V.Sh., Petuhov M.A. *Voenno-special'naya kompetentnost' v kontekste obucheniya i professional'noj deyatel'nosti*. Ul'yanovsk: Izdatel'stvo «Vektor – S», 2009.
3. Petuhov M.A. *Nauchnye osnovy professional'no-tehnologicheskoy sistemy obucheniya special'nym predmetam*. Pod nauchnoj redakciej A.P. Belyaevoy. Ul'yanovsk: UIGTU, 2000.
4. Serikov V.V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tehnologiya*. Volgograd: Peremena, 1994.
5. Bodrov V.A. *Psihologiya professional'noj prigodnosti*. Moskva: PER S'E, 2001.
6. Il'in S.S. *Psihologicheskaya gotovnost' spetsialista k upravlencheskim professiyam: soderzhanie, struktura, diagnostika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
7. Platonov K.K. *Psihologiya letnogo truda*. Moskva: Voenizdat, 1960.
8. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva: Nauka, 1986.
9. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psichologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
10. Leh V.I. *Programma sozdaniya mira*. Moskva: Znanie, 1986.

Статья поступила в редакцию 29.01.16

УДК 37.061

Skvortsov K.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Russian Language and Intercultural Communication, Moscow State University of Railways (Moscow, Russia), E-mail: skv-kv@mail.ru

EDUCATION OF THE MORAL FOUNDATION OF SELF-REALIZATION OF YOUTH IN CONDITIONS OF MODERN CULTURAL-EDUCATIONAL PROCESS. In the article problems of improvement of moral education of youth in the process of self-realization in terms of culture and education of Russia of our time are studied. The paper describes features of cultural and educational process in modern Russia, the structure and components of the cultural-educational process, the needs of society in the development of moral foundations of education and culture. The author analyzes the structure of moral values as standards of education of modern youth, determined by the order of value-oriented education contributing to effective realization of young people in the learning process and participation in the cultural life of society. The work proposes a "Strategy of development of education in the Russian Federation for the period till 2025" as a conceptual basis for the improvement of moral education of youth.

Key words: upbringing, culture, moral values, cultural and educational process.

К.В. Скворцов, канд. пед. наук, доц., зав. каф. «Русский язык и межкультурная коммуникация», Московский государственный университет путей сообщения, г. Москва, E-mail: skv-kv@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ НАВЯСТВЕННЫХ ОСНОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются проблемы совершенствования нравственного воспитания молодежи в процессе самореализации в условиях культуры и образования России нашего времени. Описываются особенности культурно-образовательного процесса современной России, структура и компоненты культурно-образовательного процесса, потребности общества в развитии нравственных основ образования и культуры. Автором анализируется структура нравственных ценностей как ориентиров воспитания современной молодежи, определяется порядок ценностно-ориентированного воспитания, способствующего эффективной самореализации молодежи в процессе обучения и участия в культурной жизни общества. Приводятся материалы «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» как концептуальной основы совершенствования нравственного воспитания молодежи.

Ключевые слова: воспитание, культура, нравственные ценности, культурно-образовательный процесс.

Нравственные ценности – это определяющие факторы поведения человека, условия осмысленности его существования, ориентиры оценки любого социального явления. Можно не задумываться о наличии и качестве своих нравственных ценностей, но они есть у каждого человека – здоровые или искаженные. И от соответствия нравственных ценностей конкретного человека идеалам и нормам общества зависит, сможет ли данный человек гармонично сосуществовать с другими, жить счастливо и трудиться на пользу себе и другим, или же будет создавать многообразные проблемы, причиняя себе и окружающим боль и вред. Другими словами, эффективное воспитание гуманистических нравственных ценностей – залог успешной социализации, условие стабильности общества и задача первоочередной важности, которую, однако же, из года в год все труднее воплощать в жизнь.

Молодой человек, интегрированный в социальные процессы, может и должен иметь возможности самореализации, раскрытия своего личностно и профессионального потенциала на пользу себе и обществу, ассимилируя те нравственные ценности, которые способствуют его полноценной жизни в контексте той культуры и государственности, к которой он принадлежит. Другими словами, нравственное воспитание является важнейшей основой самореализации молодежи, которая осуществляется в единстве динамичной культурной и образовательной среды, что в целом можно назвать культурно-образовательным процессом [1].

Изучением самореализации личности занимались представители различных педагогических и психологических школ.

Однако до сих пор не существует единой концепции самореализации. Методологическая сторона проблемы изучения самореализации личности состоит в недостаточной определенности этого понятия.

На современном этапе развития представлений о самореализации представляется невозможным даже классифицировать это понятие по форме – является ли это явлением, процессом, потребностью, свойством или чем-то иным. Одни исследователи продолжают считать самореализацию явлением, обусловленным присущей природе человека предопределенностью быть самоактуализирующимся существом, а другие, отрицая предопределенность, предпочитают говорить о процессуальной детерминации (О.С. Газман) [2]. Сложность изучения самореализации состоит еще и в том, что самореализация не может наблюдаться непосредственно и объективно, мы можем наблюдать лишь ее эффекты и результаты, отраженные в психике субъекта. Самореализацию трудно измерить в силу её высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов, что затрудняет применение измерительных и экспериментальных методов исследования. Но что подчёркивают практически все исследователи, самореализация невозможна вне тесного контакта субъекта со всеми компонентами культурно-образовательного процесса.

Рассматривая культурно-образовательный процесс как деятельность среду самореализации и нравственного воспитания личности, необходимо перечислить все его компоненты, определяющие качественное своеобразие этого комплексного явления социальной природы. Как следует из его названия, его компонен-

ты можно подразделить на две группы. Собственно культурные компоненты:

- язык и основные идеи, сплавляющие общество, создающие его концептуально-коммуникативную подсистему;
- традиции, нормы и обычаи, наполняющие культуру общества ее содержанием;
- нравственные основы жизни общества, определяющие характер и особенности инкультурации и социализации;
- формы общественной жизни, социального устройства, видов деятельности (включая материальное производство, художественное творчество и пр.).

Образовательные компоненты:

- существующая непосредственно образовательная инфраструктура (система учебных заведений, педагогические кадры, источников информации учебно-методического назначения и пр.);
- косвенные образовательно-воспитательные факторы общества, тем не менее, активно влияющие на формирование личности (идеология, СМИ, библиотеки, Интернет, социальные микросреды общения, произведения искусства и пр.);
- комплекс идей и концепций, целенаправленно распространяемых в образовательной среде (научная и бытовая картины мира, распространенные научные концепции, привычные формы и способы постижения окружающей реальности).

Однако в современных условиях культурно-образовательный процесс не всегда несет сугубо гуманистическое содержание. Во многом можно констатировать, что он приобрел искаженные формы, транслируя подрастающим поколениям вредоносные идеи, разрушая естественную способность человека образовывать устойчивые и продуктивные социальные связи. Мир современной культуры пропитан насилием, шовинизмом, отрицанием естественной логики развития социальных и природных систем. Так можно ли культурно-образовательному процессу современности вернуть его истинное содержание, противопоставить деструктивным тенденциям устойчивый динамизм позитивного развития?

Можно сказать, что нравственному оздоровлению общества может способствовать очеловечивание, гуманизация научно-технического и профессионального образовательного процесса, которая должна развивать свои результативность и полезность для активизации способности людей, их устремления к самореализации.

С точки зрения И.Б. Дермановых и Л.А. Коростылевой, решающим фактором в реализации самого себя, своего потенциала являются не природные задатки человека сами по себе, а сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду [3].

Е.Е. Горбунова подчеркивает, что человек может самореализовываться как уникальная целостная личность только во встрече с другими. Важно отметить, что основным условием самореализации личности является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личностного и профессионального роста [4].

Из вышеизложенного следует, что в исследовании самореализации личности преобладают односторонние аналитические стратегии, где доминирует какая-либо одна психологическая позиция, рассматривающая данный феномен либо с точки зрения мотивации, либо с точки зрения установки, либо процесса и т. д. Более того, анализ теоретических и эмпирических исследований указанной проблемы свидетельствует о том, что при рассмотрении самореализации часто не фиксируются формы её проявления, виды и структурные характеристики, а также не выделяются вполне однозначно условия и факторы ее оптимизации, в первую очередь, по нашему мнению, связанные с нравственными ориентирами культурно-образовательного процесса.

В любой подсистеме культурно-образовательного процесса должны превалировать гуманистические ценности самореализации человека труда через изобретения, профессионализм, инициативу, внедрение достижений обновленного технологического прогресса, участие в использовании динамической последовательности личностных результатов в расширении форм и способов человеческой деятельности.

Одна из проблем в динамике культурно-образовательного процесса – это отсутствие защиты уникальности отдельно взятого человека как личности, ценной для общества. Сравнительно-аналитический подход к содержанию культурно-образова-

тельного процесса позволяет заметить, что вне действия закона разумной достаточности и моделирования возможных разрушительных ситуаций общество теряет стабильность. Разум охватывает авантюризм и необъятное устремление к рискам. Общество стратифицируется по принципам, далеким от гуманистической нравственности – расцветают сообщества сект, аддиктов, криминальных элементов, клановость, оппозиционная самоизоляция; элитарность отдельных страт, а также разрушительные идеологии – национализм и фашизм. Истоками таких процессов служат отчуждение от семейно-профессионального окружения; разочарование в обществе и культуре, потеря веры в справедливость. Как можно убедиться, в основе этого лежит девальвация нравственных ценностей.

Таким образом, для обеспечения эффективной и гармоничной самореализации молодежи, необходима выработка стратегии последовательного конструирования системы нравственных ориентиров, воплощаемых во всех составляющих культурно-образовательного процесса. Эта система должна фундаментально опираться на общечеловеческие ценности, но быть направленной на индивидуально-значимые для каждого растущего и социализирующегося человека, цели, которые, конечно же, не должны вступать в противоречие с целями и ценностями культуры и общества.

Базовыми общечеловеческими ценностями являются: жизнь, здоровье, дом, семья, Родина, любовь, дружелюбие. Указанные ценности являются фундаментом, на котором могут быть вращены нравственные ценности следующего уровня, ценности-цели самореализации – развитие, творчество, польза, призвание и признание. Обращаем особое внимание – без описанного фундамента ценности второго уровня могут приобретать негативное, и даже асоциальное значение – так, творчество может давать и деструктивные плоды, а поиск призвания любой ценой рождает Геростратов и Неронов.

Чем выше субъективная значимость деятельности, тем сильнее тревога, боязнь недостижения цели. Наибольший комфорт и привлекательность вызывают задачи развития средней трудности, поскольку успех в них определяется, прежде всего, способностями и усилиями самого субъекта. Именно в таких условиях человек может реализовать себя, и они вызывают его интерес. Побуждение к деятельности определённого уровня зависит от субъективной вероятности успеха.

В процессе развития и самореализации человек воспринимает цель деятельности в виде «нормативного уровня», характеризующегося качественными и количественными параметрами, соотнося ее со своими возможностями, оценкой ситуации, субъективной вероятностью достичь успеха и избежать неудачи. В результате формируется личный стандарт исполнения деятельности, или *уровень притязаний*, включающий субъективные качества и количественные характеристики, которым должен, по мнению субъекта, удовлетворять будущий результат его деятельности. В итоге формируется *потребность достижений*, т. е. предрасположенность к принятию в деятельности максимально высокого личного уровня исполнения. Чем выше потребность достижений, тем более сложные цели будет ставить перед собой человек. Потребность достижений выступает центральным психическим регулятором самореализации и стержнем внутренней мотивации. Поэтому особенно важно, чтобы она фундаментально опиралась на высокие нравственные ценности.

Необходимо отметить, что современный культурно-образовательный процесс в значительной мере лишен той нравственной основы, которая должна присутствовать в нём по определению. Поэтому можно приветствовать первые ростки управленческого воздействия государства на всю систему компонентов культурно-образовательного процесса, которые, например, выражены в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации № 996-р от 29 мая 2015 года. В ней сказано: «...Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурно-развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством...» [5]. Именно эти ценности должны быть максимально реализованы в условиях современного культурно-образовательного процесса, будучи условиями эффективной и нравственно-ориентированной самореализации российской молодежи.

Библиографический список

1. Скворцов К.В. *Модернизация образования как фактор совершенствования социализации молодежи*: монография. Москва: ИПКИР, 2010.
2. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы. *Новые ценности образования*. Москва, 1995; Вып. 2: 16 – 45.
3. Дерманова И.Б., Коростылева Л.А. Некоторые аспекты феномена самореализации. Психологические проблемы самореализации личности. Санкт-Петербург, 1997: 20 – 37.
4. Горбунова Е.Е. *Подготовка будущих специалистов сферы культуры к профессионально-творческой самореализации*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2011.
5. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р от 29 мая 2015 года.

References

1. Skvorcov K.V. *Modernizaciya obrazovaniya kak faktor sovershenstvovaniya socializacii molodezhi*: monografiya. Moskva: IPKIR, 2010.
2. Gazman O.S. Ot avtoritarnogo obrazovaniya k pedagogike svobody. *Novye cennosti obrazovaniya*. Moskva, 1995; Vyp. 2: 16 – 45.
3. Dermanova I.B., Korostyleva L.A. Nekotorye aspekty fenomena samorealizacii. *Psichologicheskie problemy samorealizacii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 1997: 20 – 37.
4. Gorbunova E.E. *Podgotovka buduschih specialistov sfery kul'tury k professional'no-tvorcheskoj samorealizacii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2011.
5. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii № 996-r ot 29 maya 2015 goda.

Статья поступила в редакцию 29.01.16

УДК 378

Stepanova I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: inna7778@bk.ru

TRADITIONAL METHODS OF THEATER PEDAGOGY IN TEACHING FUTURE ACTOR AND DIRECTOR. The article studies in detail the most widespread traditional methods of training of future filmmakers and actors. The work describes the nature and structure of traditional theatrical exercises (creative semicircle, creative diary, "beginning", etc.). In addition, the author generalizes experience of pedagogical practices of outstanding teachers of theater in our country. The researcher also provides interesting examples from her own teaching practice. The work proves an idea that the traditional methods of theater pedagogy have a positive emotional impact on the teaching process of directors and actors, increases the effectiveness of training, increase interest in future profession.

Key words: theatre pedagogy, teaching methods, teaching directors and actors, tradition.

И.В. Степанова, канд. пед. наук, доц. Челябинского государственного института культуры, г. Челябинск,
E-mail: inna7778@bk.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЁМЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ АКТЁРОВ И РЕЖИССЁРОВ

В статье детально рассматриваются самые распространенные традиционные приёмы обучения будущих режиссёров и актёров. Описывается сущность и структура традиционных театральных упражнений (творческий полукруг, дневник наблюдений, «зачин» и т. д.). Кроме того, обобщается опыт педагогической практики выдающихся театральных педагогов нашей страны. Также приводятся примеры из собственной педагогической практики автора. Обосновывается мысль о том, что именно традиционные приёмы театральной педагогики оказывают положительное эмоциональное воздействие на процесс обучения режиссёров и актёров, повышают результативность обучения, увеличивают интерес к будущей профессии.

Ключевые слова: театральная педагогика, педагогические приёмы, процесс обучения режиссёров и актёров, традиция.

Время непрестанно движется вперед и, естественно, сегодня мы не вправе говорить, что существуют догмы в обучении актёров и режиссёров, но существует фундамент, на котором незыблемо стоит театральная педагогика. Её фундаментом являются, прежде всего, традиции, заложенные выдающимися театральными педагогами. Подтверждает нашу мысль Д.В. Баканов – режиссёр-педагог Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП), в своей научной работе он пишет: «Смотря на нынешнее положение дел в сфере театральной педагогики, хочется призвать – не разрушать и не отрицать наше творческое наследие. Надо начать изучать, проникать в тот «ген» нравственности и профессионализма, который был открыт нашими предшественниками. Фундамент был заложен задолго до нас, нам надо только продолжать возводить здание, называемое театральной педагогикой» [1, с. 65].

Театральная педагогика, как специфическая отрасль общей педагогики, на протяжении длительного периода времени сформировала собственный ряд традиционных принципов, форм, методов (приемов) и средств обучения студентов.

В данной статье мы подробно разберём наиболее распространенные традиционные приёмы обучения будущих режиссёров и актёров, большинство из которых применяются в нашей педагогической практике.

Хотим обратить внимание сегодняшних преподавателей на то, что в стремлении к инновационным педагогическим приёмам

и методам не стоит отрицать и забывать опыт предшественников. К.С. Станиславский, В.Э. Мейерхольд, Е.Б. Вахтангов, Г.А. Товстоногов, М.О. Кнебель и еще целая плеяда театральных педагогов оставили достойное педагогическое наследие, которое требует трепетного отношения и развития.

Приступим к рассмотрению традиционных педагогических приёмов.

– Творческий (рабочий) полукруг. Этот традиционный приём возник из актёрского тренинга на внимание «С чего начнём?». Суть этого тренинга описана С.В. Гиппиусом (театральный педагог, кинорежиссёр) таким образом: «Прежде всего, позаботимся о том, чтобы в аудитории, куда придут ученики, стояли бы вдоль стен стулья в достаточном количестве, и были бы стол и стулья для педагога. Вот вошли ученики.

Педагог. Садитесь.

Сели – кто где.

Педагог. Удобно ли так заниматься? Все ли видят меня? Все ли видят друг друга? Кто прячется? Попробуйте отыскать такое размещение стульев в аудитории, чтобы каждый из вас видел всех своих товарищей и чтобы я видел каждого из вас... Выстраиваете стулья в линию? Но так вам хорошо будут видны только ваши ближайшие соседи.

Дружные поиски приводят к верному решению: напротив стола педагога выстраиваются ровным полукругом стулья учеников. Каждый ученик убеждается: «я вижу всех, меня видят все»» [2].

Данное упражнение, как правило, возникает на самых первых занятиях по режиссуре и актёрскому мастерству. Проводится оно один раз с целью конечного результата. А конечный результат – выстраивание рабочего полукруга. Теперь с творческого полукруга начинаются все последующие занятия. Творческий полукруг самое удобное расположение студентов на занятиях, и мизансценически он объединяет их в единый коллектив. Также этот приём дисциплинирует будущих режиссёров и актёров.

- *Рабочая (тренировочная) форма.*

Студенты театральных факультетов (актёры и режиссёры), также как и студенты физической культуры (спортсмены), и будущие хореографы должны присутствовать на занятиях в рабочей (тренировочной) форме одежды. Это практикуется для удобства. Битовая одежда не приемлема для тренажа в процессе обучения.

На редчайших кинокадрах начала XX столетия с занятий выдающегося режиссёра и педагога В.Э. Мейерхольда мы видим, что его ученики выполняют практические упражнения по биомеханике в тренировочной специальной форме.

Кинохроника по трём режиссёрским классам в ГИТИСе зафиксировала занятия с выдающимися педагогами (М.О. Кнебель, А.А. Гончаровым, А.В. Эфросом), на которых запечатлены студенты в рабочей (тренировочной) одежде.

Исторические документальные кадры с режиссёрских уроков профессоров ЛГИТМиКа Г.А. Товстоногова и В.В. Меркурьева также продемонстрировали, что в процессе обучения будущих актёров и режиссёров используется рабочая (тренировочная) форма чёрного цвета.

В настоящее время в некоторых вузах тренировочной одежде уделяется особое внимание: она шьётся или изготавливается с учётом индивидуальных особенностей того или иного режиссёрского (актёрского) курса.

- *Творческий дневник.* Названный педагогический приём мы детально рассмотрели в научно-исследовательской статье «Творческий дневник – традиционное средство театральной педагогики». Здесь лишь напомним, что дневник наблюдений является ведущим тренировочным упражнением в процессе обучения режиссёров. Впервые как разновидность упражнения был введен театральным режиссёром и педагогом Е.Б. Вахтанговым. Это упражнение традиционно используется во всех театральных вузах и вузах культуры и искусств. Эффективность использования творческого дневника доказана на примерах разных театральных педагогов (Е.Б. Вахтангов, Г.А. Товстоногов, Б.Е. Захава, В.В. Зон и др.). Основная цель этого упражнения: развитие режиссёрской и актёрской наблюдательности [3].

- *Рабочий хлопок.* С первого курса обучения очень важно приучать студентов к сценической культуре. Любые упражнения, тренинги, зачины, этюды, номера, инсценировки следует начинать с хлопка. Например, перед показом на сценической площадке любой малой сценической формы выходит студент, называет свои имя и фамилию, художественное название этюда и делает рабочий хлопок. После хлопка начинается сценическое действие. Рабочий хлопок акцентирует внимание аудитории на просмотр данного этюда, концентрирует внимание исполнителей (актёров).

- *Зачин.* Анализируя педагогический опыт Г.А. Товстоногова, исследователь И.Б. Малочевская отмечает, что в его образовательной программе предлагается использование новых форм режиссёрского тренинга, в частности, – «зачины» как способ развития зрелищного мышления режиссёров. Все упражнения визуального тренинга, используемые на первом курсе, называются заданиями в форме «зачинов» [4]. Исходя из этого, можно смело предположить, что именно Г.А. Товстоногов является родоначальником «зачина». Также следует отметить, что в режиссёрской школе Г.А. Товстоногова «зачин» становится сквозным упражнением всех лет обучения.

Кроме того, сторонниками «зачинов» были: А. Кацман, З. Коргодский, В. Фильштинский, Л. Додин, А. Андреев и многие другие, чьё мнение в театральной педагогике, безусловно, авторитетно.

Если заглянуть в словарь синонимов, то со словом «зачин» в одном ряду стоят: введение, вступление, запов, начало, начин, почин, экспозиция [5]. По сути «зачин» – это начало занятия, отправная точка, то, что зачинает урок. Поэтому традиционно «зачины» демонстрируются в самом начале занятия по специальным дисциплинам («Актёрское мастерство», «Основы режиссуры»).

Форма «зачина» должна быть зрелищной; зачин не событие. С помощью различных средств сценической выразительности он призван передать только некое эмоциональное содержание зрелища. На первом курсе он может быть игрой, с которой начинается каждый урок. Например, игрой, где в театральную форму облекается ежедневный актёрский тренинг. Музыкальность, смелость, яркость сценической формы, эмоциональность содержания – вот основные требования к игровым «зачинам» первого курса. Задачи «зачина» год от года усложняются.

На наш взгляд, «зачин» даёт неограниченную творческую свободу режиссёрской фантазии и воображению, это упражнение тренирует умение синтезировать различные виды искусства – музыку и пластику, сценографию и слово, – преломлять их через призму актёрского мастерства; этот прием провоцирует поиск новых выразительных средств, способных проникать в тайну неповторимой авторской стилистики.

По мнению педагогов Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП), «зачин, преследующий цель настроить студентов на творческое самочувствие, помочь отвлечься от будничных забот, «первая нота» начинающегося неповторимого творческого дня – необходимая и интереснейшая часть системы театрального образования» [6, с. 68].

- *Сценическая этика.* Учение о творческой дисциплине, художественные нормы, при которых формируется творческая личность, моральный кодекс поведения актёров и режиссёров в работе – все это заложено в понятие «сценическая этика» [7]. Всё, о чем писал К.С. Станиславский в работе «Этика и дисциплина», и сегодня остаётся актуальным, справедливым и современным, только важно правильно донести это до студентов. Правила этики и дисциплины традиционно должны быть введены, преподнесены, разъяснены и усвоены во взаимодействиях студентов друг с другом и с педагогами. Каждый студент обязан постигнуть эти законы на начальном этапе обучения. Будущие режиссёры и актёры должны понимать, что знание и выполнения этих законов так же важно, как верность клятве Гиппократ для врачей всего мира.

Из воспоминаний учеников выдающегося театрального педагога З.Я. Коргодского: «На курсе никто не мог быть просто «свободным» художником, обязательно причислял себя к какой-то «касте», группе, сообществу ответственных за свет, музыку, реквизит, костюмы, игротку, тетрадь летописей, интересный факт, график командира (режиссёра дня), репродукции, тетрадь опозданий и тетрадь выходов на площадку и еще много всякого...» [1, с. 109].

Но одним из ярких традиционных приемов педагогической практике З.Я. Коргодского был «творческий выкуп». В коллективе за любой дисциплинарный поступок, например опоздание, должен быть «творческий выкуп» в разнообразных формах. В нашей педагогической практике тоже существует аналогичный приём, который традиционно используется в процессе обучения будущих режиссёров. Мы условно назвали его *творческое оправдание*.

- *Творческое оправдание.* Суть приёма заключается в том, что студенты, которые опоздали на занятия или репетицию, должны творчески оправдать эту ситуацию.

Мы знаем, что иногда студенты нарушают законы сценической этики, идеальных студентов нет. Задача же педагога как раз и состоит в том, чтобы из любых обстоятельств вынести практическую пользу. К примеру, мастер курса (педагог), по отношению к опоздавшему может применить следующие действия: во-первых, не пустить студента на занятие; во-вторых, впустить и провести воспитательную беседу, и, в-третьих, впустить с условием. Этим условием и является творческое оправдание. Приём творческого оправдания напрямую не связан с этикой и дисциплиной, скорее эта связь с основами актёрского мастерства. А именно, третий закон актёрского искусства говорит: «во время пребывания актёра на сцене, все его слова, поступки, предлагаемые обстоятельства должны быть творчески оправданы» [8].

- *Традиционный девиз.* Частенько педагоги на занятиях, в репетиционном процессе сталкиваются с такими студентами, которые отказываются выходить на сценическую площадку, мотивируя это словами «я не могу». Конечно же, педагогу необходимо индивидуально разобраться в этой ситуации. На начальном этапе обучения эта проблема может возникнуть из-за внутренних зажимов, которые в процессе умелого тренажа со временем исчезнут. Но если студент продолжает произносить запретное слово «не могу». То это уже становится неразрешимой проблемой, связанной с профессиональной пригодностью.

В своей знаменитой шпаргалке по актёрскому мастерству театральный педагог А.Е. Zubov даёт, на наш взгляд, отличную рекомендацию студентам «Если для тебя каждый вызов на площадку сродни вызову к доске в школе, если главная мысль – скорее бы кончилась репетиция – родной мой, беги ты отсюда, пожалуй свою молодую жизнь! Весь этот сумасшедший дом, именуемый Театром, имеет смысл только тогда, когда тебе на сцене интересно, радостно. Других прелестей от него не жди, их не будет!» [9].

Поэтому традиционный девиз для будущих актёров и режиссёров гласит: «На сцену идут за удовольствием!»

- *Стартовый урок.* В Санкт-Петербургской театральной школе сформирована традиция проведения «стартовых уроков». Эта традиция связана с именем З.Я. Корогодского. «Стартовый урок» является обязательным упражнением, он проходит в вузе в начале учебного года. После каникул обычно в течение недели студенты готовят «стартовый урок». Это абсолютно самостоятельное творчество студентов. Только на «стартовом уроке» можно увидеть настоящее лицо студента, увидеть «творческий рост», его изменения, чем наполнен человек, что ему важно, как растёт его душа, фантазия. Это своего рода рентген, который полностью просвечивает личность и показывает результат [1, с. 66 – 68].

- *Формула «трёх Т».* Эта любопытная формула была придумана театральным педагогом Б.В. Зоном и расшифровывается

таким образом: «талант, терпение, труд». Б.В. Зон в обучении ставил талант на последнее место. Зато взаимозависимость труда и терпения была первым и главным требованием этого педагога.

- *Финальные аплодисменты.* Традиционно в конце занятия всегда звучат аплодисменты. Аплодисменты предназначены не только педагогу (мастеру курса), но и всем присутствующим студентам. Аплодируя друг другу, мы подтверждаем единство творческого духа в нашем коллективе, радуемся тем маленьким профессиональным успехам, которые случились на уроке и выражаем благодарность за творческий диалог и творческую атмосферу на занятии.

В свете вышеизложенного, хотелось, чтобы материал статьи послужил своеобразной памяткой для всех театральных педагогов: и для тех, кто делает первые шаги в театральную педагогику, и для тех, кто внедряет только свои авторские методы.

Исходя из собственного педагогического опыта, мы утверждаем, что использование традиционных приёмов театральной педагогики помогает естественному творческому и образовательному процессу. Именно традиционные приёмы театральной педагогики оказывают положительное эмоциональное воздействие на процесс обучения режиссёров и актёров, повышают результативность обучения и делают его более плодотворным, увеличивают интерес к будущей профессии и усиливают мотивацию.

Библиографический список

1. *Проблемы театральной педагогики: традиции и новации школы З.Я. Корогодского:* материалы VIII Межвузовской научно-практической конференции, 26 марта 2013 г. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2013.
2. Гиппиус С. *Актёрский тренинг. Гимнастика чувств.* Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
3. Степанова И.В. Творческий дневник – традиционное средство театральной педагогики. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств.* Челябинск, 2015; 3 (43): 84 – 89.
4. Малочевская И.Б. *Режиссёрская школа Товстоногова.* Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская академия театрального искусства, 2003.
5. Тришин В.Н. *Большой русский словарь-справочник синонимов системы ASIS®.* 2013. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/50564/зачин.
6. *Проблемы театральной педагогики: традиции и новации школы З.Я. Корогодского:* материалы IX Межвузовской научно-практической конференции, 26 марта 2014 г. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2014.
7. Станиславский К.С. *Этика.* Москва: РУТИ, 2013.
8. Захава Б.Е. *Мастерство актёра и режиссёра.* Москва: РАТИ-ГИТИС, 2008. Серия: Вахтанговская библиотека.
9. Zubov A.E. *Шпаргалка по мастерству актёра.* Новосибирск: Новосибирское государственное театральное училище, 2002.

References

1. *Problemy teatral'noj pedagogiki: tradicii i novacii shkoly Z.Ya. Korogodskogo:* materialy VIII Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 26 marta 2013 g. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2013.
2. Gippius S. *Akterskij trening. Gimnastika chuvstv.* Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2008.
3. Stepanova I.V. *Tvorcheskij dnevnik – tradicionnoe sredstvo teatral'noj pedagogiki.* *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv.* Chelyabinsk, 2015; 3 (43): 84 – 89.
4. Malochevskaya I.B. *Rezhisserskaya shkola Tovstonogova.* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaya akademiya teatral'nogo iskusstva, 2003.
5. Trishin V.N. *Bol'shoj russkij slovar'-spravochnik sinonimov sistemy ASIS®.* 2013. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/50564/zachin.
6. *Problemy teatral'noj pedagogiki: tradicii i novacii shkoly Z.Ya. Korogodskogo:* materialy IX Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 26 marta 2014 g. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2014.
7. Stanislavskij K.S. *Etika.* Moskva: RUTI, 2013.
8. Zahava B.E. *Masterstvo aktera i rezhissera.* Moskva: RATI-GITIS, 2008. Seriya: Vahtangovskaya biblioteka.
9. Zubov A.E. *Shpargalka po masterstvu aktera.* Novosibirsk: Novosibirskoe gosudarstvennoe teatral'noe uchilishche, 2002.

Статья поступила в редакцию 25.01.16

УДК 316.6

Fedak E.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fed-reab@mail.ru

Mishin R.V., adjunct, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mishinroman1108@mail.ru

SYSTEM OF SUICIDE PREVENTION IN U.S. ARMY. The study researches the views of foreign military authorities on the problem of suicides among military personnel, as well as suicide prevention practices used in foreign armies, comprehensive work of commanders of all levels, organizational structures and special bodies for increasing the morale condition of military personnel. The authors conclude that the higher command is aware of the urgency of the problem under study and is interested in the minimization of the phenomenon of suicide among military personnel and their families. To resolve this problem not only the commanders of units and military experts are involved, but also civilian and electronic resources are also widely used. Among privates and non-commissioned officers of various branches of the armed forces of the United States there is a special program "Take care of your companion and help him". The army uses extracurricular activities for the prevention of suicides.

Key words: suicide, suicidal behavior, suicide prevention, moral and psychological stability, military leadership.

Е.И. Федак, канд. пед. наук, проф., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: fed-reab@mail.ru

Р.В. Мишин, адъюнкт, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mishinroman1108@mail.ru

СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДА В АРМИИ США

В работе рассмотрены взгляды военного руководства США на проблему самоубийств в вооруженных силах, организация работы по профилактике суицидальных явлений, система комплексной работы командиров всех степеней, соответствующих организационных структур и специального аппарата по предотвращению суицида. Авторы делают выводы, что высшее командование США осознаёт актуальность проблемы и заинтересовано в минимизации такого явления как суицид среди военнослужащих и членов их семей; для решения данной проблемы привлекаются не только командиры подразделений, военные специалисты, но и гражданские, так же широко используются электронные ресурсы. Среди рядового и сержантского состава различных видов вооружённых сил США действует специальная программа «Побеспокойся о своём товарище и окажи ему помощь», проводятся внеплановые занятия по предотвращению суицидов.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, профилактика суицидов, морально-психологическая устойчивость, военное руководство.

В последнее время во многих странах мира отмечается рост числа самоубийств. Сегодня наша жизнь с большими и малыми кровавыми конфликтами с их многочисленными жертвами, исковерканными жизнями, разрушенным жильём, тысячами изгнанных и затравленных людей, безработицей и неуверенностью в завтрашнем дне, стала средой для эпидемии самоубийств [1]. Руководство Министерства обороны США уделяет особое внимание разработке мер по предотвращению самоубийств среди военнослужащих. основополагающим документом, в данной сфере, является «Национальная стратегия деятельности федеральных министерств и ведомств по предотвращению самоубийств», принятая в январе 2008 г. В данном документе определён основной орган министерства обороны США, координирующий указанную деятельность – это «Управление по предотвращению суицидов и снижению рисков», в состав которого входят представители всех видов вооружённых сил. Помощник министра обороны США по медицинскому обеспечению осуществляет общее руководство деятельностью данного управления. В целях организации работы на местах в составе каждого из видов вооружённых сил созданы специальные органы, отвечающие только за проведение антисуицидальных мероприятий [2].

Для руководителей воинских подразделений недавно были откорректированы такие документы, как наставление 600-63 «Сохранение здоровья» (Army Regulation 600-63, Health Promotion) и инструкция 600-64 «Сохранение здоровья, сокращение риска и предотвращение самоубийств» (Army Pamphlet 600-24, Health Promotion, Risk Reduction and Suicide Prevention) [3]. В этих документах подробно расписаны все действия, которые должны предпринимать командиры в отношении своих подчинённых, находящихся в сложных ситуациях.

Сегодня солдаты армии США и члены их семей в кризисных ситуациях могут обратиться за помощью в Национальную службу предотвращения самоубийств (National Suicide Prevention Lifeline) по телефону или через сайт в Интернете. Должным образом подготовленные консультанты этой службы в любое время суток семь дней в неделю и 365 дней в году всегда окажут необходимую помощь обратившимся к ним [4].

Борьба с ростом числа самоубийств среди американских военнослужащих является прерогативой не только указанных организаций, но и всего командного состава Вооружённых сил США. В войсках ответственность за это возложена на командиров подразделений, военных священников и психологов из со-

става служб медицинского обеспечения. Руководство министерства обороны к решению данного вопроса активно привлекает гражданских специалистов. Так, в октябре 2013 года руководство министерства армии США заключило контракт стоимостью 50 миллионов долларов с Национальным институтом психиатрии на проведение исследований о причинах самоубийств в сухопутных войсках и выработке мер по их предотвращению [5].

С целью обучения личного состава американских вооружённых сил основам психологической помощи в программу оперативной и боевой подготовки видов вооружённых сил США в первом полугодии 2014 года включен специальный курс занятий по предотвращению суицидов. Среди рядового и сержантского состава действует специальная программа «Побеспокойся о своём товарище и окажи ему помощь». Проводятся и внеплановые занятия по предотвращению суицидов [6].

Таким образом, проведённый нами анализ работы военных и гражданских специалистов по профилактике самоубийств показал, что:

- руководство, высшее командование, осознаёт актуальность проблемы и заинтересовано в минимизации такого явления как суицид среди военнослужащих и членов их семей;
 - для решения данной проблемы привлекаются не только командиры подразделений, военные специалисты, но и гражданские, также широко используются электронные ресурсы;
 - высшим военным руководством планируются и используются значительные финансовые средства для привлечения гражданских специалистов – психологов к проведению данной работы, заключаются долгосрочные договоры;
 - профилактические мероприятия проводятся не только с военнослужащими, но и членами их семей, каждый из них имеет право обратиться за помощью к специалистам и получить квалифицированную помощь;
 - особенностью программы оперативной и боевой подготовки видов вооружённых сил США является специальный курс плановых занятий по предотвращению суицидов;
 - среди рядового и сержантского состава видов вооружённых сил США действует специальная программа «Побеспокойся о своём товарище и окажи ему помощь», проводятся внеплановые занятия по предотвращению суицидов.
- Суицидальные явления среди военнослужащих вызывают серьёзную озабоченность руководства и высшего командования и для решения этой проблемы они используют все возможные средства и силы.

Библиографический список

1. 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.
2. Богуславский В.В., Федак Е.И., Добряков А.В. *Профилактика суицидальных явлений в воинской части: методическое пособие для командиров, офицеров штабов и органов по работе с личным составом*: методическое пособие. Москва, 2007.
3. Гилинский Я.И., Юнацкевич П.И. *Социологические и психолого-педагогические основы суицидологии*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 1999.
4. Герасимова Т.Н., Чесноков Н.А. Мотивация обеспечения психолого-педагогической безопасности у педагогических работников. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 3: 221 – 228.
5. Емец В.С., Деникин А.В., Марков А.С. Диалектика «решительность – осмотрительность» в процессе развития субъектности курсанта. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 3: 139 – 145.
6. Ленев, Ю.А., Шевцова С.В. Самосовершенствование профессиональной компетентности военных специалистов. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 1: 165 – 169.
7. Петров П. Самоубийства в сухопутных войсках США. *Зарубежное военное обозрение*. 2008; 6: 79 – 85.
8. Поляков, С.П., Шевцова С.В. Структурные компоненты профессиональной ответственности курсантов военных вузов. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 1: 167-173.
9. Федак Е.И. *Педагогическая реабилитация военнослужащих внутренних войск МВД России, выполнявших служебно-боевые задачи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.

References

1. 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.
2. Boguslavskij V.V., Fedak E.I., Dobryakov A.V. *Profilaktika suicidal'nyh yavlenij v voinskoj chasti: metodicheskoe posobie dlya komandirov, oficerov shtabov i organov po rabote s lichnym sostavom: metodicheskoe posobie*. Moskva, 2007.
3. Gilinskij Ya.I., Yunackevich P.I. *Sociologicheskie i psihologo-pedagogicheskie osnovy suicidologii: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, 1999.
4. Gerasimova T.N., Chesnokov N.A. Motivaciya obespecheniya psihologo-pedagogicheskoy bezopasnosti u pedagogicheskikh rabotnikov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 3: 221 – 228.
5. Emec V.S., Denikin A.V., Markov A.S. Diada «reshitel'nost' – osmotritel'nost'» v processe razvitiya sub'ektnosti kursanta. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 3: 139 – 145.
6. Lenev, Yu.A., Shevcova S.V. Samosovershenstvovanie professional'noj kompetentnosti voennyh specialistov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 1: 165 – 169.
7. Petrov P. Samoubijstva v suhoputnyh vojskakh SShA. *Zarubezhnoe voennoe obozrenie*. 2008; 6: 79 – 85.
8. Polyakov, S.P., Shevcova S.V. Strukturnye komponenty professional'noj otvetstvennosti kursantov voennyh vuzov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 1: 167-173.
9. Fedak E.I. *Pedagogicheskaya rehabilitaciya voennosluzhaschih vnutrennih vojsk MVD Rossii, vypolnyavshih sluzhebno-boevye zadachi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 25.01.16

УДК 738.1

Kardapol'tseva V.N., Doctor of Culturology, Professor, Head of Department of Artistic Designing and Creation Theory, Ural State Mountain University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: kardapol@mail.ru

Shadrina A.V., senior teacher, Ural State Mountain University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: shadrina.alenaviktorovna@mail.ru

RUSSIAN ART PORCELAIN AS “DOCUMENTARY EVIDENCE” OF ORIGINALITY OF ART SPACE OF 18-19 CENTURIES.

The article studies the Russian art porcelain. The theme is very relevant, because in the history of porcelain different phenomena of Russian culture are reflected. The objective of the work is to analyze the development of the history of Russian porcelain using examples of best samples of porcelain production, which express genuine understanding of beauty. Methods used in the article include comparison and analysis of products of state enterprise – Imperial porcelain factory and private enterprises – porcelain factories of Gardner, Safronova, which are “documentary evidence” of originality of art space of 18-19 centuries. Talented authors and sculptors of porcelain factories showed their love to the images of Russian life, observation and aspiration for expressing their attitude to reality. These things were not created by copyists, but by pure creators-artists.

Key words: Imperial porcelain factory, sculptor, statuette, small porcelain plastic, costume.

В.Н. Кардапольцева, д-р культурологии, проф., зав. каф. художественного проектирования и теории творчества, Уральский государственный горный университет, г. Екатеринбург, E-mail: kardapol@mail.ru

А.В. Шадрина, ст. преподав каф. художественного проектирования и теории творчества, Уральский государственный горный университет, г. Екатеринбург, E-mail: shadrina.alenaviktorovna@mail.ru

РУССКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФАРФОР КАК «ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ СВИДЕТЕЛЬСТВО» СВОЕОБРАЗИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА XVIII-XIX ВЕКОВ

Статья посвящена русскому художественному фарфору. Тема является очень актуальной, так как в истории фарфора отражаются различные явления русской культуры. Цель работы – проанализировать развитие истории русского фарфора на примере лучших образцов фарфоровых изделий, явившихся выражением истинного понимания красоты. Используется метод сравнения и анализа произведений государственного предприятия – Императорского фарфорового завода и частных предприятий – фарфоровых заводов Гарднера, Сафронова, являющихся «документальным свидетельством» своеобразия художественного и культурного пространства. У талантливых авторов и скульпторов фарфоровых фабрик, проявилась любовь к картинам русской жизни, наблюдательность, стремление выразить свое отношение к действительности. Эти вещи создавали не кописты, а подлинники творцы-художники.

Ключевые слова: Императорский фарфоровый завод, скульптор, статуэтка, малая фарфоровая пластика, костюм.

Человек – активный строитель собственной жизни, участник взаимодействия с окружающими людьми. Основной вопрос, на который нам необходимо найти ответ: как создать внешние условия для максимальной реализации внутреннего потенциала молодого человека? Как помочь ему быть не объектом обучения, а субъектом, активно ищущим и выбирающим направление своего развития? Поиск гармонии с миром связан со способностью человека воспринимать мир во всех его красках и многообразии. Соприкасаясь с произведениями разных творцов, воспринимая иные способы, стили переживания, осознавая, что близко, что чуждо, сравнивая свое отношение с иным отношением, человек отчетливее ощущает себя как личность. Для студентов художественных специальностей чрезвычайно важно изучать историю русского фарфора в рамках дисциплин декоративно-прикладное искусство, история мировой культуры и искусства, скульптура и лепка, история искусства, музееведение. Цель данной статьи – проанализировать некоторые аспекты исследования русского художественного фарфора и использовать полученные результаты для поиска новых, более эффективных форм подготовки специалистов художественного профиля.

Зарисовки традиционных костюмов, праздников, игр, забав и отдыха, путевые заметки, жанровые сцены и другие исследования России иностранцами в XVIII – начале XIX века представляют несомненную историческую и культурную ценность. Рисунки достопримечательностей, картины и гравюры Корнелия де Брюина, Дж.А. Аткинсона, Жана-Батиста Лепренса прославляют великие деяния русских монархов и проникли симпатией к изображаемому быту. Среди многочисленных изданий, посвященных изображению русских простонародных типов «Живописное изображение манер, обычаев и развлечений русских» с рисунками Дж.А. Аткинсона, «Различные порядки и обычаи России, посвященные господину Буше» Лепренса. Печатная графика служила образцом для разнообразных фарфоровых изделий, многие из которых их точно копировали.

В области моды XVIII века лидером была Франция. Во второй половине XVIII века произошло основополагающее стилевое изменение, когда изогнутые линии периода рококо вышли из моды, и были признаны классические формы. К середине XVIII века важную роль в украшении стола, декорации гостиных и кабинетов играли фарфоровые статуэтки. Сюжет их

орнаментировки варьировался от мифологических изображений и пасторальных персонажей до китайских фигурок. Статуэтки, изготовленные на мейсенской фабрике, из серии, созданной известным мастером по фарфору Кендлером, воспроизводились на фабриках в других странах.

В европейском фарфоре возникают изображения ремесленников, продавцов, служанок, крестьян с атрибутами их занятий. Так появляются знаменитые крики Парижа Севрской мануфактуры, серия, созданная в Вене, а также многочисленные фигуры европейских порцелиновых мануфактур. Эти изящные фарфоровые персонажи удовлетворяли любопытство социальной элиты к простонародному быту, к жанровым уличным сценкам и типажам. Фарфоровая пластика по-своему продолжает давнюю тему живописи «малых голландцев», «комедии нравов» и итальянской комической оперы.

Хранитель и исследователь коллекций русского фарфора Е.С. Хмельницкая полагает, что русское фарфоровое производство является уникальным, потому что в этом хрупком материале создавали «не просто художественное произведение, а «документальное свидетельство», которое может быть применимо в разных областях современного знания» [1, с. 93].

Своеобразие художественного пространства проецируется на предметах искусства. Фарфор – один из излюбленных предметов коллекционирования. Важным в исследовании фарфора в аспекте «документального свидетельства» художественного пространства является обращение к наиболее значимым предметам из выдающихся коллекций русского фарфора.

Расцвет коллекционирования фарфора в России начался в XIX веке, когда возрос интерес к старине, к национальной культуре, что было характерно для эпохи романтизма. Произведения искусства в этот период стали тщательно систематизироваться и изучаться. Тогда возникли великолепные коллекции представителей знатных аристократических фамилий – великого князя Николая Николаевича, графа П.Б. Шереметева, Строгановых, Юсуповых. Их собрания включали ещё старый, «родовой» фарфор предков. После Октябрьской революции наиболее значительные из них вошли в музейные фонды.

Крупнейший коллекционер своего времени, граф Александр Сергеевич Строганов, создал не только известнейшую в России картинную галерею, но и специальные собрания нумизматики, минералогии, древностей.

В 1781-1782 годах Николай Борисович Юсупов сопровождал в путешествии по Европе великого князя Павла Петровича и великую княгиню Марию Федоровну. Побывав на лучших европейских мануфактурах и отобрав лучшие образцы фарфора, позднее он использовал их в качестве эталонов на фарфоровом заводе в Архангельском.

Результаты исследования фарфора в собрании графа Петра Борисовича Шереметева, представленные в статье Т. Мозжухиной «Фарфор в собрании П.Б. Шереметева», дают представление о коллекциях фарфора российской знати XVIII века. «Это и коллекционирование сначала китайского, затем европейского фарфора, это размещение фарфоровых предметов в интересах в соответствии с модой и рекомендациями своего времени, это и точное следование столовому этикету, включая принципы сервировки парадных столов» [2, с. 120].

Среди активных собирателей можно выделить и неопитов А.П. Бахрушина, П.И. Щукина, Н.А. Лукутина, И.А. Бибикова и других.

Наиболее известные музейные коллекции русского фарфора – это коллекции Государственного музея керамики и «Усадьба Кусково XVIII века» в Москве и коллекции Русского музея и Эрмитажа в Санкт-Петербурге.

В 1746 году выдающийся русский учёный Дмитрий Виноградов создал на Невской порцелиновой мануфактуре (с 1765 года – Императорский фарфоровый завод) свои первые образцы, довольно скромные небольшие предметы без декоративной росписи: чашки, маленькие миски, солонки. Их отличительной особенностью был желто-серый цвет массы с темными точками, глазурь иногда плохо приставала к массе. Некоторые образцы обозначены буквой W.

Со временем мастера завода обратились к более сложным задачам, уделяя все большее внимание художественным особенностям произведений. В декоративной живописи ранних виноградовских работ присутствуют самые экзотические орнаменты. При выборе тем росписи мастер часто обращается к Китаю, стране, где зародилось производство фарфора. В качестве примера можно привести декоративную скульптурную серию

«Китайцы», кувшины, блюда и вазы. Цветочные, растительные орнаменты в китайском фарфоре, изображения птиц и животных в большинстве случаев имели символический смысл, благопожелательное значение.

Важнейшее художественное явление – фарфоровая пластика. По мнению исследователя фарфора Ольги Сосниной, особенности бытования фарфоровой скульптуры в Елизаветинскую и Екатерининскую эпохи невозможно представить вне категории игры. «Антитеза истинного и мнимого, искусства быть и казаться реализует себя в манерах галантного поведения, которые репрезентируют идеальный облик человека эпохи Просвещения» [3, с. 40]. Рассмотрим, как своеобразие художественного пространства проецировалось на облике фарфоровых статуэток.

Фигуры коломбины и арлекина, пасторальные фигуры пастухов и пастушек, популярные в фарфоре XVIII века, уступили место образам русских крестьян. В конце XVIII века в фарфоре проявляются черты раннего классицизма. В стиле классицизм выполнены девять настольных украшений Арабескового сервиза, аллегорических фигур, прославляющих деятельность императрицы Екатерины II. Автором этого сервиза и моделей аллегорических скульптур был Ж.-Д. Рашетт.

В 1776-1777 годах напечатано в русском переводе с немецкого оригинала трехтомное сочинение Иоанна Георги «Описание всех в Российском государстве обитающих народов». По многочисленным таблицам и изображениям издания были воспроизведены типы из фарфора. Этой коллекцией, появлению которой способствовал общий интерес к жизни и нравам народов России, было положено основание определенной традиции изображать в скульптурных формах народы, населяющие Россию, типы сословий, промышленников, ремесленников. Фарфоровые фигуры, созданные на эту тему русскими скульпторами Императорского фарфорового завода под руководством Рашетта, не являясь копиями книжных иллюстраций. Все они трактованы с большой творческой свободой.

Примерно в тот же период завод в подобной манере выпускал миниатюрные скульптуры разносчиков фруктов, уличных торговцев, музыкантов. Эта серия «Уличных ремесленников и торговцев» с большим реализмом показывала типаж XVIII века. По существу, в истории русской скульптуры XVIII века, эта серия является первой жанровой скульптурой.

Огромнейшую славу русскому фарфору принесла фарфоровая пластика завода Ф. Гарднера, основанного в селе Вербилки Московской губернии в 1766 году. В первые годы существования завода использовались образцы мейсенской керамики. Позднее появляются многочисленные модели, выполненные русскими мастерами согласно их собственным скульптурным навыкам и художественным вкусам.

На рубеже XVIII-XIX веков с фабрики Гарднера начинают выходить «куклы» и столовые фигурки, отражающие жизнь и быт России. Появляются масленики с русскими крестьянскими девушками, прибор для соли и пряностей, изображающий русского паренка в рубашке навыпуск и девушку в платочке.

После 1812 года к моде на иностранное стали относиться иронически. Возрос интерес к народу, простым людям. Сюжеты фарфоровой пластики стали близки к «простонародной правде жизни», к изображению которой призывали передвижники.

В XIX веке производство фарфора развивается по двум направлениям: первое включало продукцию Императорского фарфорового завода, второе было связано с рядом частных предприятий, обслуживающих широкую общественность.

С 1809 года модельной мастерской Императорского фарфорового завода руководил Степан Пименов. Его имя традиционно ассоциировалось со статуэтками крестьян, девушек в сарафанах и кокошниках. Подобные фигурки впоследствии стали одними из самых популярных произведений на Императорском фарфоровом заводе и на заводе Гарднера. Пименов был автором скульптурных моделей шедевра в искусстве русского фарфора – Гурьевского сервиза. Фигурные вазы сервиза сделаны С. Пименовым по рисункам знаменитого художника А. Венецианова. Цветовая гамма сервиза основана на противопоставлении матовых позолоченных скульптурных элементов красно-коричневому цвету поверхности каждого предмета. Функция безусловно смоделированного скульптурного декора состоит в том, чтобы служить опорой для ваз. Но роль скульптуры настолько важна, что создается впечатление, что перед зрителем представлен самостоятельный жанр скульптуры девушек и юношей в русских костюмах, несущих в руках или на голове корзины, блюда или чаши. Гурьевский сервиз называли в документах «сервиз с рос-

сийскими костюмами». Интерес к изображению русского народа виден и в росписи этого сервиза. С большим мастерством сделана тарелка с изображением жанровой сцены – кормилицы с ребенком.

Среди фарфоровых фигур, хранящихся в Эрмитаже, заслуживают внимание исполненные в 1812 – 1815 годах по модели С. Пименова «Девушка с коромыслом на плечах» и «Парень водонос». Фигура девушки удивительно поэтична, и в то же время небольшой размер не мешает скульптуре выглядеть монументальной. Скульпторов привлекают темы быта, отдыха и труда самых широких слоев народа.

В начале XIX века на Императорском фарфоровом заводе изготовлена статуэтка Девушка с кувшином. Ее сравнительно небольшие размеры, удлинённые пропорции, одежда, матовая поверхность фарфора и, прежде всего, желание передать красоту русской крестьянки – те особенности, которые позволяют отнести её к произведениям С. Пименова, хотя точных данных на этот счёт не имеется. По сравнению с позолоченной скульптурой Гурьевского сервиза, статуэтка выглядит более реалистичной. Эта и другие подобные работы олицетворяли физическую и моральную красоту русского крестьянина.

Интерес к изображению жизни русского общества нашел свое дальнейшее развитие в изделиях завода Гарднера. В начале XIX века завод Гарднера выпустил серию жанровых скульптур на основе гравюр, опубликованных в журнале «Волшебный фонарь», которые изображали популярные образы России. Статуэтки семидесяти различных фигур принесли фабрике Гарднера широкую известность. Фарфоровые фигурки продавцов, мастеров и промышленников отличали самобытность образов, выразительность пластических приемов и мастерство технического выполнения.

Кроме этих фигур, подсказанных журналом «Волшебный фонарь», фабрика Гарднера выпускала в начале XIX века и другие статуэтки, где использовались картинки из «Московского телеграфа» и других журналов: офицеры и солдаты в парадной форме, странники с посохом и множество городских типов и профессий: гитарист, продавец спаржи, разносчик обуви, сбивенщик, горничные. Интересна серия фигурок, рисующих крестьянский быт: крестьянки с холстом, с дровами, старуха за прялкой, крестьянин, плетущий лапоть и другие.

Серия фигур «Народы России», выпускавшаяся на заводе Гарднера начиная с 1870-х годов, была выполнена по цветным

литографиям книги «Этнографическое описание народов России», написанной Т. де Паули на французском языке. Это фундаментальная работа, изданная к празднованию тысячелетия Российской Империи.

В течение 1830-х годов производство фарфоровых скульптур на Императорском фарфоровом заводе процветало, но к этому времени скульптура утратила монументальность и строгость формы. Об этом свидетельствуют уменьшение размеров фигур, их тонкое моделирование, нарочитая красота декоративной росписи. Появились новые работы с изображением персонажей из популярных пьес и сатиры, статуэтки уличных торговцев, служащих. Если в работах Императорского фарфорового завода облик русского человека несколько идеализирован, то на Гарднеровском заводе эта тема решена реалистичнее.

Скульпторы завода Сафронова создавали забавные маленькие фигурки модников и модниц. Они были реалистичны по внешнему виду, но в их образе присутствовала легкая ирония, как если бы скульптор не смог удержаться от смеха при виде помпезности и самодовольства этих элегантно одетых молодых людей и дам. «Но скульптуры никогда не выглядят манекенами, каждый персонаж, несмотря на технические погрешности, наделен своей особой статью, повадкой и даже характером», – отмечает Т. Мозжухина [4, с. 6].

В 1885 году в Зимнем дворце был открыт Музей фарфоровых и серебряных вещей Высочайшего двора (Музей Александра III). По повелению императора Александра III в музее были собраны лучшие фарфоровые и серебряные произведения. Руководил организацией музея Д. В. Григорович.

К началу XX века, помимо Императорского фарфорового завода, в России существовали предприятия акционерного товарищества Кузнецова, многие частные заводы закрылись.

Коллекции русского фарфора XVIII-XIX веков включают произведения Императорского и частных заводов Гарднера, Попова, Батенина, Сафронова, Кузнецова. Это вещи высочайшего художественного мастерства и выразительности, это изделия, предназначенные для подарка и украшающие интерьеры, это «документальное свидетельство» художественного и социокультурного пространства и свидетельство профессиональной сферы деятельности его участников. Изучение русского фарфора дает возможность обратиться к подлинно человеческим жизненным установкам, мировым ценностям искусства и культуры.

Библиографический список

1. Хмельницкая Е. «Фарфоровые образы старой России». *Антиквариат. Предметы искусства и коллекционирования*. Москва, 2013; 5 (106): 80 – 93.
2. Мозжухина Т. Фарфор в собрании П. Б. Шереметева. *Антиквариат. Предметы искусства и коллекционирования*. Москва, 2013; 3 (104): 92 – 120.
3. Соснина О. «...и вновь фарфоровая кукла». *Русский фарфор. 250 лет истории: каталог*. Москва: Авангард, 1995.
4. *Фарфор завода Сафронова. Из собрания Государственного музея керамики и Усадьбы Кусково XVIII века, к 200-летию основания завода*. Автор и составитель Т. Мозжухина. Москва: А-Тритона, 2014.

References

1. Hmel'nickaya E. «Farforovye obrazy staroj Rossii». *Antikvariat. Predmety iskusstva i kollekcionirovaniya*. Moskva, 2013; 5 (106): 80 – 93.
2. Mozzhuhina T. Farfor v sobranii P. B. Sheremeteva. *Antikvariat. Predmety iskusstva i kollekcionirovaniya*. Moskva, 2013; 3 (104): 92 – 120.
3. Sosnina O. «...i vnov' farforovaya kukla». *Russkij farfor. 250 let istorii: katalog*. Moskva: Avangard, 1995.
4. *Farfor zavoda Safronova. Iz sobraniya Gosudarstvennogo muzeya keramiki i Usad'by Kuskovo XVIII veka, k 200-letiyu osnovaniya zavoda*. Avtor i sostavitel' T. Mozzhuhina. Moskva: A-Tritona, 2014.

Статья поступила в редакцию 29.01.16

УДК 028.02

Yakovleva N.S., postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: yakovns1980@yandex.ru

THE HISTORY OF BIBLIOTHERAPY: HISTORICAL CONTEXT AND SOCIO-CULTURAL ASPECT. The article is dedicated to history of bibliotherapy as a science of healing effect of art words on the state of mind of readers. The origin of this science is considered in a broad historical context and in terms of its impact on the society. With the ability to read ancient healing considered philosophers and writers also need to mention such a direction as story-therapy, which originated in ancient times; and legendary Scheherazade is considered to be the first story-therapy book. The value of books and reading in the society for centuries formed ideas about the reading as an important intellectual, spiritual and creative process that affects the emotional world of man. The article analyzes the philosophical heritage of outstanding thinkers of the past, to show its impact on the development of ideas about the psychological ability to read.

Key words: Bibliotherapy, reading, reader, book, literature, word, spiritual world, emotions, library science, psychology.

Н.С. Яковлева, аспирант Московского государственного института культуры, г. Москва,
E-mail: yakovns1980@yandex.ru

ВОЗНИКНОВЕНИЕ БИБЛИОТЕРАПИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена возникновению библиотерапии как науки о целительном влиянии произведений искусства слова на душевное состояние читателей. Зарождение этой науки рассматривается в широком историческом контексте и с точки зрения её влияния на социум. С античности целительные возможности чтения рассматривали философы и писатели, также необходимо упомянуть такое направление, как сказкотерапия, которая зародилась в глубокой древности и первым сказкотерапевтом принято считать легендарную Шахерезаду. Значение книги и чтения в жизни общества, сформировавшиеся в течение веков представления о чтении как важнейшем интеллектуальном и духовно-творческом процессе, влияющим на эмоциональный мир человека. В статье проанализировано философское наследие выдающихся мыслителей прошлого, показано его влияние на развитие представлений о психологических возможностях чтения.

Ключевые слова: библиотерапия, чтение, читатель, книга, литература, слово, духовный мир, эмоции, библиотекведение, психология.

С древних времён люди замечали целительное влияние слова на разум и сердце: книга увлекала высокими идеями, учила любить, верить, созидать, бороться за светлые мечты и возвышенные идеалы.

Закономерно, что уже несколько тысячелетий назад мыслители попытались обосновать концептуальные основы той науки, которую позже назовут «Библиотерапия».

В те далекие времена, когда не было ещё привычной для многих поколений книги-кодекса, когда ещё не ждали читателей тысячи библиотек, люди, когда доминировала традиция передачи знаний из уст в уста, наши предки осознавали, что слово может исцелять, вдохновлять, помогать, воспитывать. Отсюда возникшие в более позднее время почитание книжности, уважение книжников.

История библиотерапии свидетельствует: интерес к целительным возможностям слова прослеживается на протяжении всей эволюции человечества, при этом в определённые периоды, на пике развития того или иного социума внимание и к книге, чтению и в конечном счёте библиотерапии увеличивалось, заставляя представителей самых разных отраслей гуманитарного знания обращаться к библиотерапевтическим аспектам чтения.

С античности целительные возможности чтения рассматривали философы и писатели. Аристотель (384–322 до н. э.), указывал на взаимосвязь между чтением и здоровьем. Так, анализируя трагедии, он выявил, что поэзия может снять чувство страха и страдания, так как при чтении перестраивается психика человека [1, с. 61].

Плутарх (до 50 – после 120 н.э.), обращаясь к юношам, призывал их читать «...искать целительное и полезное, а наслаждение при этом получать небольшими порциями, словно вкусную приправу» [2, с. 33]. Сенека (1 до н. э./1 н. э. – 65 н. э.) считал, что от чтения с выбором мы получаем пользу, а от разнообразия только удовольствие; чтение питает ум и даёт утомлённому занятием отдохнуть за другим занятием, а, кроме того, лекарства для души уже найдены древними и дело читателя их отыскать и как применять и когда [3, с. 52].

Широту и разнообразие терапевтических функций книги, можно проследить по высказываниям ученых средневековья и эпохи возрождения, которые прежде всего сами были творческими читателями.

Известный средневековый богослов патриарх Константинопольский Фотий (ок. 820–896) причисленный к лику святых, писал о важности чтения, уважении к книжному знанию. Чтение Фотий понимал, как совместную творческую деятельность, способствующую интеллектуальному, творческому сближению читающих. В его трудах есть много пересказов различных произведений, прочитанных совместно с учениками. Труд, прославивший святого Фотия, имеет символическое название «Библиотека» иначе «Myriobiblion». Книга содержит отрывки из произведений врачей, историков, философов, ораторов [4, с. 3].

Лекарством от человеческой немощи считал чтение богослов, епископ Шартра, писатель, педагог Иоанн Солсберийский (ок. 1115/1120 – 1176/1180). Он утверждал, что именно «писменное слово всегда безотказно подаёт нам утешение в горе, отдых в труде, веселье в бедности, скромность среди роскоши и наслаждений, Ибо душа избавляется от пороков и даже среди бед и несчастий укрепляется в какой-то смиренной дивной радости, когда направляет острейше ума на полезное чтение» [5, с. 36].

Леонардо Бруни (ок.1370 – 1444) писатель, историк, итальянский гуманист настаивал на отборе книг, написанных лучшими авторами, призывал «...беречь себя, словно от какой-то беды и недуга для нашего ума, от книг, написанных неумело и

неизящно» [6, с. 22 – 94]. По его мнению, чтение произведений без нужной разборчивости, накладывает свои пороки на читающего и заражает его ум, подобно недугам: «Ведь чтение, – считал он, – словно духовная пища, которая поит и кормит ум. Поэтому тот, кто, заботясь о желудке, поглощает не всякую пищу, так и тот, кто хочет сохранить здоровой душу, не позволит себе любое чтение» [6, с. 90 – 138].

Величайший ученый, энциклопедист, поэт и врач Ибн Сина (Авиценна) (980 – 1037), уже в 16 лет успешно исцелявший больных писал о возможности излечения с помощью слова и восприятия художественного образа. В «Книге исцеления» Авиценна писал о трёх средствах в руках врача, и первым из них было слово [7, с. 16].

Говоря об исторических аспектах развития библиотерапии следует упомянуть такое её направление, как сказкотерапия, также зародившееся в глубокой древности. Недаром первым сказкотерапевтом принято считать легендарную Шахерезаду, более тысячи ночей врачевавшую душевные раны царя Шахрияра. Уже много веков назад наши предки, пересказывавшие не только подрастающему поколению, но и друг другу. Не зная научных постулатов психологии и педагогики, интуитивно подмечали терапевтические возможности произведений сказочного жанра. Среди них психологическая защита, которая обеспечивает человеку почти неизменно счастливый финал сказочной истории, возможность идентификации с героем, закон обязательного торжества справедливости. Возможность эмоционального раскрепощения, активизация воображения.

Отсюда закономерно, что сказка с давних пор входит не просто в круг чтения, но и в круг жизни наших предков.

В 18 – начале 19 вв. в семьях русской знати было принято иметь своего бахаря (сказочника). Л.Н. Толстой писал: «Лев Степанович был слепой сказочник он уже был стариком, когда я знал его) – остаток старинного барства, барства деда. Он был куплен только для того, чтобы рассказывать сказки» [8, с. 20].

Огромная роль книги и чтения в жизни общества, сформировавшиеся в течение веков представления о чтении как важнейшем интеллектуальном и духовно-творческом процессе, влияющим на эмоциональный мир человека. На особенности восприятия формирования личности, способствовали возникновению научных предпосылок развития библиотерапии.

В нашей стране становление библиотерапии связано с именами выдающихся психиатров В.М. Бехтерева, С.С. Корсакова, В.П. Кащенко и педагогами-практиками, работавшими с различными группами детей, имеющих ограничения возможности психофизиологического освоения окружающей действительности Е.К. Грачевой и А.А. Адлер.

Русский врач И.Е. Дядьковский (1784–1841) в учебнике «Общая терапия» (1836) определяет чтение, как средство, как звено, составляющее систему психотерапии. Киевский библиотекарь П.П. Должиков в 1849 году называет библиотеку «аптекой для души» [9, с. 67].

Е.К. Грачева (1866–1934) посвятила свою жизнь детям, страдающим невозможностью полноценного интеллектуального освоения мира. Казалось бы, что понимание художественной литературы, эмоциональное освоение текста им недоступно, а значит книга не нужна. Педагогическая практика Е.К. Грачевой убедительно опровергает эту точку зрения. В её педагогической системе чтению уделялось особое внимание, поскольку она понимала, что книга стабилизирует эмоциональное состояние детей, настраивает их на позитивное мировосприятие [10, с. 27].

Многие воспитанники Екатерины Константиновны с удовольствием пользовались школьной библиотекой, старались

«достать» книги. Весьма популярны у них были грустные рассказы о бедных детях, так как подобные произведения корреспонденции проходили с жизнью читателей в родительском доме.

Аналогичные идеи высказывала А.А. Адлер (1856 – 1924), основоположник тифлопедагогики и библиотечного обслуживания людей с нарушением зрения в нашей стране. Она много рассуждала о значении книги в жизни незрячих.

Доклад А.А. Адлер «О способах распространения образования между слепыми», сделанный ею на втором съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, проходил в Москве с 28.12.1895 по 05.01.1896 гг. Ещё до начала съезда Анна Александровна была избрана председателем секции обучения слепых. Готовясь к форуму. Она направила во все учебные заведения для слепых детей анкеты. Её волновало, на какие средства существует школа, каково число её воспитанников, каковы условия приёма учеников, по каким учебным программам и учебным планам ведутся занятия, есть ли библиотека для учеников, есть ли в школе типография, и, наконец, что принимает школа для профессионального совершенствования преподавателей. Благодаря усилиям Анны Александровны на

съезде была организована выставка учебной литературы, наглядных пособий и творческих работ слепых учащихся [11, с. 4].

Важнейшим средством распространения образования среди слепых Анна Александровна называла издательскую деятельность, книгопечатание брайлевским риффом. Выступая на съезде, она акцентировала внимание коллег на значении книги для социокультурной реабилитации слепого: «... понятно каждому, что книга для слепых имеет в жизни не меньшее, если не большее значение, чем для зрячих. Иногда книга может быть для слепого единственным источником, из которого он может почерпнуть сведения об окружающем его мире и найти облегчение в своей безотрадной жизни. Книга есть то связующее звено, которое соединяет слепого со зрячим. Научить читать слепых и составить хорошую библиотеку для их употребления есть первые задачи, к осуществлению которых надо стремиться» [11, с. 4].

Изучение истории библиотерапии показывает, что перед нами комплексная научная проблема, рассмотрение которой требует усилий представителей различных отраслей гуманитарного знания: библиотечников, филологов, историков, философов, искусствоведов и психологов.

Библиографический список

1. Александров Г.Ф. *Аристотель (философские и социально-политические взгляды)*. Москва: Государственное социально-экономическое издательство, 1940.
2. Плутарх. *Слово о непристойном любопытстве*. Перевод С.И. Писарева, 1786;
3. Сенека. *О счастливой жизни*. Перевод С.Ц. Янушевского. Санкт-Петербург: Гермес, 1913.
4. *Православный календарь на 1916 г.* Издание Издательского Совета при Святейшем Синоде. Петроград.
5. Солсберийский, И. Металогик. *Памятники средневековой латинской литературы X-XII веков*. Москва, 1972.
6. Корелин М. *Ранний итальянский гуманизм и его историография*. Санкт-Петербург, 1914; Т. 4: 22 – 138;
7. Ахадова М.А. Арифметическая часть «Книги знания» Ибн Сины. Геометрическая часть «Книги знания» Ибн Сины. *Учёные записки Бухарского госпединститута*. 1964; 12.
8. Толстой Л.Н. *Воспоминания*. Москва: Художественная литература, 1975.
9. Микунинский С.Р. *И.Е. Дядьковский. 1784-1841. Мировоззрение и общепсихологические взгляды*. Москва, 1951.
10. Грачева Е.К. *Воспитание и обучение глубокого отсталого ребёнка*. Москва-Ленинград, 1932.
11. Адлер А.А. *Краткий очерк о способах распространения образования между слепыми: доклад на втором съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию*. Москва, 1897.

References

1. Aleksandrov G.F. *Aristotel' (filosofskie i social'no-politicheskie vzglyady)*. Moskva: Gosudarstvennoe social'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1940.
2. Plutarh. *Slovo o nepristojnom lyubopytstve*. Perevod S.I. Pisareva, 1786;
3. Seneka. *O schastlivoy zhizni*. Perevod S.C. Yanushevskogo. Sankt-Peterburg: Germes, 1913.
4. *Pravoslavnyj kalendar' na 1916 g.* Izdanie Izdatel'skogo Soveta pri Svyatejshej Sinode. Petrograd.
5. Solsberijskij, I. Metalogik. *Pamyatniki srednevekovoj latinskoj literatury X-XII vekov*. Moskva, 1972.
6. Korelin M. *Rannij ital'janskij gumanizm i ego istoriografiya*. Sankt-Peterburg, 1914; T. 4: 22 – 138;
7. Ahadova M.A. Arifmeticheskaya chast' «Knigi znaniya» Ibn Siny. Geometricheskaya chast' «Knigi znaniya» Ibn Siny. *Uchenye zapiski Buharskogo gospedinstituta*. 1964; 12.
8. Tolstoj L.N. *Vospominaniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
9. Mikulinskij S.P. *I.E. Dyad'kovskij. 1784-1841. Mirovozzrenie i obschebiologicheskie vzglyady*. Moskva, 1951.
10. Gracheva E.K. *Vospitanie i obuchenie glubokogo otstalogo rebenka*. Moskva-Leningrad, 1932.
11. Adler A.A. *Kratkij ocherk o sposobah rasprostraneniya obrazovaniya mezhdu slepyimi: doklad na vtorom s'ezde russkih deyatelej po tehničeskemu i professional'nomu obrazovaniju*. Moskva, 1897.

Статья поступила в редакцию 25.01.16

УДК 378.2

Shamsiyeva A.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

Musayeva R.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION SUBJECT ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION TO PROJECT ACTIVITY. The paper describes a process of forming maturity to do project activity by bachelor students of pedagogical education on the basis of the information and communication subject environment. One component of the information-communication subject environment is presented by e-learning materials, where interactivity is used as a didactic opportunity. The need in such an environment becomes a component of value orientations of bachelor students in the professional pedagogical activity. The use of modern means of information and communication technologies is a key to successful professional-pedagogical activity, as well as to high educational outcomes in the modern sense. Interactivity is realized in developing multimedia projects in specific disciplines that are applied by the authors in educational process of the Department of Physical Education and Life Safety at Dagestan State Pedagogical University, particularly in teaching "Human Physiology" and "Medical Physical Culture and Massage".

Key words: information and communication subject environment, bachelor students, pedagogical education, project activity, multimedia projects.

А.А. Шамсиева, канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

Р.А. Мусеева, канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе описан процесс формирования готовности к проектной деятельности будущих бакалавров педагогического образования на основе информационно-коммуникационной предметной среды. Одной из составляющей информационно-коммуникационной предметной среды являются электронные учебные материалы, где используется дидактическая возможность – интерактивность. Интерактивность осуществляется и при разработке мультимедийных проектов по конкретным дисциплинам, которые применяются авторами статьи в учебном процессе факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности при Дагестанском государственном педагогическом университете, в частности при преподавании дисциплин «Физиология человека» и «Лечебная физическая культура и массаж».

Ключевые слова: информационно-коммуникационная предметная среда, педагогическое образование, проектная деятельность.

Одним из новшеств Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования является понятие информационно-образовательной среды. В связи с этим идёт его осмысление, отражающее и задающее сегодняшнюю специфику образовательного процесса.

Информационно-образовательная среда образовательной организации формирует новые требования к профессиональной компетентности будущего бакалавра педагогического образования, о чём поясняют федеральные требования к образовательным организациям в части минимальной оснащённости учебного процесса и оборудования учебных помещений.

Е.В. Чернобай [1] считает, что информационно-образовательная среда образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность, должна обеспечивать:

- информационно-методическую поддержку образовательной деятельности;
- планирование образовательной деятельности и её ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательной деятельности;
- мониторинг здоровья обучающихся;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционный взаимодействие всех участников образовательных отношений;
- дистанционное взаимодействие организации, осуществляющей образовательную деятельность, с другими организациями социальной сферы.

Одним из главных направлений подготовки будущих бакалавров педагогического образования, как отмечено в новых ФГОС высшего образования, является внедрение современных образовательных технологий. К таким технологиям относятся средства современных информационных и телекоммуникационных технологий, проектные технологии, тестовые технологии, технологии проблемного обучения, игровые и здоровьесберегающие технологии, которые составляют основу новой информационно-коммуникационной среды педвуза.

С.В. Панюкова в своей работе [2] определяет информационно-коммуникационную среду как совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий и взаимодействия с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Данная среда включает в себя множество информационных объектов и связей между ними, которые необходимы для организации проектной деятельности будущих бакалавров педагогического образования и имеют большие возможности для развития их творческой активности в проектной учебной деятельности. Это один из важнейших составляющих элементов образовательного процесса, посредством которого формируются знания и навыки о структуре задачи, этапам её исполнения, осваиваются основные элементы техники.

Проектная деятельность как элемент учебного процесса оказывается очень эффективной, предоставляет максимум свободы в реализации задач, что повышает интерес к учебной деятельности и способствует творческому развитию личности-будущего бакалавра педагогического образования.

Особенно важны проектные технологии, в основе которых лежат умения будущих бакалавров педагогического образования ориентироваться в едином информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания.

Для получения планируемых образовательных результатов, реализации новых целей и содержания образования, будущему бакалавру педагогического образования необходима информационно-коммуникационная предметная среда педвуза. Как отмечает И.В. Роберт в монографии [3], информационно-коммуникационная предметная среда – совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучаемым, преподавателем и средствами информационных и коммуникационных технологий, формированию познавательной активности обучаемого, при наполнении компонентов среды предметным содержанием.

Содержательной основой информационно-коммуникационной предметной среды служат программно-аппаратные средства и системы, организационно-методические элементы системы образования, которые определяются такими факторами, как информационное взаимодействие пользователей и возможность работать в условиях реализации встроенных технологий обучения, ориентированных на обучение закономерностям данной конкретной предметной области. Использование современных средств информационных и коммуникационных технологий служит залогом его успешной профессионально-педагогической деятельности, а также высоких образовательных результатов в их современном понимании. Для достижения таких результатов информационно-коммуникационная предметная среда имеет следующие дидактические возможности: гибкость организационной структуры обучения; открытость; полифункциональность; вариативность; визуализацию; интерактивность.

Одной из составляющих данной среды являются электронные учебные материалы, где используется её дидактическая возможность – интерактивность [4; 5]. Интерактивность осуществляется и при разработке мультимедийных проектов по конкретным дисциплинам, которые нами применяются в учебном процессе факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности при Дагестанском государственном педагогическом университете, в частности при преподавании дисциплин «Физиология человека» и «Лечебная физическая культура и массаж». При изучении этих дисциплин применяются следующие виды образовательных технологий: информационные технологии (электронные образовательные ресурсы, размещённые в Российском образовательном портале <http://www.edu.ru>) и работа в команде (совместная работа студентов в группе при выполнении групповых домашних заданий по разделу «Физиология возбуждения»).

Как показали наши исследования, благодаря активному использованию в учебном процессе коммуникационной предметной среды, удалось на 25% повысить активность студентов на занятиях при изучении теоретических дисциплин, на 44 % повысилось число студентов, вовлечённых в проектную деятельность на основе информационных технологий. Так, если раньше при выполнении проектов испытывали затруднения более 30% студентов факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности при Дагестанском государственном педагогическом университете, то в настоящий момент, когда студентов научили пользоваться возможностями информационно-коммуникационной предметной среды, в том числе – электронными ресурсами, в ней представленными, большинство студентов активно стали использовать материалы для создания собственных проектов. Это положительным образом сказалось и на успеваемости по предметам, в рамках которых преподаватели использовали формы работы со студентами. В среднем, по предмету «Физиология человека» число студентов, получив-

ших «отлично», увеличилось на 10%, на «хорошо» – а 15% (по сравнению показателями 2014-2015 гг.), но главное – за счёт возможности вовлечь студентов в проектную деятельность на основе информационных технологий, число студентов, получив-

ших «неудовлетворительно», уменьшилось на 5%. Тем самым, мы рекомендуем более активно использовать возможности информационно-коммуникационной предметной среды в учебном процессе факультетов физической культуры.

Библиографический список

1. Чернобай Е.В. *Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: путеводитель для учителя*. Москва, 2015.
2. Панюкова С.В. *Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие*. Москва, 2010.
3. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.
4. 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.
5. Везилов Т.Г. Электронные образовательные ресурсы в развитии ИКТ-компетентности будущих бакалавров педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 112 – 114.

References

1. Chernobaj E.V. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obščego obrazovaniya: putevoditel' dlya uchitelya*. Moskva, 2015.
2. Panyukova S.V. *Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii: uchebnoe posobie*. Moskva, 2010.
3. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogičeskij i tehnologičeskij aspekt)*. Moskva, 2014.
4. Vezirov T.G. Nekotorye aspekty professional'noj podgotovki bakalavrov po profilu «Muzyka i mirovaya hudozhestvennaya kul'tura» s ispol'zovaniem interaktivnyh sredstv obučeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 102 – 104.
5. Vezirov T.G. "Elektronnye obrazovatel'nye resursy v razvitii IKT-kompetentnosti buduschih bakalavrov pedagogičeskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 112 – 114.

Статья поступила в редакцию 15.11.15

УДК 37.013.43

Sosunova N.Y., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: afaline@yandex.ru

Shurilova T.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ttbaa1@mail.ru

CULTURAL PRACTICES AS A CONDITION OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS.

The article describes possibilities of cultural practices in the implementation of the Federal state educational standards of new generation, which is realized in the achievement of metasubject and personal results by students. The authors discuss the use of different approaches to the definition of cultural practices, their essential characteristics and kinds. The research provides examples of the cultural practices in the educational process of school through interdisciplinary program, building an interactive space of a museum and creative work of youth associations. The examples describe successful experience of educational institutions of St. Petersburg for the implementation of cultural practices in the educational process. The article emphasizes the multidimensionality and prospects of development of cultural practices.

Key words: cultural practices, Federal state educational standards, cultural approach, meta-program, creative youth association, interactive space of museum.

Н.Ю. Сосунова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: afaline@yandex.ru

Т.Б. Шурилова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ttbaa1@mail.ru

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье раскрываются возможности культурных практик в реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, а именно: в достижении учащимися метапредметных и личностных результатов. Рассматриваются подходы к определению понятия культурных практик, их сущностных характеристик и видов. Приведены примеры организации культурных практик в образовательном процессе школы через: метапредметные программы, построение интерактивного пространства музея и работу творческих молодежных объединений. Приведённые примеры описывают успешный опыт образовательных учреждений Санкт-Петербурга по реализации культурных практик в образовательном процессе. В статье подчёркивается многомерность и перспективность развития направления культурных практик.

Ключевые слова: культурные практики, федеральные государственные образовательные стандарты, культурологический подход, метапредметная программа, творческое молодежное объединение, интерактивное пространство музея.

Федеральные государственные образовательные стандарты предлагают принципиально новый подход к определению результатов школьного образования. Этот подход интегрирует три группы образовательных результатов: личностные, метапредметные и предметные. В этой связи возникает проблема поиска условий, позволяющих успешно достигать все три группы результатов одновременно. При этом подобные условия должны охватывать не только урочную, но и внеурочную деятельность. На наш взгляд, одним из таких условий может выступать организация культурных практик.

Понятие «культурные практики в образовательном процессе» является достаточно новым для отечественной педагогики

и образования, но весьма активно обсуждаемым в последнее время.

Под культурными практиками в условиях школьного образования понимают [1, с. 68]:

– «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребёнка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся пространства организации собственного действия и опыта...;

– поиск и апробацию (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения самых разнообразных познавательных и прагматических потребностей;

- стихийное автономное приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) – взрослыми, сверстниками и младшими детьми;

- приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т. д.».

Рассмотрение понятия «культурные практики» в контексте образовательного процесса современной школы связано с рядом обстоятельств. Охарактеризуем их.

В последние десятилетия актуализировалось изучение проблемы взаимосвязи культуры и образования. Это объясняется, в первую очередь, кардинальным изменением требований к человеку с точки зрения современной культуры. Такие изменения предполагают, прежде всего, изменение статуса человека. «На смену социально-ролевому способу организации жизнедеятельности (традиционному для индустриального общества и подчиняющего личность функциональным императивам общественных структур) приходит социально-культурный тип бытия, более адекватный природе человека и превращающий его из «винтика» социальной машины... в субъекта социума и культуры» [2, с. 141]. Об этом же пишет, и Н.Б. Крылова: «На протяжении последних десятилетий идет интенсивная разработка широкого круга культурологических проблем образования, что продиктовано потребностями нового этапа развития человеческого сообщества, требованиям которого знаниевая парадигма уже не соответствует» [3, с. 74].

Новый тип культуры, складывающийся на рубеже XX – XXI веков, предопределяет поиск нового адекватного типа образования, «работающего» на «вызовы» времени. Как уже было отмечено, главный смысл такого образования – «превращение человека в субъекта социума и культуры» (А.В. Запесоцкий). Иными словами, огромную значимость приобретает способность человека:

- конструировать свой внутренний мир на основе ориентации в мире культуры, ее ценностей, теорий, правил; осуществлять осознанный выбор;

- оставаясь неповторимым, сосуществовать с другими людьми, быть способным к совместному решению проблем самого разного характера и т. д.

Многими исследователями в области как культурологии, так и современной педагогики образование рассматривается как целостность, которой присущи культуuroобразующие функции. Такое видение образования предполагает «понимание образования как культурного процесса, осуществляющегося в культуuroсообразной образовательной среде, все составляющие которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку – его развитию, самоопределению, самореализации» [4].

Перечисленные цели современного образования и акцентуация его культуuroобразующей функции не являются традиционными для России. Следовательно, поиск условий для их достижения становится актуальной проблемой отечественной педагогической теории и образовательной практики.

В качестве методологической основы поиска моделей образования, рассматриваемого как культурного процесса, выступают культурологический и личностно-ориентированный подходы (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, А.В. Запесоцкий и др.). Эти подходы трактуются в качестве ведущих методологических оснований для разработки новой модели образования, главной особенностью которой должно стать функционирование по законам культуры и ориентация на индивидуально-личностное становление человека как субъекта культуры.

Кроме того, весьма актуальным на сегодняшний день является деятельный характер образования. Поэтому важен поиск подходов к реализации образовательного процесса, в котором учащийся занимает активную деятельную позицию и становится субъектом своего обучения и воспитания. Логика реализуемого образовательного процесса должна быть ориентирована на создание условий для активного освоения учащимся в процессе деятельности социокультурного опыта, необходимого для успешной самореализации в условиях современной культуры. Поэтому и целесообразно в качестве методологической основы проектирования современных моделей организации культурных практик рассматривать в совокупности не только культурологический и личностно-ориентированный, но деятельностный подход.

Итак, анализ сложившегося к настоящему моменту понятия «культурные практики в образовательном процессе» позволяет сделать важный вывод: организация и реализация культурных

практик в современной общеобразовательной школе может рассматриваться в качестве эффективного способа реализации культуuroобразующей функции образования, а также придания образованию активного деятельного характера, предполагающего субъектную позицию учащегося.

Исследователи проблемы организации и реализации культурных практик в образовательном процессе современной школы отмечают такую важную характеристику культурных практик, как их комплексный интегративный характер. Действительно, культурные практики включают в себя:

- освоение культурных норм и образцов деятельности;

- получение опыта работы и суммирование личных результатов и достижений;

- приобретение опыта презентации личных результатов и достижений на разных уровнях сообщества.

При этом учебная деятельность ребенка рассматривается как одна из его культурных практик. Кроме того, весьма значимо то, что в процессе организации культурных практик детей особое внимание должно уделяться:

«- индивидуальной организации разнообразных образовательных процессов, их суммированию и включению в жизнь сообщества;

- конструированию педагогической деятельности на основе инициативы, интересов, мотивации детей (а не просто отчужденных «стандартов»);

- проектной форме организации всех культурных практик;

- взаимодополняемости основного и дополнительного образования;

- обеспечению демократического образа жизни школьного сообщества как гаранта перехода образования от информационно-к деятельности модели организации» [1, с. 71 – 72].

Интегрированный характер культурных практик обуславливает необходимость того, чтобы в процессе их организации и реализации задействовались возможности одновременно нескольких областей культуры, а также интегрировались возможности урочной и внеурочной деятельности, обучающей и воспитательной составляющих образовательного процесса. В этой связи при изучении понятия «культурные практики» целесообразно рассмотреть проблем интеграции содержания образования, интеграции обучения и воспитания, организации образовательной среды школы.

В контексте разговора о комплексном интегративном характере культурных практик огромный интерес с теоретической и практической точек зрения представляет, на наш взгляд, соотношение понятия культурных практик и понятия интегральных гуманитарных образовательных пространств двух видов – культурологических (локальных) образовательных пространств и культуросообразных метаобразовательных пространств (А.Я. Данилюк).

Понятие интегрального гуманитарного пространства А.Я. Данилюк трактует следующим образом: «Интегральное пространство – это особая система, в которой возможен систематический перевод учебной информации на разные языки наук и искусств. Для реализации этих возможностей необходимо провести содержательное, методическое согласование разных наук о культуре в пределах гуманитарного образовательного пространства, а также ввести новые интеграционные механизмы дополнительно к тем, которые применяются в системах предметного обучения. ... Если в системах предметного обучения развивающий эффект достигается за счет представления одного знания не более, чем на двух научных языках, то в интегральном пространстве одно знание может быть представлено на многих (ограничений нет) языках наук и искусств» [5, с. 359]. Исследователь выделяет два вида образовательных пространств:

1) Культурологическое (локальное или малое) образовательное пространство (включает в себя ограниченное количество предметных языков).

2) Культуросообразное (большое) образовательное пространство, или метаобразовательное пространство (ограничений по количеству предметных языков нет).

Таким образом, интегральное пространство как особая система, в которой возможен систематический перевод учебной информации на разные языки наук и искусств может быть организовано на основе механизма разнообразных культурных практик.

К настоящему моменту в отечественной образовательной практике сложился достаточно богатый опыт организации культурных практик разных видов, в том числе, и в советский пери-

од отечественного образования. Огромный опыт организации культурных практик содержится и в зарубежном педагогическом опыте. Исследователи и практики различают следующие виды культурных практик:

- исследовательские;
- образовательные;
- коммуникативные;
- организационные;
- игровые;
- художественные.

Приведём примеры реализации социокультурных практик в условиях общеобразовательных школ.

1. Метапредметные программы.

Особенностью данного типа программ является их надпредметный характер и культурологическая направленность содержания. Такие программы способствуют созданию комплекса условия для более глубокого познания избранной профильной области на фоне понимания целостности культуры, законов ее развития. Ярким примером такой программы выступает межпредметная программа «В глубь веков» разработанная и апробированная в лицее № 101 Выборгского района г. Санкт-Петербурга. Программа предполагает изучение отдельных культурных явлений в различных областях в конкретные исторические периоды и, вследствие этого, выстраивание образа эпохи. Основная педагогическая технология реализации программы – надпредметная технология «Предметный срез по эпохам». Именно реализация этой технологии и позволяет организовать различные культурные практики учащихся. «Предметные срезы» (межпредметные семинары) проводятся 2 – 4 раза в год. Темы «срезов» определяются в соответствии с программой учебной дисциплины «История». Реализация технологии осуществляется в несколько этапов: подготовительный (сбор материала по теме, экскурсии, поиск формы представления материала); предметный срез по эпохам (2-х часовой семинар, на котором учащиеся представляют конкретную эпоху через разные учебные предметы); подведение итогов (выставление оценок за участие в срезе, рефлексия, обмен опытом).

2. Построение интерактивного пространства музея.

Данное направление реализации социокультурных практик сложилось в результате поиска решения противоречия между богатыми фондами многих музеев и их невостребованностью со стороны современных детей. Во многом такое явление обусловливается неготовностью многих музеев к активным формам работы с детьми, отсутствием прочных связей между музеем и школой. Напротив, возможность оказывать одновременное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и нравственную сферу личности ребёнка, активизировать чувственное восприятие и познавательный интерес, способствовать формированию общекультурной компетентности подростков делает музей объектом значимого партнерства для образования в организации социокультурных практик и тем самым – в приобретении детьми значимого опыта социальной деятельности в различных областях культуры. Интерактивность (от лат. «взаимодействие») – основной методологический прием в работе современного музея, когда он перестает быть только хранилищем, а становится живым организмом в процессе познания. В условиях музея под интерактивностью следует понимать взаимодействие между посетителем и экспонатом, создание условий для осуществления диалога между ними [6, с. 247]. Одним из таких средств становится интерактивное пространство – комбинация реального пространства и реальных объектов (предметов старины, исторических артефактов) с виртуальными (генерированными компьютером) изображениями, среда, позволяющая раскрывать творческий потенциал посетителей через активное включение в деятельность и диалог. К подобной интерактивной среде предъявляется ряд требований, таких как, например, внешняя привлекательность здания, наличие «зоны активности» перед зданием музея, позволяющей заниматься разнообразной деятельностью, комфорт и удобство помещений [7, с. 373]. Вслед за Н.П. Макаровой выделим следующие четыре типа моделей детского музея:

✓ *Американская модель*, в основе которого лежит концепция так называемого интерактивного музея, где дети осваивают предметную среду путём непосредственного взаимодействия с ней. Акцент делается на развивающем моменте, при минимальном использовании предметов-подлинников.

✓ *Европейская модель*, для которой более характерна модель детского музея, возникающего на базе «взрослого» музея, с использованием его коллекции.

✓ *Авторская модель* предполагает, что личность автора – основателя музея и его и его индивидуальный подход определяют формы подачи материала.

✓ *Смешанный тип* предполагает использование интерактивных экспозиций с обязательным включением раритетного компонента (предметов старины, представленных в экспозиции музея) [8, с. 46 – 47].

Построение интерактивного пространства музея сегодня зависит не только и не столько от самого музея, но прежде всего, от совместной работы по такому проектированию школы и музея. Как пример успешной работы в этом направлении необходимо отметить проекты для школьников таких музеев, как «Вселенная воды» (ГУП «Водоканал»), Музей современного искусства «Эрарта», Музей Анны Ахматовой и некоторых других.

3. Творческие молодёжные объединения на базе общеобразовательных школ.

В настоящее время некоторые школы создают творческие молодёжные объединения, включающие учащихся, учителей, родителей школы. Тематика их деятельности может быть самой разнообразной: археологический клуб, детские средства массовой информации, организация досуговой деятельности и др. Важен тот факт, что являясь активным участником подобного сообщества, ребёнок получает возможность активного освоения мира, различных социальных ролей. Чаще всего, основным содержанием деятельности таких объединений выступают разнообразные творческие проекты в зависимости от направленности сообщества. К неоспоримым достоинствам деятельности молодёжных объединений также можно отнести разновозрастный состав участников, когда каждый ребёнок может найти себе выполнимую задачу сообразно своим способностям, возрасту и интересам.

В качестве примера подобного творческого сообщества детей и взрослых рассмотрим молодёжное творческое объединение «Левда», созданное в средней общеобразовательной школе № 564 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга (автор и руководитель проекта учитель информатики М.Ю. Богданов). Деятельность «Левды» сосредоточена вокруг профессиональной области журналистика, которая была выбрана не случайно. Авторы проекта исходили из того, что журналистика – уникальная профессиональная область, которая позволяет соприкоснуться с самыми разными сферами современного общества. А именно: интересными профессиями и людьми, к ним принадлежащими; разнообразными хобби и людьми, для которых они стали важной частью жизни; различными местами, представляющими историческую, географическую, культурную ценность; проведение небольших исследований, позволяющих ответить на те или иные проблемные вопросы; а также освещение событий из школьной жизни. Объединение «Левда» включает в себя редакцию одноименной газеты, телестудию и подготовку фоторепортажей. Вместе с тем важно отметить, что деятельность каждого из направлений не ограничивается подготовкой статьи или телевизионного ролика. Как правило, она включает несколько этапов: подготовительную работу (определение темы репортажа, сбор информации, разработку программы интервью); телесъемку на месте; последующую подготовку короткого видеоролика с представлением его широкой школьной аудитории; приглашение главного героя телерепортажа в школьную открытую телестудию, где все желающие могут задать интересующие их вопросы; подготовка и выпуск большого телепроекта, включающего репортажные и студийные материалы. Каждая газета или видеосюжет «Левды» – результат работы целого коллектива участников. При этом все роли: операторов, сценаристов, репортеров, звуко- и видеорежиссеров, фотографов, выпускающих редакторов выполняют дети. Взрослые осуществляют организационную и координирующую работу: помогают, советуют, участвуют в обсуждении проектов.

Как показывает даже самое краткое описание разных направлений реализации социокультурных практик в общеобразовательной школе, они могут иметь разную содержательную направленность, формы представления результата. Но все представленные направления объединяют ряд общих черт:

- Организация основной деятельности во внеурочное время;
- Творческий характер деятельности;
- Совместную работу учащихся и учителей;
- Разновозрастный состав учащихся, задействованных в проекте;

- Междисциплинарный характер проектов;
- Высокая доля активности и самостоятельности учащихся;

- Опора на интересы и способности учащихся.

Соотнесение этих черт с характеристиками социокультурных практик, приведенных выше, дает основание сделать вывод о том, что при всем разнообразии и значительном отличии друг

от друга все раскрытые направления работы школы в полной мере отвечают явлению социокультурной практики. Данный перечень не является завершённым. Социокультурные практики – явление многомерное и разнообразное, как по форме, так и по содержанию. А результаты, достижение которых становится возможным благодаря этому новому феномену педагогики обуславливают его перспективность.

Библиографический список

1. Крылова Н.Б. Культурные практики. *Новые ценности образования*. 2005; 5: 68 – 73.
2. Запесоцкий А.С. *Образование: философия, культурология, политика*. Москва: Наука, 2002.
3. Крылова Н.Б. *Культурология образования*. Москва: Народное образование, 2002.
4. Бондаревская Е.В. *Личностно-ориентированный подход в теории и практике работы с детьми-мигрантами*. Available at: http://rspu.edu.ru/pagelader.php?name=/structur/publishing_centre/collections_of_works/conf5/bondarevskaja&print_friendly=1
5. Данилюк А.Я. *Теория интеграции образования*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000.
6. Рощина Е. Интерактивность как новейшая технология музейного образования. *Музейная эпистема*. Санкт-Петербург, 2009: 245 – 265.
7. Чугунова А.В. Музейная архитектура в рамках движения «Новая музеология». *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2011; 131: 372 – 376.
8. Макарова Н.П. *Деятельность детского музея как фактор становления образовательной среды для младших школьников*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Самара, 2000.

References

1. Krylova N.B. Kul'turnye praktiki. *Novye cennosti obrazovaniya*. 2005; 5: 68 – 73.
2. Zapessockij A.S. *Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika*. Moskva: Nauka, 2002.
3. Krylova N.B. *Kul'turologiya obrazovaniya*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2002.
4. Bondarevskaya E.V. *Lichnostno-orientirovannyj podhod v teorii i praktike raboty s det'mi-migrantami*. Available at: http://rspu.edu.ru/pagelader.php?name=/structur/publishing_centre/collections_of_works/conf5/bondarevskaja&print_friendly=1
5. Danilyuk A.Ya. *Teoriya integracii obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta, 2000.
6. Roschina E. Interaktivnost' kak novejshaya tehnologiya muzejnogo obrazovaniya. *Muzejnaya 'epistema*. Sankt-Peterburg, 2009: 245 – 265.
7. Chugunova A.V. Muzejnaya arhitektura v ramkah dvizheniya «Novaya muzeologiya». *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2011; 131: 372 – 376.
8. Makarova N.P. *Dejatel'nost' detskogo muzeya kak faktor stanovleniya obrazovatel'noj sredy dlya mladshih shkol'nikov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskix nauk. Samara, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.02.16

УДК 378

Berezhnova L.N., honored worker of higher school of the Russian Federation, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Theory and Methods of Continuous Professional Education, Saint-Petersburg Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: parus77777@yandex.ru

Tarasov D.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and History of State and Law, Novosibirsk Military Institute of Internal Forces n.a. General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: parus77777@yandex.ru

Merkulov A.A., teacher, Department of Constitutional and Administrative Law, Novosibirsk Military Institute of Internal Forces n.a. General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: parus77777@yandex.ru

METHODOLOGICAL DIRECTIONS IN ORGANIZATION RESEARCH IN PEDAGOGY. The article studies modern methodological approaches to educational research in pedagogy. The publication reveals some theoretical approaches to the definition of object-subject area of educational research, analyses modern researchers understanding of a concept of "methodology". It is noted that on the whole it is a process of gradual development of methodological reflection, the awareness of scientists of their own activities, the issuance of this reflection out of individual experience. The authors have identified and described characteristic features of the process of research through the basic functions and contents that need to operate in the research process. The article describes the tenets that underpin pedagogy, scientific knowledge about the formation and education of man in the unity of substantive and procedural sides, highlights the main principles of education in the twenty-first century.

Key words: method, methodology, organization, process, activity, education, principles of education, teaching, unique.

Л.Н. Бережнова, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики непрерывного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: parus77777@yandex.ru

Д.Ю. Тарасов, канд. пед. наук, ст. преп. каф. теории и истории государства и права, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: parus77777@yandex.ru

А.А. Меркулов, преп. каф. конституционного и административного права, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: parus77777@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ

Статья посвящена современным методологическим подходам организации педагогических исследований в педагогике. В публикации освещается теоретический подход к определению объектно-предметной области педагогических исследований, анализируются понимание исследователями понятия «методология». Отмечено, что в совокупности это есть процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознания деятелями науки собственной деятельности, вынесения рефлексии за рамки индивидуального опыта. Авторами выделяются и описываются характерные особенности про-

цесса исследовательской деятельности через основные функции и их содержание, которыми необходимо оперировать в процессе исследования. В статье раскрыты постулаты, на которые опирается педагогика, научное знание об образовании и воспитании человека в единстве содержательной и процессуальной сторон, освещаются основные принципы образования в XXI веке.

Ключевые слова: метод, методология, организация, процесс, жизнедеятельность, образование, принципы образования, учение, уникальность.

Первая четверть XXI века в российском образовании прошла в свете перманентных реформ, не смотря на это, одной из определяющих тенденций развития образования стало повышение интереса к теоретическим и методологическим проблемам науки. В учебный процесс активно внедряются курсы науковедческого и методологического характера, заметно возрастает значимость научно-исследовательской деятельности различных уровней. Без осознания общности методологии науки и образования не представляется возможным устранить дефицит методологической культуры педагогов (преподавателей) и исследователей всех уровней [1, с. 3 – 10].

Объектом методологии педагогики является процесс научного исследования в его целостности, в т. ч. и сама научно-познавательная деятельность.

Предметом методологии педагогики выступает соотношение между педагогической действительностью и её отражением в педагогической науке.

Любая научная теория не может полноценно существовать без своей методологии, а научная методология не может обойтись без своей теории. И совершенно не случайно, что одной из характеристик термина «метод» – составной части термина «методология», является «теория». Поэтому содержание терминов «теория» и «методология» тесно взаимосвязаны. Теория включает соответствующую методологию, а методология содержит необходимые теоретические положения. Отсюда формулируются аксиомы: «теория включает методологию», «методология включает теорию» [2, с. 17 – 22]. Происхождение феномена «методология» связано с греческим толкованием «methodos» – путь, способ, и «logos» – понятие, идея. Содержательное наполнение понятия «методология» формировалось в течение ряда лет и продолжает развиваться в настоящее время.

Термин «методология» может быть представлен разными определениями.

1. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования – его объекта, предмета анализа, задачи исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи [3, с. 31].

2. Научная сущность направления, совокупность используемых методов, методика и общая схема проведения исследований, принципы, которыми руководствуются в процессе исследований при принятии и реализации тех или иных решений [4, с. 35].

3. Учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; учение о принципах построения, формах и способах научного познания [5, с. 808].

4. Учение о научном методе познания; совокупность методов, применяемых в какой-либо науке [6, с. 376].

Представленные нами определения методологии не противоречат друг другу. Скорее они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознания деятелями науки собственной деятельности, вынесения такой рефлексии за рамки индивидуального опыта. В данных определениях методология более связывается с процессом познания. Однако важно четкое понимание обращенности методологии не только к познанию, но и к преобразованию действительности. Именно в этом контексте формируется новое понимание методологии.

Ф. Персинваль, Г. Эллингтон и некоторые др. авторы имеют в своей основе системную методологию, позволяющую синтезировать педагогический опыт на основе таких различных областей знания, как «психология, социология, профессиональный менеджмент и системный анализ в сочетании с усовершенствованиями в технологических областях...» [7, р. 178].

В последние годы среди программистов распространился термин «методология» совсем в новом звучании. Под методологией программисты стали понимать тот или иной тип стратегии, т.е. тот или иной общий метод создания компьютерных программ [8, с. 248].

По сути дела, наряду с методологией научно-исследовательской деятельности, стало формироваться новое направление – методология практической деятельности.

«Традиционно сложилось представление, что методология практически целиком относится к науке, к научной деятельности. До последнего времени подразумевалось, что речь идет о методологии науки вообще или методологии какой-то конкретной науки. Но научная деятельность является лишь одним из специфических видов человеческой деятельности, наряду с искусством, религией и философией. Все остальные профессиональные виды деятельности человека относятся к практической деятельности. На все эти виды деятельности также должно распространяться понятие методологии, в т.ч. понятие методологии практической деятельности. Методология – это учение об организации деятельности. Такое определение однозначно детерминирует и предмет методологии – организация деятельности» [9, с. 20 – 21].

Термин «организация» имеет также несколько значений. Организация как свойство, общественное объединение, учреждение. Организация – совокупность действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей, процесс упорядочения, подготовки чего-нибудь.

Сущность организации как процесса заключается в объединении материальных и людских ресурсов во взаимосвязанную систему и распределении целей, задач, функций, ответственности, прав и обязанностей между должностными лицами и техническими средствами. Организация должна быть осуществлена так, чтобы обеспечить эффективное управление, выполнить все функции, задачи и достигнуть поставленной цели.

Остановившись на значении организации как *процесса*, обозначим основные функции, которыми необходимо оперировать в исследовательской деятельности, суть которых заключена в следующем:

- выполнение плана, разработанного при планировании определенных действий (процесса);
- определение обязанностей (что, кому, когда, где и как исполнить) в конкретно складывающейся обстановке;
- формирование (создание, образование, построение) организационно-технической системы управления;
- ситуационное упорядочение (конкретное согласование) работы должностных лиц аппарата управления и участников процесса.

Таким образом, методология как учение об организации исследования формирует представление о последовательности и преемственности этапов и действий, ведущих к построению взаимосвязей эффективного управления этой деятельностью.

Говоря об организации педагогического исследования, следует выделить постулаты, на которые опирается педагогика, научное знание об образовании и воспитании человека в единстве содержательного и процессуального сторон. Постулат (от лат. «postulatum» – требование) – требование, предположение, положение, которое является реально необходимым, которое не нуждается в строгом доказательстве, но должно быть сделано веско и обоснованно на основе фактов или, исходя из систематических или практических объяснений; положение, принимаемое в науке в качестве исходного положения без доказательств.

Человек – активно действующая, саморегулирующаяся и саморазвивающаяся система. Он характеризуется природной основой (наследственностью), социальной сущностью (воспитанностью) и высочайшей приспособляемостью к изменяющемуся миру (активностью). На этом основании к числу основных постулатов педагогик относят следующие:

1. Человек способен организовывать свою повседневную деятельность, самореализовываться через деятельность и это рассматривается как отражение его *деятельностной природы*.

2. *Жизнедеятельность – основной природообусловленный способ существования человека*, существенное обстоятельство, влияющее на процесс развития человека, на возвышение человеческого фактора.

3. Образование – *культурообусловленный способ существования человека*, выполняет важнейшие функции социализации.

зации и является стратегически важной сферой деятельности.

4. Образование играет важную роль в становлении человека как субъекта собственной жизнедеятельности.

5. Образование должно способствовать разрешению проблем жизнедеятельности человека, только тогда человек сможет нести ответственность за своё совершенствование и собственное бытие [10, с. 9, 84]

Исходя из представленных постулатов, методология как учение об организации педагогического исследования ориентирует на следующее требование – соблюдать принцип природосообразности в образовании. Принцип природосообразности – это не просто построение образовательной системы, учитывающей закономерности возрастного развития организма и психики человека; это ещё и обучение, воспитание и развитие человека с помощью реальных жизни, общения и взаимодействия с природой, накопление опыта ее обогащения и сохранения.

Ещё одно требование, которое является реально необходимым, – это соблюдение принципа культуросообразности в образовании. Человек выступает как объект и субъект культурно-исторического процесса, общественных отношений. Ценность образования не в объеме усвоенной информации, которой просто надо уметь пользоваться, а в развитии духовности человека, включающей культуру, духовные ценности и нравственные идеалы.

XX век изменил тип культурно-исторического наследия. Эпоха расчлененного знания закончилась. Родается интеграция образования, призванная воспитать человека будущего, ориентированного на опасности и трудности, и на приобретение знаний для их преодоления. «Интеграция шире образования, логика её развития обосновывается диалектикой», соответственно, при формировании образовательного пространства обострятся проблема интеграции образования и культуры [11, с. 40].

Современное образование ориентировано на культурологическую проблематику, где особое значение придается важным человеческим ценностям. Важно обратить внимание и на естественность процесса интеграции, объединения, взаимопонимания, взаимообогащения и сотрудничества народов и государств [12].

Б.С. Гершунский рекомендует понимать под интеграцией приобретение новых качеств, инвариантных и единых, не сводимых к сумме компонентов образовательного пространства, справедливо полагая, что действенным механизмом поддержки интегративных процессов должна стать четкая и работоспособная идейная основа. При всех различиях человеческих сообществ существуют некие «общие для всех ценности, которых в той или иной мере придерживаются все». Препятствием может быть отсутствие четко сформулированных целей, задач, принципов и способов интеграции образования в пределах заданного образовательного пространства. [13, с. 575 – 576].

В докладе Международной Комиссии по образованию, опубликованном в 1996 году, определено четыре основных принципа образования в XXI веке:

1. *Учиться жить вместе* – развивать понимание других людей их истории, традиции и духовных ценностей и на этой основе создать новый дух, способствующий выполнению общих проектов или управлению неизбежными конфликтами мирным и разумным путем.

2. *Учиться познавать* – не ограничиваться общим образованием, которое является фундаментом для непрерывного образования, а способствовать развитию каждого человека и формированию привычки учиться на протяжении всей жизни.

3. *Учиться делать* – давать возможность во время учебы развивать свои способности, будучи вовлеченным в работу.

4. *Учиться быть* – дать возможность каждому выработать независимость и собственное суждение, а также связанную с этим личную ответственность для достижения общих целей.

Обобщая представления о методологии и принципах разворачивания исследования интеграции в образовательном про-

цессе военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования, определим положения, которые по нашему мнению составляют основу научного педагогического поиска.

Известно, «основа – остов, внутренняя часть предмета, которая служит опорой остальным частям», а также «совокупность базовых (фундаментальных, ключевых) положений о чем-либо; система взглядов (концепция) на что-нибудь (чего-либо); факторы (причины, условия, обстоятельства), являющиеся движущей силой какого-нибудь процесса; исходные данные (изначальные условия) для выполнения чего-нибудь [14, с. 218]. Важное место объективно принадлежит и «сопутствующему» термину «основополагающий». Основополагающий – содержащий в себе главное, что является основой для дальнейшего развития» [15, с. 115].

Учение – совокупность теоретических положений о какой-либо области деятельности; система воззрений какого-нибудь ученого или мыслителя; деятельность обучающегося в овладении определенными знаниями, умениями и навыками (одна из сторон процесса обучения) [5, с. 1409].

Исходя из первой позиции определения учения, методологическая основа педагогического исследования может быть представлена положениями, раскрывающими суть и логику исследовательских следующих действий: об организации деятельности, направленной на получение нового знания; об актуальности и значимости исследования интеграции в образовании в современных социокультурных и общественно-исторических условиях развития человечества; о фактах интеграции в науке (и в педагогике конкретно) и образовании; о феномене интеграции и его понятийном поле; об особенностях образовательного процесса и обучения курсантов военных образовательных учреждений высшего профессионального образования; о необходимости обоснования границ исследования и конкретизации научной проблемы, которую можно разрешить в рамках обозначенных границ; о взаимодополняемости системного и комплексного подходов; о возможности эмпирической проверки концепции развития системы интеграции в образовательном процессе военных образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Научное исследование, по своей сути, представляет один из способов человеческой деятельности – деятельности познавательной и, следовательно, обладает как специфическими характеристиками, так и характеристиками, присущими деятельности вообще. Главной функцией научно-исследовательской деятельности является выработка и систематизация объективных знаний о действительности на определенном этапе развития человеческого общества, что обуславливает конкретно-исторический характер научно-исследовательской деятельности. Конкретно-исторический характер научно-исследовательской деятельности заключен в значимости и востребованности её результатов для осуществления другой деятельности.

«Мы далеко еще не продумываем существо деятельности с достаточной определенностью. Люди видят в деятельности просто действительность того или иного действия. Его действительность оценивается по его результату. Но существо деятельности в осуществлении. Осуществление – значит «развернуть нечто до полноты его существа, вывести к полноте; «producere» – произвести» [16, с. 192].

Завершая теоретический анализ методологических направлений организации педагогических исследований, считаем необходимым отметить, что конкретно-историческому характеру научно-исследовательской деятельности обязательно должна быть присуща отличительная черта научных знаний – их уникальность, определяемая требованием постоянной новизны. К специфике научного знания, как результату процесса познания действительности, в настоящее время относят максимально достижимое на определенном этапе общественного развития приближение к адекватному отображению действительности в наиболее существующих, закономерных, независимых от человеческого восприятия аспектах.

Библиографический список

1. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее. *Педагогика*. 2002; 1.
2. Ермишан А.Г. *Теория и методология – основа научно-методического обеспечения реализации междисциплинарных связей в высшем военном учебном заведении*. Санкт-Петербург: СПб ВВ МВД России, 2011.
3. Юдин Э.Г. *Системный подход и принцип деятельности*. Москва: «Наука», 1978.
4. Методология. Организация. Терминология. *Справочник*. Москва, 1986.
5. *Советский энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
6. *Современный словарь иностранных слов*. Москва, 1993.

7. Percinval F., Ellington A. *Handbook of Educational Technology*. London, 1984.
8. Арчибальд Р.С. *Управление высокотехнологичными программами и проектами*. Москва, 2002.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва, 2007.
10. Бережнова Л.Н. *Полиэтническая образовательная среда*: монография. Санкт-Петербург, 2003.
11. Данилюк А.Я. *Теория интеграции образования*. Ростов-на-Дону, 2000.
12. Новожилов В.Ю. *Совершенствование образовательного процесса военных институтов внутренних войск МВД России: интеграция междисциплинарных связей*: монография. Москва, 2012.
13. Гершунский Б.С. *Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика*. Москва, 2003.
14. Секлитова Л.А., Стрельникова Л.Л. *Словарь космической философии*. Москва, 2004.
15. Советов Б.Я., Яковлев С.А. *Моделирование систем*. Москва, 2007.
16. Хайдеггер М. *Время и бытие*: Статьи и выступления. Москва, 1993.

References

1. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: proshloe i nastoyashee. *Pedagogika*. 2002; 1.
2. Ermishyan A.G. *Teoriya i metodologiya – osnova nauchno-metodicheskogo obespecheniya mezhdisciplinarnykh svyazey v vysshem uchebnom zavedenii. Nauchno-metodicheskoe obespechenie realizatsii mezhdisciplinarnykh svyazey v vysshem voennom uchebnom zavedenii*. Sankt-Peterburg: SPb VI VV MVD Rossii, 2011.
3. Yudin E.G. *Sistemnyy podhod i princip deyatel'nosti*. Moskva: «Nauka», 1978.
4. Metodologiya. Organizatsiya. Terminologiya. *Spravochnik*. Moskva, 1986.
5. Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'. Moskva, 1990.
6. *Sovremennyy slovar' inostrannykh slov*. Moskva, 1993.
7. Percinval F., Ellington A. *Handbook of Educational Technology*. London, 1984.
8. Archibal'd R.S. *Upravlenie vysokotekhnologichnymi programmami i proektami*. Moskva, 2002.
9. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. Moskva, 2007.
10. Berezhnova L.N. *Pol'i'etnicheskaya obrazovatel'naya sreda*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2003.
11. Danilyuk A.Ya. *Teoriya integratsii obrazovaniya*. Rostov-na-Donu, 2000.
12. Novozhilov V.Yu. *Sovershenstvovanie obrazovatel'nogo processa voennykh institutov vnutrennykh voysk MVD Rossii: integratsiya mezhdisciplinarnykh svyazey*: monografiya. Moskva, 2012.
13. Gershunskiy B.S. *Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika. Teoriya, metodologiya, praktika*. Moskva, 2003.
14. Seklitova L.A., Strel'nikova L.L. *Slovar' kosmicheskoy filosofii*. Moskva, 2004.
15. Sovetov B.Ya., Yakovlev S.A. *Modelirovanie sistem*. Moskva, 2007.
16. Hajdegger M. *Vremya i bytie*: Stat'i i vystupleniya. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 06.02.16

УДК 378

Abdurazakova D.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru
Peshhoeva A.I., postgraduate, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATION OF THE EDUCATIONAL SCHOOL SYSTEM. The article describes pedagogical conditions of school education system with special reference to the President's Lyceum in Grozny. A school is a union of children of various ages and joins members of various social groups: teachers, students, parents, representatives of the surrounding society. Unification of this type usually has a considerable educational potential. It creates a natural and at the same time a favorable situation for the development of a child's personality. The educational process in the Lyceum is based on the principles of humanization, continuity, expediency, scientific, co-creation. The authors come to conclusion that for achievement of educational effects it is very important to define objectives on the basis of base national values, taking into account age peculiarities of children: to organize the educational process not as a set of activities but as a coherent system of activity of all subjects of educational process; implement a spiritual-moral education of students on human values, taking into account particulars of national culture.

Key words: educational environment, education, educational school system, teaching activities, student's personality, humanistic environment of school.

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

А.И. Пешхоева, аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ

В статье описаны педагогические условия воспитательной системы школы на примере Президентского лицея г. Грозного. Школа является разновозрастным объединением и состоит из членов разных социальных групп – педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума. Объединения такого типа, как правило, обладают значительным воспитательным потенциалом. Создаётся естественная и одновременно благоприятная ситуация для развития личности ребёнка. Воспитательный процесс в лицее строится на основе принципов гуманизации, преемственности, целостности, научности, сотворчества. Авторы приходят к выводу, что для достижения воспитательных эффектов очень важно правильно определить цели на основе базовых национальных ценностей с учётом возрастных особенностей детей: организовать воспитательный процесс не как совокупность мероприятий, а как целостную систему жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса; реализовать духовно-нравственное воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях с учетом своеобразия национальной культуры.

Ключевые слова: образовательная среда, воспитание, воспитательная система школы, педагогическая деятельность, личность учащегося, гуманистическая среда школы.

В современных условиях государственная политика в области воспитания представляет собой совокупность ценностных установок, целей, задач воспитательной деятельности в стране. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года вопросы воспитания определены как приоритетные в образовании, при этом подчёркивается един-

ство воспитания и обучения: «Воспитание, как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативно-

сти, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. В решении этих задач важно взаимодействие с учреждениями дополнительного образования детей» [1].

В Законе «Об образовании в РФ» отмечается, что воспитание – это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

С целью достижения этих целей в школах педагогический коллектив стремится к реализации целостного воспитательного процесса в единстве урочной и внеурочной деятельности обучающихся, используя инновационные методики и технологии воспитывающей деятельности.

Практика работы авторов в лицее показала что, для реализации целей воспитания нужно создать целостную воспитательную систему.

Анализ по проблеме исследований показал, что в современных условиях разработкой концепции воспитательных систем занимались В.А. Караковский, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. В их трудах определены и обоснованы сущность и структура понятия «воспитательная система школы», основные её характеристики, развитие, управление воспитательной системы, выявлены особенности взаимодействия воспитательной системы со средой (Д.М. Абдуразакова, Ю.С. Мануйлов).

В Концепции воспитания учащейся молодежи Л.И. Новикова подчеркивала, что смена парадигмы в системе образования предполагает выдвижение на первый план гуманистических идей и ориентиров, пронизанных уважением к личности каждого учащегося и заботой о развитии всех его сущностных сил.

В основе создания воспитательной системы школы лежат следующие идеи:

- личностный подход в воспитании; воспитание как управление формированием сознания, чувств и поведения как целостным процессом;
- единство воспитания, обучения и развития, как важнейшее условие формирования целостной личности;
- организация идейно и эмоционально насыщенной жизнедеятельности учащихся как основа воспитательного процесса;
- гуманизация межличностных отношений; эстетическая организация среды; средовой подход в воспитании [2].

Эти идеи актуальны и для школ XXI века.

В своём исследовании мы определили основными условиями создания и развития воспитательной системы школы: гуманистическую образовательную среду школы; единство воспитания и обучения (интеграция урочной и внеурочной деятельности); воспитательный потенциал среды, в условиях которой функционирует школа.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под образовательной средой (или средой образования) понимают систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [3].

В.А. Ясвин подчёркивает, что «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда».

Гуманизировать образовательную среду школы означает сбалансировать её и учесть интересы личности во всех её взаимосвязях; сохранение физического, психического и нравственного здоровья детей; создание условий для развития его способностей, удовлетворения и дальнейшего развития познавательных потребностей [3].

Следует отметить, что образовательная среда школы должна быть насыщенной во всех своих компонентах: пространственно-предметный компонент, позволяет организовать деятельность учащихся, даёт возможность попробовать себя в разных видах деятельности; психодидактический компонент образовательной среды предполагает наличие разнообразных учебных программ, особенно в вариативной части; социальный компонент, означающий возникновение отношений между субъектами образователь-

ного процесса, в большей степени зависит от культуры общения педагогов. Его насыщение предполагает обучение учителей навыкам саморегуляции и умению выстраивать психологически комфортные отношения с учащимися и друг с другом [4].

Гуманистическая среда школы, как показали наши исследования в школах г. Грозного, предоставляет наибольшие возможности для развития личности, для раскрытия её потенциала.

Использовать и учитывать возможности среды в воспитании учащихся школ означает: принять во внимание свойство среды, или то, как и в чём посредствует она субъекту развития; что и как опосредует в развивающейся личности, детском коллективе, в школьной воспитательной системе; учитывать качества среды, от которых зависит её способность влиять на школьника; потенциальные возможности среды.

Использование возможностей среды в целенаправленном воспитании отличается существенно от их учета. Использовать среду в организации воспитательных влияний, значит превращать её в проводника, генератора управленческих команд, регулятора отношений, а использование среды в целенаправленном воздействии на школьника значит обращать её в средство этого воздействия. Как отмечает Ю.С. Мануйлов, средовой подход в воспитании – это учёт и целенаправленное использование возможностей среды в педагогическом процессе.

Воспитательная система школы открыта среде, она взаимодействует со средой, осваивая её и по возможности, включая её в среду своего влияния. Педагогизируя ближайший социум, расширяя воспитательное пространство, педагогический коллектив школы, вовлекая детей в различные виды деятельности, в том числе в КТД, создаёт условия для включения своих воспитанников в сферу социального взаимодействия.

Основное содержание воспитательной системы школы составляют коллективные творческие дела, праздники традиционные дела, основой которых является событийность. В процессе коллективных творческих для учащихся приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность; происходит два важных процесса одновременно – формирование и сплочение коллектива, и формирование личности школьника, развитие тех или иных качеств личности.

Основной целью педагогической деятельности в Президентском лицее г. Грозного является развитие духовно-нравственного мира ребёнка. Воспитательный процесс в лицее строится на основе принципов гуманизации, преемственности, целесообразности, научности, сотворчества. При построении воспитательного пространства педагогический коллектив лицея исходил из того, что у ребёнка в лицее формируются те ценности, которые в дальнейшем составляют основу успешной личности. Деятельность педагогов лицея направлена на создание воспитательной системы, в основе которой системообразующая идея развития актуальных и потенциальных возможностей личности, её способностей и потребностей, готовности к самопознанию, самореализации. Как средство для её реализации используются возможности коллективных творческих дел (КТД). Так в форме КТД в лицее был проведён Северо-Кавказский детский форум «Дети Кавказа за мир на Кавказе», в рамках которого проводили «круглый стол», «Кавказ наш общий дом», концерт национальных песен и танцев, КВН и др.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что наш опыт и анализ практики создания воспитательных систем показали, что для достижения воспитательных эффектов очень важно правильно определить цели на основе базовых национальных ценностей с учётом возрастных особенностей детей: организовать воспитательный процесс не как совокупность мероприятий, а как целостную систему жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса; реализовать духовно-нравственное воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях с учетом своеобразие национальной культуры; учитывать индивидуальные особенности ребёнка, его самобытность.

Таким образом, воспитание должно быть главным педагогическим приоритетом, а школа – гуманистической воспитательной системой. Только при этом условии школа будет существовать для ребёнка, личность развивающегося человека станет целью, средством, результатом и основным критерием работы школы.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Москва, 2009.
2. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Москва 19 – 22 апреля 1998 г. Ответственный редактор Л.И. Новикова. Москва, 1998; Часть 1.

3. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
4. Начаев М.П. Новые акценты воспитания в условиях реализации ФГОС. *Директор школы*. 2014;7: 20 – 23.

References

1. *Koncepciya dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Moskva, 2009.
2. *Sovremennaya shkola: problemy humanizacii otnoshenij uchitelej, uchashchihsya i roditelej. Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva 19 – 22 aprelya 1998 g. Otvetstvennyj redaktor L.I. Novikova. Moskva, 1998; Chast' 1.
3. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
4. Nachaev M.P. *Novye akcenty vospitaniya v usloviyah realizacii FGOS. Direktor shkoly*. 2014;7: 20 – 23.

Статья поступила в редакцию 10.02.16

УДК 378

Bagatyrova M.N., postgraduate, senior teacher, Department of Civil and Criminal Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

FEATURES OF METHODS OF GAMES IN TEACHING STUDENTS. The paper describes how to use modern educational technologies in the educational process of higher education school. The work gives theoretical grounds to methods and basics of games that are used as teaching technologies. A game is a unique mechanism of accumulation and transfer of social experience – both practical and ethical – associated with certain rules and norms of behavior in different situations. The author concludes that the business game reveals the personal potential of a student: he can evaluate his own capabilities separately and in joint activity with other participants. The reality of situations in a game, mechanisms of a joint activity and communication and relationships bring the researchers closer to a method of business games in conditions of future professional activity.

Key words: business game, gaming technology, training methods, game, interactive learning, active learning, professional activities.

М.Н. Багатырова, аспирант, ст. преподав. каф. гражданского и уголовного права, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассмотрены вопросы использования в учебно-воспитательном процессе вуза современных образовательных технологий; в ней дано теоретическое обоснование сущности игровых методов и описаны возможности игровых технологий обучения. Игра является уникальным механизмом аккумуляции и передачи социального опыта – как практического, так и этического, связанного с определёнными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Автор делает вывод о том, что деловая игра раскрывает личностный потенциал студента: он может оценить свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Реальность проигрывания ситуаций, механизм совместной деятельности и системы общения и отношений приближают метод деловых игр к условиям будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: деловая игра, игровые технологии, методы обучения, игра, интерактивное обучение, активное обучение, профессиональная деятельность.

Появление в учебно-воспитательном процессе игрового метода обучения обусловлено требованиями повышения эффективности обучения за счёт более активного включения студентов в процесс не только получения знаний, но и непосредственного их использования.

Игра как метод интерактивного обучения способствует решению следующих задач:

- сформировать мотивацию на обучение;
- оценить уровень подготовленности студентов;
- оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния – знания в активное – умение;
- получить обучающимся собственный опыт учебно-игровой деятельности, отработать умение проектировать и организовывать обучающие игры;
- активизировать самообразование студентов;
- формировать плюрализм мнений и действий, многоязычность мыслительных операций, интерес к более эффективно-му построению профессиональной деятельности;
- развивать индивидуальное профессиональное мышление, умение анализировать и прогнозировать.

Практический опыт работы со студентами показал, что игровые методы являются интерактивными и интегративными, поскольку включают в себя и элементы тренинга, и разбор конкретных ситуаций, и дискуссии – в зависимости от целей игры.

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 3] позволяет выделить следующие виды обучающих игр:

- деловые игры (игры-имитации);
- ролевые игры (игры-драматизации);
- организационно-деятельностные игры – ОДИ (их варианты: организационно-мыслительные, моделирующие и проектные игры).

Охарактеризуем подробнее специфические возможности деловой игры. Деловая игра среди методов интерактивного обучения занимает ведущее место по объёму внедрения и роли в учебном процессе вуза. Они представляют собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов.

Выделяют четыре основные формы деловых игр (табл. 1):

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, «де-

Таблица 1

Формы проведения деловых игр

№	Формы деловых игр	Их содержание
1.	Тематические деловые игры	связаны с определённой темой учебного плана
2.	Сквозные деловые игры	охватывают несколько последовательно прорабатываемых тем учебного курса на одном производственном материале
3.	Предметные комплексы ДИ	создаются в том случае, если тематику учебного курса целесообразно изучать в разных направлениях
4.	Межпредметные комплексы ДИ,	создаются в том случае, если ряд предметов и учебных тем объединяется и связывается через одну игру.

ловой театр», психо- и социодрамы. В практике применения имитационных игр на занятиях воссоздаются ситуации из будущей профессиональной деятельности.

Операционные игры помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики работы с текстом, статьи, рецензии, решения ситуационных задач. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Практический опыт применения ролевых игр показывает, что при этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель ситуации; между участниками распределяются роли с обязательным содержанием.

Методика применения игровой технологии, именуемой «деловой театр» предполагает инсценирование поведения человека в определённой обстановке. При этом участник должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ того или иного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки – совершенствовать умение ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. При использовании этого метода составляется сценарий, где описываются конкретные ситуации, функции и обязанности действующих лиц, их задачи [4; 5].

Отметим, что в отличие от традиционных методов обучения, деловая игра обладает определёнными возможностями,

характеризующими её как метод активного и интерактивного обучения.

- моделируемые профессиональные отношения обеспечивают неизбежность вовлечения студентов в имитируемую профессиональную среду. Являясь субъектом профессиональных отношений, он приобретает необходимые навыки и умения правильного выполнения своих функций, что способствует интенсивному профессиональному развитию;

- эмоционально-творческий поисковый характер деятельности участников служит дидактическим средством развития творческого (теоретического и практического) профессионального мышления, выражающегося в способности к анализу различных ситуаций, постановке, решению и доказательству (обоснованию) субъективно новых для них задач; развивает умение эффективно взаимодействовать с субъектами образовательного процесса.

- деловая игра раскрывает личностный потенциал студента: он может оценить свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками.

Реальность проигрывания ситуаций, механизм совместной деятельности и системы общения и отношений приближают метод деловых игр к условиям будущей профессиональной деятельности.

Деловая игра как метод включает в себя другие формы активного обучения. Например, в процессе ее подготовки и обсуждения результатов используются методы дискуссии, анализа конкретных ситуаций, действия по инструкции, разбора почты, решения профессиональных задач и др.

Тем самым, на основе игровых методов синтезируются разнообразные методы обучения, и при этом эффект обучения студентов от использования названных приемов в комплексе с игровыми средствами значительно повышается.

Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М., Бускаева Л.М. Возможности интерактивных методов в активизации познавательной деятельности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 101 – 103.
2. Абдуразакова Д.М., Мамаева В.А. Подготовка будущего учителя к инновационной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53): 168 – 170.
3. Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы обучения в правовом образовании*: учебное пособие для студентов вуза и учителей-правоведов. Москва: 2011.
4. Кашлев С. *Интерактивные методы обучения*: учебно-методическое пособие. Москва, 2011.
5. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2009.

References

1. Abdurazakova D.M., Buskaeva L.M. Vozmozhnosti interaktivnykh metodov v aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 101 – 103.
2. Abdurazakova D.M., Mamaeva V.A. Podgotovka budushchego uchitelya k innovatsionnoy deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 168 – 170.
3. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii*: uchebnoe posobie dlya studentov vuza i uchiteley-pravovedov. Moskva: 2011.
4. Kashlev S. *Interaktivnye metody obucheniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2011.
5. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenij. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.02.16

УДК 378

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: krik020304@mail.ru

Nurmagomedova M.N., MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: krik020304@mail.ru

FEATURES OF STIMULATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF INTERACTIVE LEARNING.

The article substantiates the urgency of a problem of activation of cognitive activity of students and reveals the content characteristics of motivation and interest in conditions of the modern educational process. The article discusses possibilities of online learning in enhancing cognitive activity of students, the inculcation of the skills of logical thinking, critical analysis of problem situations, directed on formation of creative thinking of the teaching material. The authors conclude that the success of solving the problem of development of cognitive activity is largely determined by the position of the teacher, his ability to introduce interactive technologies into the process of learning. Interactive methods are based on the principles of interaction, activity of learners, support group experiences, obligatory feedback.

Key words: interactive learning, cognitive activity, activation of learning.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: krik020304@mail.ru

М.Н. Нурмагомедова, магистр, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: krik020304@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье обосновывается актуальность проблемы активизации познавательной деятельности обучающихся; дана содержательная характеристика вопросов повышения мотивации и интереса в условиях современного учебно-воспитательного процесса. В статье рассматриваются возможности интерактивного обучения в активизации познавательной деятельности студенческой молодежи, в привитии им навыков логического мышления, критического анализа проблемных ситуаций, направленных на формирование творческого осмысления изучаемого материала. Авторы делают вывод о том, что успешность решения проблемы развития познавательной активности во многом определяется позицией преподавателя, его умением применять в процессе обучения интерактивные технологии.

Ключевые слова: интерактивное обучение, познавательная активность, активизация обучения.

Сегодня перед педагогами стоит важнейшая проблема: как сделать процесс обучения ещё более интересным и продуктивным, чтобы в него были вовлечены практически все обучающиеся, чтобы не было среди них скучающих и безразличных. Происходящие преобразования в системе высшего образования обусловлены движением в сторону инновационной личностно-развивающей парадигмы образования, необходимостью использования интеллектуально-творческого потенциала человека для созидательной деятельности во всех сферах жизни.

Одним из важнейших элементов комплексного преобразования сферы высшего образования является переход на двухуровневую систему обучения. Проведённый анализ федеральных государственных образовательных стандартов, нормативно-правовых документов показал, что такой переход системы образования влечет за собой и изменения в требованиях к образовательному процессу. К таким изменениям можно отнести требования к использованию в процессе обучения студентов интерактивных методов обучения. В ФГОС ВПО отмечается, что удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется ООП бакалавриата и должен составлять не менее 20% аудиторных занятий. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяемый ООП магистратуры должен составлять не менее 40 % аудиторных занятий.

Внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе.

На сегодняшний день для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать огромную базу знаний в аудитории, заполненной жаждущими познания обучающимися. И хотя новые взгляды на обучение не принимаются многими преподавателями, нельзя игнорировать данные многих исследований, подтверждающих, что использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим обучению студентов, то есть, обучающиеся легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс.

В связи с вышеизложенным следует отметить что, основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных технологий. В процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на те методы, при которых обучающиеся идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные методы обучения.

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных технологий обучения, организуется с учётом исключенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. В целом, интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. В процессе реализации данных методов создается образовательная среда, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Такой ракурс проблемы активности личности не всегда находит отражение в реальной образовательной практике. До сих пор высшая школа ориентирована на информативный тип обучения, а не на вооружение учащихся способами активной познаватель-

ной деятельности. Нередко и сами педагоги испытывают дефицит знаний в области теории и методики организации процесса развития познавательной активности обучающихся. Иначе говоря, налицо ряд объективных противоречий:

- между качественно новым характером значимости личностных особенностей студентов и отсутствием их учёта при построении образовательного процесса в вузе;
- между ориентацией общества на активную в познавательном отношении личность и реально существующим положением в образовательном пространстве высшей школы;
- между необходимостью развития познавательной активности студентов и недостаточной разработанностью действенного механизма в системе высшей школы.

В современной теории и практике накоплен некоторый опыт разрешения названных противоречий.

Для того чтобы правильно организовать процесс познавательной активности студентов, необходимо выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей личности. Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 3] и практического опыта показывают, что современное общество ставит перед учебными заведениями различного типа цель не только получения знаний, формирование умений и навыков, но и развитие познавательной активности студентов. Деятельность по преобразованию российских учебных заведений в саморегулирующую систему наталкивается, помимо прочего, на трудности, связанные с очень слабой подготовленностью подавляющего большинства студентов к обучению в новых условиях. Это положение определило огромный спрос нового типа студента – активного и самостоятельного студента.

В процессе организации занятий на базе Дагестанского государственного педагогического университета на кафедре теории и методики обучения праву был накоплен опыт применения интерактивных лекций. Прежде всего, отметим:

- использование презентаций, сделанных в программе Power Point;
- использование электронного текста лекций в виде документа текстового редактора Word;
- использование на лекциях учебных видеофильмов;
- использование интерактивных лекций, созданных с помощью HTML, CSS и JavaScript, которые позволяют студентам активно включаться в процесс чтения лекций и выбирать то или иное продолжение излагаемого на лекции примера;
- использование на лекции компьютерных программ, которые проигрывают уже готовые аудио и видеофайлы.

Так же активно на занятиях, особенно со студентами магистратуры, которые сами в скором будущем станут преподавателями, используются интерактивные методы на семинарских и практических занятиях: организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации.

Таким образом, познавательная активность выступает как условие формирования у студентов потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний. Перед современным преподавателем стоит задача развивать у студентов познавательную активность, которая также предполагает учебно-операциональную, проектировочную и организаторскую самостоятельность. Преподаватель старается максимально приблизить студентов к самоуправлению собственной познавательной деятельностью для самостоятельного продвижения в знаниях и, в то же время, должен сам организовывать учебно-познавательный процесс и управлять им. Мы считаем, что успешность реше-

ния проблемы развития познавательной активности во многом определяется позицией преподавателя, его умением применять в процессе обучения интерактивные технологии [4; 5].

Тем самым, исследование развития познавательной активности студентов высших учебных заведений является весьма

актуальным в связи с необходимостью сохранения целостности и непрерывности образования, изменением общественно-экономических условий в нашем обществе, изменением целей, содержания образования, возникновением новых инновационных образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Антони М. А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов. *Психология обучения*. 2010; 12: 53 – 63.
2. Запорожец Е. А. Интерактивные методы профессиональной подготовки студентов – будущих государственных служащих. *Высшее образование сегодня*. 2010; 4: 76 – 79.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*. Под редакцией Т.С. Паниной. Москва, 2007.
4. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Креативность как необходимое условие инновационной деятельности педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 105 – 107.
5. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Современные тенденции развития образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 152 – 153.

References

1. Antoni M. A. Interaktivnye metody obucheniya kak potencial lichnostnogo razvitiya studentov. *Psihologiya obucheniya*. 2010; 12: 53 – 63.
2. Zaporozhch E. A. Interaktivnye metody professional'noj podgotovki studentov – buduschih gosudarstvennyh sluzhaschih. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2010; 4: 76 – 79.
3. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*. Pod redakciej T.S. Paninoj. Moskva, 2007.
4. Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. Kreativnost' kak neobhodimoe uslovie innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 105 – 107.
5. Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 152 – 153.

Статья поступила в редакцию 08.02.16

УДК 378

Gribkova O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),
E-mail: Groli@mail.ru

Ushakova O.B., senior lecturer, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: usakovamusik@mail.ru

THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF MUSIC EDUCATION IN HIGH SCHOOL. The article studies conditions of cultural and educational environment in the system of musical education higher education school from the point of view of efficiency of development of creativity and culture, possibilities of existence of students' creativity and achievements, as well as understanding the importance and relevance of the chosen profession, the subsequent social adaptation. In this context a high level of education of a higher education school is considered in its interaction with the society, where the current educational system reveals the quality, level and contents of education and imposes certain requirements for graduates, primarily in terms of their professional competence and employability in professional work.

Key words: professional culture, cultural and educational environment, music education, creative activity, professional skill, creative communication.

О.В. Грибкова, д-р пед. наук, проф. каф. вокала и хорового дирижирования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Groli@mail.ru

О.Б. Ушакова, доц. каф. вокала и хорового дирижирования, Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: usakovamusik@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются условия культурно-образовательной среды в системе музыкального образования высшей школы с точки зрения продуктивности развития творческих начал и культуры личности, возможности проявления учащимися своих творческих способностей и достижений, а также пониманию значимости и востребованности избранной профессии, последующей социальной адаптации. В этом контексте высокий уровень образования высшей школы рассматривается в его взаимодействия с социумом, где сложившаяся образовательная система выявляет качество, уровень и содержание образования и предъявляет определенные требования к выпускникам вузов, в первую очередь, в плане их профессиональной компетенции и востребованности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная культура, культурно-образовательная среда, музыкальное образование, творческая деятельность, профессиональное мастерство, творческое общение.

Для определения условий организации культурно-образовательной среды в системе музыкального образования необходимо понять, какое образование можно считать продуктивно-качественным, в чём заключаются его характеристики, каким образом можно внести необходимые дополнения в сложившуюся образовательную систему.

Российская система высшего образования имеет свои уникальные признанные в мире достижения. Так, по уровню знаний и репродуктивных навыков выпускников отечественных вузов эффективность отечественного образования не только не уступает зарубежным аналогам, но и нередко превосходит их (исследования Российской академии образования). Процесс реформирования российского образования с самого начала был направлен

как на достижение общемировых стандартов образования, так и на сохранение лучших отечественных традиций.

Современная парадигма образования подразумевает, в первую очередь, развитие творческих начал и культуры личности, способной реализовать свой потенциал в изменяющихся социально-экономических условиях, что служит как интересам самой личности, так и интересам общества (Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, В.А. Крутецкий, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман, А.А. Мелик-Пашаев).

Опираясь на анализ педагогической, психологической, социологической литературы, на результаты диссертационных исследований последних лет, а также на собственный педагогический опыт, полагаем, что базой продуктивной культурно-обра-

звательной среды образования необходимо считать такие его характеристики, как качественный уровень образования, его демократичность и результативность, а также развитие творческих начал и культуры личности.

Качественный уровень образования может повышаться как в результате прогрессивных преобразований в процессе его реализации, так и путём привлечения инновационных методов педагогической науки. Существенное значение для достижения высокого уровня образования имеет рост профессионального мастерства педагогов, их постоянное саморазвитие, которое является для учащихся наглядный пример служения своему призванию, творческой самоотдачи, без которых не могут быть достигнуты истинные профессиональные успехи.

Требования к повышению качества подготовки специалистов предопределили необходимость поиска инновационных методов и приемов обучения. В настоящее время большинство педагогов-исследователей приходит к выводу, что наиболее полно требованиям качественного образования отвечают те педагогические технологии, которые ставят в центр всей образовательной системы личность учащегося и направлены на разностороннее и творческое развитие личности в культурно-образовательной среде, характеризуются гуманистической направленностью.

Этим требованиям отвечают личностно-ориентированные технологии, впитавшие в себя идеи педагогики сотрудничества. Важнейшее место в педагогике сотрудничества занимает идея совместной творческой деятельности, которая может быть реализована в общей жизнедеятельности разнообразных (театральных, камерного исполнительства, вокально-инструментальных, литературно-художественные и пр.) студенческих коллективов.

Высокий уровень образования зависит также от степени его взаимодействия с социумом, диктующим свой собственный заказ на качество, уровень и содержание образования и предъявляющего определенные требования к выпускникам вузов, в первую очередь, в плане их профессиональной компетенции и востребованности в реальной практике.

Среди условий обеспечения высокого качественного уровня образования необходимо назвать также его материально-техническую базу, вне которой невозможны никакие существенные изменения в образовательном процессе, так как сегодня качественное обучение невозможно без современных технологий и оборудования – аудио и видеотехники, звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры, компьютерного обеспечения учебного процесса.

Одним из важнейших компонентов продуктивной культурно-образовательной среды в системе любого профессионального образования является направленность на развитие у будущих специалистов информационной компетентности, умения самостоятельно и быстро ориентироваться в системе информационных ресурсов. Объемы информации в современном мире стремительно увеличиваются, в связи с чем владение навыками поиска, отбора, анализа и преобразования информации, становится неотъемлемой частью профессиональных компетенций педагога-музыканта. В процессе модернизации системы вузовского музыкального образования одной из ведущих тенденций является сокращение аудиторных часов и увеличение самостоятельной работы студентов. В связи с этим компетентность в области обработки информации существенно увеличивает качество самообразования студента.

Информационная культура педагога-музыканта проявляется, прежде всего, в свободном ориентировании в системе компьютерных технологий, применении их не только с точки зрения наглядных функций, но и познавательно-дидактических. В современных условиях проблема формирования информационной культуры студента ВУЗа требует перехода на серьезный педагогический уровень. Весьма конструктивными, на наш взгляд, в этой области являются научные исследования В.Г. Воробьева, Н.И. Гендиной, Д.А. Данилова, Н.Б. Зиновьевой, Ю.С. Зубова, Е.А. Медведевой, К.Р. Овчинниковой, С.М. Оленева, А.П. Суханова, А.И. Чёрного.

Формирование исследовательской культуры педагога-музыканта также является неотъемлемой частью культурно-образовательной среды современного музыкального образования. Часто студенты сталкиваются с проблемой применения знаний, полученных в сфере методологии научного исследования, в сфере музыкальной педагогики и исполнительской деятельности. Здесь следует отметить специфику исследовательской деятельности в сфере музыкального искусства. Необходимость её использования подтверждена потребностью в аналитическом исследовании

и сопоставлении музыкальных произведений, их исполнений и трактовок, в изучении методов музыкальной педагогики.

В пространственно-культурно-образовательной среде в последнее время активно внедряются различные формы дистанционного обучения. В системе музыкального образования подобный вид обучения используется весьма обширно и продуктивно. Однако практическая направленность музыкального искусства и музыкального исполнительства требует систематического личного контроля со стороны преподавателя. Дистанционное обучение позволит лишь увеличить интервалы подобного контроля. К существенным недостаткам такого вида образования на современном этапе следует отнести неадаптированность учебно-методических комплексов к учебным курсам дистанционного образования (в частности электронных учебных пособий), а также недостаточную разработанность систем администрирования учебного процесса. В результате, на данный момент качество дистанционного образования существенно проигрывает очным видам обучения.

Практика показала, что качественный уровень образования зависит также от степени взаимодействия вузов близкой специализации, которая может выражаться в совместной научной работе и художественно-творческой деятельности, в создании общих баз данных, в совместной издательской, концертной, педагогической деятельности. Виды и формы такого взаимодействия могут быть весьма разнообразными. Сюда же можно отнести помощь различным образовательным, культурно-досуговым организациям (школам, клубам и т. п.), работу волонтерами, социальную помощь в виде проведения благотворительных концертов.

Немаловажным является также взаимодействие с теми учреждениями образования, в которых предстоит работать выпускники данного вуза. Это позволит студентам уже в процессе учебы ориентироваться на определённую среду, определённые требования и условия.

Большое значение для достижения учащимися высоких результатов имеет предоставление им возможности проявления своих способностей и достижений в процессе участия в разнообразных творческих конкурсах и фестивалях, что способствует их самоутверждению, развитию их конкурентоспособности на рынке труда, пониманию значимости и востребованности избранной профессии, последующей социальной адаптации. Неотъемлемой частью культурно-образовательной среды является концертная деятельность будущих педагогов-музыкантов. Возможность апробации готового творческого продукта в сценических условиях способствует развитию множества профессиональных компетентностных качеств будущего музыканта. В системе хоровой подготовки концертные выступления должны быть направлены на воспитание высокой вокально-хоровой культуры, прививать любовь к хоровому пению, служить примером качества музыкально-художественного исполнения.

Одной из важнейших характеристик продуктивно-качественного образования является его демократичность. Она заключается в том, что каждый студент имеет равные права и обязанности, и может рассчитывать на действенную поддержку со стороны преподавателей и администрации вуза. Демократичность образования проявляется также в деятельности студенческого самоуправления, возможности участвовать в общественной жизни вуза, в равнодоступности для каждого студента всех технических средств и информационных ресурсов, которыми данный вуз располагает. Внутри обучающих форм в системе музыкального образования демократичность наиболее ярко проявляется в процессе совместных репетиций, в частности – хоровых. Взаимообщение педагога и студентов, проблемность различных ситуаций, возникающих в процессе изучения хоровых сочинений, совместный поиск решений помогают создать столь необходимую для музыканта атмосферу сотворчества и взаимодействия. Результат подобных практических хоровых занятий должен быть максимально направлен на создание плодотворного творческого общения.

Особое внимание в процессе создания продуктивной музыкально-образовательной среды должно уделяться системе межпредметных связей. Очень важно продумать систему так называемой «педагогической логистики», синхронизации образовательных модулей. Данная проблема становится все более актуальной среди педагогической науки (В.А. Денисеко, В.М. Лившиц) и требует серьезной проработки.

Результативность образования заключается также в достижении студентами значимых результатов личностного роста, профессиональной компетенции в процессе учебы в вузе. Дири-

жёрско-хоровое обучение в наибольшей степени способствует развитию таких важнейших личностных качеств как творческая активность, ответственность, приоритетность коллективных целей перед субъективными установками и т. п.

Одним из условий достижения результативности высшего образования является его многопрофильность, оптимальный, способствующий высокому уровню подготовки студентов (с учётом индивидуальных образовательных траекторий) образовательный процесс, организация культурного досуга и отдыха учащихся, способствующие их духовному и физическому здоровью.

Определив понятие продуктивности культурно-образовательной среды в целом, отметив сложности становления продуктивного образования, условия его развития, необходимо в русле данной статьи перейти к продуктивной творческой деятельности студентов в условиях музыкального образования. В качестве творческой деятельности мы рассматриваем исполнительское искусство, основополагающим фактором которого является общение педагога и учащихся, в процессе которого (наряду с другими значимыми составляющими, такими, как организационные, содержательные и информационные) выстраивается педагогически организованная музыкальная среда образовательного учреждения.

Современная система подготовки будущих педагогов-музыкантов в ВУЗе претерпевает существенные изменения, как в структурном, так и в содержательном компоненте. В условиях музыкально-исполнительской деятельности в сфере дирижерско-хорового искусства понимается система, приемы и навыки взаимодействия руководителя хорового коллектива с коллективом исполнителей. Содержанием такого общения является обмен музыкальной информацией, оказание музыкально-исполнительского воздействия и организация взаимопонимания в работе над созданием совместного творческого продукта. Трансформация методической составляющей, с учётом применения современных технологических средств, коррекция дидактического материала, включение в репертуар современных хоровых сочинений – все это способствует существенной оптимизации процесса создания продуктивной образовательной среды.

Библиографический список

1. Гнатышина Е.В. О значении информационной культуры в процессе самостоятельной работы студентов. *Психолого-педагогические исследования в системе образования*: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 5 ч. Москва – Челябинск, 2004; Ч. 3: 208 – 211.
2. Грибкова О.В. *Творческое общение в исполнительской деятельности дирижера-хормейстера*. Москва, 2008.
3. Грибкова О.В. Теория и практика профессиональной культуры педагога-музыканта. Москва, 2011.
4. Грибкова О.В. *Проектирование модели профессиональной культуры педагога-музыканта в современном образовательном пространстве*. Москва, 2012.
5. Ушакова О.Б. Некоторые проблемы корректировки структурного и содержательного компонентов хоровых занятий в системе подготовки будущих педагогов-музыкантов. *Проблемы науки и научного познания. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*: материалы I международной научной конференции. Москва, 2015; 4-4: 138 – 141.
6. Ушакова О.Б. Хоровой класс как творческая лаборатория в процессе подготовки педагога-музыканта. *Теория и практика общественного развития*. Краснодар, 2013; 10: 253 – 256.

References

1. Гнатышина Е.В. О значении информационной культуры в процессе самостоятельной работы студентов. *Психолого-педагогические исследования в системе образования*: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 5 ч. Москва – Челябинск, 2004; Ч. 3: 208 – 211.
2. Грибкова О.В. *Творческое общение в исполнительской деятельности дирижера-хормейстера*. Москва, 2008.
3. Грибкова О.В. Теория и практика профессиональной культуры педагога-музыканта. Москва, 2011.
4. Грибкова О.В. *Проектирование модели профессиональной культуры педагога-музыканта в современном образовательном пространстве*. Москва, 2012.
5. Ушакова О.Б. Некоторые проблемы корректировки структурного и содержательного компонентов хоровых занятий в системе подготовки будущих педагогов-музыкантов. *Проблемы науки и научного познания. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*: материалы I международной научной конференции. Москва, 2015; 4-4: 138 – 141.
6. Ушакова О.Б. Хоровой класс как творческая лаборатория в процессе подготовки педагога-музыканта. *Теория и практика общественного развития*. Краснодар, 2013; 10: 253 – 256.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 379.81

Kostina T.S., postgraduate, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kosttina.t@mail.ru

DRAMATURGY OF A FESTIVAL AS AN IMPORTANT COMPONENT OF A SOCIO-CULTURAL PROJECTING. The article examines a festival as a unique cultural phenomenon, and at the same time one of the most common forms of storage and transmission of socially significant experience. The whole world is presented in a festival through the prism of human values and meanings, when the existential, social life and the nature of consciousness captured as integrity, a measure which defines the ideal of beauty. The holiday has different social functions, which include above all the formation of community, ideology, moral guidelines, aesthetic

preferences. The author proves that it is a festive drama that is the main form of the mechanism of socio-cultural design, and sets in motion a major process of forming the society for youth value orientations.

Key words: *dramaturgy, young people, values, feast.*

Т.С. Костина, аспирант Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: kostina.t@mail.ru

ДРАМАТУРГИЯ ПРАЗДНИКА – ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Праздник как одна из наиболее распространённых форм хранения и трансляции социально значимого опыта является уникальным феноменом культуры. Драматургия праздника выступает определяющим фактором процесса формирования ценностных ориентиров молодёжи. В статье доказывается, что имеет значение для социально-культурного проектирования, эффективность которого зависит от технологии создания праздника.

Ключевые слова: *драматургия, молодёжь, ценности, праздник.*

Ценностные ориентиры молодёжи могут стать практическим воплощением своих воззрений в социально-культурной деятельности. Массовый праздник, в основе которого лежит идейно-тематический замысел, профессионально сформированный сценарий, выстроенная технология его реализации, является залогом успеха формирования позитивного отношения молодёжной аудитории к социально-культурной деятельности.

Весь мир представлен в празднике сквозь призму человеческих ценностей и смыслов, когда экзистенция, социальное бытие и природа схвачены сознанием как целостность, меру которой задает идеал красоты. Красота является коррелятом природной гармонии в мире культуры. Гармония характеризует состояние целостности и совершенства предмета, в то время как его красоту определяет отношение человека, его чувственно-оценочное переживание гармонии. Красота характеризует собой состояние субъекта, рефлектирующего степень гармонии бытия. В этой связи целью праздника как эстетического феномена является интересубъективное переживание способа обретения гармонии с миром средствами культурной жизнедеятельности и сохранение этого эмоционального опыта в символической форме для «тиражирования» красоты. Динамику этих эстетических переживаний определяет способность человека к эстетической рефлексии как эмоционально-аксиологической экспертизе смысл сообразности и целостности предмета [1, с. 93].

Праздник – одна из наиболее распространенных форм хранения и трансляции социально значимого опыта и является уникальным феноменом культуры. Исторические основания праздника уходят в древнейшие эпохи. Праздник имеет различные социальные функции, к которым относятся, прежде всего, формирование общности, мировоззрения, нравственных ориентиров, эстетических предпочтений. Праздник, являясь «формой эстетической и художественной деятельности, включенной непосредственно в ткань социокультурной реальности» [2, с. 269], отражает модель социума, в котором он существует и в целом картину мира.

Праздник создаёт и поддерживает ощущение общности, участвовать в нём – значит стать частью целого, обрести свою идентичность. Поскольку сам праздник публичен и демонстративен, потому что он репрезентирует социально значимую идею или утверждает новый социальный статус.

Привлечение молодёжи для участия в праздниках имело большое значение во все времена, но особенно для советской политической системы. Как справедливо отмечает С.Н. Бородин, «праздник служил эффективным инструментом в формирующейся модели политической социализации. В ходе подготовки и проведения праздников получили развитие механизмы, формы и эмоциональные стереотипы, используемые в дальнейшем в процессе целенаправленного социализирующего воздействия» [3, с. 98].

Как деятельность, ближе всего стоящая к интересам молодёжи, выражающая зону их ближайшего развития, их мироощущение, именно праздник можно рассматривать как мощное средство гуманизации воспитания, как форму, всестороннего развития личности. Сущность праздника невозможно понять вне социальной деятельности. Как предмет социально-культурной деятельности праздник выступает психологическим посредником в обеспечении процесса взаимодействия.

Праздник обретает особую ценность тогда, когда становится событием, совместно и одновременно личностно проживаемым и переживаемым действием, где каждый находит и поэтому преумножает смысл. Сегодня же создание праздника

является коммуникационной технологией и коммуникационным феноменом, неотъемлемой частью социокультурного знания и, бесспорно, актуальным предметом социокультурного проектирования.

По сути, социально-культурная деятельность – воспитательная деятельность; она носит человекотворческий характер, ориентирована на человека, на исчерпывающее раскрытие заложенного в нем духовного потенциала. В процессе этой деятельности направленно, в соответствии с заданной моделью, изменяются социальные и культурные отношения и связи между людьми, сами люди и окружающая их реальная действительность [4, с. 71 – 72].

Драматургия праздника – драматургия сегодняшнего дня, сила которой в органическом единстве с сегодняшней жизнью человека, в неразрывной связи с реальной ситуацией окружающей его. Предмет данной драматургии – жизнь реальной человеческой общности, и сила такой драматургии в максимальной конкретизации. Область же искусства – тайны человеческого духа, обобщение и типизация.

Отличительная особенность драматургии праздников состоит в том, что они построены на действиях массы людей. Человек в ситуации массового праздника должен быть участником, а не зрителем, поэтому в сценарной и режиссёрской разработке нужно предусмотреть пути его активизации, каналы, по которым может развиваться активная деятельность каждого участника во время праздника. Главное действующее лицо праздника – сама празднующая общность. Именно оттого, насколько организаторам праздника удастся сфокусировать центр внимания на самой празднующей общности, во многом зависит успех или неуспех праздничной акции. Сценарий праздника пишется с расчётом, в первую очередь, на самостоятельных исполнителей, на зрителей-участников [5, с. 12 – 13].

Особое значение в праздниках приобретает его эстетическая составляющая: чувственно-эмоциональная насыщенность содержания, выразительность, экспрессивность, алогизм, зрелищность, элементы карнавальности, театрализация. Все эти качества роднят праздник с искусством, но не отождествляются с ним. Праздник – некая пограничная зона между реальной жизнью и художественным произведением [6, с. 24 – 26].

Актуализация ценности в празднике происходит через выражение участниками торжества своего к ней отношения. Поскольку это отношение носит эстетико-рефлексивный характер (т. е. предполагает аксиологическую оценку и эмоционально-чувственную реакцию отношения), то праздник порой выступает пространством переоценки и даже развенчания каких-либо общественных ценностей. Ценность фундирует праздничную структуру и, вместе с тем, обеспечивает историческое развитие праздника как феномена культуры [1, с. 94].

Как ведущий компонент технологического процесса социально-культурного проектирования драматургия путем использования огромного разнообразия художественных средств создает модель условий для свободного общения, непринужденного сценического и внутриаудиторного воздействия. Учреждения всех типов поэтому не могут быть конкурентом театра, кино, телевидения. Это не их задача, они за счет своей специфики дополняют профессиональные творческие коллективы в удовлетворении духовных потребностей людей. Поэтому драматургия праздника связана с жизнью и должна идти от ее актуальности, злободневности, жгучих проблем. В отличие от театральной драматургии в основе праздничной драматургии лежит фактологический материал, жизнь реального героя.

Это не значит, что праздничная драматургия не может обращаться к вымыслу, к созданию или использованию романтических героев прошлого, настоящего и будущего. Однако в основе лежит драматургия факта как наиболее типичная для конкретного круга людей. Это выражается в реальности материала, основанного на фактах местной жизни, а через них идет связь с жизнью страны, затем – реальность героя, взятого из конкретной жизни, действующего от первого лица, от своего имени [7, с. 345].

Говоря о драматургии праздника, режиссеры и теоретики единодушно выделяют в нём три важнейших момента единого действия: экспозицию (как открытие празднества), кульминацию и финал. Экспозиция, конфликт, кульминация приобретают в драматургии массовых зрелищ специфические особенности, обусловленные монтажной структурой, где конфликтность достигается не впоследствии контрдействия противоположных сил, а путем их монтажного соединения, в результате «соединения» разных номеров и эпизодов. Именно соединение разных явлений в единой монтажной структуре является конфликтным по своей сути, так как содержит возможность возникновения противоборствующих сил впоследствии взаимовлияния и взаимодействия разных соединенных жанров. Таким образом, формируется единая монтажная структура, которая как совершенно новое, оригинальное явление, новая драматургия, основой которой становится нетрадиционное действие, как двигатель, как диалог разных тем и жанров [8, с. 33].

Актуальность социально-культурного проектирования определяется её особой ролью в создании гражданского общества. Эта деятельность сегодня выполняет историческую миссию формирования активной личности как высшей ценности общества. «Социально-культурная деятельность направлена на культуротворческое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое, информационное, организационно-методическое содействие развитию личности в процессе производства, ин-

терпретации, сохранения и распространения культурных ценностей» [9, с. 10].

Праздник как сложная многомерная развивающаяся система не сводима без остатка к составу и структуре, но и обнаруживает внутри себя некое «не структурируемое континуальное начало», определяемое участием человека в становлении системы, в результате чего она предстает как событие. Таким образом, праздник существует в культуре системно-событийным образом и представляет собой целостность, которая может быть отрефлексирована только в эмоционально-эстетическом аспекте, поскольку такого рода рефлексия фиксирует состояние человека, переживающего праздник как событие. Таким образом, сущностное ядро праздника следует искать не внутри его структуры, а в эстетическом отношении человека к миру [1, с. 92 – 93].

В фундаменте структуры праздничного действия всегда лежит базовая ценность культуры, требующая актуализации и утверждения в своей социально-исторической или же экзистенциальной конкретности. Нельзя забывать о ведущей функции социально-культурной деятельности – человекотворческая, направленная на формирование и развитие сущностных сил – способностей и дарований человека.

Исходя из представленных выше размышлений, следует заметить, что формирование ценностных ориентиров во всех возможных проявлениях в современных условиях невозможно без драматургии сегодняшнего дня и вовлечения человека в процесс социально-культурной деятельности. И здесь именно праздничная драматургия выступает основной формой механизма социально-культурного проектирования, запускающего в действие важнейший для общества процесс формирования ценностных ориентиров молодежи. Зрительно воспринятые картины в процессе массового праздника, как известно, способны оставлять глубокий след в сознании, влияя на духовность, поведение, интеллект. Они развивают понимание мира, помогают разграничивать явления, делая ценным одно и отвергая другое.

Библиографический список

1. *Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки.* Томск: Издательство ТГПУ, 2006; Выпуск 7 (58).
2. *Эстетика: словарь.* Под общей редакцией А.А. Беляева и др. Москва: Политиздат, 1989.
3. Бородин С.Н. *Школа как институт политической социализации:* монография. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2001.
4. Киселева Т.Г. *Социально-культурная деятельность:* учебник. Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. Москва: МГУКИ, 2004.
5. Андрейчук Н.М. *Основы профессионального мастерства сценаристов массовых праздников:* учебное пособие. Москва: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2014.
6. Соболева Е. Праздник продолжается. *Праздник.* 2000; 10.
7. Жарков А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности.* Москва: МГУКИ, 2007.
8. Зайцев В.П. *Режиссура эстрады и массовых зрелищ.* Киев: Дакор, 2003.
9. Ярошенко Н.Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности.* Москва: МГУКИ, 2013.

References

1. *Vestnik TGPU. Seriya: Gumanitarnye nauki.* Tomsk: Izdatel'stvo TGPU, 2006; Vypusk 7 (58).
2. *Estetika: slovar'.* Pod obshej redakciej A.A. Belyaeva i dr. Moskva: Politizdat, 1989.
3. Borodina S.N. *Shkola kak institut politicheskoy socializacii:* monografiya. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2001.
4. Kiseleva T.G. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost':* uchebnik. T.G. Kiseleva, Yu.D. Krasil'nikov. Moskva: MGUKI, 2004.
5. Andrejchuk N.M. *Osnovy professional'nogo masterstva scenaristov massovykh prazdnikov:* uchebnoe posobie. Moskva: VCHT («Ya vhozhu v mir iskusstv»), 2014.
6. Soboleva E. Prazdnik prodolzhaetsya. *Prazdnik.* 2000; 10.
7. Zharkov A.D. *Tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti.* Moskva: MGUKI, 2007.
8. Zajcev V.P. *Rezhissura estrady i massovykh zrelisch.* Kiev: Dakor, 2003.
9. Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti.* Moskva: MGUKI, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.12.15

УДК 372.3:74

Koshelev L.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: t5825@mail.ru

Kunitsina E.S., student, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: t5825@mail.ru

PROBLEM OF DEVELOPMENT INTEREST TO ARTS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE. In the article a problem of development interest to arts as the basis of artistic and aesthetic education of children of senior preschool age is under investigation. The relevance of the topic is defined by the essential role of forming of artistic and aesthetic culture of the child in its general and intellectual development, relationships with the revitalization of imagination – the universal abilities of the person. The author analyzes the results of an experiment to identify interest in art and artistic activity in children of preschool age and developed the main directions of its development.

Key words: imagination, art, interest, artistic interest of an individual.

Л.Ю. Кошелева, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и специального образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: t5825@mail.ru

Е.С. Кунитина, студент, Хакасский государственный университет, г. Абакан, E-mail: t5825@mail.ru

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема развития интереса к изобразительному искусству как основы художественно-эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Актуальность темы связана с важнейшей ролью формирования художественно-эстетической культуры ребёнка в его общем и интеллектуальном развитии, взаимосвязью с активизацией деятельности воображения – универсальной способности личности. Автором проанализированы результаты проведенного констатирующего эксперимента по выявлению интереса к изобразительному искусству и художественной деятельности у детей старшего дошкольного возраста и разработаны основные направления его развития.

Ключевые слова: воображение, искусство, интерес, художественный интерес личности.

Дошкольный возраст, как известно, «золотая пора» в развитии разного рода способностей ребёнка, в том числе эстетического «слуха» личности, обеспечивающего возможность приобщения к сокровищнице человеческого духа – искусству. «В искусстве человечеством накоплен такой громадный и исключительный опыт, что всякий опыт домашнего творчества и личных достижений кажется жалким и мизерным по сравнению с ним. Поэтому, когда говорится об эстетическом воспитании в системе общего образования, всегда надо иметь в виду это приобщение ребёнка к эстетическому опыту человечества: надо подвести вплотную к монументальному искусству и через него включить психику ребёнка в ту общую мировую работу, которую проделало человечество в течение тысячелетий, сублимируя в искусство свою психику. Вот основная задача и цель...» [1].

Сущность, пути и методы эстетического воспитания детей дошкольного возраста исследовались многими учеными, в том числе Н.А. Ветлугиной, Е.А. Флериной, Р.М. Чумичевой, Е.М. Торшиловой и другими. Эти авторы рассматривали художественно-эстетическое развитие ребёнка как основополагающую составляющую общего развития. Особая заслуга в этом направлении принадлежит Н.А. Ветлугиной, которая разработала теоретические основы эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Она считает, что воспитывать ребёнка эстетически означает развивать его эстетическое восприятие, эстетические чувства, художественно-эстетический вкус, художественно-творческие способности [2]. Большинство исследователей сходятся в том, что эстетические воспитывают все виды искусства, красота природы, приобщение к художественной деятельности.

Искусство – одно из самых загадочных и таинственных явлений нашей действительности. Л.С. Выготский считал, что искусство является скорее организацией нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней [3]. Человек, помимо своих материальных потребностей всегда имел духовные: стремление к общению с прекрасным, к красоте и нравственной чистоте, самопознанию и самовыражению. Задача искусства состоит в том, чтобы удовлетворять духовные запросы людей, доставлять радость, переживать яркие эмоции и пробуждать любовь к миру, его красоте. Всё перечисленное может дать искусство при том условии, что оно войдет в жизнь ребёнка и станет его спутником на долгие годы.

Процесс эстетического воспитания, по своей сути, есть общение с искусством и от того, насколько оно необходимо для ребёнка и зависит его эффективность. При этом развивая ребёнка эстетически означает создавать основу общего и интеллектуального развития, поскольку этот процесс предполагает активную деятельность воображения – универсального качества личности, создающего новые образы, перерабатывая уже сложившейся практический, эмоционально-чувственный, смысловой опыт познания окружающего мира (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн). Э.В. Ильенков пишет о том, что эстетические потенции личности, культура и воображение, развиваемые с помощью искусства и через искусство, увеличивают творческую силу во всех областях человеческой деятельности. «Фантазия, продуктивное воображение есть универсальная человеческая способность, обеспечивающая *активность восприятия* окружающего мира. Не обладая ею, человек не может ни жить, ни действовать, ни мыслить *по-человечески* ни в науке, ни в политике, ни в сфере нравственно-личностных отношений с другими людьми. И наша школа должна с этим обстоятельством считаться в полной мере...» [3]. Воображение как качество личности обеспечивает творческие процессы, создающие разнообразные формы культуры и являющиеся предпосылкой создания любых продуктов и проектов. Без воображения невозможно планиро-

вание в каком-либо виде деятельности, включающее и бытовые заботы, оно обеспечивает возможность осуществления самых различных видов человеческой деятельности.

Главным, самым мощным каналом формирования воображения является искусство, которое по определению есть предметное воплощение развитой, профессионально усовершенствованной силы воображения, фантазии. Произведения искусства воплощают в красках, в звуках, словах, в разнообразных материалах духовное содержание, чувства и мысли его создателя и его отношение к миру. Действенность искусства заключается в его одновременном влиянии на разум, чувства и волю личности [4].

Возникает вопрос: каковы пути приобщения ребёнка дошкольного возраста к искусству как средству развития универсального качества личности – воображения? Данная проблема особенно актуальна в настоящее время поскольку, несмотря на немалое количество исследований на эту тему, в современном образовании: «...гармоническое соединение развитой логической способности с развитой силой художественного воображения еще не стало всеобщим правилом» [3]. Общеизвестным явлением является факт «перекося» всей образовательной системы, в том числе и дошкольного образования в сторону словесно-логических методов, неэффективности учебной художественно-творческой деятельности.

Как пишет В.Ф. Мартынов: «С первых лет своего существования человек погружается в многоцветное, то безмятежное, то грозное сияние природных сил. Каким видится мир в это время? Чувство восхищения, глубокое переживание необычного, таинственного, чудесного вливается в ребёнка, делающего первые шаги в общении с гармонией бытия, искусством... Мирощущение проникнуто глубочайшей сопричастностью к великому чуду жизни, неотразимым художественным притяжением» [5, с. 3]. Однако длится такой период в жизни ребёнка недолго. Постепенно «чарующие звуки Вселенной» заглушаются обыденностью, чудо исчезает и человек, наделенный сознанием, волен выбирать свой путь: «...ты сам, свободный и славный мастер формируешь себя в образе, который предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь, переродиться по велению своей души и в высшие божественные» [5, с. 4]. Но на этом этапе личность ребёнка еще не обрела необходимой устойчивости и нуждается в поддержке педагога – проводника в духовный мир гармонии, который может дать только искусство.

Очевидным является тот факт, что приобщение к искусству начинается с пробуждения интереса к нему. «Вне увлечения искусством, вне восторга, наслаждения его творениями не может быть сформирована потребность постоянного (на всю жизнь) общения с ним, как не может вообще происходить подлинное общение с искусством» [6].

Само понятие *интерес* до сих пор считается в науке мало исследованным, хотя такие попытки предпринимались разными исследователями неоднократно. Над проблемой изучения интересов личности работали ученые Л.С. Выготский, Л.М. Веккер, Я.Л. Коломинский. Существует множество определений этой неуловимой и «загадочной категории», но к единому мнению, разделяемого большинством, исследователи так и не пришли. Выделено несколько направлений: аксеологическое (С.П. Манукян) или ценностное; отношенческое (А.А. Люблинская, Н.Г. Морозова); векторное (С.Л. Рубинштейн, В.Б. Бондаревский); потребностно-мотивационное (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский).

Несмотря на разницу подходов, большинство исследователей сходятся в том, что потребность, по своей сути – основа интереса, хотя знак равенства между ними поставить нельзя. Разница между интересом и потребностью состоит в том, что интерес направлен на желание познать предмет, а потребность – им обладать. На этом основании С.Л. Рубинштейн определяет

интерес как специфический мотив познавательной деятельности и выделяет в нем два момента: осознанную значимость и эмоциональную привлекательность [7].

Таким образом, *интерес* – это «сплав», единство интеллектуальных, эмоциональных, волевых проявлений личности, ядро которого составляют мыслительные процессы, а основными свойствами являются предметность и осознанность [7]. Интерес можно охарактеризовать и как сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в котором выражено его стремление к всестороннему развитию и изучению, познанию их существенных свойств. Нам близко определение интереса как креативной силы актуализации избирательности восприятия и познавательной деятельности человека, выполняющая функцию ориентации личности в социокультурной среде и являющаяся главным стимулом самореализации личности. Некоторые исследователи пишут о *художественном интересе* личности, который означает ее ориентацию на творческую деятельность в сфере искусства, включая потенциальную возможность его активации, а не только уже сформированные проявления. Для нас важно следующее: интерес является важнейшей побудительной силой к приобретению знаний к расширению кругозора человека, к обогащению содержания его жизни. Отсутствие интересов или бедность, незначительность их делает жизнь человека серой и бессодержательной.

Нами было проведено исследование интересов к изобразительному искусству и изобразительной деятельности детей подготовительной группы детского сада п. Усть-Абакан Республики Хакасия в количестве 21 чел., для чего была разработана методика, состоящая из опроса детей (5 серий по 5 вопросов в каждой серии) и задания, включающего изобразительную деятельность. Детям задавалось пять серий вопросов: из каждой серии нужно было выбрать один, на который ребенок даёт положительный ответ.

Что тебе нравится делать больше всего?:

1-я серия

1. Решать занимательные математические задачи.
2. Слушать как тебе читают книги (или читать самому).
3. Вырезать из бумаги.
4. Заниматься спортом, физкультурой.
5. Изучать иностранный язык.

2-я серия

1. Рисовать красками.
2. Играть в подвижные игры на воздухе.
3. Конструировать из деталей технического конструктора.
4. Помогать на кухне (мыть посуду, помогать готовить пишу).

3-я серия

1. Придумывать новые детские игры.
2. Ходить в поход, за город.
3. Смотреть спектакли в театре.
4. Лепить из пластилина.
5. Убирать в доме.

4-я серия

1. Покупать в магазине продукты.
2. Рассматривать иллюстрации к детским книгам.
3. Читать (слушать, когда читают) рассказы о природе.
4. Сочинять стихи или истории.
5. Конструировать проекты самолетов, кораблей и др.

5-я серия

1. Ходить в музей, смотреть картины на выставке.
2. Смотреть спортивные телепередачи.
3. Играть в игры с отгадыванием слов (названий городов, животных).

4. Ухаживать за домашними животными (птицы, кошки, собаки и др.).

5. Заниматься посадкой, уходом за растениями.

Во втором задании детям давалась инструкция: раскрась цветок, лепестками которого обозначены разные виды деятельности (чтение, физкультура, рисование и лепка, уход за животными, экскурсия на природу и др.) тем цветом, который, как тебе кажется, им соответствует. Итоги предполагалось подводить следующим образом. Нами выделено три уровня интереса к изобразительному искусству: высокий, средний и низкий. Высокий уровень означал наличие от 5 до 10 баллов, набранных ребенком (выбранные вопросы 3, 1, 3, 2, 1 в соответствующих сериях – за каждый начисляется 1 балл, плюс пять баллов за второе задание, если ребенок раскрасил любым, кроме черного

и коричневого цветом лепестков «рисование и лепка»). Средний уровень – соответственно от 3 до 8 баллов и низкий – от 0 до 5 баллов. Мы получили следующие результаты. Высоким уровнем интереса обладают всего лишь 2 ребенка (около 10%); средним – 5 детей (приблизительно 24%) и у остальных детей (около 22%) – низкий уровень. Таким образом, можно сделать вывод, что в данной группе имеет место проблема развития у детей интереса к изобразительному искусству.

На основе анализа теоретических источников (Б.М. Неменский, Е.М. Торшилова, Р.М. Чумичева, Е.А. Флерина), мы определили наиболее эффективные формы приобщения детей к изобразительному искусству и развития интереса к нему.

1. Посещение музеев, выставок, где ребенок может видеть подлинники произведений живописи и других видов изобразительного искусства.

2. Организация эстетически развивающей предметной среды в ДОУ, в том числе, постоянно действующие выставки живописи (репродукций хорошего качества и подлинных произведений), скульптуры малых форм, предметов декоративно-прикладного искусства.

3. Специально организованные занятия, на которых используется синтез искусств – органическое соединение различных видов искусства (изобразительное искусство, театрализация, музыка, художественное слово) в единое художественное целое.

4. Творческая изобразительная деятельность (детская живопись, графика, лепка, художественное конструирование, нетрадиционные изобразительные техники).

Последняя форма, с нашей точки зрения, играет в процессе приобщения детей дошкольного возраста к изобразительному искусству особую роль, поскольку невозможна, с точки зрения современной педагогики искусства, без сочетания изобразительной деятельности и активного восприятия искусства. Об этом пишут Б.М. Неменский, Т.А. Копцева др., придавая большое внимание единству процессов созидания и восприятия [6].

Р.М. Чумичева рекомендует при организации художественного восприятия детей дошкольного возраста учитывать, что процесс ознакомления с произведениями искусства необходимо условно разделить на три этапа: первый – эмоционально-целостное впечатление при всматривании в произведение; второй – осмысление полученных впечатлений и третий этап – индивидуальное целостно-творческое восприятие произведения.

При организации процесса восприятия искусства нужно понимать, что оно невозможно без переживания разнообразных эмоций. Живопись, как и другие виды изобразительного искусства, должны вызывать у детей определенные переживания, и, в конечном счете, желание своими руками творить прекрасное [9]. Нельзя заставить человека испытывать те или иные эмоции, но можно способствовать их возникновению. На это направлен метод театрализации, на сегодняшний день часто используемый в педагогическом процессе. Он предполагает оживление, показ того или иного предмета, события, и тем самым его художественное осмысление. «Психологи, изучавшие зрительные раздражения, исходящие от живописи, приходят к выводу, что в системе переживания картины главная роль выпадает на долю кинестетических, т. е. тоже двигательных, реакций и что картину мы читаем мускулами больше, чем глазами; ее эстетическое действие заключается в кончиках пальцев столько же, сколько в глазу, так как она говорит нашему осязательному и двигательному воображению не меньше, чем зрительному» [10, с. 157]. На оживление направлен прием «вхождения в картину», который состоит в разыгрывании событий до момента, изображенного на полотне, а также после этого момента.

На втором этапе, после того, когда дети проиграли содержание картины и тем самым пережили его эмоционально, их постепенно включают в процесс осмысления своих эмоций и таким образом учат анализу произведения. На основе такого анализа формируется умение воспринимать целостный, обобщенный образ картины.

На третьем этапе, когда детьми приобретается определенный опыт эстетического восприятия произведений живописи можно использовать методические приемы классификации картин, сравнения, а также мысленного создания собственной работы на темы, использованные художниками, например: «Золотая осень», «Радуга», «Грачи прилетели» и др. Они формируют индивидуально-творческое осмысление при восприятии произведений живописи и создают условия для сравнения поло-

тен разных авторов и сопоставления изображенного на картине с жизненным опытом детей, реальностью окружающего мира, вызывая разнообразные ассоциации и переживания, углубляя представление о произведении искусства.

Важнейшую роль в развитии интереса к изобразительному искусству у детей старшего дошкольного возраста может сыграть названная нами выше третья форма – специально организованные занятия, на которых используется синтез искусств. Широким кругом исследователей признается, что интеграция, взаимодействие искусств, гораздо эффективнее для формирования эстетических способностей личности, чем воздействие отдельного искусства [11]. Известно, что синтез искусств упоминается еще в работах Аристотеля и означает органическое соединение разных видов искусств в единое художественное целое. На современном этапе синтез искусств признан одним из ведущих средств художественно-творческого развития и эстетического воспитания ребенка, раскрывающий перед педагогом широкие возможности моделирования процесса воспитания и приобщения к художественной культуре [11]. Синтез и интеграция искусств принципиально отличается от иллюстрирования одного искусства дру-

гим, поскольку предполагает глубокое их взаимопроникновение. Механизм воздействия синтеза искусств состоит в усилении образа, созданного в одном виде искусства дополнительными средствами выразительности. Это может быть колорит в музыке, ритм в живописи, мелодичность или изобразительность стиха и т. д. На интегрированном занятии должны сопоставляться произведения разных видов искусства. Например, образ весны может воплощаться в музыке, изобразительном искусстве и в литературе по-разному, но нести одно и то же состояние и настроение. От воспитателя такой подход требует не только дополнительных знаний в области художественной культуры, но и переосмысление методов построения образовательного процесса на основе представлений о мире как едином целом.

В заключение можно сказать, что для понимания подлинно прекрасного в жизни и искусстве, необходим долгий путь накопления эстетических впечатлений, слуховых и зрительных ощущений, элементарных знаний, который необходимо начать в дошкольном возрасте, и который станет успешным только при профессиональном сопровождении педагога – мастера своего дела.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 2004. References <http://fiercest.ru/lection/andrei-bely-i-klassik-nachala-xx-veka-sam-rodod-iz-kul-tury-xix>
2. Ветлугина Н.А. *Эстетическое воспитание в детском саду*. Москва, 1985.
3. Ильенков Э.В. *О воображении*. Available at: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/imaginat.html>
4. Ветрова О.А., Ветров Р.В., Ельникова Г.А. Роль культуры и искусства в процессе формирования менталитета. *Известия Юго-Западного государственного университета*. 2012; 3 (42); Ч. 2: 214–219.
5. Мартынов В.Ф. *Мировая художественная культура: учебное пособие*. Минск: НТООО «ТетраСистемс», 1997.
6. *Особенности обучения школьников по программе Б.М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд»*. Available at: <http://umc.ucoz.com/IZO/Posobie.po.Nemensk.pdf>
7. *Художественные интересы личности и условия их развития в учебной деятельности*. Available at: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3338
8. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 2004.
9. Чумичева Р.М. *Дошкольникам о живописи*. Москва, 1992.
10. *Возрастная и педагогическая психология*. Под редакцией А.В. Петровского, Москва, 2001.
11. Карпова И. А. Синтез искусств – одно из ведущих направлений в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. *Педагогическое мастерство: материалы IV международной научной конференции* (Москва, февраль 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014: 63 – 65.

References

1. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2004. References <http://fiercest.ru/lection/andrei-bely-i-klassik-nachala-xx-veka-sam-rodod-iz-kul-tury-xix>
2. Vetlugina N.A. *Esteticheskoe vospitanie v detskom sadu*. Moskva, 1985.
3. Il'enkov E.V. *O voobrazhenii*. Available at: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/imaginat.html>
4. Vetrova O.A., Vetrov R.V., El'nikova G.A. Rol' kul'tury i iskusstva v processe formirovaniya mentaliteta. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 3 (42); Ch. 2: 214- 219.
5. Martynov V.F. *Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura: uchebnoe posobie*. Minsk: NTOOO «TetraSistems», 1997.
6. *Osobennosti obucheniya shkol'nikov po programme B.M. Nemenskogo «Izobrazitel'noe iskusstvo i hudozhestvennyj trud»*. Available at: <http://umc.ucoz.com/IZO/Posobie.po.Nemensk.pdf>
7. *Hudozhestvennye interesy lichnosti i usloviya ih razvitiya v uchebnoj deyatel'nosti*. Available at: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3338
8. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva. 2004.
9. Chumicheva R.M. *Doshkol'nikam o zhivopisi*. Moskva, 1992.
10. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo, Moskva, 2001.
11. Karpova I. A. Sintez iskusstv – odno iz veduschih napravlenij v esteticheskom vospitanii detej doshkol'nogo vozrasta. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy IV mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* (Moskva, fevral' 2014 g.). Moskva: Buki-Vedi, 2014: 63 – 65

Статья поступила в редакцию 02.02.16

УДК 37.013

Kravchenko A.L., teacher, Department of Agrochemistry and Soil Science, I.A. Bunin State University (Yelets, Russia), E-mail: tohj85@yandex.ru

Sotnikov B.A., Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Department of Agrochemistry and Soil Science, I.A. Bunin State University (Yelets, Russia), E-mail: tohj85@yandex.ru

Vorzhev V.V., senior teacher, Department of Agrochemistry and Soil Science, I.A. Bunin State University (Yelets, Russia), E-mail: tohj85@yandex.ru

Stekolnikov Yu.A., Cand. of Sciences (Chemistry), Professor, Head of Department of Protection of Plants and Chemistry, I.A. Bunin State University (Yelets, Russia), E-mail: tohj85@yandex.ru

INFLUENCE OF HEAVY METALS ON THE ENVIRONMENT: THEORETICAL APPROACHES AND EMPIRICAL MODEL STUDY. The paper presents theoretical and empirical approaches and a model-based study of environmental factors in the aspect of educational ecology and the environment. The research is based on the model series, the authors study the protective action of forest vegetation on the distribution of heavy metals emissions from road transport in road-adjacent areas. It is revealed that the forest zone doesn't allow spreading heavy metals at a considerable distance from the highway, accumulating them in the area, where forest grows. This allows restraining the influence of toxicants on the quality of agricultural products. The obtained results can be widely used in university courses "Pedagogical ecology", "Toxicology", "Environmental education".

Key words: environment, heavy metals, road transport, model study, environmental education.

А.Л. Кравченко, преподав. каф. агрохимии и почвоведения государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: tohj85@yandex.ru

В.А. Сотников, канд. с-х наук, доц., зав. каф. агрохимии и почвоведения государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: tohj85@yandex.ru

В.В. Воржеев, ст. преподав. каф. агрохимии и почвоведения государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: tohj85@yandex.ru

Ю.А. Стекольников, канд. хим. наук, проф., зав. каф. защиты растений и химии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: tohj85@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ТЯЖЁЛЫХ МЕТАЛЛОВ НА СОСТОЯНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ МОДЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Рассмотрены теоретические и эмпирические подходы модельного изучения средовых факторов в аспекте педагогической экологии и экологии окружающей среды. На основе модельных рядов изучено защитное действие лесных насаждений на распространение тяжелых металлов из газов автомобильного транспорта на прилегающих территориях. Выявлено, что лесозащитные полосы, не дают распространяться тяжелым металлам на значительные расстояния от автодороги, аккумулируя их в зоне произрастания лесных насаждений. Это позволяет сдерживать влияние токсикантов на качество сельскохозяйственной продукции. Полученные результаты активно используются в университетских курсах «Педагогическая экология», «Токсикология», «Экологическое образование».

Ключевые слова: окружающая среда, тяжелые металлы, автомобильный транспорт, модельное изучение, экологическое образование.

Промышленное производство связано с антропогенным воздействием на окружающую природу, что обуславливает загрязнение воздуха, почвы, воды и производимой сельскохозяйственной продукции токсичными соединениями [1]. Некоторые из них, например, тяжелые металлы (ТМ) обладают кумулятивным эффектом накопления, как в сельскохозяйственной продукции, так и в организме человека, что вызывает опосредованное негативное влияние на здоровье человека [2]. Очень часто производство сельскохозяйственной продукции ведётся в непосредственной близости от крупных магистральных дорог, где велико влияние продуктов сжигания бензина, содержащего добавки свинца. Продукты сжигания со временем осаждаются как на лесозащитных полосах, так и на прилегающих к трассам территориях. Автомобильный транспорт выбрасывает до 90% загрязняющих веществ в атмосферу [3]. Наиболее токсичны для живых организмов, в том числе лесных насаждений, являются тяжелые металлы, такие как свинец, кадмий, цинк, железо [4]. Высокая токсичность техногенной нагрузки автомобильного транспорта приводит к заболелаемости населения, проживающего в районах с интенсивным автомобильным движением, и наносит высокий урон насаждениям [5; 6].

В этой связи в рамках ряда дисциплин: «Педагогическая экология», «Экологическое образование», «Химия окружающей среды», «Токсикология» нами была сформирована научно-исследовательская группа по изучению влияния комплекса факторов окружающей среды. Данные дисциплины очень важны в образовательном процессе учащихся средней и высшей школы и дают гармоничные знания и воспитание [7]. В научно-исследовательскую группу помимо научных сотрудников вошла большая группа (25) студентов второго, третьего и четвертого курсов.

Содержание тяжелых металлов мы определяли на участке площадью 16 га, расположенном в лесостепной зоне Воронежской области. Участок прилегает к трассе Ростов на Дону – Москва, который был разбит на модельные ряды. Почва участка чернозем выщелоченный тяжелосуглинистый. При изучении за-

грязнения почв транспортной магистралью пробы отбирались на расстоянии 10 – 30, 30 – 50, 50 – 300 и 300 – 400 м от дороги. Одна смешанная проба составлялась из 8 точечных образцов, отобранных с глубины 0 – 10 и 10 – 20 см, изучалось содержание в почве валовых и подвижных форм таких металлов, как свинец, кадмий, никель, медь, марганец и цинк. Валовое содержание тяжелых металлов, определялось после извлечения из почвы кипячением в азотной кислоте, а их подвижные формы после извлечения из почвы ацетатно-аммонийным буфером с pH 4,8, с помощью атомно-абсорбционного спектрофотометра «Спектр-5 М» как среднее по трем пробам.

В результате исследований было определено, что содержание подвижных и валовых форм тяжелых металлов в почве с расстоянием от автодороги незначительно изменялись. Происходили небольшие изменения концентраций по всем элементам с тенденцией к уменьшению их содержания с удалением от автомагистрали. По всем элементам не наблюдалось превышение предельно допустимых концентраций. Они находились в пределах фонового значения и ниже (табл. 1).

Валовое содержание токсичных металлов в почве на расстоянии от 30 до 50 метров от автодороги измерялось на глубине почвы 0 – 20 см, и практически по всем элементам значительных изменений не происходили, за исключением кадмия (табл. 2).

Таким образом, токсичные металлы накапливались в почве в максимальной концентрации на расстоянии от автодорог в пределах от 30 до 50 метров в зоне хвойных лесных насаждений. С увеличением удалённости от полотна автодороги концентрация подвижных форм тяжелых металлов в верхнем слое почвы уменьшалась, валовое содержание практически не изменялось. У марганца, никеля наблюдалось увеличение концентрации и на более дальних расстояниях. Тем не менее, превышение ПДК тяжелых металлов на прилегающей территории исследуемого участка не было обнаружено.

Отметим, что концентрация подвижных форм всех ТМ в лесной зоне от 30 метров от трассы и далее снижалось. Наблюда-

Таблица 1

Содержание подвижных форм тяжелых металлов в черноземе выщелоченном в зависимости от расстояния от автодороги в верхнем слое почвы 0 – 10 см.

Расстояние от полотна автодороги, м	Содержание подвижных форм тяжелых металлов, мг/кг					
	Медь	Никель	Свинец	Цинк	Кадмий	Марганец
10-30	1,3	1,6265	19,15	11,75	0,34	47,9915
30-50	0,75	1,74	17,24	11,59	0,30	55,025
50-300	0,64	1,52	13,8	11,61	0,27	58,0585
300-400	0,52	1,4	13,065	15,47	0,22	45,37
Контроль	1,1	1,4	2,8	1,5	0,18	32,5
ПДК	3,0	4,0	20,0	23,0	2,0	140

Таблица 2

Содержание валовых форм тяжелых металлов в черноземе выщелоченном в зависимости от расстояния до автодороги Ростов на Дону – Москва

Расстояние от полотна автодороги, м	Содержание подвижных форм тяжелых металлов, мг/кг					
	Медь	Никель	Свинец	Цинк	Кадмий	Марганец
10-30	19,9835	8,822	29,43	32,1085	0,73	331,8665
30-50	19,7235	8,38	28,9	29,2665	0,735	360,3665
50-300	19,33	8,5735	28,367	31	0,565	356,3335
300-400	19,7785	9,33	28,763	26,975	0,26	323,067
ПДК	55	85	100	100	20	1500

лась тенденция снижения концентрации подвижных форм ТМ в 1,5 – 2 раза при удалении от трассы и, особенно от границы лесного массива. Анализ санитарного состояния соснового леса показал сильную зависимость от антропогенного воздействия, так как около 5% хвойных насаждений от площади находились на 4 стадии дигрессии с утраченной способностью к самовосстановлению, около 20% территории относились к 3-ей, остальные ко 2 стадии дигрессии.

Высокое содержание токсичных металлов вызывало деградирование близлежащих сосновых насаждений, которые служили основным барьером их поглощения из атмосферы и снежного покрова, оберегая прилегающие почвы сельскохозяйственных угодий от их воздействия. Учитывая высокое содержание токсичных металлов в почвенном покрове исследуемого

(таблица 3), т. е. не превышающего максимально допустимых концентраций.

В целом содержание тяжелых металлов в зерне ячменя, произведенного на территории, защищенной лесными насаждениями намного ниже ПДК, что не вызывало ухудшения его качества при производстве на территории, прилегающей к автомобильной магистральной трассе.

Заключение. Таким образом, лесозащитные полосы не давали распространяться ТМ на значительные расстояния от автодороги от площади сельскохозяйственных угодий, аккумулируя их в зоне произрастания лесных насаждений, что позволяло сдерживать влияние на качество сельскохозяйственной продукции, в том числе из-за уменьшения в них содержания токсичных элементов. Анализ санитарного состояния леса прилегающего к автома-

Таблица 3

Содержание ТМ в зерне пивоваренного сорта «Скарлетт» мг/кг воздушно-сухой массы

Расстояние от дороги	Cu	Cd	Pb	Zn	Ni	Mn
30-50	1,15	0,007	0,15	4,5	1,10	8,85
Свыше 100	0,90	0,003	0,10	2,5	0,85	5,56

района, деградирование близлежащих хвойных насаждений мы провели контроль их содержания в зерне пивоваренного ячменя сорта «Скарлетт». Результаты анализа зерна пивоваренного ячменя сорта «Скарлетт» (урожае 2010 года) показали, что содержание в нем токсичных металлов осталось на уровне

гистрала показал сильную зависимость лесных насаждений от антропогенного воздействия.

Полученные нами данные активно используются в университетских курсах «Педагогическая экология», «Токсикология», «Экологическое образование».

Библиографический список

1. Матвеев Н.М., Павловский В.А., Прохорова Н.В. *Экологические основы аккумуляции тяжелых металлов сельскохозяйственными растениями в лесостепном и степном Поволжье*. Самара: Самарский университет, 1977.
2. Родионова О.М., Глебов В.В. *Лекции по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека»*: учебное пособие: в 2 частях. Москва: РУДН, 2013; Ч. 1.
3. Джуваликян Х.А. *Экология, город, человек*. Воронеж: ВУ, 1996.
4. Глебов В.В., Родионова О.М. *Экологическая физиология и биология человека*: конспект лекций. Москва: РУДН, 2014.
5. Глебов В.В., Киричук А.А. Возможности биомониторинга в оценке экологического состояния экосистем столичного мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5: 339 – 341.
6. Федорова А.И. Биоиндексация состояния городской среды по реакции древесных растений. *Геоэкологические проблемы устойчивого развития городской среды*. Воронеж: ВГУ, «Квадрат», 1996: 212 – 213.
7. Дзятковская Е.Н. Экологическое образование как средство духовно-нравственного развития и воспитания личности. *Астраханский вестник экологического образования*. 2011; 2: 46 – 52.

References

1. Matveev N.M., Pavlovskij V.A., Prohorova N.V. *Ekologicheskie osnovy akumuljatsii tyazhelyh metallov sel'skohozyajstvennyimi rastenijami v lesostepnom i stepnom Povolzh'e*. Samara: Samarskij universitet, 1977.
2. Rodionova O.M., Glebov V.V. *Lekcii po disciplinam «Ekologicheskaya fiziologiya» i «Biologiya cheloveka»*: uchebnoe posobie: v 2 chastyah. Moskva: RUDN, 2013; Ch. 1.
3. Dzhuvalikyan H.A. *Ekologiya, gorod, chelovek*. Voronezh: VU, 1996.
4. Glebov V.V., Rodionova O.M. *Ekologicheskaya fiziologiya i biologiya cheloveka*: konspekt lekcij. Moskva: RUDN, 2014.
5. Glebov V.V., Kirichuk A.A. Vozmozhnosti biomonitoringa v ocenke ekologicheskogo sostoyaniya ekosistem stolichnogo megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5: 339 – 341.
6. Fedorova A.I. Bioindeksaciya sostoyaniya gorodskoj sredy po reakcii drevesnyh rastenij. *Geo'ekologicheskie problemy ustojchivogo razvitiya gorodskoj sredy*. Voronezh: VGU, «Kvadrat», 1996: 212 – 213.
7. Dzyatkovskaya E.N. Ekologicheskoe obrazovanie kak sredstvo duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti. *Astrahanskij vestnik ekologicheskogo obrazovaniya*. 2011; 2: 46 – 52.

Статья поступила в редакцию 08.02.16

УДК 378

Medvedickova L.V., Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Law, Criminology and Penitentiary Law, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia),
E-mail: lusia_stavropol@mail.ru

Zubenko V.V., Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of General Legal Disciplines, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru

EXPERIENCE OF EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN POPULATION AND POLICE IN FOREIGN COUNTRIES IN PREVENTION AND DETECTION OF A CRIME. The article shows a model of internal security in foreign countries. The research is based on different mechanisms of interaction between population and the police. The article presents examples of implementation of a decentralized model of internal security in foreign countries, such as England, USA and Japan. The article describes an effective form of neighbors' observation, which is common in the US. This form was gradually developed on the basis of involvement in the safety population in the surveillance system all large layers of the society: monitoring at work, on farms, in cafes, bars, hospitals, etc. Currently the neighborhood has become an industry to provide police security of citizens with the direct participation of the citizens themselves. The article also describes other forms of interaction, that allow to effectively prevent and solve crimes.

Key words: interaction between population and police, centralized and decentralized model of internal security in foreign countries.

Л.В. Медведедичкова, канд. юр. наук, доц., проф. каф. уголовного права, криминологии и уголовно-исполнительного права, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: medvedickova@mail.ru

В.В. Зубенко, канд. социол. наук, ст. преподав. каф. общеправовых дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: medvedickova@mail.ru

ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАСЕЛЕНИЯ И ПОЛИЦИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ И РАСКРЫТИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

В статье показаны модели обеспечения внутренней безопасности в зарубежных странах, основанные на различных механизмах взаимодействия населения и полиции. Приводятся примеры реализации децентрализованной модели обеспечения внутренней безопасности в зарубежных странах – Англии, США, Японии. В статье описывается такая эффективная форма, распространённая в США, как соседское наблюдение. Эта форма постепенно развивалась на основе вовлечения в целях безопасности населения в систему наблюдения все больших слоев общества: наблюдение на работе, на ферме, в кафе, барах, больницах и т.д. В настоящее время соседское наблюдение превратилось в индустрию по обеспечению полицией безопасности граждан при непосредственном участии самих граждан. Так же в статье приводятся другие формы взаимодействия, позволяющие эффективно предотвращать и раскрывать преступления.

Ключевые слова: взаимодействие населения и полиции, централизованная и децентрализованная модели обеспечения внутренней безопасности в зарубежных странах.

С учётом современных реалий обострения экономической ситуации, общественно-политической жизни в большинстве стран, в том числе и России, становится очевидным, что только поддержка и контроль со стороны населения является определяющим условием успеха всех реформационных мероприятий по повышению эффективности работы полиции. В этой связи полиция должна задействовать активные педагогические технологии взаимодействия с населением. Состоятельность этого положения уже определена многолетним опытом ряда зарубежных стран, таких как: США, Канада, Япония и в большинство стран Западной Европы, где установлены партнерские взаимоотношения полиции и населения на уровне муниципалитета и подчинении полиции местным властям. При этом в целях предупреждения преступности на Западе разрабатываются и успешно применяются самые различные педагогические технологии обучения полицейских взаимодействию с населением. В настоящее время практически все полиция цивилизованных демократических стран встают на позиции *педагогики сотрудничества* с самыми широкими слоями населения, включая пожилых граждан и детей [1].

На основе анализа литературы [2], можно отметить, что за рубежом в различных странах реализуется две модели обеспечения внутренней безопасности (табл. 1):

Ориентация полиции на тесное взаимодействие с населением хорошо видна в децентрализованной модели, особенно в англо-саксонских странах.

Например, широкое признание получило в США движение «Триада», опирающееся на три «кита»:

общество – пожилые люди – правоохранительные органы.

Данное движение спонсируется правоохранительными органами. Эта широкомасштабная акция позволила создать по всей стране мощную сеть своих представителей, которые оказывают пожилым людям квалифицированную помощь, защищают их от противоправных действий и тем самым дают старикам почувствовать себя необходимыми и полезными обществу.

В западном обществе роль полиции, как защитницы интересов населения, целенаправленно доводится до сознания детей и молодежи. Превентивные, воспитательные и ролемоделлирующие компоненты специально разработанных программ меняют неправильное представление молодежи о полицейских и их деятельности.

Одной из эффективных технологий взаимодействия полиции западных стран и населения является так называемое *соседское наблюдение*. Первая схема соседского наблюдения была применена в Великобритании в г. Молингтоне, графство Чешир, в 1982 г. Сейчас существует уже свыше 120 тыс. подобных схем, охватывающих более 5 млн домовладельцев. Действие схемы приблизительно такое: постоянные жители держат в поле зрения частную собственность, расположенную в своем наблюдаемом районе, выявляют подозрительных людей и подозрительные

Таблица 1

Основные модели обеспечения внутренней безопасности в зарубежных странах

Модель	1 модель централизованная	2 модель децентрализованная
Признаки		
В каких странах встречается	Италия, Германия Франция, Испания и др.)	США, Великобритания, Япония
Сущность модели	С доминирующей ролью министерства внутренних дел в процессе сохранения правопорядка	Предполагает высокую роль муниципальных органов власти в управлении полицией.

транспортные средства, а затем передают информацию о них в полицию.

Полиция через специальных координаторов соседского наблюдения на собраниях или посредством листовок и инструкций консультирует граждан по вопросам домашней безопасности и личной самообороны. При этом полиция и население обеспечиваются необходимым оборудованием: сигнализацией, системами связи, предупредительными знаками на дорогах.

Так же разрабатываются действенные методы поощрения наиболее активных граждан и стимулирования самих правонарушителей. В некоторых штатах США, например, автомобилисты-правонарушители вербуются полицией для выявления других правонарушителей на дорогах.

Соседское наблюдение постепенно развилось как вовлечение в целую безопасность населения в систему наблюдения все больших слоев общества:

- наблюдение на работе,
- на ферме,
- барах,
- в кафе,
- в больницах и т. д.

К настоящему времени соседское наблюдение превратилось в целую индустрию по обеспечению полицией безопасности граждан при непосредственном участии самих граждан, хотя эта деятельность содержит свои моральные проблемы, ассоциируемые со слежкой, доносами и пр.

Успехи полицейской деятельности за рубежом, когда они есть, большей частью основываются именно на многоаспектной и эффективной профилактике преступлений и их рецидивов.

Характерен в этом отношении пример Японии. Упор в профилактической работе полиции в тесном сотрудничестве с другими государственными структурами, средствами массовой информации и общественностью был сделан не столько на строгость или массовость наказаний, сколько на их неизбежность и на сугубо моральный аспект: человек, совершая преступление, «теряет лицо».

При этом были затронуты все еще чувствительные «струны национального характера». Объектом профилактической работы стали все японцы начиная с детского сада. В Японии, чтобы воспитать в своих гражданах правосознание, прежде всего, проводится тотальная пропаганда законопослушания, которую можно свести к нескольким тезисам:

- нарушать закон нельзя, потому что он защищает тебя и твою семью, а иначе не сможет тебе помочь, когда это понадобится;
- нарушать закон нельзя, потому что это позорит не только тебя лично, но и твою семью, иную общность или группу, к которой ты принадлежишь (деревня, команда, класс и т. д.);
- если ты нарушишь закон, то не уйдешь от ответственности, как ни старайся. [3]

Эти призывы адресованы потенциальным правонарушителям. Не менее важен и другой аспект: не только сам не нарушай закон, но и помогай государству и полиции; останови нарушителя и сообщи в полицию. Тем самым главный секрет успехов японской полиции – её давняя доверительная связь с населением и некриминализованный сознанием сограждан. В основе этого – и традиционное воспитание, и та же пропаганда, демонстрация эффективности действий государства и полиции. Масштабная пропаганда тотального законопослушания в Японии подкреплена низким уровнем преступности, высокими показателями раскрываемости и практически полным отсутствием коррупции в полиции.

Хотя японская бюрократия в целом основательно коррумпирована, органы правопорядка затронуты этим в малой степени. Моральный облик полиции считается достаточно чистым, а авторитет (не только профессиональный) высоким.

В сфере предупреждения первичной преступности очень важно предотвращение условий для ее совершения. Под постоянным контролем – станции метро и электрички, остановки автобусов, питейные заведения и кварталы развлечений. При этом полицейские без особых причин вмешиваться не станут, но на помощь придут своевременно. Появление в общественных местах в нетрезвом состоянии не считается в Японии правонарушением, но при этом пьяные драки в Японии редки. Полиция больше заботится о том, чтобы подгулявший «клиент» не стал жертвой ограбления [4].

В целях общественной безопасности пристальное внимание обращается на группы празднующихся подростков, особенно в сельской местности и небольших городах.

В Великобритании самая популярная среди населения служба полиции – это участковые полицейские. Именно они создают в каждом районе атмосферу спокойствия и социально-психологической комфортности. Участковые непосредственно налаживают контакты с местными жителями своего территориального участка, вычисляют потенциально опасные ситуации. В полицейских учебных заведениях проводится специальная психолого-педагогическая подготовка полицейских по налаживанию и поддержанию эффективных контактов с населением. В США приоритеты работы местной полиции (в том числе участковых) намечают сами жители населенного пункта на основании результатов местных общественных собраний жителей районов. Например, если жители пришли к единому мнению, что проблемой номер один в их районе является наркомания, то именно эту проблему должны решать их полицейские при помощи общественности.

Таким образом, положительно зарекомендовавший опыт активного взаимодействия полиции с населением требует более детального изучения и переноса отдельных его элементов в российскую практику.

Библиографический список

1. Онииани М.Г. Участие гражданского населения в оценке и контроле за деятельностью органов внутренних дел. *Актуальные проблемы права: материалы международной научной конференции*. Москва, 2011: 105 – 108.
2. Петрова О.С. Опыт участия общественных представителей в деятельности полиции зарубежных государств. *Труды Академии управления МВД России*. 2010; 14. Available at: <http://jurnal.amvd.ru/indviewst.php?stt=337&SID>
3. Ипатьев Н. Преступник «теряет лицо». *Милиция*. 1998; 1: 20.
4. Кикоть В.Я., Столяренко А.М. *Юридическая педагогика*. Москва, 2004.

References

1. Oniani M.G. Uchastie grazhdanskogo naseleniya v ocenke i kontrole za deyatel'nost'yu organov vnutrennih del. *Aktual'nye problemy prava: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Moskva, 2011: 105 – 108.
2. Petrova O.S. Opyt uchastiya obshchestvennykh predstavitelej v deyatel'nosti policij zarubezhnykh gosudarstv. *Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii*. 2010; 14. Available at: <http://jurnal.amvd.ru/indviewst.php?stt=337&SID>
3. Ipat'ev N. Prestupnik «teryat lico». *Miliciya*. 1998; 1: 20.
4. Kikot' V.Ya., Stolyarenko A.M. *Yuridicheskaya pedagogika*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.02.16

УДК 379.81

Medvedenko V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A FESTIVE AND GAME TECHNOLOGIES AND INNOVATIVE METHODS IN ORGANIZATION OF CORPORATE EVENTS. The article studies a pedagogical potential of technologies, based on festivals and games, and different innovative methods that are used to organize corporate events. The researcher gives a draft definition of what a corporate

holiday is. The author considers socio-cultural animation, a method of cultural and leisure activities staging. Organization of a corporate event by business enterprise personnel in the contemporary socio-cultural situation requires coordination of commercial, image, businesses and recreational purposes, developmental, educational purposes. When organizing a corporate holiday special technological operation involving personnel in the festival-game activity is necessary with the help of animation specialists.

Key words: corporate party, socio-cultural animation, staff, business enterprises.

В.В. Медведев, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАЗДНИЧНО-ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И АНИМАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРПОРАТИВНЫХ ПРАЗДНИКОВ

В статье рассматривается педагогический потенциал празднично-игровых технологий и анимационных методов при организации корпоративных праздников. Дается рабочее определение корпоративного праздника. Рассматривается социально-культурная анимация, метод культурно-досуговой деятельности театрализация.

Ключевые слова: корпоративный праздник, социально-культурная анимация, персонал бизнес-предприятий.

Анализ специальной литературы по проблеме корпоративных праздников показывает, что наряду с философским, культурологическим, социологическим, социально-психологическим подходами к изучению феномена праздника в современной гуманитарной теории и практике можно выделить управленческий подход к изучению корпоративных праздников. Внутри этого подхода следует дифференцировать, по нашему мнению, три разновидности трактовки корпоративного праздника: 1) как фактора формирования из персонала фирмы команды, на основе использования особого группового эффекта корпоративного праздника [1]; 2) как фактора формирования благоприятного имиджа и сильной организационной культуры фирмы с целью её позиционирования в ряду себе подобных организаций и обретения «своей ниши» на рынке, продвижения своего товара или услуг [2, с. 29 – 33]; 3) как фактора организации «фирменного досуга» и членов корпорации, персонала, и досуга населения в микрорайоне, районе, городе и за их пределами [3]. Наиболее важным для нас является подход к изучению праздника как фирменного досуга персонала предприятия [3].

В данном исследовании корпоративный праздник – специальное мероприятие, иницированное и финансируемое компанией, организованное для персонала, посвященное знаменательному событию в жизни компании либо общества, и являющееся средством поддержания организационной культуры и/или достижения коммерческих целей организации [4, с. 17 – 18]. Представленное определение, являясь «рабочим», операционным, не претендует на единственно верное и отвечающее всем имеющимся характеристикам корпоративного праздника. Корпоративные праздники сегодня имеют разные формы, но и по сей день, их главная задача осталась прежней – сплотить членов организации вокруг корпорации и подчеркнуть ее состоятельность. Вопрос об организации корпоративных праздников становится актуальным для учреждений, преследующих цель создания «фирменного досуга». Здесь необходимо остановиться на вопросе о классификации корпоративных праздников. Мы опираемся на мнение менеджеров по постановке специальных праздничных событий крупнейших агентств России, занимающихся этой деятельностью профессионально. Это фирмы ЗАО «Телекомпания «Традиция», Арт-студии г. Санкт-Петербург, Mirage entertainment group и Продюсерский центр «Victory Art» г. Москва, «Пир» г. Барнаул и т. д. [5]. Они отмечают, что корпоративные праздники можно разделить на две категории: во-первых, по их идеологической подоплеке, по задаче, которую они решают, и, во-вторых, по типу организации.

По типу организации праздничной программы и аудитории участников праздника корпоративные праздники можно условно разделить на следующие разновидности: банкетные мероприятия («корпоративная вечеринка»); загородные, семейные праздники; праздники концептуального характера и презентации.

С точки зрения имиджевого пиар-подхода (паблик рилейшенз – связи с общественностью) любая корпорация как социально-культурная общность, создает собственный имидж с помощью внешних и внутренних составляющих. Главная цель внутрифирменных специальных праздничных событий – установить общие взгляды на деятельность фирмы, усилить позитивный смысл диалога между руководителями и подчиненными

и побудить всех работников к качественному выполнению своих ролей и соблюдению норм и обычаев (А.Н. Чумиков [6], Е.М. Бортник, Э.М. Короткова, А.Ю. Никитаева) [7].

Мы предлагаем классифицировать корпоративные праздники на внешние и внутренние. Внутренние – это праздники для персонала, к ним будут относиться корпоративная вечеринка, семейные и загородные праздники для персонала, а также спортивные праздники, разновидностью которых часто бывает экстремальный отдых. Критерий деления в нашей классификации: тип организации праздничной программы и её аудитории. Праздники концептуального характера и презентации как внешние праздничные события не входят в предмет нашего исследования. Перечислим интересующие нас внутренних видов корпоративных праздников для персонала: 1. Корпоративная вечеринка; 2. Программа «семейных» корпоративных праздников; 3. Корпоративная спартакиада; 4. Загородные мероприятия; 4-а. Загородный корпоративный праздник может проводиться как экстремальный отдых, банкет и дискотека (гонки на квадроциклах, картах или снегоходах, прыжки с парашютом, погружение на глубину с аквалангом, сплав по реке на байдарках или рафтах и т. д.).

Корпоративный праздник выполняет важнейшие функции в системе обеспечения совместной жизнедеятельности профессиональных сообществ. Он способствует формированию корпоративной и профессиональной этики, задает систему критериев качества осуществления тех или иных профессиональных и социальных функций (культура труда, досуг, быта), уровень соответствия применяемых технологий в той или иной сфере жизнедеятельности общепринятым ментальным нормам и ценностям, которые сложились в процессе исторической селекции [8, с. 443 – 444]. Коммерческая нагрузка на праздник изменила не только его формы и содержание, но и сам алгоритм организации. Цели и тема праздника определяются проблемами и ресурсами его инициатора, спонсоров, участников [8, с. 444]. Успех праздника во многом определяет проектное обоснование основных событий и ритуалов, которые должны вызвать интерес у аудитории: участников, зрителей, гостей, спонсоров, СМИ. Событийная основа праздника выстраивается на базе соответствующих ресурсов. Если их нет, то акция превращается в формальное действо, лишённое праздничных атрибутов и существенных функций данного социально-культурного феномена. Основные события могут включать игровые формы коммуникации, карнавальное, театрализованное шествие, концерт. Главное событие праздника – его основной ритуал, который может проектироваться на базе соответствующих ресурсов. Процедура закрытия нередко обеспечивает самое яркое впечатление. Здесь могут быть использованы ритуалы гашения огня, спуск флага [8, с. 444 – 445].

Опираясь на опыт Франции (Мишель Симоно), используя различные виды художественного творчества в качестве методов «оживления» и «одухотворения» отношений между людьми, социально-культурная анимация является одним из наиболее привлекательных видов современной досуговой деятельности. Цели анимационных технологий обладают ярко выраженным гуманистическим началом – предотвратить отчуждение личности в культуре общества, в структуре общественных отношений. Хотя каждый из анимационных проектов берет свое начало в ка-

ком-нибудь виде искусства, все они имеют целью активизировать интеллектуальные и творческие возможности человека, развивая при этом общественное сознание и самобытность каждой личности [9, с. 25]. В организации активного отдыха персонала предприятий, в частности, корпоративных праздников, по нашему мнению, необходимо использовать *анимационные технологии с применением игры* для того, чтобы с помощью игрового механизма *вовлечь персонал в праздничное действие*, активизировать творческий потенциал сотрудников в процессе отдыха и рекреации. Следует эффективно применять в ходе корпоративного праздника игры с правилами, командные игры, игры-конкурсы, игры-развлечения. Именно эти разновидности игры дают, с одной стороны, эффект сплочения персонала определенного предприятия, с другой, – эффект его имиджевого позиционирования в ряду сотрудников других предприятий.

Специфика спортивных командных игр, часто применяемых в анимации, заключается в том, что в спортивной игре, как и в любой другой, информация не вырабатывается, а проверяется. Проверка эта выступает в форме оценки спортивных умений игроков, их опыта в определенном виде спорта. Основные принципы игрового взаимодействия в спортивных играх: принцип состязания и принцип координации внутри команды. По нашему мнению, это основные педагогические принципы организации игрового взаимодействия персонала, повышающие его интеграцию. Но главное, что надо знать аниматору, применяющему командные игры, это то, что они повышают, по мнению М.С. Кагана [10, с. 205 – 208], меру социальной общности между командами как представителями разных страт, структурных подразделений предприятия (гендерных, возрастных, должностных и т.д.). Педагогической тактикой аниматоров корпоративных праздников в этом случае является умение оживить ситуацию проигрыша одной команды и выигрыша другой, так, чтобы это никого не обидело, разрядив обстановку поощрительными призами, шуткой, юмором [11, с. 197]. Конструируя анимационные игровые программы, аниматорам не следует забывать об основном – назначении игры в человеческом обществе: игра способствует укреплению контактов между людьми на основе выявления людских различий. Поэтому, заботясь о сплочении команды персонала аниматорам нужно инициировать сотрудников на самостоятельное создание художественно-творческой продукции, «разбавляющей» на цели сплочения: песни – гимна команды, либо гимна корпорации, турфирмы; шуточных девизов – слоганов турпредприятия в целом или слоганов, обыгрывающих конкретную ситуацию в ходе праздника. Методическим приемом здесь может быть создание конкурсной ситуации, проведение аниматорами конкурса на создание подобной художественно-творческой продукции, чтобы никого не обидев, номинировать победителей [11, с. 198]. Гедонизм, то есть радость и удовольствие, необходим как психологическая атмосфера корпоративного праздничного события и одновременно – психологический механизм мотивации персонала, включенного в событие не на основе свободного выбора, а согласно корпоративным правилам: *пропустить корпоративное событие равносильно прогулу в рабочий день*. Цель анимации в этом случае: в ходе празднично-игрового взаимодействия персоналу не должно быть скучно, но обязательно – забавно и весело.

На основе использования рекреационного потенциала игры, связанного с отдыхом, аниматорами разрабатывается и применяется такая разновидность игровой деятельности, как *развлечение*, поскольку игра (спортивная, деловая, тренинговая) требует напряжения сил и воли, специальной подготовки. Применение развлекательных конкурсов выгодно отличает празднично-игровую атмосферу от атмосферы труда, профессиональной деятельности персонала, обеспечивая позитивный физический и душевный настрой людей, что является целью рекреации. Потребность в самостоятельности, играх с судьбой, в маскарадном переодевании, пребывании в сказочно – иллюзорном мире, отличающая досуг от быта и труда [12, с. 98 – 105], реализуется через такой родовой метод культурно-досуговой деятельности, как **те-**

атрализация. Основоположник теории и практики этого метода в культурно-просветительной работе, которую сменила социально-культурная деятельность, Д.М. Генкин отмечает, что театрализация – есть «особая художественная организация материала по законам театра, драматургии, ... она представляет собой органический синтез ... информации и искусства – и идейно-тематический и композиционный, ... основанный на творческом образном решении... темы» [13, с. 180]. Театрализация нужна, когда есть тяга к художественному осмыслению события, к символической, обобщающей образности, к организации деятельности масс, ... поведения людей по законам театра [13, с. 181]. Освещающая методика театрализации, А.А. Конович указывает как на ведущий метод театрализации – метод монтажа театрализованных программ, освещает роль различных видов искусства в разработке сценария театрализованных программ и называет три принципа создания театрализованного мероприятия: 1) соответствие выразительных средств идейному содержанию (когда тема и идея события становятся критерием отбора образных средств); 2) сочетание информационно-логической и эмоционально-образной линии в организации театрализованного действия по законам анимации и искусства – и идейно-тематический и композиционный, ...основанный на творческом образном решении...темы» [13, с. 180]. Качество досуговых программ обеспечивается соблюдением гармонии между рекреативно-развлекательными и творчески-развивающими компонентами праздничной программы. Такой баланс достигается использованием метода театрализации.

Определяя место корпоративного праздника, автор предлагает рассматривать досуг как систему событийных форм общения, коммуникаций персонала. Организованный корпоративный досуг в этом случае является значимой частью оргкультуры, поскольку реализует социокультурные потребности персонала в полноценном отдыхе, рекреации, сплочении коллектива, ощущении своей причастности и необходимости корпорации. По материалам специальных журналов установлен рейтинг досуговых предпочтений персонала бизнес-организаций в центральной части России в аспектах типов и форм организованного корпоративного досуга. Рейтинг показал, что наряду с тенденцией вестернизации, развлекательности организованного корпоративного досуга, персонал в России стремится к современным формам художественно-творческого корпоративного досуга, влияние на формы которого оказывают СМИ, современные телепроекты («Фабрика звезд», «Танцы со звездами», «Танцы на льду», «Две звезды»).

Организация корпоративного праздника персонала бизнес-предприятий в современной социокультурной ситуации предполагает координацию коммерческих, имиджевых целей предприятия и рекреационно-развивающих, воспитательных целей совместной корпоративной досуговой деятельности персонала, поскольку между этими целями есть несоответствие. Педагогическими условиями решения данной проблемы являются несколько технологических методов (категоризации, позиционирования, референтации) и операций, определяющих развитие организованного корпоративного досуга персонала, его позитивное изменение. Такой технологической операцией является необходимость проектирования специального корпоративного праздничного события, где совместная деятельность персонала построена вокруг самостоятельной работы и интериоризации ценностей оргкультуры, участия в бизнес-ритуалах (главным из которых является ритуал праздничного застолья), объединяющих персонал, повышающих качество его досуга, гармонично соединяя рекреацию и развитие участников программы, управляя досугом на суррогатной основе. Кроме того, это специальные технологические операции вовлечения персонала в празднично-игровую деятельность с помощью специалистов-аниматоров, использование сказочно-фольклорных сюжетов и театрализации, умелое управление бизнес-ритуалом, что повышает культуру корпоративного досуга персонала в ходе праздничного события.

Библиографический список

1. *Корпоративные события. Сайт компании «Тренинг – бутик»*. Available at: <http://www.tboutique.ru/events>
2. Абрамова С.Г., Костенчук И.А. О понятии «корпоративная культура». *Организационное консультирование как ресурс развития общества, государства, политики и бизнеса*: тезисы научной конференции. Москва, 1995.
3. Овчинников М.А. *Корпоративная культура в системе социального управления*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Москва: РГБ, 2005.
4. Проблемы управления персоналом на Саммите HR-директоров в СНГ. *Корпоративная культура*. 2006; 5.
5. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: Издательство МГУКИ, 2004.

6. Пасс Ю.А. *Внутренний PR: элементы успеха*. Available at: www.hrm.ru/pr/news/
7. Бортник Е.М., Коротков Э.М., Никитаева А.Ю. *Управление связями с общественностью*. Москва: ИД ФБК-ПРЕСС, 2002.
8. Марков А.П. *Проектирование маркетинговых коммуникаций. Рекламные технологии. Связи с общественностью. Спонсорская деятельность*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
9. Драгичевич-Шешич М., Стойкович Б. *Культура. Менеджмент. Анимация. Маркетинг*. Новосибирск: Издательский Дом «Тигра», 2000.
10. Каган М.С. *Человеческая деятельность: опыт системного анализа*. Москва: Политиздат, 1974.
11. Оленина Г.В. Игровая модальность анимационной деятельности в туризме. *Социально-культурные туристические ресурсы Алтайского региона. Проблемы и перспективы использования: материалы международной научно-практической конференции* (Барнаул, 15 июня 2004 г.). Барнаул: Издательство АГИИК, 2004.
12. Соколов А.В. *Феномен социально-культурной деятельности*. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2003.
13. *Клубоведение*. Под редакцией С.Н. Иконниковой, В.И. Чепелева. Москва: Просвещение, 1980.

References

1. *Korporativnye sobytiya. Sajt kompanii «Trening – butik»*. Available at: <http://www.tboutique.ru/events>
2. Abramova S.G., Kostenchuk I.A. O ponyatii «korporativnaya kul'tura». *Organizacionnoe konsultirovanie kak resurs razvitiya obschestva, gosudarstva, politiki i biznesa: tezisy nauchnoj konferencii*. Moskva, 1995.
3. Ovchinnikov M.A. *Korporativnaya kul'tura v sisteme social'nogo upravleniya*. Dissertatsiya ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva: RGB, 2005.
4. Problemy upravleniya personalom na Sammite HR-direktorov v SNG. *Korporativnaya kul'tura*. 2006; 5.
5. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: Izdatel'stvo MGUKI, 2004.
6. Pass Yu.A. *Vnutrennij PR: elementy uspeha*. Available at: www.hrm.ru/pr/news/
7. Bortnik E.M., Korotkov E.M., Nikitaeva A.Yu. *Upravlenie svyazymi s obschestvennost'yu*. Moskva: ID FBK-PRESS, 2002.
8. Markov A.P. *Proektirovanie marketingovykh kommunikacij. Reklamnye tehnologii. Svyazi s obschestvennost'yu. Sponsorskaya deyatel'nost'*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
9. Dragichevich-Sheshich M., Stojkovich B. *Kul'tura. Menedzhment. Animatsiya. Marketing*. Novosibirsk: Izdatel'skij Dom «Tigra», 2000.
10. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost': opyt sistemnogo analiza*. Moskva: Politizdat, 1974.
11. Olenina G.V. Igrovaya modal'nost' animacionnoj deyatel'nosti v turizme. *Social'no-kul'turnye turisticheskie resursy Altajskogo regiona. Problemy i perspektivy ispol'zovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (Barnaul, 15 iyunya 2004 g.). Barnaul: Izdatel'stvo AGIIK, 2004.
12. Sokolov A.V. *Fenomen social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2003.
13. *Klubovedenie*. Pod redakciej S.N. Ikonnikovoj, V.I. Chepeleva. Moskva: Prosveschenie, 1980.

Статья поступила в редакцию 18.11.15

УДК 37.014

Novikova I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Altai Regional Institute for Advanced Studies of Teachers (Barnaul, Russia),
E-mail: novirina17@mail.ru

Borzenko I.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: irinab77@yandex.ru

CULTURAL NORMS AND VALUES IN FORMING SKILLS OF ETHNIC CULTURAL INTERACTION. The article deals with the role of norms and values in forming culture of ethnic communication. For interpretation of these concepts are acceptable anthropological and ethnological approaches. The article notes that the assimilation of norms and values of the national culture starts at an early age. Values are a core of the national culture, which is surrounded by principles, implemented in standards and regulations. In conditions of intercultural communication there is awareness of specificity of their own securities units. Often the interaction of representatives of two different cultural groups is at the level of the hidden part of every culture, where you may encounter specific to people's norms, values, worldview. Conflicts are realized in "strange" incomprehensible behavior of interacting partners. Understanding the differences of cultures is reflected in the ability of conflict-free intercultural interaction.

Key words: norms, values, interculturality, culture of ethnic communication.

И.А. Новикова, канд. пед. наук, Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования, г. Барнаул, E-mail: novirina17@mail.ru

И.Л. Борзенко, канд. пед. наук, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: irinab77@yandex.ru

КУЛЬТУРНЫЕ НОРМЫ И ЦЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье идёт речь о роли норм и ценностей в формировании культуры межнационального общения. Для интерпретации этих понятий приемлемым являются антропологический и этнологический подходы. В статье отмечается, что усвоение норм и ценностей национальной культуры начинается в раннем возрасте. Ценности являются ядром национальной культуры, которое окружено принципами, реализуемыми в нормах и правилах. В условиях межкультурного общения происходит осознание специфичности собственных ценных установок. Часто взаимодействие представителей двух разных культурных групп осуществляется на уровне скрытой части каждой культуры, где могут столкнуться специфические для каждого народа нормы, ценности, мировоззрение. На основе этого возникают конфликты, которые проявляются в «странном» непонятном поведении партнеров по взаимодействию.

Понимание разности культур находит свое выражение в умении бесконфликтного межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: нормы, ценности, межкультурное взаимодействие, культура межнационального общения.

Реальное существование культуры проявляется только во взаимодействии, информационном обмене между людьми. Несмотря на то, что в современной литературе имеется множество определений понятия «культура», для интерпретации и операционализации в исследовании проблем формирования культуры межнационального общения более всего приемлемы антропологический и этнологический подходы. В современной культурной антропологии и этнологии культура рассматривается как инфор-

мационный процесс; как мир артефактов (продуктов и результатов человеческой деятельности, включая рожденные им мысли); мир инноваций и новых смыслов; совокупность норм, ценностей, убеждений, разделяемых членами соответствующих культурных групп и сообществ. Культура в антропологическом понимании «включает в себя все, что создано людьми и характеризует их повседневную жизнь в определенных исторических условиях» [1, с. 10].

Широкое понимание культуры необходимо для осмысления межэтнического общения, прежде всего потому, что оно охватывает не только воспринимаемый внешне, видимый (объективный) образ жизни человека, но и скрытый, внутренний (субъективный) мир каждой отдельной культуры, определяемый ценностями, ценностными ориентациями, специфическими способами восприятия и мышления, нормами поведения и морали.

В этой связи закономерно обращение к понятиям культурная ценность и культурная норма. В обыденном житейском понимании эти две категории часто употребляются синонимично. В культурологической теории ценности рассматриваются как «фиксированные в человеческом сознании характеристики отношения объекта к человеку и, соответственно, человека к объекту» [1, с. 18], в социально-антропологическом контексте – как «универсализация смысла» [2], в немецкой этнологии как «имплицитные теории» [3, с. 73]. Ценности – это социальные, социально-психологические идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением [4, с. 108]. Ценности – это то, что априори оценивается этническим коллективом как нечто такое, что «хорошо» и «правильно». «Ценности вызывают определённые эмоции, они окрашены чувствами и побуждают людей к определенным действиям» [5, с. 166]. В структуре национальной культуры ценности являются ядром, окруженным, в свою очередь, принципами, реализующимися в нормах и правилах.

Принципами называют «конкретные стереотипы мышления и поведения, «общие мнения», представления, убеждения, устойчивые привычки в деятельности, механизмы казуальной атрибуции» [4, с. 108]. Принципы обуславливают понимание действительности определенным образом – они побуждают людей, принадлежащих к данному этническому коллективу, воспринимать мир так, а не иначе. Принципы направляют мышление и поведение по некоторым стереотипизированным, шаблонным путям. Они часто отражены в пословицах и поговорках, анекдотах. «Цыган раз на веку правду скажет, да и то покается» (лживость). «Француз – боек, а русский – стоек» (сравнение противоположных свойств характера). «Грек одну маслину съест, и то пальчики обосет» (жадность).

Нормы культуры – это определенные образцы, правила поведения или действия, представления о том, что хорошо или плохо в каждой конкретной культуре. Культурные нормы представляют собой своего рода фильтр между нами и окружающим нас миром. Мы воспринимаем, как правило, только те явления и вещи, которые соответствуют нашим нормам, и часто не замечаем того, что не вписывается в собственную нормативную систему.

Р. Бенедикт в своей работе «Антропология и аномальное», вышедшей в 1934 году, предлагает считать «нормальным» все то, что находится в соответствии с установлениями данного общества и оправдывается в нем» [6, с. 143]. Культурные нормы чрезвычайно разнообразны, они в большей или меньшей степени регламентируют все, с чем связана человеческая жизнь – еду и одежду, отношения между детьми и взрослыми, мужчинами и женщинами, отдых и труд. Л.В. Куликова отмечает в этой связи: «В развитой культуре очень много норм-правил. Ими охвачены все сферы жизни: и трудовые процессы, и семейные отношения, и досуг, и воспитание детей, ухаживание, рождение ребёнка, похороны – все приведено в систему, соотносено друг с другом, ... представляет настоящий культурный космос» [7, с. 18].

Культурные нормы складываются, утверждаются уже на уровне обыденного сознания общества. Нормы нравственности возникают в самой практике массового взаимного общения людей. Моральные нормы воспитываются ежедневно силой привычки, общественного мнения, оценок близких людей. Большую роль в формировании норм культуры, характерных для конкретного общества, играют взаимные одобрения и осуждения, выражаемые окружающими, сила личного и коллективного примера, наглядные образцы поведения (описанные как в словесной форме, так и в виде образцов поведения).

Усвоение норм и ценностей материнской национальной или конфессиональной (собственной) культуры начинается в раннем детстве, как правило, неосознанно, как само собой разумеющийся процесс. Ребёнок приобщается к ценностям культуры, представлениям о нормах поведения и взаимоотношений и развивается по мере накопления и обогащения жизненного опыта. Этот процесс вхождения ребёнка в культуру своего народа, конфессии определяется как процесс инкультурации. Основное содержание инкультурации состоит в усвоении культурно обусловленных особенностей мышления, действий, моделей поведения,

в результате чего формируется языковая, когнитивная, эмоциональная и поведенческая идентичность личности с членами данной лингвокультуры и отличие от членов других лингвокультур [7, с. 7 – 8].

Попадая в незнакомую культуру, человек оказывается в ситуации, когда привычные способы и нормы поведения, усвоенные в результате инкультурации, могут быть неприемлемы или, по крайней мере, неэффективны. Именно в условиях межкультурного общения происходит осознание партнерами этого общения, специфичности собственных ценных установок. При этом разные культуры могут иметь один и тот же «набор» ценностей, различающихся, однако иерархическим строением или границами толерантности. Таким образом, основные, главные нормы и ценности одной культурной общности могут не соответствовать таковым в другой.

Нормативность культуры поддерживается в ходе межличностных, массовых взаимоотношений людей в результате функционирования различных социальных институтов. Различные культуры обладают разной степенью нормативности. Культурологические исследования свидетельствуют, что, например, «в наше время нормативность русской культуры значительно слабее, чем английской, немецкой, китайской и многих других» [1, с. 21].

Таким образом, ценности как «имплицитные теории» и нормы, как конкретные поведенческие рекомендации по реализации определенных принципов представляют собой базис, ядро культурной общности людей. Данное обоснование культуры, ядром которой являются ценности, иллюстрирует «луковичная» диаграмма Г. Хофстеде [7, с. 20] как ценность четырех основных проявлений любой культуры: символов, героев, ритуалов, ценностей.



Рис. 1. «Луковичная» диаграмма Г. Хофстеде

Внешний, самый поверхностный слой занимают символы (слова, жесты, артефакты и т. д.), имеющие определенное значение и смысл, воспринимаемые как таковые только членами одной и той же культурной группы. Символы быстро развиваются и быстро исчезают, регулярно копируются у разных культурных общностей (например, *Coca Cola*, как знак модного качественного напитка, принят в разных странах, рукопожатие – жест приветствия, характерный для многих народов). Символы в структуре Г. Хофстеде представлены в виде поверхностного слоя «луковицы».

Герои (личности) воплощают в себе качества, достойные признания и уважения в соответствующей культуре. Их можно рассматривать как примеры, образцы для подражания. К этой категории Г. Хофстеде относит и фантастические или комические фигуры, олицетворяющие дух нации и эпохи. В качестве примера можно привести следующее: Илья Муромец, Алеша Попович в России, Робин Гуд в Англии, Махатма Ганди в Индии, Конфуций в Китае, Терминатор в США, самурай в Японии и т. д.

По нарастающей к центру культурного прообраза располагаются ритуалы: «материальное воплощение норм и правил реальной действительности. Ритуалы представляют собой определенные последовательности символических действий и актов общения при заданности порядка действий и четком распределении ролей участников» [9, с. 382]. Любой ритуал, передаваемый от поколения к поколению, выступает как материальный носитель культуры, как форма ее физического существования, например, религиозные церемонии, свадьбы, ритуалы приветствия и прощания, похороны и т. д.

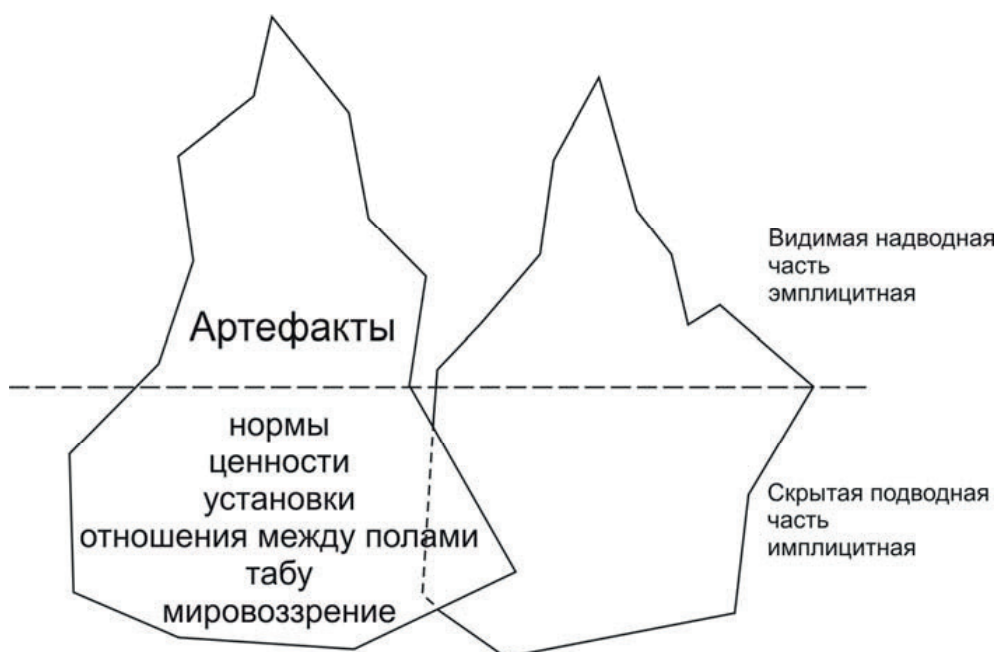


Рис. 2. Модель «айсберг-анalogии»

Как читается из диаграммы, символы, герои и ритуалы, объединены в категорию практических проявлений культуры. Они представляют собой видимые для внешнего (не принадлежащего к данной культуре) наблюдателя явления. Однако внутреннее, обосновывающее культурное значение этих явлений скрыто для аутсайдера. Невидимый слой культуры сконцентрирован в ее ценностном ядре. Именно ценности и нормы определяют и руководят поведением людей, которое манифестируется в символах и ритуалах.

Из американской методической литературы известен еще один визуальный прием, демонстрирующий видимую (осознаваемую) и невидимую (неосознаваемую) составные культуры. Это прием «айсберг-анalogии» [8, с. 48], согласно которому любая культура может быть представлена в форме айсберга, имеющего надводную и подводную части. Подводная – имплицитная, часть, скрывающая ценности, нормы, мировоззрение представителей данной культуры. Это её ментальная составляющая. Надводная – эксплицитная, которая выражается в многообразной деятельности людей и произведенных ими продуктах, т. е. речь идёт о материальной стороне культуры. Встреча двух айсбергов

символизирует встречу двух культур, межкультурное общение. Взаимодействие представителей двух разных культурных групп осуществляется, в первую очередь, на уровне скрытой, «подводной» части каждой культуры, там, где сталкиваются специфические для каждого народа нормы, ценности, мировоззренческие взгляды. Этот ментальный, «имплицитный» контакт носителей разных культур, как правило, не осознаётся. Межкультурные различия, непонимание, «конфликт» проявляются на уровне эксплицитного выражения культур: в «странном», непонятном поведении партнеров; в интерпретациях этого поведения и т. д.

Видимые феномены, являющиеся основой интерактивных процессов, могут быть объяснены только в случае их референции (соотнесения) с определенными культурно обусловленными ценностями и нормами поведения.

Проанализированные выше понятия культурной нормы и культурной ценности в контексте широкого антропологического понимания культуры играют значительную роль в разработке теории и разрешении практических проблем в сфере межкультурных коммуникаций, определении понятия культура межнационального общения.

Библиографический список

1. Кармин А.С. *Культурология*. Санкт-Петербург: Лань, 2001.
2. Белик А.А. *Культурология. Антропологические теории культуры*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1998.
3. Niklas H. *Kulturkonflikt und interkulturelles Lernen*. Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken, 1995.
4. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры. *Этнокультурная специфика языкового сознания*. Москва, 1996.
5. Садохин А.П. *Этнология: учебный словарь*. Москва: Гардарики, 2002.
6. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*. Москва: ИМ РАН, Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
7. Куликова Л.В. *Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты*. На материале русской и немецкой лингвокультуры: монография. Красноярск: РИО КПУ, 2004.
8. Thomas A. *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. Kulturvvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen, 1993.
9. *Культурология. XX век*. Словарь. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997.

References

1. Karmin A.S. *Kul'turologiya*. Sankt-Peterburg: Lan', 2001.
2. Belik A.A. *Kul'turologiya. Antropologicheskie teorii kul'tur*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj humanitarnyj universitet, 1998.
3. Niklas H. *Kulturkonflikt und interkulturelles Lernen*. Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken, 1995.
4. Sternin I.A. Kommunikativnoe povedenie v strukture nacional'noj kul'tury. *Etнокul'turnaya specifiķa yazykovogo soznaniya*. Moskva, 1996.
5. Sadokhin A.P. *Etнологiya: uchebnyj slovar'*. Moskva: Gardariki, 2002.
6. Stefanenko T.G. *Etнопсихология*. Moskva: IM RAN, Akademicheskij prospekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000.
7. Kulikova L.V. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. Na materiale russkoj i nemeckoj lingvokul'tur: monografiya. Krasnoyarsk: RIO KPGU, 2004.
8. Thomas A. *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. Kulturvvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen, 1993.
9. *Kul'turologiya. HH vek*. Slovar'. Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 1997.

Статья поступила в редакцию 18.01.16

УДК 37

Rabadanova A.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rabanova80@mail.ru

DEVELOPING COGNITIVE INDEPENDENCE OF COLLEGE STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS. Despite the fact that the problem of forming cognitive independence has been in the center of attention throughout the history of pedagogical science and practice, it has not lost its relevance. Forming cognitive activity in college students, due to the modern order of the society for training of specialists with high intellectual erudition, responsive to changes in society, striving for continuous existence. The author comes to a conclusion that educational autonomy is a student's ability to acquire new knowledge and skills to create an individual space of professional and personal self-development with the subsequent application of acquired skills and knowledge in the professional activity. The ultimate goal of forming cognitive activity of students is achieving a certain level of development, at which they are able to independently set objectives in the sphere of a particular profession and purposefully without any help achieve it.

Key words: cognition, cognitive activity, development, formation, methods of formation, independence.

А.А. Рабаданова, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, тьютор Бизнес-колледжа ДГУНХ, г. Махачкала, E-mail: rabanova80@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Несмотря на то что проблема формирования познавательной самостоятельности стояла в центре внимания на всём протяжении истории педагогической науки и практики, она и сегодня не потеряла своей актуальности. Формирование познавательной активности студентов колледжа, обусловлено заказом современного общества на подготовку специалистов с высокой интеллектуальной эрудицией, быстро реагирующих на изменения, происходящие в обществе, стремящихся к непрерывному существованию. Автор приходит к выводу, что познавательная самостоятельность – это способность студента к приобретению новых знаний и умений для создания индивидуального пространства профессионально-личностного саморазвития с последующим применением приобретенных умений и знаний в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: познание, познавательная активность, развитие, формирование, методы формирования, самостоятельность.

Развитие познавательной самостоятельности у студентов колледжа является одной из актуальных проблем, как методической науки, так и всего учебного процесса в средних специальных учебных заведениях. У студентов важно сформировать познавательный интерес и развить самостоятельность, привить умение учиться. Самостоятельность – принципиально важная, сдерживающая черта студента. Как отмечают учёные, студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых учебным трудом, отличаются наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [1].

В словаре С.И. Ожегова, слово формирование означает – придавать определённую форму, законченность; т. е. порождать что-то новое. Создавать, составлять, организовывать. Познание, рассматривается как приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира, а также совокупность знаний в определенной области. В этом же источнике познавательная активность рассматривается как деятельность, направленная на оживление познания, мыслей в определенной области. С активностью непосредственно сопрягается ещё одна важная сторона мотивации обучения студентов – самостоятельность, в свою очередь, приобретаемое качество личности, оно складывается по мере взросления личности при присутствии целого ряда условий, наиболее существенным, из которых является расширение круга видов деятельности и сфер общения, где человек может обходиться без посторонней помощи [2].

Ряд учёных анализируют познавательную активность как естественную склонность студентов к познанию. Так, автор книги по педагогике П.И. Пидкасистый понимает «познавательную активность» как качество личности, которое включает влечение личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качественно личность «познавательная активность» становится, по их представлению, при устойчивом проявлении усердия к познанию. Это структура личностного качества, где потребности и интересы означают содержательную характеристику, а воля представляет форму [3].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что качество образовательного процесса во многом должно определяться от того, в какой степени обучающийся является субъектом познания, проявляя в процессе обучения активность и познавательную самостоятельность. Это относится и к системе среднего профессионального образования, решающей задачей, которой является подготовка современных специалистов, умеющих самостоятельно решать возникающие проблемы. Однако

формирование познавательной активности у студентов колледжа, в процессе изучения специальных дисциплин пока уделяется недостаточное внимание, как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Как показывает анализ литературы, конечной целью формирования познавательной активности у студентов является становление его как субъекта, достижение такого уровня развития при котором они оказываются в силах самостоятельно ставить перед собой цель в области какой – то определенной профессии и целенаправленно идти к ней; когда они могут планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью, т. е. самостоятельно осуществлять учебную деятельность.

О необходимости развития познавательной активности в процессе обучения, как у школьников, так и у студентов писал ещё К.Д. Ушинский. Он говорил, что педагогам следует передавать студентам не только готовую информацию, но и развивать в них желание и способность самостоятельно приобретать новые познания ... дать средство извлекать нужные знания не только из книг, но из предметов их окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души, т.е. как он сумеет пропустить через себя полученную информацию.

Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду все полезное, человек будет постигать всю жизнь, это и является основной задачей образования, так как под познавательной активностью понимается наличие у человека своего понятия, суждения, оценок на окружающую действительность, а также свобода в действиях, поступках, в принимаемых решениях, независимость своего мнения от мнения окружающих [3]. Отношение студентов к учению обычно характеризуется активностью, которая определяет степень «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности.

В структуре активности выделяются следующие компоненты: готовность выполнять учебные задания; стремление к самостоятельной деятельности; сознательность выполнения заданий; систематичность обучения; стремление повысить свой личный уровень.

Познавательная самостоятельность – это самое центральное понятие, соединяющее ряд подчиненных понятий, которые выявляются в связи с процессом поиска точной цели активизации студентов в обучении и оптимального пути её достижения. Это категория, характеризующая творческую ступень самостоятельности в познании. В ней есть процессуальная сторона – умение познавать в процессе поиска, и мотивационная сторона – стремление к такому познанию.

Можно выделить и реализовать следующие этапы формирования познавательной самостоятельности студентов колледжа в процессе изучения специальных дисциплин – экономическая теория, менеджмент и аудит, необходимых в будущей профессиональной деятельности:

- выделение в учебном материале основных понятий;
- субординация понятийного аппарата специальных дисциплин, использование своих знаний и умений по назначению;
- поэтапная разработка алгоритма самостоятельной познавательной деятельности;
- реализация плана; проверка полученных данных и их коррекция [4; 5].

Для формирования познавательной самостоятельности студентов мы используем различные методы, игры, мозговой штурм, решение ситуаций, тренинги.

В Бизнес-колледже ДГУ НХ, в процессе изучения дисциплин – экономическая теория, менеджмент и аудит (Профиль «Экономика и бухгалтерский учёт»), для активизации познавательной самостоятельности используют организационно-деятельностную игру (ОДИ) и тренинги. Особенность игры основана на построении системы моделей профессиональной деятельности.

Игровые процедуры на ОДИ: установка на игру, группообразование, групповые решения задач, пленарная дискуссия, групповая рефлексия, обобщение итогов рабочего дня. Например, при изучении темы: «Менеджмент как вид деятельности»,

со студентами первого курса. Целью игры мы определили формирование знаний об управлении, организации и планировании своей собственной деятельности, а задачами: формирование алгоритма принятия управленческого решения, обучение способам и приемам разрешения конфликтов, обучение приемам организации межличностной и межгрупповой коммуникации, ознакомление с характером и содержанием труда менеджера. Игра проводится в форме интенсивной работы всех участников, направленной на достижение общей цели. В активизации самостоятельности студентов очень эффективна работа с ситуациями. В решении ситуаций студенты колледжа учатся: отстаивать своё мнение; принимать участие в дискуссиях и обсуждениях; ставить вопросы своим товарищам и учителям; оценивать ответы сокурсников; помогать отстающим; самостоятельно выбирать посильные задания; находить несколько вариантов решения тех или иных ситуаций; создавать ситуации самопроверки, анализа своих познавательных и практических действий. Решение ситуаций можно организовать в малых группах, используя метод «мозгового штурма». Данный метод, используемый на практических занятиях со студентами, предполагает обращение преподавателя к возможностям обучаемых мыслить на конкретных примерах.

Таким образом, познавательная самостоятельность – это способность студента к приобретению новых знаний и умений для создания индивидуального пространства профессионально-личностного саморазвития с последующим применением приобретенных умений и знаний в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Петунин О., Трифонова Л. Диагностика учебных интересов. *Учитель*. Москва, 2006; 1.
2. *Толковый словарь*. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е издание, Москва, 1999.
3. *Педагогика*. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва, 2008.
4. Казначеева С.Н. Студенческий возраст и организация познавательной активности студентов. *Высшее образование сегодня*. 2006; 4.
5. Макарова Е.С., Вильгаук О.А. Активизация познавательной самостоятельности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2006: 71 – 74.

References

1. Petunin O., Trifonova L. Diagnostika uchebnyh interesov. *Uchitel'*. Moskva, 2006; 1.
2. *Tolkovyy slovar'*. S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. 4-e izdanie, Moskva, 1999.
3. *Pedagogika*. Pod redakciej P.I. Pidkassistogo. Moskva, 2008.
4. Kaznacheeva S.N. Studencheskij vozrast i organizaciya poznavatel'noj aktivnosti studentov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2006; 4.
5. Makarova E.S., Vil'gauk O.A. Aktivizaciya poznavatel'noj samostoyatel'nosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2006: 71 – 74.

Статья поступила в редакцию 06.02.16

УДК 374.1

Tarasov D.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Theory and History of State and Law, Novosibirsk Military Institute of Internal Forces n. a. General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: parus77777@yandex.ru

Buryakov V.N., teacher, Department of Constitutional and Administrative Law, Novosibirsk Military Institute of Internal Forces n. a. General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: vnb00000@ya.ru

Herman E.S., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Constitutional and Administrative Law, Novosibirsk Military Institute of Internal Forces n. a. General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: vnb00000@ya.ru

Aseev A.G., Professor, Department of Constitutional and Administrative Law, Novosibirsk Military Institute of Internal Forces n. a. General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: vnb00000@ya.ru

CONCEPTUALIZATION OF PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION IN THE CHANGING EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA

The article investigates an issue of influence of destructive information on the Russian educational space on part of unfriendly countries for global reorientation, undermining the educational level of the national security. The work contains a brief analysis of trends of negative impact on the national education and cultural values. Special attention is paid to problems of use of tasks of the new military doctrine and national security strategy of the Russian Federation, due to lower educational capacity of institutions preparing specialists in various fields. The authors suggest that in the scientific and educational sphere of higher military educational institutions the Bologna innovations can be applied only not to all military researchers. The authors come to a conclusion that teachers need immediate initialization process of norm-setting activities in the conceptualization of the structure and the semantic component of the development of military education. The article is intended for military institutes of internal troops; it promotes the efficient and effective performance of teachers and students during training.

Key words: world educational space, reforms in education, destructive impact on cultural values, national educational interests, Bologna process, professional military education, system of national safety of Russia.

Д.Ю. Тарасов, канд. пед. наук, ст. преп. каф. теории и истории государства и права, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: parus77777@yandex.ru

В.Н. Буряков, преп. каф. конституционного и административного права, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: vnb00000@ya.ru

Е.С. Герман, канд. юр. наук, доц. каф. конституционного и административного права, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: vnb00000@ya.ru
А.Г. Асеев, проф. каф. конституционного и административного права, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: vnb00000@ya.ru

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ВОЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ

В статье рассматривается проблема деструктивного информационного воздействия на образовательное пространство России недружественно настроенных стран в целях его глобальной переориентации, подрыва образовательного уровня влияющего на уровень национальной безопасности. Осуществляется краткий анализ тенденций негативного воздействия на отечественные образовательно-культурные ценности. Особое внимание уделено проблемам реализации задач новых Военной доктрины и Стратегии национальной безопасности РФ, по причине снижения образовательного потенциала учреждений подготавливающих специалистов в различных сферах. Высказано мнение о том, что в научной и образовательной сфере высших военных образовательных учреждений Болонские инновации могут применяться только для узкого круга военных учёных-исследователей. Авторы приходят к выводу о том, что необходима незамедлительная инициализация процесса нормотворческой деятельности по концептуализации структуры и смысловой составляющей развития военного образования. Статья предназначена для применения в образовательном процессе военных институтов внутренних войск, способствует повышению эффективной и результативной деятельности преподавателей и курсантов в ходе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: мировое образовательное пространство, реформы в сфере образования, деструктивное воздействие на образовательно-культурные ценности, национальные образовательные интересы, Болонский процесс, военное профессиональное образование, система национальной безопасности России.

Россия является органичной частью цивилизованного мирового образовательного пространства, надежным экономическим и политическим партнером, о чём свидетельствует активизация создания различных политических блоков, заинтересованность ряда партнёров в торговых отношениях. Последние двадцать лет рядом недружественно настроенных государств, применяется деструктивное информационное воздействие на образовательное пространство России в целях его глобальной переориентации. Аналогичное воздействие происходит на образовательное пространство соседних стран входящих в сферу Российских национальных интересов. Активизировалось несоответствующее действительности построение негативной информационной архитектуры направленное на всесторонние ограничения в экономической и политической сфере Российской Федерации. Отметим, на наш взгляд, основные тенденции постоянно эволюционирующего деструктивного воздействия ряда иностранных игроков на государственный строй, основанных, прежде всего, на попытках дестабилизации внутренней обстановки в обществе:

- введение «новых политических тяжеловесов» – оппозиционеров (часто под прикрытием негосударственных фондов) и финансированием их деятельности для планомерного вовлечения населения регионов в противостояние действующей государственной власти;
- ограничение внешнеторговых, исторически сложившихся связей с рядом дружественных приграничных государств;
- инициирование модернизированных незаконных переворотов в приграничных государствах, приведение к власти «сателлитов», деятельность которых направлена не на конструктивное развитие, а на выполнение указаний иностранных оппонентов России, невзирая на возможные последствия;
- искусственно управляемое извне распределение потоков беженцев – не граждан, ставших жертвами преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, национальности, принадлежности к определённой социальной группе или политических убеждений находясь вне страны своей гражданской принадлежности [1], ведущих к дополнительной экономической нагрузке на государственный бюджет;
- создание «дорожных карт» распределения финансовых потоков для поддержания сектора общественных объединений, фондов и иных структур, формирующих «фальшивое», «нужное» представление граждан для западных игроков, с изменчивой и протестно выраженной идейной траекторией восприятия;
- динамическое вовлечение протестно настроенного населения, контингента с низким доходом, освободившихся из мест лишения свободы, наркозависимых, радикально настроенной молодёжи и иных социальных слоёв в экстремистскую и террористическую деятельность с прогнозируемым социально-негативным результатом;

- планомерное воздействие на иерархию исполнительной власти путём негласного стимулирования, поощрения принимаемых непопулярных и негативных решений в сферах образовательной деятельности и фундаментальных научных исследований и, наоборот, полного отрицания осуществления конструктивной политики в указанных отраслях.

По нашему мнению, на сегодняшний день не представляется возможным учесть все позиции разрушительного воздействия на Россию со стороны зарубежных партнёров. В связи с этим в сферу наших научных интересов входит, так называемая «интеграция» России в мировое образовательное сообщество. В последнее время для смягчения и устранения глубинных последствий негативных воздействий на российский социум, государственная политика в различных сферах, в том числе в образовательной, существенно трансформируется.

Не секрет, что траектории планируемых и проводимых реформ в сфере образования, привели на определенном этапе к реструктуризации государственных казенных образовательных учреждений и декомпозиции образовательных услуг, к их глобальному сокращению, минимизации предъявляемых требований.

Ряд статистических данных свидетельствует о фактически затруднённой возможности следования неизменному курсу и задачам, определённым новыми доктринами [2; 3], по причине отсутствия должного количества образовательных учреждений для подготовки специалистов, способных осуществлять качественное развитие военной отрасли в контексте профессиональной подготовки. Динамика развития образовательных учреждений высшего образования государственного и негосударственного сектора свидетельствует о некоторых сокращениях в сфере гражданских вузов и военных образовательных организаций в России:

По данным Федеральной службы государственной статистики, максимальное количество действующих образовательных организаций высшего образования в России зафиксировано в 2005 году и составляло 1068; численность студентов была 70646; на каждые 10000 населения приходилось 493 студента [4]. За десять лет активных реформ, призванных повысить качественную составляющую высшего образования и «притянуть» его к «передовым европейским стандартам» сложилась следующая картина. В 2014 – 2015 годах количество действующих образовательных организаций высшего образования в стране сократилось до 950, снижение составило 11 %; численность студентов снизилась до 52090, снижение составило 26,3 %; на каждые 10000 населения теперь приходилось 356 студентов, снижение составило 28 % (см. рис. 1).

В новейшей истории России максимальная численность студентов, аспирантов, докторантов на 1000 человек населения приходится на 2008 год – 69, в 2014 году – 51 [4]. Снижение составило 26 %. К сожалению, нарастающие проблемы в отечественной экономике возможно продолжат обозначенные нами тенденции (табл. 1)

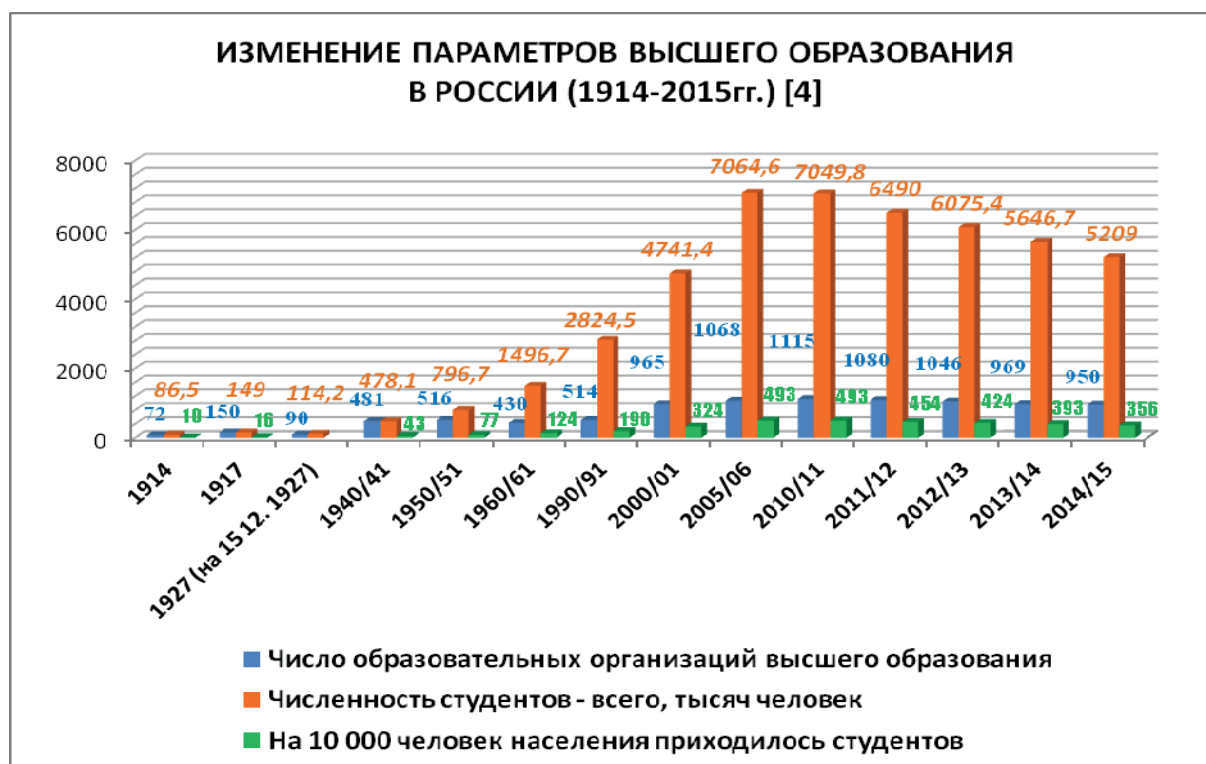


Рис.1. Изменение параметров высшего образования в России

Таблица 1

Численность студентов, аспирантов, докторантов

ЧИСЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, ДОКТОРАНТОВ РОССИИ (на 1000 человек населения) [4]								
год	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
количество человек на 1000 населения	68	69	68	65	61	58	54	51

Мониторинг образовательной сферы, по нашему мнению, показывает, что необходимо учитывать не только временные и пространственные тенденции мировой цивилизации, но и, в первую очередь, собственные национальные образовательные интересы России. С 2003 года Россия – равноправный участник Болонского процесса и руководствуется рядом основных принципов, таких как анализ отечественных образовательных программ на предмет совместимости их с европейским рынком труда и сопоставимости умений (навыков) с присваиваемыми квалификациями, мобильности студентов и педагогических работников (изучение иностранного языка) и, наличии однородной структуры образовательных программ и дисциплин.

По нашему мнению, участие России в Болонском процессе – настойчивая попытка интеграции в образовательное пространство Европейских иностранных государств и готовность руководствоваться рядом международных стандартов. Однако возможно ли коренное преобразование российской образовательной среды в рамках Болонского процесса и велика ли степень необходимости этой процедуры в настоящее время? Достаточно как положительных, так и отрицательных сторон. Сокращение количества основополагающих общеразвивающих дисциплин сказывается на конкурентоспособности российских студентов. Минимизируются способности владения методологией исследований, широким использованием источниковой базы, заметно падает уровень профессиональной подготовки. В отличие от европейцев, русскому человеку присущи такие важные личностные позитивные черты как сила духа, глубокий патриотизм, терпение. Конечно, как российским, так и иностранным студентам присущи: банальная лень, жизнь в грезах, оправдание собственных неудач путём возложения вины на окружающих и т. п. Приемлема ли Болонская система к русскому студенту? Категоричного ответа быть не может. Увеличенное

количество дисциплин, изучаемых самостоятельно, вряд ли позволит получить студенту высшее образование в предлагаемом контексте и как обучаемым других стран периодически выезжать в образовательные организации иностранных государств. Состояние инновационного развития национальной экономики, фундаментальной и прикладной науки, образования [5] – важнейший приоритет государственной безопасности. Возможно ли поддержание различных режимов государственной безопасности на заданных уровнях, при возможно фактически полной утрате профессионалов после завершения обучения за границей? Ведь фактическое их большинство покидает территорию государства и стремится к более высокой оценке своего труда в стоимостном эквиваленте.

Весомую роль в образовательной сфере обеспечения безопасности возлагается на военные образовательные организации. Сектор военных образовательных услуг – часть системы национальной безопасности, ориентированный на профессиональную подготовку и переподготовку военных кадров, поддержание Вооруженных Сил и других войск в заданной степени готовности [2; 3] и повышении эффективности их функционирования, за последние два десятилетия существенно реформировался. Допустимы ли в научной и образовательной сфере высших военных образовательных учреждений Болонские инновации? По нашему мнению, не более чем в «ознакомительных целях» для расширения профессионального мировоззрения узкого круга военных учёных-исследователей. Более того, деятельность большинства российских учреждений высшего профессионального образования на современном этапе развития международных отношений должна быть незамедлительно выведена из режима общедоступности, в частности, образовательных учреждений, осуществляющих фундаментальные, отраслевые, научные исследования, влияющие на уровень национальной безопасности и т. п.

Причина крайне проста – утрата информации, обеспечивающей как образовательные перспективы, так и научный и оборонный потенциал России. В политической сфере бытует мнение, что в кризисный период необходимо развивать как образование, так и его неотъемлемую часть – военное образование, ибо от его качества – системообразующей характеристики, отражающей стиль конкурентоспособности военных образовательных организаций, востребованность и повышение привлекательности системы образования в целом – зависит будущее нашей державы. Современные научные исследования, посвященные проблемам повышения качества военного образования, занимают одно из центральных мест в военной педагогической науке. Находят отражение в настоящих и грядущих реформах российского военного образования, выступая одновременно целью их проведения и критерием степени эффективности принимаемых мер. Возрастающая активность действующей педагогической системы требует переориентации на решение значимой комплексной сверхзадачи – подготовку просвещенного контингента военных специалистов высокого уровня, способных быстро и успешно адаптироваться в современных динамичных – конкурентных условиях и

принимать эффективные решения в любых, самых неординарных и нестандартных ситуациях.

Последние международные события в Европе свидетельствуют о поступках политической элиты иностранных государств, противоречащих нормам международного права, здравому смыслу, обычной человеческой логике, направленных на дестабилизацию, в том числе Российского образовательного пространства. Неаргументированное изменение спектра традиционных общечеловеческих ценностей, разрушение постулатов института семьи и другие неприемлемые действия требуют незамедлительной процедуры переосмысления политическим и педагогическим сообществом роли и архитектуры всего Российского образования в Болонской системе.

В военной сфере, по нашему мнению, необходима незамедлительная инициализация процесса нормотворческой деятельности по концептуализации структуры и смысловой составляющей развития военного образования до 2050 года. Что обусловлено важной ролью военного профессионального образования выступающего важным элементом системы национальной безопасности России.

Библиографический список

1. О беженцах. Федеральный закон от 19 февраля 1993 г. № 4528-I (с изменениями и дополнениями) от 22 декабря 2014 г. № 446-ФЗ. *Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации* от 25 марта 1993 г.; № 12, ст. 425.
2. Военная доктрина Российской Федерации (в редакции от 2015 г.) (утверждена Президентом РФ 25.12.2014 № Пр – 2976). *Российская газета*. 30.12.2014; № 298.
3. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015г. № 683. *Собрание законодательства Российской Федерации* от 4 января 2016 г.; № 1 (часть II) ст. 212.
4. *Российский статистический ежегодник*. 2015: Статистический сборник. Росстат. Р76. Москва, 2015.
5. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий на 2013 – 2020 годы». Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 301. *Собрание законодательства Российской Федерации* от 5 мая 2014 г.; № 18 (часть I); ст. 2150.

References

1. O bezhencah. Federal'nyj zakon ot 19 fevralya 1993 g. № 4528-I (s izmeneniyami i dopolneniyami) ot 22 dekabrya 2014 g. № 446-FZ. *Vedomosti S'ezda narodnykh deputatov Rossijskoj Federacii i Verhovnogo Soveta Rossijskoj Federacii* ot 25 marta 1993 g.; № 12, st. 425.
2. Voennaya doktrina Rossijskoj Federacii (v redakcii ot 2015 g.) (utverzhdena Prezidentom RF 25.12.2014 № Pr – 2976). *Rossijskaya gazeta*. 30.12.2014; № 298.
3. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. Ukaz Prezidenta RF ot 31 dekabrya 2015g. № 683. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii* ot 4 yanvarya 2016 g.; № 1 (chast' II) st. 212.
4. *Rossijskij statisticheskij ezhegodnik*. 2015: Statisticheskij sbornik. Rosstat. R76. Moskva, 2015.
5. Ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie nauki i tehnologij na 2013 – 2020 gody». Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 aprelya 2014 g. № 301. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii* ot 5 maya 2014 g.; № 18 (chast' I); st. 2150.

Статья поступила в редакцию 06.02.16

УДК 378

Ukolova L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovai@ya.ru

Sokerina I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: Sokerinai@yandex.ru

Jiang Sh., senior lecturer, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: jsryeah@mail.ru

THE MAIN THEORETICAL APPROACHES OF DOMESTIC AND FOREIGN TEACHERS TO A PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER GENERATION. The article studies modern Russian and foreign musicological and aesthetic research, which is based on the idea of aesthetic education as a special form of emotional activity of a personality in the context of knowledge acquisition of artistic and aesthetic culture, of development of an ability to the artistic-aesthetic creativity and of a development of an aesthetic and psychological qualities, which are expressed in aesthetic perception, feeling, evaluation, manner and other categories of aesthetic education. The article describes a system of modern aesthetic education, which is aimed at general personality development, both in aesthetic terms and in terms on spiritual, moral and intellectual levels.

Key words: aesthetic education, emotional response, aesthetic ideal, interpersonal communication, pedagogical process.

Л.И. Уколова, д-р пед. наук, проф., проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: Ukolovai@yandex.ru

И.В. Сокерина, доц. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: Sokerinai@yandex.ru

Цзян Шанжун, доц. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: jsryeah@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОБЛЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматриваются современные отечественные и зарубежные музыковедческие и эстетические исследования, которые базируются на представлении эстетического воспитания как особой формы эмоциональной деятельности личности в контексте овладения знаниями художественно-эстетической культуры, развития способности к художественно-эстетиче-

скому творчеству и развития эстетических психологических качеств человека, которые выражены эстетическим восприятием, чувством, оценкой, вкусом и другими категориями эстетического воспитания. В статье описана система современного эстетического воспитания, которая нацелена на общее развитие личности, как в эстетическом плане, так и в плане духовном, нравственном и интеллектуальном.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эмоциональный отклик, эстетический идеал, межличностное общение, педагогический процесс.

В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту, в межличностном общении – везде прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль. Красота доставляет наслаждение и удовольствие, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми, безобразное отталкивает, трагическое учит сочувствию, комическое помогает бороться с недостатками.

Мы обратили внимание на то, что часто среди педагогов бытует ошибочное мнение о тождестве эстетического и художественного воспитания. Однако эти понятия необходимо четко разграничивать. Помимо формирования эстетического отношения детей к действительности и искусству, эстетическое воспитание параллельно вносит вклад и в их всестороннее развитие. Эстетическое воспитание способствует формированию нравственности человека, расширяет его познания о мире, обществе и природе. Разнообразные творческие занятия способствуют развитию их мышления и воображения, воли, настойчивости, организованности, дисциплинированности. Таким образом, наиболее удачно, на наш взгляд, отразил цель эстетического воспитания М.М. Рукавицын, который считает: «Конечная цель [эстетического воспитания] – гармоничная личность, всесторонне развитый человек... образованный, прогрессивный, высоконравственный, обладающий умением трудиться, желанием творить, понимающий красоту жизни и красоту искусства» [1, с. 8]. Эта цель также отражает и особенность эстетического воспитания, как части всего педагогического процесса.

Любая цель не может рассматриваться без задач. Большинство педагогов (Г.С. Лабковская, Д.Б. Лихачев, Н.И. Киященко и другие) выделяют три ведущие задачи, которые имеют свои варианты и у других ученых, но при этом не теряют главной сути.

Во-первых, это создание определённого запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям.

Суть этой задачи состоит в накоплении разнообразного запаса звуковых, цветовых и пластических впечатлений. Педагог должен уметь подобрать по указанным параметрам такие предметы и явления, которые будут отвечать нашим представлениям о красоте. Таким образом, будут формироваться чувственно-эмоциональный опыт. Необходимы также конкретные знания о природе, самом себе, о мире художественных ценностей. Разносторонность и богатство знаний является основой формирования широких интересов, потребностей и способностей, которые проявляются в том, что их обладатель ведет себя как эстетически творческая личность.

Вторая задача эстетического воспитания состоит в формировании на основе полученных знаний и развития способностей художественного и эстетического восприятия таких социально-психологических качеств человека, которые обеспечивают возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими.

Эта задача говорит о том, что случается, что многие интересуются, например, живописью лишь на общеобразовательном уровне. Они торопливо рассматривают картину, стараются запомнить название, художника, затем обращаются к новому полотну. Ничто не вызывает в них изумления, не заставляет остановиться и насладиться совершенством произведения.

С эстетическим любованием тесно связана общая способность к глубокому переживанию. Возникновение гаммы возвышенных чувств и глубокого духовного наслаждения от общения с прекрасным; чувства отвращения при встрече с безобразным; чувства юмора, сарказма в момент созерцания комического; эмоционального потрясения, гнева, страха, сострадания, ведущих к эмоциональному и духовному очищению, возникающему в результате переживания трагического, – все это признаки подлинной эстетической воспитанности.

Проблема необходимости обращения каждого индивида к глубокому духовному переживанию эстетических сторон окружающего мира стала объектом изучения в исследованиях и программах художественного образования.

Глубокое переживание эстетического чувства неразрывно с развитием способности эстетического суждения, то есть, с эстетической оценкой явлений искусства и жизни. Таким образом, высвечивается одна из задач – задача формирования таких качеств личности, которые позволили бы дать самостоятельную (с учетом возрастных возможностей), критическую оценку любому произведению искусства или явлению природы с эстетической точки зрения, высказать суждение по поводу него и своего собственного душевного состояния.

Третья задача эстетического воспитания связана с формированием у каждого воспитуемого эстетической творческой способности. Главное состоит в том, чтобы воспитать, развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного созидателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его «по законам красоты».

Суть этой задачи заключается в том, что человек должен не только распознавать прекрасное, уметь им любоваться и оценивать, а он еще должен и сам активно участвовать в создании прекрасного в искусстве, жизни, труде, поведении, отношениях.

Рассмотренные нами задачи частично отражают сущность эстетического воспитания, однако, мы рассмотрели лишь педагогические подходы к этой проблеме.

Эстетические явления действительности и искусства, глубоко воспринятые людьми, способны порождать богатый эмоциональный отклик. Эмоциональный отклик, по мнению Б.Т. Лихачева, является основой эстетического чувства. В зависимости от содержания, яркости эстетические явления способны возбуждать в человеке чувства духовного наслаждения.

Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. Эстетический идеал – представление человека о совершенной красоте явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного мира. То есть, это представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, труде и искусстве. Ещё одна категория эстетического воспитания – сложное социально-психологическое образование – эстетический вкус. Эстетический вкус формируется у человека в течение многих лет, в период становления личности. В младшем же школьном возрасте о нем говорить не приходится. Однако это ни в коей мере не означает, что эстетические вкусы не следует начинать воспитывать именно в этом возрасте. Напротив, эстетическая информация в данном возрасте служит основой будущего вкуса человека. В школе ребёнок имеет возможность систематически знакомиться с явлениями искусства. Учителю не доставляет трудности акцентировать внимание учащегося на эстетических качествах явлений жизни и искусства. Таким образом, постепенно у учащегося развивается комплекс представлений, характеризующих его личные предпочтения, интересы, симпатии.

Из сказанного выше можно сделать вывод: система эстетического воспитания нацелена на общее развитие личности, как в эстетическом плане, так и в плане духовном, нравственном и интеллектуальном. Это достигается путём решения следующих задач: овладения знаниями художественно-эстетической культуры, развития способности к художественно-эстетическому творчеству и развития эстетических психологических качеств человека, которые выражены эстетическим восприятием, чувством, оценкой, вкусом и другими категориями эстетического воспитания.

Дать глубокую и убедительную, построенную на обобщении «жизненных фактов» оценку или выразить ярко выраженную неповторимую оценку жизненных событий, представить эту оценку ценной развёртывания её в процессе творчества на суд слушателей, зрителей, читателей – основное назначение творческой деятельности художника, реализуемое в произведении искусства.

Эстетическая основа художественного произведения, согласно экспрессивной концепции искусства, понимается как эстетическое переживание. При таком подходе музыкальная форма, как любая другая художественная форма, выступает выражением особого типа эмоциональных отношений личности к миру.

Следовательно, произведение искусства может быть представлено как содержательная форма — не только причина, вызывающая у личности эстетические чувства, но источник и исходная форма начального эстетического чувства, его материальное выражение. Иными словами, содержательной художественную форму делает способ деятельности творца произведения — способ эмоционально-эстетического самовыражения.

Современные музыковедческие и эстетические исследования базируются на представлении музыкального произведения как особой формы эмоциональной деятельности людей, которая складывается из двух взаимодополняющих компонентов: самовыражения и сопереживания. Опосредованность эмоционального общения музыкальным произведением выражается в

специфике эстетического музыкального действия, слушания и исполнения музыки. Кроме того, сопереживание и самовыражение проявляются как символы эмоционального содержания произведения искусства. Эмоциональное общение предполагает способность к сопереживанию и самовыражению людей. Эстетическое эмоциональное общение опосредуется художественным предметом (музыкой) и имеет выработанные культурой формы (пение, исполнение, слушание).

Эстетическое чувство как способ деятельности. Способы художественной деятельности — это пение, исполнение и слушание музыки. Если представить их как эстетически содержательные, то они должны стать для человека формами выражения его сопереживания (слушание) и самовыражения (пение, исполнение).

Библиографический список

1. Рукавицын М.Н. *Школа и всестороннее развитие детей*. Москва: Просвещение 1980.
2. Сокерина И.В. *Становление личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. МГПУ, Москва, 2011.
3. Уколова Л.И. *Формирование духовной культуры будущих учителей музыки в процессе музыкального образования*. Москва: Издательство АС-Траст, 2007.
4. Уколова Л.И. Музыкальная среда как показатель развития культуры личности. *Материалы Международной научно-практической конференции*: Москва: РУДН, 2010.
5. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.

References

1. Rukavitsyn M.N. *Shkola i vsestoronnee razvitiye detej*. Moskva: Prosveschenie 1980.
2. Sokerina I.V. *Stanovlenie lichnostno-professional'nykh kachestv buduschego pedagoga-muzykanta*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. MGPU, Moskva, 2011.
3. Ukolova L.I. *Formirovanie duhovnoy kul'tury buduschih uchitelej muzyki v processe muzykal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo AS-Trast, 2007.
4. Ukolova L.I. *Muzykal'naya sreda kak pokazatel' razvitiya kul'tury lichnosti. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*: Moskva: RUDN, 2010.
5. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoy kul'tury rastuschego cheloveka*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 378

Ukolova L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@ya.ru

Sokerina I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: Sokerinai@yandex.ru

Jiang Sh., senior lecturer, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: jsryeah@mail.ru

AESTHETIC EDUCATION AS A MAIN CONDITION OF DEVELOPMENT OF SPIRITUAL CULTURE OF A GROWING PERSON. The work is research on an aesthetic component of education in its resumptive meaning, uniting all parts of physical, intellectual and emotional development of younger generation. Aesthetic environment is understood as a single whole of a creative process necessary for artistic-aesthetic dialogic personal development, and serves as a catalyst for spiritual culture. As a consequence, the totality of theoretical conceptions of aesthetic education looks at the specific area of scientific knowledge, certain provisions of which have foundations in philosophy, aesthetics, pedagogy, psychology, cultural studies, art history and study of literature.

Key words: cultural component, aesthetic consciousness, pedagogically organized environment, aesthetic environment, aesthetic perception, aesthetic manner, spiritual culture.

Л.И. Уколова, д-р пед. наук, проф., проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: Ukolovali@yandex.ru

И.В. Сокерина, доц. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: Sokerinai@yandex.ru

Цзян Шанжун, доц. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: jsryeah@mail.ru

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ГЕНЕРАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается эстетический компонент воспитания в его суммирующем значении, объединяющий все стороны физического, интеллектуального и эмоционального развития подрастающего поколения. Эстетическая среда рассматривается как единое целое творческого процесса, необходимого для художественно-творческого диалогического развития личности и служит катализатором духовной культуры. Вследствие этого совокупность теоретических представлений об эстетическом образовании и воспитании рассматривает особую область научного знания, отдельные положения которой имеют основания в философии, эстетике, педагогике, психологии, культурологии, искусствознании и литературоведении.

Ключевые слова: культурологический компонент, эстетическое сознание, педагогически организованная среда, эстетическая среда, эстетическое восприятие, эстетический вкус, духовная культура.

Формирование эстетических взглядов растущего человека теснейшим образом связано с мировоззрением будущего общества, так как «невозможно себе представить человеческое обще-

ство без истории его культурного и художественного развития, точно так же невозможно представить себе культурного человека без развитых эстетических взглядов» [1, с. 26].

Эстетический компонент в его суммирующем значении по отношению к другим компонентам педагогически организованной среды представляется последовательно интегрирующей силой, объединяющей все стороны физического, интеллектуального и эмоционального развития школьников.

Термин «эстетика» происходит от греческого «aisteticos» (восприимчивый чувством). Объектом эстетики как науки является прекрасное во всех его проявлениях. Эта категория является основной категорией и всей системы эстетического воспитания и образования.

Целями эстетического образования являются: развитие готовности личности к восприятию, освоению, оценке эстетических объектов в искусстве или действительности; совершенствование эстетического сознания; включение в гармоническое саморазвитие; формирование творческих способностей в области художественной, духовной, физической (телесной) культуры. Совокупность теоретических представлений об эстетическом образовании и воспитании образует особую область научного знания, отдельные положения которой имеют основания в философии, эстетике, педагогике, психологии, культурологии, искусствознании и литературоведении.

Как синоним термина «эстетическое воспитание» употреблялось понятие «художественное воспитание», которое, представляя собой часть данного понятия, реализуется наиболее полно в профессиональном художественном образовании, при специализации в области искусства, в творческой и художественно-педагогической деятельности. Эстетическое воспитание формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и искусством как его самым мощным средством. Эстетическое воспитание, используя для своих целей художественное воспитание, развивает человека в основном не для искусства, а для его активной эстетической жизнедеятельности.

Художественное воспитание традиционно определяется как процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность собственной творческой деятельности. Эстетическое же воспитание затрагивает как художественное творчество, так и эстетику быта, природы, поведения, труда, отношения – то есть весь окружающий мир в целом, совершенство которого представляется именно с позиций эстетического отношения.

Определяющими в эстетическом воспитании выступают следующие компоненты: бинарность духовного и материального, прекрасного и выразительного в эмоционально-чувственном освоении, оценка личностью эстетических свойств реальности и искусства. Эстетическое воспитание обладает высоким развивающим потенциалом не только в области гуманитарного, но и в области естественно-научного образования, в то время, как художественное образование осуществляется на уроках отдельных видов искусства – изобразительного искусства, музыки, литературы и языка.

Выдающиеся отечественные педагоги XX в. видели перспективу развития всей педагогической науки в развитии эстетического восприятия, понимания, духовного насыщения и возвышения подрастающего поколения. «Педагогика определяет эстетическое воспитание как воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности – в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства» [2, с. 40]. «Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребёнка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [3, с. 21].

В этих определениях эстетического воспитания речь идёт о том, что оно не только должно вырабатывать и совершенствовать в человеке способность воспринимать прекрасное в искусстве и в жизни, правильно понимать и оценивать его, но и, не ограничиваясь только созерцательной задачей, формировать способность создавать прекрасное в искусстве и жизни.

Не менее важным условием является также осознанность восприятия ребёнком эстетического в искусстве и в жизни, что может быть достигнуто ведущей ролью целенаправленного педагогического воздействия в эстетическом становлении ребёнка. Определяющим здесь является перевод стихийного, спонтанного общения с эстетическими явлениями, в процессе которого

ребёнок эстетически развивается, в русло педагогического руководства, так как развитие у ребёнка эстетического отношения к действительности и искусству, как и развитие его интеллекта должно осуществляться в продуманной, педагогически сформированной системе.

Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются те направления эстетического воспитания, которые широко используют культурологический, эстетический и художественный компоненты в их взаимодействии, так как результаты именно такого воспитания, закрепляясь в личностных качествах, обогащают все формы познания, общения, практической, игровой деятельности каждого ребёнка. Эстетическая восприимчивость и отзывчивость углубляют развитие сенсорного восприятия, образного и логического мышления, творческих способностей человека, позитивно влияют на характер самооценки, ориентации на ценности культуры.

В последнее время идёт активное изменение статуса эстетического воспитания. Этот статус следует рассматривать с различных точек зрения: как с позиций художественного образования в развивающейся системе, так и с точки зрения его внутреннего самоопределения в междисциплинарном взаимодействии: теории и практики искусств, эстетики, теории культуры, культурной политики, психологии творчества и собственных методов эстетического развития личности ребёнка.

Образование начинает пользоваться средствами эстетического воспитания в более широких целях. Художественное образование и эстетическое воспитание претерпевают изменения в целях и задачах. Длительное время статус этих величин рассматривался в рамках подхода к ним как к средствам эстетического развития личности, что невольно ограничивало общеобразовательный потенциал эстетического воспитания. Если же рассматривать эстетическое воспитание как среду всего образования, то возможен выход за рамки прежних теорий.

Для наиболее эффективной работы системы эстетического воспитания необходимо ее комплексное объединение. Б.М. Неменский выделил следующую её особенность: «Система эстетического воспитания должна быть, прежде всего, единой, объединяющей все предметы, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования эстетической культуры и личности школьника» [1, с. 40].

Для того чтобы раскрыть условия развития духовной культуры молодёжи, необходимо рассмотреть ряд эстетических категорий, играющих существенную роль в процессе формирования эстетического сознания.

Эстетическое сознание как целостное, и, одновременно многосоставное, сложное явление содержит в себе ряд категорий, которые отражают психологическую сущность эстетического воспитания и позволяют судить о степени эстетической культуры человека. В русле данной статьи авторы считают необходимым выделить следующие важнейшие категории эстетического сознания: эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическая оценка, эстетическое чувство (В.М. Бехтерев); эстетическая потребность, эстетическое переживание, эстетическое отношение (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская); эстетическое суждение.

Итак, первая важнейшая категория эстетического сознания – эстетическое восприятие характеризуется способностью человека воспринимать мир через другого человека – автора, героя произведений искусства, размышлять о нем, сопереживать ему, проецировать на себя его проблемы и достижения. По словам А.И. Бурова, именно человек является «абсолютным эстетическим предметом» как в мире природы, так и в мире искусства.

Современными учеными исследуется организация восприятия музыки школьниками. Сам процесс восприятия рассматривается ими как особый вид социальной деятельности (Е.А. Бодина, Г.С. Тарасов).

Все вышеперечисленные стороны эстетического восприятия становятся ступенями на пути духовного совершенствования растущего человека, так как они, в различной мере, в соответствии с возрастными особенностями школьников принимают участие в формировании их эстетического сознания, без которого невозможно духовное возвышение.

Категория эстетического восприятия неразрывно связана с категорией эстетического вкуса – способностью человека не только воспринимать, но и оценивать различные эстетические объекты, отличать, высвечивать прекрасное в искусстве и действительности.

Французские просветители и теоретики классицизма (Буало, Монтескье, Вольтер и др.) рассматривали эту категорию эстетики с позиций рационализма, а английские мыслители, такие, как Шефтсбери, Хом и др. выводили эстетический вкус из человеческих ощущений, и, находясь в пределах сенсуалистической эстетики, связывали его с областью нравственности. В то же время И. Кант отмечал дуалистический, общественно-индивидуальный характер эстетического вкуса.

Развивая традиции русской революционно-демократической мысли (Белинский, Чернышевский), марксистско-ленинская эстетика рассматривает эстетический вкус как социально-историческое явление, диалектически сочетающее в себе элементы как классового, так и общечеловеческого. Индивидуальный эстетический вкус представляет собой эстетическую установку, формирующуюся в новый опыт, опосредствуя каждое новое эстетическое восприятие и переживание. Хороший эстетический вкус выражается в способности получения наслаждения от подлинно прекрасного и эмоционально отвергать безобразное, а также потребность воспринимать, переживать и создавать красоту в труде, в поведении, в быту, в искусстве.

Эстетический вкус можно также определить как проявление способности суждения о том, является ли нечто прекрасным или нет.

С категорией эстетического вкуса связан ряд существенных и до сих пор вызывающих споры вопросов философской теории искусства. Прежде всего, это касается самого основания эстетического вкуса. Центром противоречий здесь становится объективность и незаинтересованность. Вопрос о том, является ли вещь прекрасной, подразумевает ответ незаинтересованного наблюдателя, который никак не зависит от данного предмета и его значения для воспринимающего и оценивающего этот предмет в соответствии со своим эстетическим, то есть, объективным вкусом. Если в суждении о красоте присутствует некий интерес, оно перестает быть и объективным, и эстетическим.

Целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность способны развить их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности.

Эстетическая среда, созданная в процессе совместного творчества участниками и руководителем коллектива, объединяет в единое целое педагогические условия, необходимые для художественно-творческого диалогического развития личности, служит катализатором творческих процессов, происходящих в хореографическом коллективе, преобразует межличностное общение, переводя его на более высокий диалогический уровень, обусловленный самим предметом общения – областью искусства и общими творческими задачами и целями.

Важное звено эстетического образования – ценностная составляющая эстетической культуры. Это взаимно перекликающиеся области образования и культуры, которые на практике являются единым механизмом. Педагог, работающий в этой области, использует в своей практике специализированный подход на основе синтеза знаний в области культурологии, музыки, искусствоведения, народного художественного творчества, психологии, педагогики.

По мнению Н.И. Киященко, успех деятельности личности в той или иной области определяется шириной и глубиной разви-

тия способностей. Вот почему всестороннее развитие всех дарований и способностей личности есть конечная цель и одна из основных задач эстетического воспитания. Главное – воспитать, развить такие качества, такие способности, которые позволят личности не только достигнуть успеха в какой-либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности.

А формировать личность и эстетическую культуру, – отмечают многие писатели, педагоги, деятели культуры (Д.Б. Кабаковский, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский), – особенно важно в наиболее благоприятном для этого младшем школьном возрасте. Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

В наше время проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры, на наш взгляд, одна из важнейших задач, стоящих перед школой. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов.

Музыка, как считают авторы данной статьи, наиболее эффективно влияет на процесс эстетического развития, так как затрагивает всю систему ценностных отношений человека (мировоззрение, художественные ориентиры, эмоциональную сферу).

Необходимо помнить о том, что само существование культуры невозможно без действия механизма преемственности, которое следует понимать как наследование, присвоение, воспроизводство и развитие культуры прошлого. Преемственность является инвариантом культуры, основанной на наследии, которое постоянно осваивается, воспроизводится и преумножается поколениями на каждом новом витке истории. Каждое новое поколение использует опыт и знания, накопленные человечеством, для создания новых ценностей.

Недооценка роли ценностей культуры и искусства в жизнедеятельности человека привела к нарушению механизма передачи духовных ценностей, что неизменно сказалось на проблемах развития человека. Существующая рассогласованность между различными звеньями художественного образования и воспитания ведёт к дискредитации и разбалансированности образовательной системы, являясь ограничительным фактором в процессе формирования целостной личности. Преодоление такой несогласованности связано с необходимостью системной разработки вопросов непрерывного художественного образования, являющегося важным фактором развития человека на протяжении всей жизни и в период нахождения его в образовательной системе.

В последние годы возросло внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания, т.е. как средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности.

Из всего вышесказанного, можно предположить, что, приобщая школьников к богатейшему опыту человечества, накопленному в искусствах, можно воспитать высоконравственного, образованного, разносторонне развитого, культурного человека.

Библиографический список

1. Неменский Б.М. *Мудрость красоты*. Москва: Просвещение, 1987.
2. Шацкая В.Н. *Общие вопросы эстетического воспитания в школе. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества*. Москва: Педагогика, 1975.
3. Лихачев Б.Т. *Теория эстетического воспитания школьников*. Москва: Просвещение, 1985.
4. Грибова О.В. Проектирование модели образовательного пространства в профессиональной подготовке педагога-музыканта. *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы*. 2013.
5. Сокерина И.В. Изучение музыкальной одаренности: психологический аспект. *Среднее профессиональное образование*. 2010; 8: 47 – 48.
6. Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 274 – 276.
7. Уколова Л.И. Духовно-нравственное воспитание студентов средствами хорового исполнительства. *Педагогика искусства*. 2007; 1: 78 – 80.
8. Уколова Л.И. Музыкальное образование как фактор духовно-нравственного воспитания в русле укрепления культуры нации. *Образование и наука в современных условиях*. 2015; 4 (5). 132 – 135.

References

1. Nemenskij B.M. *Mudrost' krasoty*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
2. Shackaya V.N. *Obschie voprosy 'esteticheskogo vospitaniya v shkole. Muzykal'no-'esteticheskoe vospitanie detej i yunoshestva*. Moskva: Pedagogika, 1975.
3. Lihachev B.T. *Teoriya 'esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
4. Gribkova O.V. *Proektirovanie modeli obrazovatel'nogo prostranstva v professional'noj podgotovke pedagoga-muzykanta. Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy*. 2013.
5. Sokerina I.V. *Izuchenie muzykal'noj odarennosti: psihologicheskij aspekt. Srednee professional'noe obrazovanie*. 2010; 8: 47 – 48.
6. Ukolova L.I. *Vliyanie kul'turno-obrazovatel'noj sredy na process vospitaniya rastuschego cheloveka. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 274 – 276.
7. Ukolova L.I. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie studentov sredstvami horovogo ispolnitel'stva. Pedagogika iskusstva*. 2007; 1: 78 – 80.
8. Ukolova L.I. *Muzykal'noe obrazovanie kak faktor duhovno-nravstvennogo vospitaniya v rusle ukrepleniya kul'tury natsii. Obrazovanie i nauka v sovremennyh usloviyah*. 2015; 4 (5). 132 – 135.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 021.13:028.8

Fomina A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture and Art (Barnaul, Russia),
E-mail: terrarium46@gmail.com

CLUB IDEOLOGY OF MODERN LIBRARY. The author develops a proposition that the contents and forms of the figure-of-date public libraries should affect overdue changes in the paradigm, associated with the transition from model to model fund-centric, focused on the reader-term. At the same time the reader takes an active part in the renewal of library activities. The author believes that the diversity of documents and access to information enrich the reader's culture. Voluntary association of supporters in the municipal intellectual leisure library is the real embodiment of its social function, forming a positive image in the society. The activities of library clubs is not only reading, but also the interpretation of the contents of documents and determining their types, what demonstrates the level of information culture of the society.

Key words: reading, readers associations, clubs, science fiction readers.

А.А. Фомина, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: terrarium46@gmail.com

КЛУБНАЯ ИДЕОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Автор работы развивает положение о том, что на содержании и формах деятельности современных общедоступных библиотек должна сказаться назревшая смена парадигм, связанная с переходом от фондоцентричной модели к модели, ориентированной на читателя. При этом читатель принимает активное участие в обновлении библиотечной деятельности. В качестве аргумента приводится практика библиотечных клубов. Автор считает, что видовое разнообразие документов и свободный доступ к информации обогащают культуру читателя. Добровольные объединения сторонников интеллектуального досуга в муниципальной библиотеке являются реальным воплощением её социальной функции, формирующим позитивный образ в социуме. В деятельность библиотечных клубов входит не только чтение, но и интерпретация содержания документа и его видов, демонстрирующая уровень информационной культуры общества.

Ключевые слова: чтение, объединения читателей, клубы любителей фантастики.

Длительное время основной задачей библиотечного обслуживания было доведение книги до читателя. В информационно насыщенных условиях возрастает потребность читателя в коммуникации с себе подобными. Это подтверждает и рост числа клубов любителей фантастики и почитателей книг Д.Р.Р. Толкиена, спровоцированный читательским интересом. Внимание к клубной культуре в муниципальной библиотеке поощряет читательскую активность, а, следовательно, развитие разнообразных объединений и в иных формах.

Библиотековеды ориентируют муниципальную библиотеку на повышение имиджа с помощью клубной активности в глазах власти, т. е. рассматривают её, скорее, частью рекламной кампании библиотеки, чем формой работы с читательским сообществом. Как показывают исследования Т.Б. Ловковой, Ю.П. Мелентьевой, Е.Ю. Гениевой, участники подобных объединений получают возможность для самореализации по интересам как садоводы, шахматисты, краеведы, жены и матери. Эту тенденцию подтверждают отчетные материалы библиотек Алтайского края.

Отсутствие партнёрских взаимоотношений между читателем-посетителем и читателем-сотрудником библиотеки, а также игнорирование потенциала читателей – удалённых пользователей, не зарегистрированных в библиотеке, мешает продуктивному решению в таких клубах проблем чтения. Неудивительно, что в обществе сложилось и сохраняется отношение к общедоступной библиотеке, как к социально пассивному хранителю невостребованных фондов. В современных условиях свободного доступа к информации целесообразно обратить большее внимание читательских сообществ, образовавшихся на основе добровольного объединения и склонности (интереса) к определённым жанрам литературы, и исследовать потенциал в интересах интеллектуального развития российского общества.

Объединение для отделения является принципиальной характеристикой феномена клуба как социального и личностно значимого института общения, специфику которого определяют самоорганизация, самоуправление и внутренняя детерминация [1; 2]. Уже в 80-е гг. прошлого века клуб в нашей стране представлял собой синтез организационных форм любительства в виде кружков, секций, групп, коллективов; лекториев, ансамблей, театров, студий, отделений других добровольных обществ [3]. Видный отечественный исследователь европейских традиций В.В. Туев отметил обусловленность мозаичности содержания клубной деятельности, отражающей «все многообразие культуры человеческого общества», общественной жизнью «на каждом конкретном историческом этапе <...> развития» [2].

Нарастающее внимание к реализации социальных функций библиотеки в контексте клубной культуры наглядно подтверждают материалы исследования Т.Б. Ловковой, сопоставившей факты из новейшей истории и современного положения [4].

Культивирование библиотеки в качестве идеологического учреждения в рамках государственно-партийного инструктивно-методического управления способствовало приоритетному развитию во второй половине XX в. молодёжных общественно-политических клубов. Они олицетворяли контрпропагандистскую направленность библиотечной работы и были призваны формировать интерес к общественно-политической литературе, в том числе непосредственно на встречах с авторами и редакциями молодежных изданий. Широкое распространение однотипных клубов, безусловно, ограничивало содержание клубной деятельности библиотек, которое, по сведениям Т.Б. Ловковой, в 70–80-е гг. включало военно-патриотические, литературно-художественные, краеведческие объединения читателей и было, таким образом, довольно разнообразным.

Ведущим фактором формирования клубов того времени явился не только официальный протекционизм, но и инициатива читателей. Последовавшая смена клубов adeптов политических еженедельников на литературно-творческие объединения и клубы ветеранов войны и труда наглядно позволяет судить о нарастающем значении именно инициатив и предпочтений, объясняющих, в том числе, и широкое распространение в библиотеках фольклорных, садово-цветоводческих, экологических, физкультурно-оздоровительных клубов.

Позитивно оценивая подобное разнообразие в качестве подтверждения эффективности процесса превращения библиотек «в истинные центры сообщества», исследователи вынуждены признать, что «плотное окружение книг и информационных ресурсов лекциями, выставками, театральными инсценировками» постепенно уступает развивающим кружкам, досуговым мероприятиям, а зачастую – прямым социальным услугам. Пытаясь подчеркнуть библиотечную природу комплексного мероприятия, каким являются разнообразные клубы и объединения наряду с библиотечными вечерами, литературными гостиницами и литературными играми, Ю.П. Мелентьева апеллирует к востребованности ими библиотечно-библиографической поддержки. Но и в этом случае клубы охарактеризованы ею не более чем особая форма рекламы библиотеки, позволяющей сделать «её более «видимой», повышая тем самым рейтинг «в глазах руководства района, области» [5, с. 101].

Признавая такое изменение содержательной составляющей клубной работы в библиотеках, когда важным становится не предмет обсуждения, а «сам процесс коммуникации», за свершившийся факт, Т.Б. Ловкова считает закономерным преимущественное развитие многочисленных клубов общения пользователей различного возраста, поскольку «именно в общении во многом реализуются все остальные функции клубной деятельности».

Для формирующейся идеологии современных библиотек России немаловажное значение имеют работы Е.Ю. Гениевой, смоделировавшей представление о библиотеке-центре межкультурной коммуникации, своеобразном экуменическом форуме «встреч и общения культур мира» [6, с. 38]. Укрепление материально-технической базы модернизации библиотеки актуализировало внимание к читателю, выявив угрозы ее человеческому измерению [7]. Е.Ю. Гениевой высказана глубокая уверенность в концентрации библиотечной деятельности именно вокруг книги, творящей «живую среду ее обитания, смыслопорождающую среду, чреватую развитием множества будущего». Однако ее позиции свойственен дуализм. Формировать интерес к гуманитарному знанию, по мнению директора ВГБИЛ, и стать «центрами знаний, могут стать крупные региональные и некоторые федеральные библиотеки, сплачивающие вокруг себя свою профильную фокусную аудиторию – филологов, историков, искусствоведов, юристов». Менее крупным библиотекам отведена роль центров «все более широкого социального профиля с целым рядом неспецифических для традиционной библиотеки задач», где книга <...> занимает <...> не столь большое место, как раньше» [7, с. 11].

Отмечаемый курс на превосходство не книжной деятельности клубов вызывает сомнение специалистов. Чтение и управление им традиционно было частью социально одобренного административа библиотеки. По мнению С.А. Басова, она включена в цепочку «государственно-идеологического принуждения: «что писать – что издавать – что читать» [8]. Вместе с тем, нельзя отрицать, что существование в библиотеке клубов социальной тематики может свидетельствовать о развитии гражданской активности посетителей библиотеки, когда «библиотекарь реализует стратегию создания условий для совместной деятельности читателей, предоставляя им возможность формирования собственных групп и объединений по интересам. В этом случае библиотека становится мощным инструментом развития гражданских отношений в социуме» [8].

Дискуссионность клубной идеологии современной библиотеки вполне соответствует духу социальных преобразований, ориентирующих российское общество на активное освоение демократических ценностей. В современный контекст не вписывается пассивность библиотечной аудитории, ощутить присутствие которой позволяют только статистические показатели посещений и книговыдач. Как показывает опыт функционирования клубов любителей фантастики (КЛФ) в XX в., эффективное и долгосрочное объединение поклонников такого коверного вида

увлечения, каким является чтение, возможно в таких условиях когда «уже скучно просто «потреблять» книги и хочется общаться с единомышленниками» [9].

Появившись в студенческой среде в начале шестидесятых годов в Москве, Ленинграде, Вильнюсе и Тбилиси, КЛФ неизменно, начиная с названий объединений, демонстрировали интерес к литературе. Если на заочный клуб, созданный при заводской многотиражке, часто распространялось и название газеты, то самостоятельные КЛФ при выборе имени черпали вдохновение в произведениях античных и современных авторов. В названиях КЛФ встречаются имена богов, героев и фантастических существ из древнегреческих и древнеримских мифов и неизвестных миров литературных произведений; названия планет, созвездий, волшебных артефактов и мифологических наименований привычных российских территорий.

Название часто служило краткой и емкой формулой девиза клуба, не случайно излюбленные и повторяющиеся названия и способны приблизить к логике выбора имени с точки зрения интуитивной концентрации в нем месседжа КЛФ, академично сформулированного в уставе клуба через отражение способов и методов разрешения задач.

Члены КЛФ писали и публиковали для всеобщего внимания на газетных страницах фензимов рецензии, составляли рекомендательные библиографические указатели, популяризировали фантастику на лекциях совместно с региональными отделениями Всероссийского общества книголюбов. Свои мероприятия они приурочивали к досугу жителей заводских окраин, адресовали лекции школьникам и студентам, не затрагивая при этом учебные программы. Старались создать связи с аудиторией, найти отклик и наладить двухсторонний поток сообщений, стремясь не только говорить, но и слышать.

Программа КЛФ казалась довольно экзотичной для тех, кто видел среди членов клуба только тихих читателей. Массовые мероприятия (дискотеки, фильмовые программы по НФ и приключениям, детские спектакли), переводы, попытки писать НФ и детективы, РТВ, темы НФ и юмор, НФ и искусство, наука и НФ, НЛО, непознанное в психике человека, карта НФ (биографии писателей и художников, их произведения, библиография, слайды с картин) позволяли успешно совмещать чтение и обсуждение литературных произведений с просмотром кинофантастики, вечерами «звёздной» музыки, выпуском стенгазет и организацией книжных выставок [10]. Регулярные встречи любителей фантастики с научными работниками порой «каменная на камне не оставляя от фантастических «проектов» членов клуба» [11].

Викторины, просмотры кинофильмов, вечера отдыха (конечно, с фантастическим направлением), сотрудничество с другими клубами над совместными программами, даже конкурсы короткого рассказа, перераставшие региональные рамки, неформально становясь всесоюзными – далеко не исчерпывают обширный список всего, что собственными силами делали КЛФ [11; 12]. Нельзя забывать, что они выстраивали отношения между различными клубами, приглашали авторов произведений, притом не только отечественных, но и зарубежных. Налицо стремление клубов развивать и обогащать восприятие жанра. КЛФ постоянно использовали разные формы в своей работе, искали разнообразные пути и подходы в поиске новых потенциальных партнеров. Безусловно, деятельность среднего КЛФ была менее разнообразной.

К формам общения читателей, пропагандирующим литературу, относится не только мифологизм названий, отсылающий непосредственно к литературному первоисточнику. Используя возможности кино, живописи, музыки, клубы не замыкались на чтении и книге, дав образец творческого сплетения информационных технологий для достижения цели. В новейшее время в западной традиции известно о коммерчески оправданном сращивании потенциала книги и массмедиа – технологии «галстучного узла» (tie in). Культивирование литературного творчества и организация литературной учебы в КЛФ оказали поддержку самодеятельным писателям-дилетантам, привлекая неопытных с помощью конкурсов малых литературных форм, в том числе таких экзотических, как кроссворды и рекомендательные библиографические указатели.

Пытаясь организационно оформить структуру отечественного фендома в виде «Великого кольца», КЛФ на практике создали его в региональных масштабах, развивая филиальную систему клубного представительства, установив связи между клубами с

помощью на ресурсных возможностей журнала «Уральский следопыт», выступившего информационным центром по координации клубной перепишки.

Обращение к мультикультурной программе деятельности КЛФ позволяет клубам библиотек успешно решать важнейшие

задачи культуры «сбережение наследия и созидания нового» [13]. Очевидно, что в таких услугах нуждается «широкий круг людей, разнообразные потребности которых будут находить отклик в работе библиотек в соответствии с вызовами времени» [7, с. 11].

Библиографический список

1. Калимуллина Г.Х. *Общественные объединения как средство формирования гражданской культуры*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2003.
2. Туев В.В. *Влияние русской культуры на быт и традиции коренного населения Южной Сибири в XVII-XIX вв. Досуг. Творчество. Культура*. Омск, 1998.
3. *Положение о детском (подростковом) клубе профсоюзов: постановление ЦК профсоюзов, 10 апр. 1986 г.* Available at: <http://www.knukim-edu.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data02/tex12377.htm>
4. Ловкова Т.Б. *Библиотека как центр досуга: учебно-методическое пособие*. Москва: Либерея-Бибинформ, 2009.
5. Мелентьева Ю.П. *Библиотечное обслуживание: учебник*. Москва: ФАИР, 2006.
6. Гениева Е.Ю. *Трудная дорога к храму: судьбы российских библиотек на рубеже веков*. Москва: Текст, 2004.
7. Гениева Е.Ю. *Библиотека как институт модернизации*. Available at: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2011/disk/genieva.pdf>
8. Басов С.А. *Институты гражданского общества в библиотечной сфере: теоретико-методологические аспекты*. Ст. 1: Гражданская составляющая библиотечной деятельности. Available at: <http://ellib.gpntb.ru/subscribe/index.php?journal=ntb&year=2010&num=5&art=1>
9. *Фэндом и его обитатели*. (КЛФ г. Нижний Новгород, 1991 г.). Available at: http://www.fandom.ru/klf/lifanov_2.htm
10. Мякота В. *Уважаемые коллеги!* (КЛФ г. Горловка, 1984 г.). Available at: http://www.fandom.ru/klf/klf_gorlovka_5.htm
11. Немиров В. *Есть «Контакт»!* (КЛФ г. Новокузнецк, 1984 г.). Available at: http://www.fandom.ru/klf/klf_novokuz_10.htm
12. *Беседа с В. Карабаевым*. (КЛФ г. Уфа, 1984 г.). Available at: http://www.fandom.ru/klf/klf_ufa_12.htm
13. Дондурей Д., Серебренников К. В поисках сложного человека. *Российская газета*. 2009; 7 окт.; № 5012 (188).

References

1. Kalimullina G.H. *Obschestvennye ob'edineniya kak sredstvo formirovaniya grazhdanskoj kul'tury*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2003.
2. Tuev V.V. *Vliyanie russkoj kul'tury na byt i tradicii korennoho naseleniya Yuzhnoj Sibiri V XVII-XIX vv. Dosug. Tvorchestvo. Kul'tura*. Omsk, 1998.
3. *Polozhenie o detskom (podrozkovom) klube profsoyuzov: postanovlenie CK profsoyuzov, 10 apr. 1986 g.* Available at: <http://www.knukim-edu.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data02/tex12377.htm>
4. Lovkova T.B. *Biblioteka kak centr dosuga: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Libereya-Bibinform, 2009.
5. Melent'eva Yu.P. *Bibliotечноe obsluzhivanie: uchebnik*. Moskva: FAIR, 2006.
6. Genieva E.Yu. *Trudnaya doroga k hramu: sud'by rossijskikh bibliotek na rubezhe vekov*. Moskva: Tekst, 2004.
7. Genieva E.Yu. *Biblioteka kak institut modernizacii*. Available at: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2011/disk/genieva.pdf>
8. Basov S.A. *Instituty grazhdanskogo obschestva v bibliotечноj sfere: teoretiko-metodologicheskie aspekty*. St. 1: Grazhdanskaya sostavlyayushchaya bibliotечноj deyatelnosti. Available at: <http://ellib.gpntb.ru/subscribe/index.php?journal=ntb&year=2010&num=5&art=1>
9. *F'endom i ego obitateli*. (KLF g. Nizhnij Novgorod, 1991 g.). Available at: http://www.fandom.ru/klf/lifanov_2.htm
10. Myakota V. *Uvazhaemye kollegi!* (KLF g. Gorlovka, 1984 g.). Available at: http://www.fandom.ru/klf/klf_gorlovka_5.htm
11. Nemirov V. *Est' «Kontakt»!* (KLF g. Novokuzneck, 1984 g.). Available at: http://www.fandom.ru/klf/klf_novokuz_10.htm
12. *Beseda s V. Karabaevym*. (KLF g. Ufa, 1984 g.). Available at: http://www.fandom.ru/klf/klf_ufa_12.htm
13. Dondurej D., Serebrennikov K. V poiskah slozhnogo cheloveka. *Rossiyskaya gazeta*. 2009; 7 okt.; № 5012 (188).

Статья поступила в редакцию 11.12.15

УДК 378.02

Kharchenko O.A., postgraduate, Head of Group of High Command of Interior troops of Home Office of Russia (Moscow, Russia),
E-mail: harchenko2016-2016@mail.ru

CREATING A CULTURE OF UNIT COMMANDERS OF PEDAGOGICAL PREVENTION OF EVOLUTION ADJUSTMENT OF ILLEGAL CONDUCT OF SUBORDINATES. The paper presents research on culture operations of unit commanders on the prevention of illegal behavior of subordinates as a complex and multifaceted process, in which officers are directly included into the system of military management and multiply their management experience, improve management activities required for personal qualities. The author shows different aspects of the organization of prevention activities with the military personnel, dealt with in the works of modern teachers, researching organization of the military pedagogic process. On the basis of the underlying determinants, such as personal-professional and activity-related components, the author identifies ways to improve prevention activities culture of unit commanders. In conclusion the paper reveals the basic ways to increase the culture of prevention activities of unit commanders.

Key words: culture of pedagogical activity, military and educational activities, personal and professional components, tactfulness, prevention activities.

О.А. Харченко, соискатель каф. военной педагогики и психологии Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД, начальник группы Главного командования внутренних войск МВД России, г. Москва,
E-mail: harchenko2016-2016@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ РАЗВИТИЯ УСТАНОВОК ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДЧИНЕННЫХ

В статье рассматривается культура деятельности командиров подразделений по профилактике развития установок противоправного поведения подчинённых, как сложный и многогранный процесс, в ходе которого офицеры, непосредственно включенные в систему военного управления, приобретают и приумножают свой управленческий опыт, совершенствуют необходимые для управленческой деятельности личностные качества. Автором показаны различные аспекты организации профилактической деятельности с военнослужащими, рассматриваемые в работах современных педагогов, изучающих организацию военно-педагогического процесса. На основе изучения глубинных детерминант, таких как личностно-профессиональные и деятельностные компоненты, автор выделяет способы повышения культуры профилактической деятельности

командиров подразделений. В заключение раскрываются основные способы повышения культуры профилактической деятельности командиров подразделений.

Ключевые слова: культура педагогической деятельности, военно-педагогическая деятельность, личностно-профессиональные компоненты, такт, профилактическая деятельность.

На современном этапе развития внутренних войск МВД России всё большее значение приобретает целенаправленная деятельность командиров подразделений по педагогической профилактике противоправного поведения подчиненных и повышению уровня управления ими.

Актуальность исследования деятельности командиров подразделений по педагогической профилактике противоправного поведения подчиненных определяется возрастом роли внутренних войск МВД России в деле обеспечения внутренней безопасности государства и укрепления правопорядка, значением законопослушного поведения военнослужащих как одной из важнейших слагаемых боевой готовности частей и подразделений, успешного решения служебно-боевых задач.

Формирование культуры командиров подразделений по педагогической профилактике противоправного поведения подчиненных – сложный и многогранный процесс, в ходе которого офицеры, непосредственно включенные в систему военного управления, приобретают и приумножают свой управленческий опыт, совершенствуют необходимые для управленческой деятельности личностные качества.

В истории педагогики вопросам педагогической профилактики противоправного поведения было посвящено большое количество работ. В частности, о необходимости предупреждения отклонений в поведении служивых людей говорилось в первых нормативных документах Российской армии, эту идею четко сформулировал Петр I в своих уставах, она прослеживается в трудах великих полководцев и военачальников России, работах военных педагогов 19-го – начала 20-го веков [1].

Различные аспекты организации профилактической деятельности с военнослужащими рассматриваются в работах современных педагогов, изучающих организацию военно-педагогического процесса (И.А. Алехин, В.Н. Герасимов, В.Г. Гетманский, С.И. Денисенко, В.Ю. Новожилов, А.П. Шарухин).

Анализ педагогической литературы показывает, что понятие «культура» используется для обозначения самых разных классов предметов и явлений. Об этом свидетельствует тот факт, что к началу XXI в. насчитывались десятки определений культуры [2, с. 8]. Однако наибольшее распространение получила дефиниция, приведенная в философском энциклопедическом словаре: «Культура – характеристика уровня развития общества и личности (ее творческих сил и способностей), выраженного в специфических типах и способах организации человеческой жизнедеятельности, а также в создаваемых материальных и духовных ценностях, в системе социальных норм и учреждений, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [3].

А в электронном словаре под культурой понимается проявление человеческой субъективности и объективности (характера, компетентностей, навыков, умений и знаний). Источником происхождения культуры мыслится человеческая деятельность, познание и творчество [4].

Культура педагогической деятельности – сложное явление, представляющее собой ее качественную характеристику. Как характеристика педагогической деятельности командиров подразделений она отражает степень ее совершенства, выраженную в научной обоснованности определяемых педагогических целей, применяемых способов и приемов педагогических действий, в утверждаемых и используемых ценностях и принципах, а также в достигаемой результативности.

В частности, культура военно-педагогической деятельности включает: высокий уровень организации; стремление к достижению наивысших результатов при ведущей роли воспитания; творческий характер; дружеско-наставническое педагогическое взаимодействие; выбор оптимальных, научно обоснованных педагогических задач; настойчивое их воплощение; тактичное общение и поведение; достижение стабильно высоких результатов.

Однако, если культура деятельности по педагогической профилактике развития установок противоправного поведения военнослужащих непосредственно и определяется мотивами, целями, педагогическим опытом командиров (их знаниями, умениями, навыками, свойствами), то её глубинными детерминанта-

ми выступают такие личностно-профессиональные компоненты, как: четко сформированные ценности; установка на соблюдение моральных норм, норм права и этикета; бережное отношение к природе; добросовестное отношение к педагогической деятельности; гуманное отношение к подчиненным; критическое отношение к себе; позитивный, оптимистичный настрой; широкий педагогический кругозор и богатый арсенал способов педагогической деятельности; опрятный и подтянутый внешний вид; интеллектуально-педагогическая одаренность; стрессоустойчивость; доброжелательность, отзывчивость и др.

В практической деятельности по педагогической профилактике развития установок противоправного поведения военнослужащих все эти компоненты проявляются в едином комплексе. Базис культуры педагогической деятельности по профилактике развития установок противоправного поведения военнослужащих составляет гуманитарная культура (культура отношения), на основе которой происходит становление специальной культуры (культуры действия).

Гуманитарная культура содействует гуманизации всей военной службы; с переходом комплектования войск на контрактной основе ведет за собой повышение эффективности в рамках военно-социального управления, обращение командиров к интересам, потребностям и нуждам подчиненного личного состава, изменение организационной военной культуры и усиление внимания к антропологическому фактору [5, с. 67].

При этом уровень развития культуры педагогической деятельности по профилактике развития установок противоправного поведения военнослужащих в целом, а также ее отдельных составляющих может быть различным: высоким, средним, низким.

Командирам подразделений военнослужащих для успешной профилактической деятельности необходимо быть эрудированными людьми.

Большое значение имеют знания об организации педагогического процесса, о развитии у военнослужащих творческого познавательного потенциала, военно-профессиональных качеств, о руководстве самовоспитанием военнослужащих. Командирам подразделений нужны знания методического характера, в которых воплощаются психолого-педагогическая теория и педагогическая практика.

Значительное влияние на культуру деятельности по педагогической профилактике развития установок противоправного поведения военнослужащих оказывает педагогическая этика командиров подразделений. В своей совокупности нормы педагогической этики проявляются, действуют в педагогическом такте, представляя сложное профессиональное качество. Педагогический такт характеризуется особой целесообразностью всего того, что делает командир подразделения, обоснованностью и гибкостью различных методов, средств и приемов воздействия на военнослужащих. Такт – это проявление личности командира, его ума, воли и чувств [6, с. 10]. В основе такта лежит педагогически обоснованная мера педагогического воздействия.

Стержневым компонентом, характеризующим деятельность и поведенческие аспекты педагогической культуры профилактики деятельности командиров подразделений, выступает педагогическое мастерство. Творчество в профилактической деятельности, как и любое иное, начинается с возникновения проблемной ситуации, когда появляются потребности в решении практической задачи. Важнейшим показателем восприимчивости офицера к новому является его отношение к передовому опыту.

Одним из важнейших проявлений культуры педагогической профилактики развития установок противоправного поведения выступает педагогически направленное общение и поведение командира подразделения военнослужащих, являясь составной частью профессиональной деятельности. В общении командиров подразделений к военнослужащим, их умение устанавливать крепкие контакты, основу которых составляет взаимная ответственность. Общаясь с военнослужащими, командиры подразделений из первоисточника черпают впечатления о мыслях и настроениях у военнослужащих, отзывы о происходящих событиях. Такого рода информация нередко дает основание для внесения значительных коррективов в профилактический процесс.

Командир подразделения военнослужащих, умеющий формировать вокруг себя жизнерадостный и доброжелательный микроклимат, является своеобразным центром притяжения окружающих, а отсюда прямой путь к активному влиянию на людей, возможности управлять их настроением. Естественность, чуткость и доброжелательность характеризуют общение и поведение командиров подразделений высокой культуры профилактической деятельности.

Таким образом, основными способами повышения культуры профилактической деятельности командиров подразделений выступают: формирование установки на детальную разработку планов решения профилактических задач; обсуждение вопросов, связанных с характеристикой командира как субъекта твор-

ческой деятельности в процессе подготовки и решения задач караульной службы; выдвижение реальных перспектив; предъявление постоянных требований; совершенствование морального и материального стимулирования; обучение в различных формах профессиональной подготовки; оказание необходимой консультационной помощи и научная организация педагогического труда каждого командира подразделения военнослужащих; совершенствование подбора и расстановки кадров командного состава; рациональное использование рабочего времени; всестороннее методическое и материально-техническое обеспечение профилактической деятельности; формирование здорового морально-психологического климата в коллективах офицеров, улучшение условий труда и отдыха и др.

Библиографический список

1. Керсновский А.А. *История русской армии*: в 4 т. Москва: Голос, 1999.
2. Костенко Ю.Я. *Повышение культуры воспитательной деятельности офицеров подразделений внутренних войск МВД России*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
3. Философия. *Энциклопедический словарь*. Москва: Гардарики, 2004: 751 – 755.
4. *Википедия. Электронный словарь*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Культура>
5. Дорошенко Е.В. Аксиологический подход в развитии гуманитарной культуры курсантов военных институтов внутренних войск МВД России. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. 2014; Выпуск 4; Т. 2: 67 – 73.
6. Бородавка А.С. *Совершенствование процесса воспитания в роте на основе комплексного подхода*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Москва, 1984.

References

1. Kersnovskij A.A. *Istoriya russkoj armii*: v 4 t. Moskva: Golos, 1999.
2. Kostenko Yu.Ya. *Povyshenie kul'tury vospitatel'noj deyatel'nosti oficerov podrazdelenij vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Filosofiya. *Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva. Gardariki, 2004: 751 – 755.
4. *Vikipediya. 'Elektronnyj slovar'*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Kul'tura>
5. Doroshenko E.V. Aksiologicheskij podhod v razviti gumanitarnoj kul'tury kursantov voennyh institutov vnutrennih vojsk MVD Rossii. *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. 2014; Vypusk 4; T. 2: 67 – 73.
6. Borodavka A.S. *Sovershenstvovanie processa vospitaniya v rote na osnove kompleksnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1984.

Статья поступила в редакцию 07.02.16

УДК. 378.046.4

Chernyavskaya V.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: valstan13@mail.ru

Rovenko O.V., senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: rovenko.ov@dvfu.ru

Cherednichenko A.I., Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Department of Theoretical and Experimental Physics, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: cherednichenko.ai@dvfu.ru

INFORMATION TECHNOLOGY FACTORS OF STRESS OF A TEACHER IN PROFESSIONAL ACTIVITY. The results of the analysis of requirements to the level of information and communicative competences of a teacher are presented. The approach to growth of priorities of information and technical competences of a teacher as information source of stressogenic situations in the profession is characterized. The authors present results of their empirical research of measurement of the information characteristics of work perceived by teachers: degree of an involvement of the teacher into professional activity, a variety and richness of the contents of work as the major factors increasing internal motivation and satisfaction of the worker. The results give an idea of a professional stress. The paper gives some recommendations that authors offer to teachers how to avoid information and communicative load and reduce stress at work.

Key words: information, stress, teacher, information and communicative competence, characteristics of work, uncertainty in performing one's role.

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф., проф. каф. психологии ДВФУ Школа гуманитарных наук, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

О.В. Ровенко, ст. преп. Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, E-mail: rovenko.ov@dvfu.ru

А.И. Чередниченко, д-р физ.-матем. наук, проф. каф. теоретической и экспериментальной физики Школы естественных наук ДВФУ, г. Владивосток, E-mail: cherednichenko.ai@dvfu.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СТРЕССА ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлены результаты анализа требований к уровню информационно-коммуникативных компетенций учителя. Охарактеризован подход к росту приоритетов информационно-технических компетенций учителя, как информационный источник стрессогенных ситуаций в профессии. В статье представлены результаты эмпирического исследования измерения воспринимаемых педагогами информационных характеристик работы: степень вовлеченности педагога в профессиональную деятельность, разнообразие и богатство содержания работы в качестве основных факторов, повышающих внутреннюю мотивацию и удовлетворенность работника. Результаты дают представление о профессиональном стрессе. Формируются рекомендации относительно развития ролевой определенности педагога для оптимизации информационно-коммуникативной нагрузки и уменьшения стресса.

Ключевые слова: информация, стресс, педагог, информационно-коммуникативная компетенция, характеристики труда, ролевая неопределенность.

Применение информационных технологий в работе школьного педагога даёт возможность создать условия для развития метакомпетенций, позволяет активизировать поисковую деятельность учеников, способствует подготовке наглядных пособий. Вместе с тем рост требований к увеличению информационно-технологической компоненты профессиональной деятельности учителя порождает стресс.

А.К. Маркова [1] отмечает, что для работы учителя характерны: информационный стресс, возникающий в ситуациях информационных перегрузок, когда человек не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе при высокой степени ответственности за их последствия; и эмоциональный стресс, когда под влиянием опасности, обид возникают эмоциональные сдвиги, изменения в мотивации, характере деятельности, нарушения двигательного и речевого поведения.

Современный социум характеризуется постоянным и активным смещением приоритетов профессиональной деятельности в сторону её информационных аспектов. Это относится и к работе педагога. Школьные учителя – категория профессионалов, которая подвергается стрессам. Информационно-коммуникативный стресс – один из компонентов общего профессионального стресса. Стресс понимается как результат неадекватного взаимодействия индивида с окружающей средой. В качестве состояния человека, стресс представляет собой такое состояние, при котором осложняется осуществление его интегративных функций, происходит снижение личностной выносливости. К профессиональному стрессу приводят ситуации напряжения, «испытания», требующие новых усилий или использования новых ресурсов, понимаемая как потенциальная способность активного преодоления трудностей [2; 3].

В.А. Бодров пишет, что значительный объём информации, превышающий оптимальный уровень воспринимаемой личностью величины адекватности, может иметь существенное значение в качестве стрессогенного фактора [4]. Профессиональный стресс возникает в результате несоответствия требований рабочей среды и индивидуальных ресурсов. Требования к информационно-технологическим компетенциям учителя постоянно растут. Единый квалификационный справочник должностей трактует это следующим образом: «Педагогический работник должен обладать информационной компетентностью – качеством действий, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, её адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная

познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях» [5].

Кафедрой «Естественно-математическое образование» АПК и ППРО было проведено добровольное тестирование ИКТ-компетентности учителей математики и информатики из разных регионов страны [6]. Результаты анкетирования показали уровни развития ИКТ компетентности учителей в соответствии с представлением авторов тестов о её составе: применение ИКТ, освоение знаний, производство знаний [6]. Выводы авторов говорят о недостаточности ИКТ-компетентности творческого уровня, далее описывается цель творчества «чтобы полно и эффективно использовать новые образовательные возможности цифровой эпохи в построении общества, основанного на знаниях» [6].

На взгляд авторов данной статьи, целью в данном случае является достижение средств, а не целей образования, в качестве приоритетных.

На опасность технократизма, приоритета средств над целями человека, указывал В.П. Зинченко, который определял технократическое мышление как «мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, частной цели над смыслом и общечеловеческими интересами, символа над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями» [7, с. 214]. В.П. Зинченко считал, что технократическое мышление лишает человека свободы выбора и без заботы о социальном прогрессе может стать тормозом научно-технического прогресса [7].

Описание исследования. Проверялся уровень осознаваемой профессиональной стрессогенности, как информационной перенасыщенности. Рассматривались характеристики информационной насыщенности деятельности учителя. Применялись три диагностических методики, первая из которых «Опросник дизайна трудовой деятельности» (WDQ) Ф.П. Моргесона и С.Е. Хэмфри измеряет характеристики профессиональной деятельности [8], вторая «Шкала ролевой неопределенности» (Role Ambiguity Scale) и третья «Шкала ролевой перегрузки» из опросника «Диагностического обследования стресса» (Stress Diagnostic Survey) Иванцевича и Аттесона [9].

В исследовании принимали участие 160 педагогов, обучающихся на курсах повышения квалификации в Приморском краевом институте развития образования (октябрь-декабрь 2015).

Результаты, их обсуждение. Определены факты: автономность в способах работы, в принятии решений, решение разнообразных значимых задач.

Выводы, отражённые ниже (рис.1) показывают осознание педагогами необходимости решения профессиональных задач стратегического характера, ориентации на системность профессиональной деятельности.

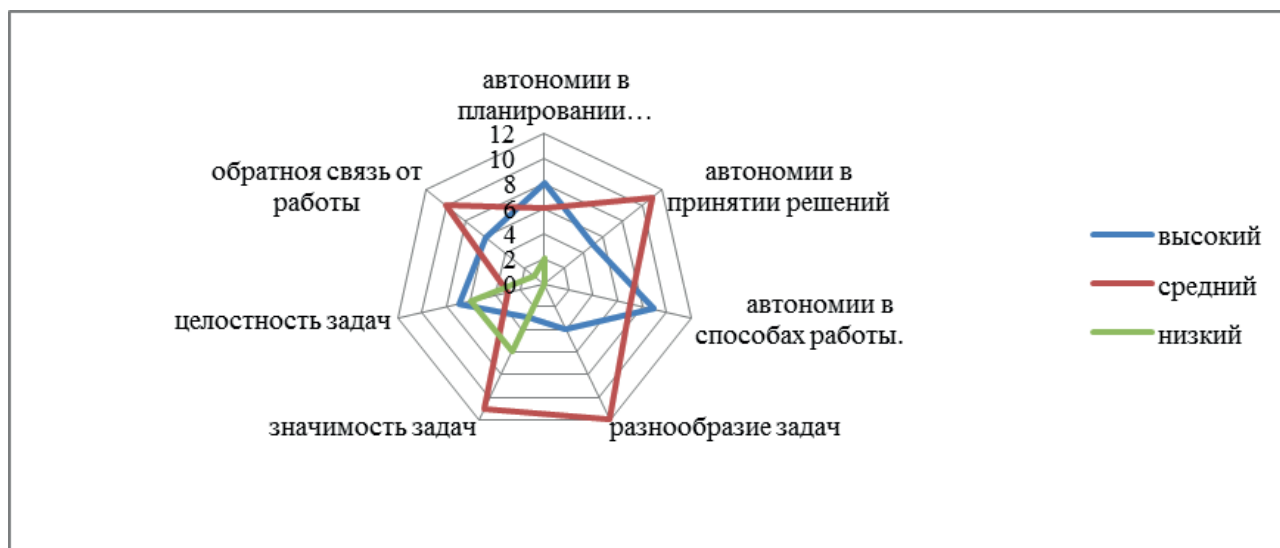


Рис.1. Мотивационные характеристики задач

Результаты показали, что наибольшее количество педагогов автономны в способах работы, в принятии решений, решают разнообразные и значимые задачи. Педагоги воспринимают целостность задач существенно в меньшей степени, по сравнению с другими параметрами результатов. В отличие от способов работы, которые находятся на высоком уровне, страдает автономность в планировании работы.

Исследовалась также степень осознания учителями необходимости решения профессиональных задач стратегического характера, ориентации на системность профессиональной деятельности. Результаты исследования мотивационных характеристик знаний, умений и способностей, представлены ниже (рис.2).

сложные технологии. Однако уровень *физической активности* на рабочем месте у *большинства учителей оказался низким*.

Оказалось, что педагоги рассматривают условия своей трудовой деятельности как средние, но при этом большинство отмечает свою низкую физическую активность.

Полученные высокие и низкие результаты указывают на ситуацию ролевой неопределённости, в которой функциональные обязанности работника размыты, нечетки или плохо определены (рис.4), то есть учителя на самом деле не знают своих прав и обязанностей на рабочем месте, это свидетельствует о возможной избыточной нагрузке, тревоге на почве неопределённости.

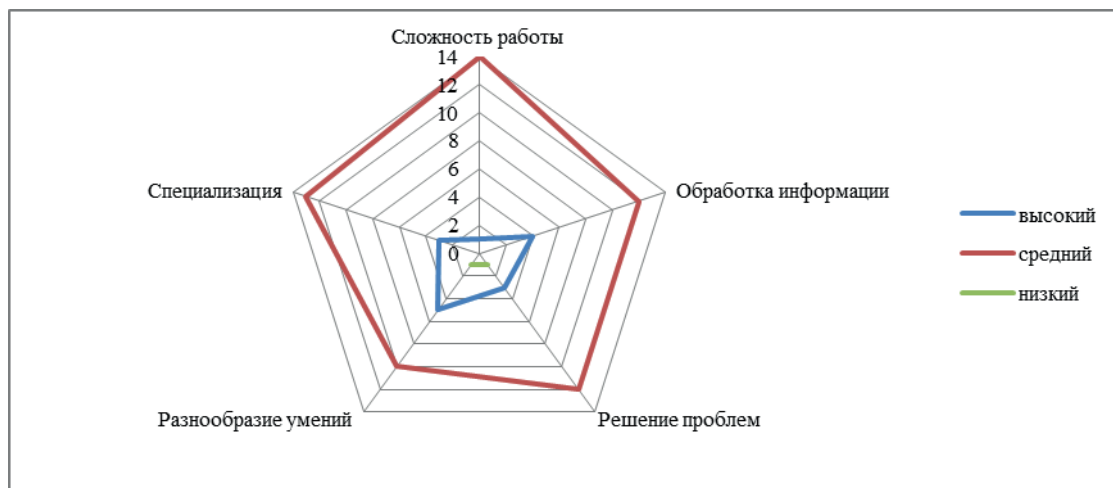


Рис. 2. Мотивационные характеристики умений

Результаты показали, что наибольшее количество педагогов **ориентировано на сотрудничество с коллегами, представителями других организаций при решении проблем**. Они готовы оказывать поддержку коллегам при выполнении сложной работы. Однако не все готовы к получению обратной связи от коллег, руководителя.

Анализировался уровень осознания педагогами необходимости *социальной поддержки и получения обратной связи от других при решении профессиональных задач*.

Результаты показали, что физические и технические условия выполнения соответствуют профессиональной деятельности (рис.3). Педагоги *используют* разнообразное оборудование и

Исследовался уровень осознания своих обязанностей учителями школ.

Оказалось, что у педагогов наблюдается ролевая перегрузка, так большинство из них стремится выполнить предложенный объем работы в достаточно быстром темпе, качество её при этом страдает (рис. 5, рис. 6).

Выводы. Результаты проведенного исследования показывают высокую степень вовлечённости абсолютного большинства педагогов в профессиональную деятельность, указывают на разнообразие и богатство содержания работы в качестве основного фактора, повышающего внутреннюю мотивацию и удовлетворенность работника. Однако анализ показывает, что педагог

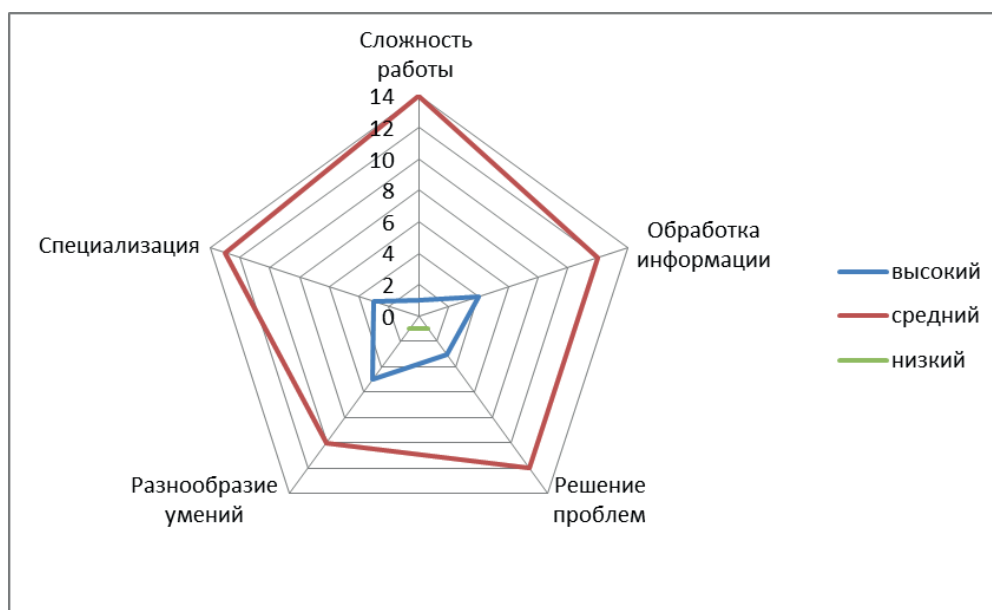


Рис. 3. Социальные характеристики профессиональной деятельности

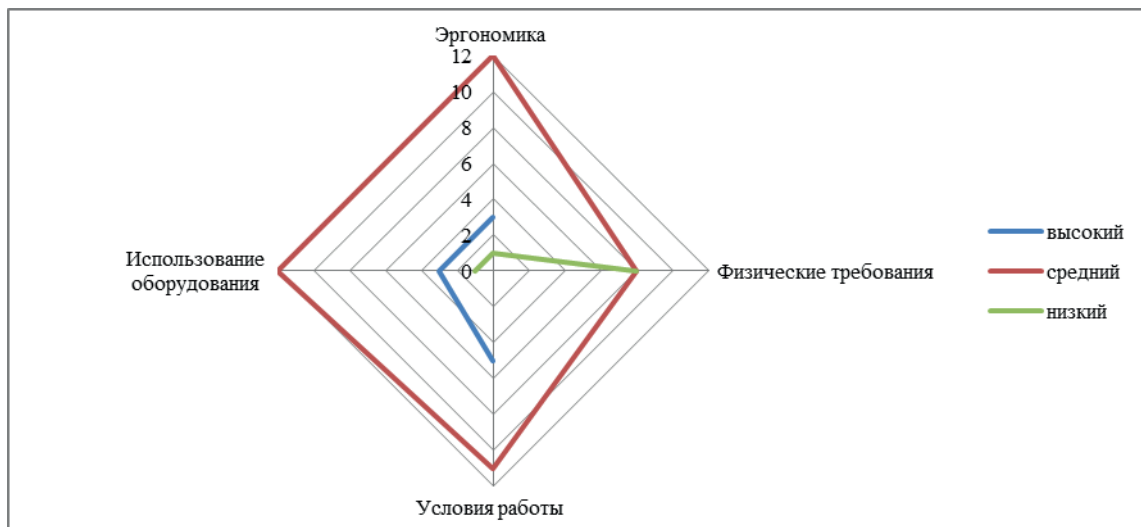


Рис. 4. Контекстуальные характеристики

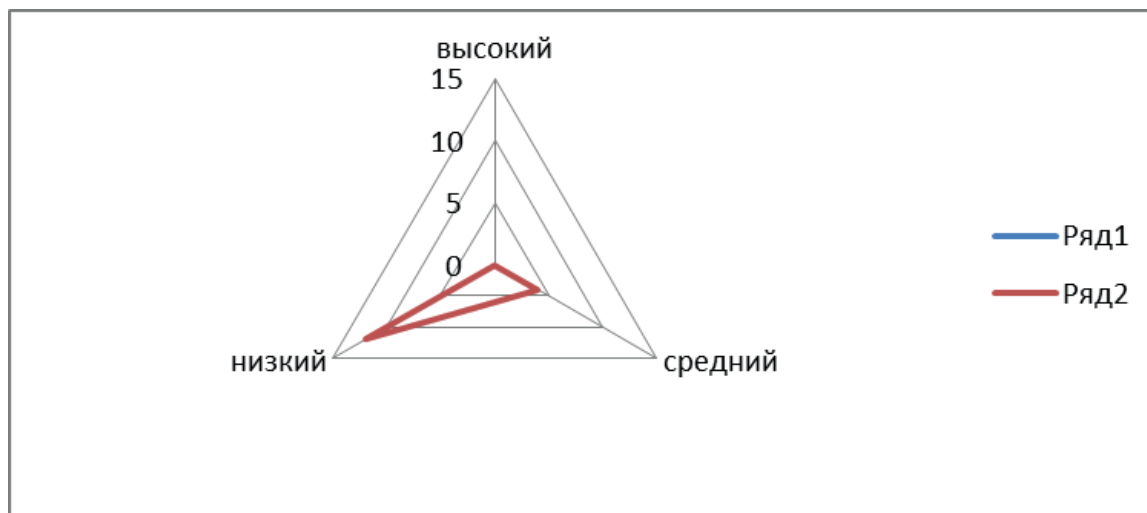


Рис. 5. Результаты Шкалы ролевой неопределённости

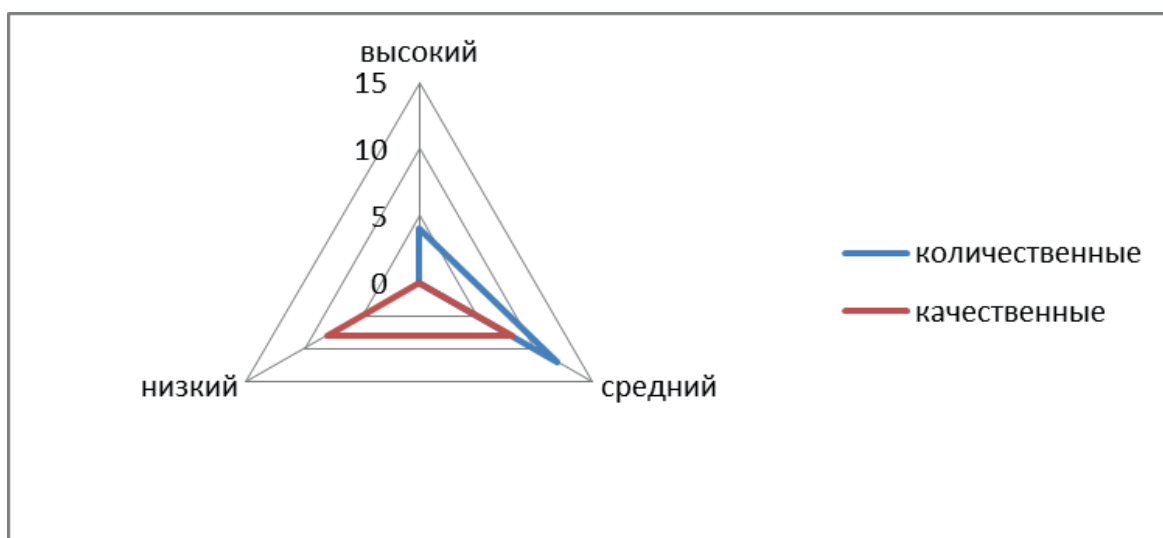


Рис. 6. Количественные и качественные аспекты выполняемой работы

страдает от стресса, также страдает качество выполняемой работы от большого количества функциональных обязанностей учителей, тревога, связанная с неопределенностью, размытостью ролевой позиции, которая нечетко или плохо определена, приводит к профессиональному стрессу, снижению мотивации, качества деятельности.

Исследователи стресса акцентируют внимание на внутреннем аспекте его восприятия; не совокупность средовых воздействий, а внутренняя невозможность превратить трудность в ресурс порождает его (ссылки). В качестве рекомендации исправления такой ситуации авторы статьи считают необходимым разработку и реализацию специальных программ развития ро-

левой определенности педагога для оптимизации информационно-коммуникативной нагрузки и уменьшения стресса.

Информационных трудности, которые могут превратиться в стресс педагогов, связаны с переоценкой значимости (технократизм мышления), но недостаточной осмысленностью места информационно-коммуникативной компетентности в работе учителя. Мы имеем в виду, что информационная перегрузка – трудность, которая, прежде всего, связана с невозможностью осмыслить массив информации, включить его в число значимых, включить пристрастность, принятие, что негативно сказывается на профессиональном здоровье педагога и результатах образования школьников, которые являются целью образования.

Библиографический список

1. Маркова А.К. *Психология труда учителя*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993.
2. Соколова Е.Д., Березин Ф.Б., Барлас Т.В. Эмоциональный стресс: психологические механизмы, клинические проявления, психотерапия. *Materia Medica*. 1996; N 1(9): 5 – 25.
3. Lazarus R.S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlook. *Ann.Rev. Psychol.* 1993; v. 44: 1–21.
4. Бодров В.А. *Информационный стресс*. Москва: ПЕР СЭ, 2000.
5. Квалификационные характеристики должностей работников образования. *Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих*. Приложение к приказу Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009 г. № 593. Available at: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/940>
6. *Лаборатория знаний*. 2014; Выпуск 9. Выпускающий редактор Якушина Е.В. Available at: <http://gazeta.lbz.ru/2014/9/9nomer.pdf>
7. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. *Человек развивающийся. Очерки российской психологии*. Москва: Тривола, 1994.
8. Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*. 2006; 91: 1321 – 1339.
9. *Шкалы характеристик работы*. Available at: <http://psy-journal.hse.ru>

References

1. Markova A.K. *Psichologiya truda uchitelya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1993.
2. Sokolova E.D., Berezin F.B., Barlas T.V. 'Emocional'nyj stress: psihologicheskie vechanizmy, klinicheskie proyavleniya, psihoterapiya. *Materia Medica*. 1996; N 1(9): 5 – 25.
3. Lazarus R.S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlook. *Ann.Rev. Psychol.* 1993; v. 44: 1-21.
4. Bodrov V.A. *Informacionnyj stress*. Moskva: PER S'E, 2000.
5. Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya. *Edinyj kvalifikacionnyj spravochnik dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih*. Prilozhenie k prikazu Minzdravsocrazvitiya RF ot 14 avgusta 2009 g. № 593. Available at: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/940>
6. *Laboratoriya znaniy*. 2014; Vypusk 9. Vypuskayuschij redaktor Yakushina E.V. Available at: <http://gazeta.lbz.ru/2014/9/9nomer.pdf>
7. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. *Chelovek razvivayuschij. Ocherki rossijskoj psihologii*. Moskva: Trivola, 1994.
8. Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*. 2006; 91: 1321 – 1339.
9. *Shkaly harakteristik raboty*. Available at: <http://psy-journal.hse.ru>

Статья поступила в редакцию 07.02.16

УДК 159.9.07

Chernyavskaya V.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: valstan13@mail.ru

Rotjerjanu Yu.M., MA student, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: lulika_93@mail.ru

EDUCATIONAL SUCCESS OF A SCHOOL GRADUATE AS A FACTOR OF PRODUCTIVITY OF UNIFIED STATE EXAMINATION. The research studies a relevant theme of defining success factors in passing Unified State Examination. The authors use a method of analysis of products of activity: estimates of children in selection of 110 pupils of the senior classes of one of Vladivostok schools in recent years. The communication between indicators of educational success (the academic success) and productivity of Unified State Examination on the corresponding disciplines is checked. The research shows that statistically reliable communication between educational success and productivity of Unified State Examination is found in the majority of subject domains.

Key words: graduates, educational success, Unified State Examination, correlation, communication, productivity.

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф., проф. каф. психологии, ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

Ю.М. Ротерьяну, магистрант направления подготовки «Психология», ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

УЧЕБНАЯ УСПЕШНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ЕГЭ

В статье обосновывается актуальность темы исследования источников успешности ЕГЭ. Использовался метод анализа продуктов деятельности – оценок старшеклассников в течение последних лет учёбы в школе на выборке из 110 учащихся старших классов школы г. Владивостока. Проверялась связь между показателями учебной успешности (академическая успешность) и результативностью ЕГЭ по соответствующим дисциплинам. Оказалось, что статистически достоверная связь между учебной успешностью и результативностью ЕГЭ существует в большинстве предметных областей.

Ключевые слова: выпускники, учебная успешность, ЕГЭ, корреляция, связь, результативность.

Актуальность исследования. ЕГЭ вызывает трудности у всех субъектов общего образования, но в наибольшей степени ЕГЭ является испытанием для школьников, выпускников [1].

Многие задаются вопросом, является ли достигнутая степень учебной успешности школьников фактором результативности ЕГЭ. Однако ответ на него получить сложно, в частности, одним

Таблица 1

Корреляции между показателями учебной успешности в 11 классе и результатами ЕГЭ

Класс	Количество человек	Числовые корреляции	0,05	0,01	Степень связи
Русский язык					
11а	17	0,29	0,48	0,62	близка к 0
11б	21	0,6	0,44	0,56	ярко выраженная
11в	20	0,6	0,45	0,57	ярко выраженная
Математика					
11а	17	0,77	0,48	0,62	ярко выраженная
11б	21	0,39	0,44	0,56	близка к 0
11в	20	0,77	0,45	0,57	ярко выраженная
Обществознание					
11а	16	0,45	0,5	0,64	близка к 0
11б	8	0,86	0,72	0,88	выраженная
11в	13	0,86	0,56	0,7	ярко выраженная

из авторов настоящей статьи подобные данные были получены на другой выборке [2].

В системе образования отметки выступают в роли как мотивирующего, так и тормозящего фактора учебной деятельности. Отметка выполняет функции, которые являются своеобразными «маяками» как для самого ученика, так и для родителей, учителей и всей системы образования в целом. Ш.А. Амонашвили выделяет следующие функции отметок: социальную, образовательную, воспитательную, эмоциональную и информационную [3]. Для отметки важна объективность, но и учёт потенциала развития конкретного ученика. По мнению Н.А. Аминова, необходимо изучать механизмы влияния оценивания педагогом своих воспитанников, но ни в зарубежной, ни в отечественной психологии это вопрос не изучался [4].

Описание хода исследования. Исследование проводилось в школе-интернате им. Н.Н. Дубинина для одарённых детей ВГУЭС (Владивосток). Использовался метод оценки продуктов деятельности: отметки из журналов, результаты ЕГЭ. Срез информации был получен на основании данных 52 учащихся 10-х классов (15 – 16 лет), и 58 учащихся 11-х классов (18 – 19 лет). Рассматривались три предметных области, два обязательных к сдаче на ЕГЭ – русский язык и математика, и наиболее часто выбираемое для сдачи ЕГЭ – обществознание. Предметы вели разные педагоги. Использовался критерий Спирмена.

Анализ и интерпретация результатов. По результатам анализа учебной успешности десятиклассников трёх параллелей (10а, 10б, 10в) оказалось, что оценки по русскому языку в одном из двух классов показали две достоверные связи (0,58 и 0,68) с результативностью ЕГЭ. По математике – также (0,64 и 0,62). По образовательной области «Естественнознание» все три связи оказались достоверными и выраженными (0,64; 0,94; 0,7). Предметы «Русский язык» и «Математика» являются обязательными в отличие от «Естественнознания», которое является предметом по выбору самих учеников, что является источником достоверного соответствия между отметками учеников и результатами ЕГЭ. Обозначение предмета значимым или незначимым зачастую формируется благодаря учителю, копируется неосознанно его отношение к предмету, стиль подготовки и прочие на первый взгляд незначительные мелочи, что при ближайшем рассмотрении таковыми не являются. Это может свидетельствовать о неравномерности распределения учеников внутри классов, из-за чего может произойти понимание материала одной частью класса, но полное или частичное непонимание оставшимися учащимися. Такие же расчеты были проведены с помощью критерия Спирмена для учеников 11-х классов (табл. 1).

Между показателями учебной успешности выпускника и результатами, полученными в ходе экзамена, взаимосвязь трижды близка к нулю, в одном случае взаимосвязь имеет выраженный характер, и ярко выражена в пяти случаях (табл. 1).

Повторение ярко выраженной степени связи наиболее часто прослеживается по предметам «Русский язык» и «Математика»: два раза из трех, в этих случаях дважды проявилась ярко выраженная степень связи и по одному разу близкая к нулю степень корреляции. Наличие ярко выраженных степеней связи между исследуемыми нами признаками также частично отражает профессионализм педагогов, адекватное оценивание знаний и способностей учеников, что позволяет выпускникам формировать целостную и реалистичную самооценку, оценку своих навыков, знаний и умений. Эти ресурсы в последствие помогают полноценно подготовиться и выполнить экзаменационные задания, что, в свою очередь может способствовать адекватным результатам ЕГЭ. Анализируя данные, полученные по каждому из классов параллели, следует отметить, что наиболее выраженная степень зависимости просматривается у учеников 11в класса: по всем трём предметам выделена ярко выраженная степень корреляции. Можно опять же предположить, что это связано с особенностями самого класса, их мотивацией к обучению, желанию учиться дальше и силой воли в реализации этих планов.

Выявились следующие факты: а) связь между показателями учебной успешности и результативностью ЕГЭ может быть характерной особенностью класса, например, стабильный характер взаимосвязи был выделен для 10 в (по всем предметам связь достигает степени «выраженная»; б) связь учебной успешности в 11 классе и результатов ЕГЭ становится более заметной, и просматривается по всем трем предметам, в разной степени – в предметных областях «Русский язык» и «Математика». В двух классах связи имеют ярко выраженную степень и в одном – близкую к нулю, тогда как обществознание имеет разную степень связи во всех трех классах; в) по результатам анализа связей в предметной области «обществознание» во всех классах обнаружена достоверная связь между учебной успешностью и результативностью ЕГЭ, причинами этого может быть выбор предмета самими учениками либо характеристики педагогической деятельности.

Таким образом, мы можем сказать, что проявление влияния учебной успешности на результаты ЕГЭ может, существовать как фактор, определяющий результаты ЕГЭ, но его источники нуждаются в отдельном экспериментальном изучении.

Библиографический список

1. Чибисова М.Ю. *Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, родителями*. Москва: Генезис, 2009.
2. Чернышавская В.С., Меркулов Д. С. Взаимосвязь результатов ЕГЭ и учебной успешности выпускников школы. *Современные исследования социальных проблем* (электронный научный журнал). 2015; №6 (50): 290 – 300.
3. Амонашвили Ш.А. *Воспитательная и образовательная функции оценки обучения школьников: Экспериментальное педагогическое исследование*. Москва: Педагогика, 1984.
4. Аминов Н.А., Жамбеева З.З. Разноразличные связи «самоценности» личности подростка в структуре интегральной индивидуальности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 232 – 235.

References

1. Chibisova M.Yu. *Psichologicheskaya podgotovka k EG`E. Rabota s uchashchimisya, roditelyami*. Moskva: Genezis, 2009.
2. Chernyavskaya V.S., Merkulov D. S. Vzaïmosvyaz' rezul'tatov EG`E i uchebnoj uspešnosti vypusknikov shkoly. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem* (elektronnyj nauchnyj zhurnal). 2015; №6 (50): 290 – 300.
3. Amonashvili Sh.A. *Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funkciï ocenki obucheniya shkol'nikov: `Eksperimental'noe pedagogicheskoe issledovanie*. Moskva: Pedagogika, 1984.
4. Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z. Raznourovnevye svyazi «samocennosti» lichnosti podroostka v strukture integral'noj individual'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 232 – 235.

Статья поступила в редакцию 07.02.16

УДК 378.14

Shevchenko G.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: shgaiv@yandex.ru

Brynza S.Yu., postgraduate, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: svbuzan@yandex.ru

NETWORKING AS A CONDITION TO IMPROVE TRAINING AMONG MASTER STUDENTS MAJORING PEDAGOGICAL EDUCATION. In the article the authors study how networking may serve as a condition to improve the quality of education, the development of professional competencies of undergraduates whose specialization is pedagogy. The work focuses on the feasibility of the formation of competencies of master's graduates and proposes ways to develop innovations in the form of networking, telecommunications projects, conferences, webinars, experimental activities, for a modern teacher should be ready to participate in networking and to be able to effectively access and use the acquired knowledge in the educational process. The training of undergraduates should be based on modern approaches in the study of compulsory and core subjects, conceptual reference points in the field of network communication and the use of media in education (the formation of information culture and the readiness of the teacher) and actively using them in their own educational activities.

Key words: online communities, networking, educational network, professional competence.

Г.И. Шевченко, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: shgaiv@yandex.ru

С.Ю. Брынза, аспирант, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: svbuzan@yandex.ru

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Рассматриваемое в статье сетевое взаимодействие представляется как условие, способствующее повышению качества образования, развитию профессиональных компетенций магистрантов по направлению подготовки Педагогическое образование. Основное внимание уделяется целесообразности формирования у выпускников, обучающихся по программе магистратуры компетенций к освоению инновационных разработок в виде: сетевых сообществ; телекоммуникационных проектов; конференций, вебинаров, опытно-экспериментальной деятельности, поскольку современный педагог должен быть готов к участию в сетевом взаимодействии и способен эффективно получать и использовать приобретенные знания в образовательном процессе.

Ключевые слова: сетевые сообщества, сетевое взаимодействие, образовательная сеть, профессиональные компетенции.

Современные ориентиры в области овладения профессией – получение индивидуального профессионально-педагогического опыта, формирование умений решать профессиональные задачи, активно разрабатываемые в рамках компетентного подхода, задают принципиально иной вектор подготовки будущего педагога: открытость миру, ориентированность на непрерывность и вариативность образования, постоянное совершенствование собственного профессионального уровня, умения работать с информацией. В данном аспекте разрабатываются идеи использования потенциала сетевого взаимодействия, развитие которого на разных ступенях системы образования, являясь частным случаем более общей проблемы – организации всестороннего и эффективного партнерства, выступает одной из ключевых задач образовательной политики. Сетевое взаимодействие рассматривается в качестве условия и гаранта доступности качественного образования, непрерывности образования, эффективного фактора профессионального развития, способствующего подготовки конкурентоспособного специалиста и его адаптации на рынке труда [1].

Внедрение сетевых образовательных программ диктуется на государственном уровне в новом законе «Об образовании в Российской Федерации». Сетевая форма обучения обеспечивает возможность освоения студентами магистратуры образовательной программы с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, осуществляющих подготовку будущих специалистов. На сегодняшний день для вузовской ступени активно разрабатываются различные сетевые образовательные программы, основополагающим для которых являются академическая мобильность, современные формы обучения (конференции, вебинары, совместные студенческие исследовательские проекты, гранты). Именно данная ступень интересна с точки зрения использования разных форм сетевого взаимодействия (с целью повышения качества образования) и подготовки студентов к осуществлению партнерства в будущей профессиональной деятельности.

Уточним суть самого понятия «сетевое взаимодействие». В современных исследованиях и нормативных документах сетевое взаимодействие рассматривается как «система горизон-

тальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов (в том числе использование информационных и коммуникационных технологий)» [2]. Основной целевой и «технологический» ориентир данного взаимодействия раскрывается в следующем понимании: сетевое взаимодействие – система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; способ деятельности по совместному использованию ресурсов, способствующего рациональному распределению функционала и ресурсов [3].

Такое понимание сетевого взаимодействия на вузовской ступени образования отражает суть нашего исследования и конкретизируется в следующем определении – совместная деятельность образовательных организаций, направленная на повышение качества образовательной деятельности и заключающаяся в обмене опытом, кадрами, совместной разработке и использовании инновационно-методических ресурсов. Следует подчеркнуть, что совместный характер деятельности осуществляется посредством образовательной сети – совокупности субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу образовательные ресурсы с целью взаимного повышения результативности и качества обучения.

К преимуществам сетевого взаимодействия следует отнести ряд моментов: формирование коллектива единомышленников, разрабатывающих общую проблему; опора на инициативу и профессиональные достижения каждого участника; осуществление нелинейного, вариативного контакта участников друг с другом; рациональное распределение ресурсов при общей задаче деятельности; вариативность маршрутов достижения общей цели и т. п. Сетевое взаимодействие способствует представлению результатов собственной деятельности широкой педагогической общественности, своего рода, общественной экспертизе. Существует мнение, что сетевое взаимодействие это «индикатор собственного опыта», обеспечивающий как повышение профессиональной мотивации (признание профессиональным сообществом – личностный уровень), так и формирование «профессионально-творческой атмосферы» общих направлений поиска, профессиональных интересов, перспектив развития, изменение в системе образования, повышение его качества за счет использования интересных и эффективных инноваций, представленных в сети [4].

При этом формирование профессиональных компетенций осуществляется не только в рамках дисциплин профильной подготовки, но и в период педагогических практик за счет системы заданий, стимулирующих сетевое взаимодействие.

Организация сетевого взаимодействия способствует активному развитию таких профессиональных компетенций как:

- осознавать сущность и социальную важность будущей профессии, проявлять к ней постоянный интерес;
- реализовывать поиск, оценку и анализ информации, необходимой для решения профессиональных задач;
- способность применять информационные и коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности;
- функционировать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами;
- самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии на основе освоения профессио-

нальной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов;

- оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений;
- осуществлять исследовательскую и проектную деятельности [5].

Перечисленные компетенции содействуют формированию у будущих педагогов опыта совместного интересного «события-действия»; возможность выступить в разных ролях (лидера-инициатора, разработчика, эксперта-критика и т. п.); «индивидуальный маршрут» участия за счет выбора формы, меры участия; понимание социальной значимости и «принятия» педагогическим сообществом результатов деятельности.

Интересным и целесообразным как для формирования компетенций будущего педагога, так и изменения педагогической практики является привлечение магистрантов к освоению инновационных разработок в виде:

- сетевых сообществ;
- телекоммуникационных проектов;
- опытно-экспериментальной деятельности;
- конференций, семинаров, вебинаров;
- «самопредставления» в медиaprостранстве.

Характеризуя «сетевую активность», участников сетевого взаимодействия, следует заметить, что она шире формального «использование информационных и коммуникационных технологий», поскольку участники данного взаимодействия должны быть готовы к совместному целеполаганию, уметь договариваться о результатах деятельности, соблюдать этические нормы и правила в общении и профессиональном диалоге. В связи с этим, уже на уровне освоения профессии, важным является формирование готовности к сетевому взаимодействию (желание участвовать в нем, мотивация к профессиональным контактам и диалогу) и формирование необходимых для эффективного взаимодействия компетенций.

Выделяют следующие компоненты сетевого взаимодействия: «информационно-технический» (освоение информационных и коммуникационных технологий), профессиональный (понимание и использование информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях), мотивационно-ценностный (стремление использовать ресурсы сетевого взаимодействия, осуществлять с их помощью профессиональное саморазвитие и представление).

Развитие информационных и коммуникационных технологий, использование их в образовании побуждает открывать новые, актуальные подходы к организации процесса обучения на основе сетевого взаимодействия. Практика показывает, что современный педагог должен уметь шагать в ногу со временем, а значит владеть способами эффективного получения знаний, использования и внедрения.

В заключение следует отметить, что формирование готовности магистрантов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование к участию в сетевом взаимодействии должно осуществляться единством дисциплин образовательной программы магистратуры. Это означает, что весь процесс подготовки магистрантов должен строиться на современных подходах при изучении обязательных и профильных дисциплин, концептуальных ориентирах в области сетевого взаимодействия, использования медиаресурсов в образовании (формирование информационной культуры и готовности педагога) и с активным применением их в собственной образовательной деятельности. Важно, чтобы магистранты не только осваивали данные подходы и технологии (знакомились с ними), но и обучались на их основе (активно участвовали в разных сетевых проектах).

Библиографический список

1. Адамский А.И. *Модель сетевого взаимодействия*. Available at: <http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm>
2. Брынза С.Ю., Шевченко Г.И. Критерии классификации и виды сетевых сообществ. *Студенческая наука для развития информационного общества*: материалы II Всероссийской научно-технической конференции. Ставрополь, 2015.
3. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов. Москва, 2008.
4. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2010.
5. Брынза С.Ю., Шевченко Г.И. Сетевые сообщества: понятие, цели, виды. *Студенческая наука для развития информационного общества*: материалы I Всероссийской научно-технической конференции. Ставрополь, 2015.

References

1. Adamskij A.I. *Model' setevogo vzaimodejstviya*. Available at: <http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm>
2. Brynza S.Yu., Shevchenko G.I. Kriterii klassifikatsii i vidy setevykh soobshchestv. *Studencheskaya nauka dlya razvitiya informacionnogo obshchestva: materialy II Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. Stavropol', 2015.
3. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov*. Moskva, 2008.
4. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij*. Moskva, 2010.
5. Brynza S.Yu., Shevchenko G.I. Setevye soobshchestva: ponyatie, celi, vidy. *Studencheskaya nauka dlya razvitiya informacionnogo obshchestva: materialy I Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. Stavropol', 2015.

Статья поступила в редакцию 09.02.16

УДК 377.5

Shcherbakova I.A., postgraduate, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia),
E-mail: irinka_03@mail.ru

PRACTICAL ORIENTED TASKS AS AN EFFECTIVE WAY OF PROFESSIONAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS. The main objective of the educational institutions, which are carrying out preparation of future experts is ensuring qualitative professional readiness of students for the forthcoming professional activity. Based on the analysis of psychology and pedagogical literature, the article presents usage of the practical oriented tasks as an effective remedy process of professionally significant skills formation of students. The attention is especially focused on an increase of students' activity in the process of doing practice-oriented tasks, laboratory works and special discipline lessons according to the program for each qualification.

Key words: practice-oriented tasks, professional training, work forms, quality of education, college students.

И.А. Щербакова, аспирант МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: irinka_03@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Основной задачей учебных заведений, осуществляющих подготовку будущих специалистов, является обеспечение качественной профессиональной готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, автор рассматривает в статье особенности использования практико-ориентированных заданий в качестве эффективного средства процессе формирования профессионально значимых умений и навыков студентов колледжа. Особо заостряется внимание на повышении активности студентов в процессе выполнения практико-ориентированных заданий на уроках производственного обучения и в ходе лабораторно-практических работ, при проведении занятий по специальным дисциплинам в соответствии с программой по каждой квалификации.

Ключевые слова: практико-ориентированные задания, профессиональная подготовка, формы работы, качество образования, студенты колледжа.

На всех этапах развития профессионального образования перед педагогами стояла и стоит первостепенная задача подготовки высококвалифицированного специалиста, готового к предстоящей деятельности на высоком профессиональном уровне, как того требует современная экономика. Каждый работодатель требует от специалиста высокого профессионализма, обладания творческим потенциалом, профессионально значимыми умениями и навыками для выполнения необходимого объема работы, поэтому в процессе профессиональной подготовки подрастающего поколения к педагогам колледжа предъявляются высокие требования. В связи с этим, преподаватели колледжа системно работают над отбором методов, приемов, средств обучения, форм организации деятельности студентов и практико-ориентированного содержания их профессиональной подготовки.

Работая над практико-ориентированной насыщенностью профессиональной подготовки и достижением более высоких результатов, стремясь познать студента и помочь ему как можно более полно раскрыть себя, свои способности в области выбранной профессии, педагог продумывает важность использования практико-ориентированных заданий, просчитывает уровень их сложности, степень продуктивности.

Чаще всего поступающие в колледж студенты имеют разный уровень сформированности учебных умений, в связи с чем в процессе осуществления профессиональной подготовки квалифицированных специалистов рабочих специальностей возникает необходимость начинать использование практико-ориентированных заданий с более простого уровня, осуществляя постепенный переход к более сложному, требующему для выполнения совокупности сформированных умений и навыков. Поэтому для обеспечения продуктивности деятельности студентов на уроках следует учитывать, что практико-ориентированная направленность профессиональной подготовки студентов характеризуется умственной, эмоциональной и творческой активностью студентов, взаимопониманием, ответственностью, за достижение результата, требует ведения учета личностных факторов: структура группы, ролевая значимость, факторы взаимодействия, а также степень участия педагога.

Подготовка специалиста, способного к продуктивной трудовой деятельности, умеющего самостоятельно находить пути выхода из проблемных ситуаций, планировать свою жизнь, трудовую деятельность актуализировал проблему использования практико-ориентированных заданий, как одного из условий, влияющих на качество профессиональной подготовки студентов колледжа.

Исходя из того, что качество занимает ведущую позицию на современном этапе развития системы профессионального образования, то конечным результатом профессиональной подготовки студентов колледжа является качество подготовки будущего специалиста.

В педагогической литературе единого определения «качество образования» нет. Это характеризуется сложным, междисциплинарным характером данной категории. По мнению А.Р. Су-хаевой и С.В. Ивановой частично такие сложности объясняются тем, что сформировался многосубъектный потребитель и заказчик целей образования, каждый из которых отличается своими представлениями о качественном образовании:

- для студента образование качественное, если оно содействует развитию его личности и профессиональной карьере;
- для академического сообщества приоритетным показателем качества образования является его культуросообразность;
- для работодателя образование качественное, если подготовливает компетентного работника;
- для общества качество образования отражается в личности, способной к эффективному социальному жизнетворчеству [1, с. 284].

Качество профессиональной подготовки, по нашему мнению, следует рассматривать как степень соответствия результата осуществленной профессиональной подготовки будущего специалиста целям, предъявляемым потребителями образовательных услуг.

Анализ сущности данного процесса показал, что необходимость использования практико-ориентированных заданий возникла в результате многократного повторения ситуации, в которой у студентов возникают разного рода препятствия в ходе

профессиональной подготовки, мешающие достижению планируемого результата.

С целью определения степени влияния практико-ориентированных заданий на качество профессиональной подготовки студентов было проведено исследование на базе КГКП – «Костанайский профессионально-технический колледж» УОАКО.

Материалы и методы исследования. Преподавателям и мастерам производственного обучения было предложено осуществить подбор практико-ориентированных заданий трёх уровней сложности для проведения уроков производственного обучения и лабораторно-практических занятий на уроках специальных дисциплин в соответствии с изучаемыми темами. Важным являлось и то, что дополнительно следовало определить форму организации деятельности студентов на занятии для достижения наибольшей эффективности при выполнении практико-ориентированных заданий. Мы исходили из того, что процесс профессиональной подготовки студентов будет протекать успешнее, если будут моделироваться такие задачи, которые составляются самими студентами, отражают структуру профессиональной деятельности будущих специалистов и повышают значимость, осуществляемой ими деятельности [2; с. 114]. Поэтому, перед выполнением практической работы студенты привлекались к выдвижению целевых установок, что позволяло не только оценивать степень вовлеченности студентов в деятельность, но и повышать их интерес к осуществлению практических действий.

При организации практической работы, направленной на формирование необходимых профессионально значимых умений и навыков, каждый студент был обеспечен рабочим местом, спецодеждой и всем необходимым оборудованием и инвентарем. Для каждого вида практической работы использовалась инструкционная карта с подробным описанием выполнения практических действий, готовились карточки-задания, разрезной материал, правила по технике безопасности.

В соответствии с темой урока, студентам демонстрировалась правильность выполнения рабочих приемов, заострялось внимание на особенностях выполнения сложных практических действий, правильности выполнения той или иной операции, использование которых потребуется в ходе практической деятельности. После просмотра студенты, устно выстраивая последовательность выполнения операций, теоретически моделировали ход собственных действий, которые потребуются им для достижения результата в ходе практической работы. Комментируя способы выполнения практических приемов, студенты еще раз осмыслили техническую правильность выполнения, последовательность действий и их результативность.

Мы обеспечивали личностно-значимый контекст при реализации практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки, что осуществлялось за счет максимального учета потребностей, интересов и личностных особенностей и способностей студентов, через предоставление им возможности выбора, как уровня трудности выполнения практических заданий по изучаемой теме, так и формы организации деятельности, в зависимости от степени сформированности умений работать индивидуально или в паре с другим студентом, самостоятельно или под руководством педагога. Учитывалась взаимосвязь теории и практики на практических занятиях с целью отработки у студентов при выполнении практических заданий профессионально значимых умений и навыков в процессе применения знаний, полученных на лекции или в ходе самостоятельной работы с информацией. Поддерживался интерес к содержанию практико-ориентированных заданий и способам выполнения практической деятельности, на основе связи с будущей профессиональной деятельностью в соответствии с выбранной квалификацией. Отбираемые для практических занятий материалы, задания, виды практической деятельности были направлены на осознание студентами значимости приобретаемой ими профессии, на стимулирование к повышению уровня профессиональных качеств, необходимых им, как будущим специалистам, на овладение необходимыми практическими приемами и на формирование профессионального взгляда на значимость приобретаемой профессии.

Исходя из того, что практическое занятие – это форма организации учебного процесса, предполагающая выполнение студентами по заданию и под руководством преподавателя одной или нескольких практических работ, следует, что целью практической работы, в ходе профессиональной подготовки, является формирование у студентов профессионально значимых умений, необходимых для дальнейшей плодотворной трудовой деятель-

ности в условиях производства, мы учитывали, что практические занятия должны быть направлены на осмысление теоретического материала студентом, формирование умения убедительно аргументировать собственную точку зрения в ходе выполнения практических заданий, приобретение навыков профессиональной деятельности.

В этой связи большой интерес у студентов вызывали практические занятия, где они использовали реальные объекты труда при выполнении практической работы, самостоятельно аргументировали последовательность выполнения практических действий, отбор необходимых практических приемов и, подводя итоги, могли самостоятельно оценить результативность выполненной деятельности. Осмысление полученных результатов позволяло студентам самостоятельно или совместно с педагогом выдвигать новые цели для повышения результативности практической деятельности, продумывать формы работы направленные на повышение качества профессиональной подготовки студента.

Задачами педагога при этом являлись:

- осуществлять наблюдение за деятельностью студентов и оценивание уровня выполнения практико-ориентированных заданий;
- оказывать дозированную помощь студентам в процессе выполнения практико-ориентированных заданий;
- при необходимости своевременно корректировать формируемые умения и навыки.

Исходя из того, что профессиональное обучение в целом является планомерно организованной деятельностью преподавателей и студентов, направленной на овладение обучаемыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, умениями самостоятельно анализировать производственные ситуации и находить решения [3, с. 84], подбор заданий, осуществлялся таким образом, чтобы была возможность смоделировать различные ситуации, которые могут возникнуть в дальнейшей трудовой деятельности. Разрешение данных ситуаций обеспечивало развитие креативного мышления, целенаправленность выполнения деятельности, формирование необходимых практических умений и навыков, концентрацию внимания студентов в ходе индивидуальной, парной или групповой работы.

Анализ производственных ситуаций, нахождение путей выхода из них, целенаправленно воздействовали на формирование профессионального взгляда, мнения студентов, а практическое разрешение возникших производственных проблемных ситуаций, способствовало развитию у них умения быстро реагировать и использовать имеющиеся знания, умения и навыки в нестандартной обстановке.

Так, при изучении тем, направленных на развитие умения студентов осуществлять профессиональную деятельность, им предлагалась работа в парах, где один студент являлся заказчиком (клиентом), а второй специалистом. Являясь активным участником практической деятельности, каждый студент «получает определенный запас опережения», позволяющий ему ощутить реальный процесс своей будущей профессиональной деятельности [4, с. 74].

При переходе студента в позицию специалиста моделировались реальные ситуации его будущей профессиональной деятельности. Получая практическое задание, студенты сами или под руководством педагога планировали организацию собственной деятельности:

- 1) четко определяли пошаговое выполнение практических действий;
 - 2) вспоминали технику безопасности;
 - 3) отбирали требуемые умения и навыки для выполнения тех или иных видов работ;
 - 4) организовывали собственное рабочее место;
 - 5) планировали временные интервалы для выполнения практической деятельности;
 - 6) осуществляли отбор требуемых приемов, умений и навыков;
 - 7) оценивали качество выполнения работы;
 - 8) аргументировали правильность выполнения работы.
- Кроме того, представленные ситуации анализировались студентами на предмет уровня соответствия требованиям к их разрешению, подтверждения необходимого уровня профессионализма и соответствия данному уровню студентов, выполнявших данный вид деятельности, определялась результативность выполняемой деятельности.

Последующее устное воспроизведение алгоритма осуществленных практических действий и аргументация правильности их выполнения позволяет участникам самостоятельно оценить качество выполнения практической работы и осуществить взаимную оценку относительно критериев выполнения озвученных

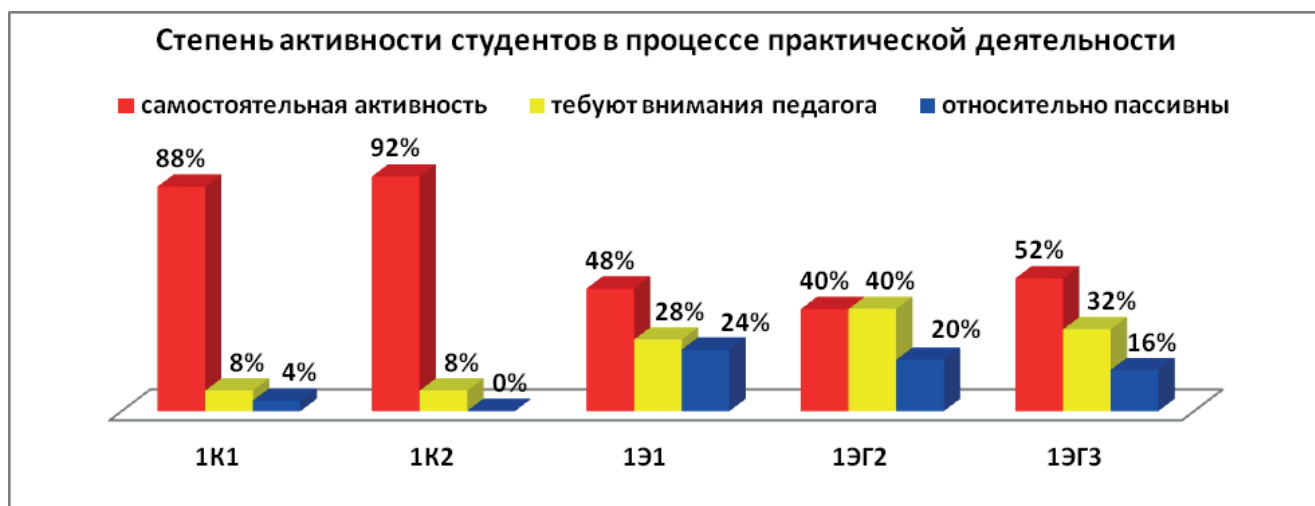


Рис. 1. Сравнение суммированных показателей результатов экспериментальных и контрольных групп студентов

педагогом в начале занятия, осмыслить какой вклад каждый участник внес в осуществление практической деятельности, независимо от личного статуса в группе, но в соответствии с уровнем владения умениями и навыками по специальности.

Подобный вид аналитической работы позволяет осмыслить каждому студенту уровень собственной профессиональной подготовки, определить трудности, выявленные в ходе практической работы и совместно с педагогом наметить пути их устранения.

Результаты исследования и их обсуждение. В исследовании приняли участие 125 студентов колледжа. Исследование проводилось в течение года. На рисунке №1 показано сравнение суммированных показателей результатов экспериментальных и контрольных групп, которые наглядно доказывают, что активность студентов возрастает при использовании практико-ориентированных заданий на уроках производственного обучения и в процессе проведения лабораторно-практических занятий по специальным дисциплинам.

Возрастание самостоятельной активности студентов в процессе выполнения практико-ориентированных заданий привело к повышению результативности осуществляемой деятельности, которая отразилась на качественных показателях студентов как контрольных групп, так и экспериментальных.

На рисунке № 2 представленные результаты наглядно выше в контрольных группах, где практико-ориентированные задания, системно используемые при организации практической работы, отбирались педагогами с учётом уровня сформированности профессионально значимых умений и навыков студентов, тем

самым повышая уровень их самостоятельной активности, стимулируя к качественному выполнению практической работы, поддерживая живой интерес к повышению общей результативности профессиональной подготовки.

Выводы. В результате проведённого исследования можно сделать вывод, что организация практико-ориентированного обучения в процессе профессиональной подготовки студентов в современном колледже будет более эффективна при:

- определении конкретных целей и направлений деятельности студента для повышения качественных показателей в учёбе в целом и профессиональной подготовке в частности;
- отборе практико-ориентированных заданий, направленных на отработку студентом профессионально значимых умений и навыков, необходимых для обеспечения продуктивности профессиональной подготовки;
- осуществлении самоанализа студентом собственных качественных показателей профессиональной подготовки и самоорганизации в процессе дальнейшего приобретения профессионально значимых умений и навыков;
- учёте педагогом учета личностных особенностей, индивидуальных способностей и склонностей студента при отборе форм, методов и средств обучения.

Таким образом, опыт организации практико-ориентированного обучения в колледже показывает, что использование практико-ориентированного содержания в процессе профессиональной подготовки позволяет студентам выйти на более высокий уровень профессиональной готовности к трудовой деятельности.

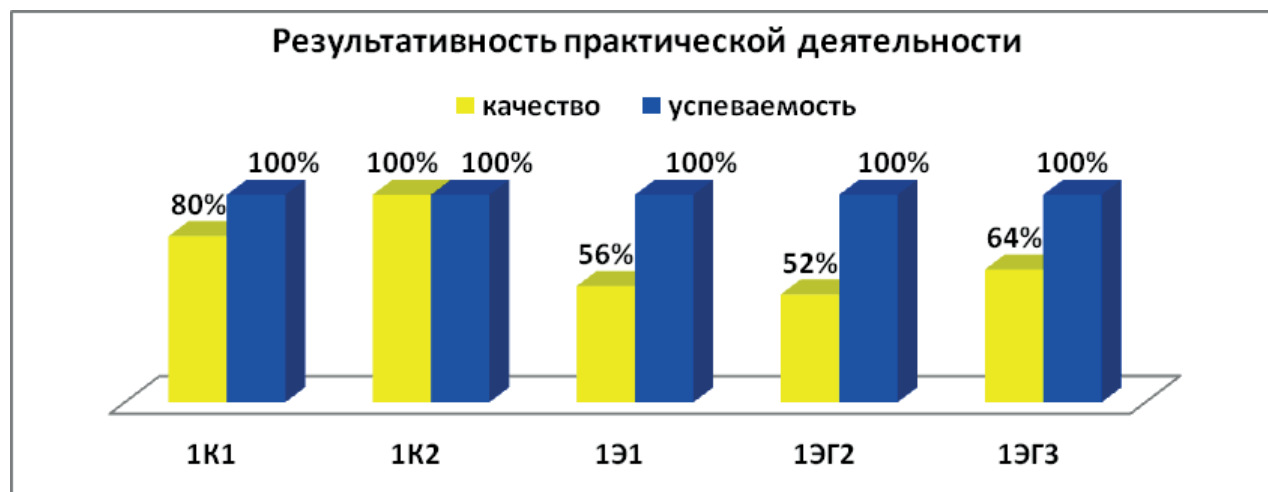


Рис. 2. Результаты практической деятельности

Библиографический список

1. Сухаева А.Р., Иванова С.В. Проблемы качества профессиональной подготовки специалиста. *Современные наукоемкие технологии*. 2010; 7.
2. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51).
3. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования: учебное пособие*. Москва: Издательство МПСИ, 2003.
4. Есипович К.Б. *Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе*. Москва: Просвещение, 1988.
5. Лазарев В.А. *Педагогическое сопровождение одарённых старшеклассников*. Ярославль, 2005.

References

1. Suhaeva A.R., Ivanova S.V. Problemy kachestva professional'noj podgotovki specialista. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2010; 7.
2. Sajgushev N.Ya., Sajgusheva L.I., Melehova Yu.B. Tehnologiya refleksivnogo prodvizheniya studentov v processe professional'no-pedagogicheskoy podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51).
3. Zeer 'E.F. *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'stvo MPSI, 2003.
4. Esipovich K.B. *Upravlenie poznavatel'noj deyatel'nost'yu uchaschihsya pri izuchenii inostrannyh yazykov v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
5. Lazarev V.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie odarenyh starsheklassnikov*. Yaroslavl', 2005.

Статья поступила в редакцию 05.02.16

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 37.015.31

Arskiewa Z.A., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: zaliya66@mail.ru

DEVELOPMENT OF VERBAL-LOGICAL THINKING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE. The article investigates features of the development of thinking in children at primary school. The research reflects the results of diagnostics of the development of the following types of thinking: verbal-logical and visual-figurative thinking. According to the results, the study reveals and confirms the hypothesis that under the influence of training children's thinking becomes more arbitrary, more programmable, more conscious and better planned, i.e. it becomes verbal-logical. Consequently, it becomes clearly evident that there is the dependence of mental development of younger students from learning. The research is based on the studies that found that in children of primary school age visual-figurative thinking is well developed and this indicates the feasibility of development and other types of thinking, with an initial focus on verbal and logical thinking. It has been proved empirically that the learning process promotes the development of logical thinking.

Key words: visual-figurative, verbal-logical, clearly-effective, insight, gestalt, zone of proximal development.

З.А. Арскиева, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: zaliya66@mail.ru

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье говорится об особенностях развития мышления у детей младшего школьного возраста, а также отражены результаты диагностики развития следующих видов мышления: вербально-логического и наглядно-образного мышления.

По итогам данного исследования подтверждена гипотеза: под влиянием обучения мышление детей становится более произвольным, более программируемым, более сознательным, более планируемым, т. е. оно становится словесно-логическим. Следовательно, становится явно очевидной зависимость умственного развития младших школьников от обучения. На основе изученного установлено, что у детей младшего школьного возраста хорошо развито наглядно-образное мышление, что свидетельствует о целесообразности развития и других видов мышления, в первую очередь вербально-логического мышления. Эмпирически доказано, что процесс обучения способствует развитию логического мышления.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, вербально-логическое мышление, наглядно-действенное мышление, инсайт, гештальт, зона ближайшего развития.

Исследование мышления относится к числу самых сложных и недостаточно разработанных проблем психологии. Понятие мышления и его роли в познании, труде, жизни интересовало население земли ещё в период античности.

Сам процесс мышления считался врожденным, и рассматривался вне развития.

Мышление в ассоциативной эмпирической психологии во всех его проявлениях объединялось к ассоциациям, взаимосвязям впечатлений прошедшего и воспоминаний, приобретённых от реального эксперимента. Один из основателей ассоциативной психологии А. Бен отводил ассоциациям по сходству главную роль в мышлении.

Большое влияние на исследования мышления оказали работы школы гештальтпсихологии. В работах В. Келера, М. Вергеймера, К. Дункера мышление рассматривается как внезапное, неподготовленное прежним опытом и знаниями "понимание" ситуации. Деятельность мышления заключалась, по их мнению, в том, что отдельные части проблемной ситуации переконструируются; образуется новое "целое", новый "гештальт". Само же переконструирование происходит благодаря внезапному охватыванию – "инсайту".

Сторонники психоанализа связывают мышление с бессознательной формой, которая зависит от мотивов и потребностей человека.

В отечественной психологической науке мышление получило новую трактовку как особый вид познавательной деятельности.

Тем самым для конкретного исследования открылась новая, ранее не видимая психологами связь, существующая между деятельностью и мышлением, а также между различными видами самого мышления. Впервые появилась возможность ставить и решать вопросы о генезисе мышления, о его формировании и развитии у детей в результате целенаправленного обучения. На теории, связанной с обучением и умственным развитием детей, построены теории П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова [1, с. 608].

Младший школьный возраст содержит в себе, как отмечает Р.С. Немов, большой потенциал для умственного развития детей, но оценка этих возможностей пока что не представляется возможной. Различные решения этого вопроса, предлагаемые учёными педагогами и практиками-преподавателями, почти всегда связаны с опытом применения определённых методов обуче-

ния и диагностики возможностей ребёнка, и нельзя заранее сказать, в состоянии или не в состоянии будут дети усваивать более сложную программу, если использовать совершенные средства обучения и способы диагностики обучаемости.

За первые три-четыре года обучения в школе довольно заметным бывает прогресс в умственном развитии детей. От доминирования наглядно-действенного и элементарно образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логикой размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Начало этого возраста связано, если пользоваться терминологией Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, с доминированием дооперационального мышления, а конец – с преобладанием операционального мышления в понятиях.

Комплексное развитие детского мышления в младшем школьном возрасте идёт в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ её условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями [2, с. 608].

Первое из названных направлений связано с формированием речи у детей, с активным её использованием при решении разнообразных задач. Развитие в этом направлении идёт успешно, если ребёнок обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат.

Второе направление в развитии успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребёнка идет как односторонний процесс. При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать образное и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это, в конечном счете, может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка.

Таким образом, из вышесказанного видно, что мышление младшего школьника формируется в процессе обучения, то есть в процессе приобретения детьми определённых знаний.

Обобщая все выше представленное, следует отметить, что начальное обучение использует ту форму мышления, которая возникла еще у детей-дошкольников. Большинство детских психологов называют основным видом мышления в младшем школьном возрасте наглядно-образное. К концу обучения в начальной школе происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому. Этот переход осуществляется за счёт процесса обучения, то есть в процессе приобретения детьми определённых знаний.

О ведущей роли обучения в умственном развитии свидетельствует и феномен «зоны ближайшего развития», открытый Л.С. Выготским. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л.С. Выготский, – когда оно идёт впереди развития». Как пишет Л.С. Выготский, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие ещё, но находящиеся в зоне созревания ... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день» [3, с. 1008].

Известный педагог П.П. Блонский отмечал связь развития мышления с теми знаниями, которые ребёнок получает в процессе обучения. Он считал, что «...мышление развивается на основе усвоенных знаний, и если нет последних, то и нет основы для развития мышления, и последнее не может созреть в полной мере» [4, с. 288].

Используя ту форму мышления, которая возникла ещё у детей-дошкольников, мышление детей младшего школьного возраста, однако, уже значительно отличается: так, если для мышления дошкольника характерно такое качество, как непроизвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи, и в её решении, они чаще и легче задумывается и над тем, что им интересней, что их увлекает, то младшие школьники в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научаются управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо.

Во многом формированию такого произвольного, управляемого мышления способствует указание учителя на уроке, побуждающие детей к размышлению [3, с. 1008].

При общении в начальных классах у детей формируется осознанное критическое мышление. Это происходит благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются различные варианты решения, учитель постоянно требует от школьников обосновывать, рассказывать, доказывать правильность своего суждения, т. е. требует от детей, чтобы они решали задачи самостоятельно [5, с. 224].

Умение планировать свои действия также активно формируется у младших школьников в процессе школьного обучения. Учёба побуждает детей вначале проследить план решения задачи, а только потом приступить к её практическому решению.

Младший школьник регулярно и в обязательном порядке становится в систему, когда ему нужно рассуждать, сопоставлять разные суждения, выполнять умозаключения.

Поэтому в младшем школьном возрасте начинается интенсивно развиваться словесно-логическое отвлеченное мышление, в отличие от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста.

На уроках в начальных классах при решении учебных задач у детей формируются такие приёмы логического мышления как сравнение, связанное с выделением и словесным обозначением в предмете различных свойств и признаков обобщения, связанное с отвлечением от несущественных признаков предмета и объединении их на основе общности существенных особенностей.

По мере обучения в школе мышление детей становится более произвольным, более программируемым, более сознательным, более планируемым, т. е. оно становится словесно-логическим [6, с. 128].

Таким образом, становится очевидной зависимость умственного развития младших школьников от обучения.

Обобщая все вышеизложенное, следует отметить, что в младшем школьном возрасте при влиянии обучения у детей формируется осознанное критическое мышление; активно формируется умение планировать свои действия; формируется такие приёмы логического мышления как сравнение, обобщение и объединение. Таким образом, под влиянием обучения мышление детей становится более произвольным, более программируемым, более сознательным, более планируемым, т.е. оно становится словесно-логическим.

Таким образом, мышление является деятельностью, опирающейся на систему понятий, направленной на решение задач, подчинённой цели, учитывающей условия, в которых задача осуществляется. Для успешного выполнения задачи необходимо постоянно удерживать эту цель, осуществлять программу операций, сличать ход выполнения с ожидаемым результатом. На основе этого сличения происходит коррекция неправильных ходов. В современной психологии принята и распространена следующая несколько условная классификация видов мышления по таким различным основаниям, как: генезис развития; характер решаемых задач; степень развернутости; степени новизны и оригинальности; средства мышления; функции мышления и т. д. К разрешению задач мышление идет с помощью многообразных операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. К индивидуальным особенностям мышления специалисты относят такие качества ума как: широта мышления, самостоятельность мышления, быстрота, торопливость и критичность ума. Мышление совершается по законам, общим для всех людей, вместе с тем в мышлении проявляются возрастные и индивидуальные особенности человека. Большинство детских психологов называют основным видом мышления в младшем школьном возрасте наглядно-образное. К концу обучения в начальной школе происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому. Этот переход осуществляется за счет процесса обучения, то есть в процессе приобретения детьми

ми определенных знаний. При влиянии обучения у детей младшего школьного возраста формируется осознанное критическое мышление; активно формируется умение планировать свои действия; формируется такие приемы логического мышления как сравнение, обобщение и объединение. Таким образом, под

рования, а так же учителями при разработке учебных планов в процессе обучения.

В исследовании приняли участие 125 человек.

В ходе исследования были получены следующие результаты, которые отражены в (табл. 1):

Таблица 1

Уровень развития видов мышления младших школьников

№ п/п	Виды мышления	Уровни					
		Высокий		Средний		Низкий	
		начало уч. год	конец уч. год	начало уч. год	конец уч. год	начало уч. год	конец уч. год
1.	Вербально-логическое	—	42	45	62	80	21
2.	Наглядно-образное	45	62	80	63	-	

влиянием обучения мышление детей становится более произвольным, более программируемым, более сознательным, более планируемым, т. е. оно становится словесно-логическим. Следовательно, становится явно очевидной зависимость умственного развития младших школьников от обучения. Для подтверждения данной гипотезы и констатации данного факта мы провели исследование в два этапа:

На I этапе исследования была определена группа с доминирующим уровнем развития логического и образного мышления с помощью методик предложенных Т.В. Эксакусто и О.Н. Истратовой:

1) методики "Исключение слов"

2) методики "Укажи лишний предмет"

3) констатации факта доминирования наглядно-образного мышления на примере решения текстовых задач по математике, где требуется логическое осмысление.

На II этапе проведен сравнительный анализ констатации факта развития логического и наглядно-образного мышлений при воздействии процессе обучения.

Целью исследования является:

- оценка вербально-логического и наглядно-образного мышления учащихся 1-го класса и выявление доминирующего вида мышления у младших школьников;

- констатация факта воздействия процесса обучения на развитие логического мышления.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что за последние годы с введением новых образовательных стандартов обучения исследования в данной области с констатацией данных фактов не проводилось.

Теоретическая и практическая значимость исследования определяется тем, что:

- результаты исследования обогатили представления об особенностях формирования и развития словесно-логического мышления в период обучения в начальной школе;

- данные исследования позволили углубить знания по проблеме психологии развития в период младшего школьного возраста;

- результаты могут быть использованы практическими психологическими службами образования, в рамках профилактической, коррекционной работы и психологического консульти-

Полученные данные на начало учебного года говорят о том, что в исследуемой группе 80 младших школьников имеют низкий уровень вербально-логического мышления, это составляет 64%, а 45 учащихся имеют средний уровень развития вербально-логического мышления, это 36%; высокий уровень развития наглядно-образного мышления имеют 45 учащихся – это 36%, а средний уровень имеют 80 человек – 64%.

Для дальнейшей констатации мы провели сравнительный анализ с участием группы детей со средним уровнем развития логического мышления – 45 человек и группы детей с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления – 45 человек. Каждой группе предлагалось решение определенного количества текстовых задач.

Группа со средним логическим мышлением справлялась с решением задач после второго прочтения – это 42 человека, а после трёх и более прочтений 3 человека, группа с высоким уровнем наглядно-образного мышления не справилась с решением после двух и трех прочтений, но при сопровождении текста задачи наглядной демонстрацией решение было найдено с первого прочтения

Из результатов данного исследования видно, что наглядно-образное мышление в младшем школьном возрасте является доминирующим. Так, при решении мыслительных задач дети опираются на реальные предметы и их изображения.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что результаты проведенного эксперимента показали – у учащихся начальных классов доминирует наглядно-образное мышление. По результатам исследования на конец учебного года выявлены следующие показатели:

Низкий уровень вербально-логического мышления имеет 21 младший школьник, что составляет 16,8%, а 62 учащихся имеют средний уровень развития вербально-логического мышления, это 49,6%, высокий уровень развития данного мышления имеют 42 учащихся – это 33,6%; высокий уровень наглядно-образного мышления на конец учебного года имеют 62 учащихся – это 49,6%, а – средний уровень имеют 63 человека – 50,4%.

Таким образом, исходя из итогов исследования, стало видно, что у младших школьников необходимо целенаправленно и систематически развивать вербально-логическое мышление, не забывая однако и о других видах мышления.

Библиографический список

1. Немов Р.С. *Психология*: в 3-х кн. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997; Кн. 2.
2. Немов Р.С. *Психология*: в 3-х кн. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997; Кн. 1.
3. Выготский Л.С. *Психология*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Блонский П.П. *Педагогика*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
5. Люблинская А.А. *Учитель о психологии младшего школьника*. Москва: Просвещение, 1977.
6. Волков Б.С. *Психология младшего школьника*. Москва: Педагогическое общество России, 2002.

References

1. Nemov R.S. *Psihologiya*: v 3-h kn. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1997; Kn. 2.
2. Nemov R.S. *Psihologiya*: v 3-h kn. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1997; Kn. 1.
3. Vygotskij L.S. *Psihologiya*. Moskva: EKSMO-Press, 2000.
4. Blonskij P.P. *Pedologiya*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2000.
5. Lyublinskaya A.A. *Uchitel'yu o psihologii mladshego shkol'nika*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
6. Volkov B.S. *Psihologiya mladshego shkol'nika*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002.

Статья поступила в редакцию 17.12.15

УДК 159.9

Aslamazova L.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Educational Psychology, Adygei State University (Maikop, Russia), E-mail: lilyanima@mail.ru

Yurina A.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Educational Psychology, Adygei State University (Maikop, Russia), E-mail: lilyanima@mail.ru

A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A MODERN FOSTER FAMILY. The article analyzes results of monitoring study of social conditions and psychological features of foster families. The research organized by the service support for foster families. The results of the monitoring allowed us to identify a number of problems: educational fatigue and insecurity of adoptive parents; difficulties in establishing and maintaining emotional attachment with foster children; lack of acceptance and positive attitude toward a foster family with their immediate environment etc. As possible solutions, the authors propose the organization of the system of psychological training of future parents, in which it is necessary to create conditions for the preservation of a bloodline of their residents, establishing reasonable restrictions and prohibitions for foster children, pupils determine the feasible range of duties, the correction of the system of educational measures.

Key words: orphans, foster parents, social conditions, psychological characteristics of foster family.

Л.А. Асламазова, канд. психол. наук, доц. каф. педагогической психологии, Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: lilyanima@mail.ru

А.А. Юрина, канд. филол. наук, доц. каф. педагогической психологии, Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: lilyanima@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОЙ ПРИЁМНОЙ СЕМЬИ

В статье анализируются результаты мониторингового исследования социальных условий и психологических особенностей семей, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществлённого на базе региональной службы сопровождения замещающих семей. Результаты мониторинга позволили выделить ряд проблем: воспитательную усталость и неуверенность приёмных родителей; трудности в установлении и поддержании эмоциональной привязанности с приёмными детьми; отсутствие одобрения и положительного отношения к приёмной семье со стороны ближайшего окружения и др. В качестве варианта решения проблемы авторы предлагают организацию системы специальной психологической подготовки будущих родителей.

Ключевые слова: дети-сироты, приёмные родители, социальные условия, психологическая характеристика приёмной семьи.

Безусловным правом каждого ребёнка является право жить и воспитываться в семье. В 2012 году указом Президента Российской Федерации была принята национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг. [1]. Одним из направлений данной стратегии является всесторонняя поддержка и развитие семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Развитие института замещающей семьи ведёт к существенному увеличению числа граждан, принимающих на воспитание детей из интернатных учреждений. В Республике Адыгея (РА) количество детей в приёмных семьях в 2011 году составляло 300 человек, в 2012 году – 308, в 2013 году – 372 ребёнка [2]. Увеличилось и количество приёмных семей: со 114 в 2011 г. до 150 в 2014 г. В 2015 г. число граждан, желающих усыновить или взять под опеку детей-сирот, увеличилось почти в два раза. Сегодня в республике 89,5% всех детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, находятся под опекой или в приёмных семьях [3].

Наше исследование посвящено изучению мнений родителей, создавших приёмные семьи, и детей, находящихся в них, о специфике и социально-психологических проблемах подобных семей. Опрос методом анкетирования был проведён в январе-апреле 2015 года на базе Службы сопровождения замещающих семей ГБОУ РА «Центр диагностики и консультирования». В исследовании приняли участие 44 приёмных родителя, представляющие 41 приёмную семью, и 102 приёмных ребёнка в возрасте от 7 до 17 лет. Все дети проживают в приёмных семьях более 3-х лет.

Анализ социальных условий воспитания детей-сирот в приёмных семьях Республики Адыгея показал следующее. Большинство семей, принявших участие в исследовании, – это полные (83%), многодетные (78%), с количеством приёмных детей от четырех и более человек, проживающие в сельской местности (73%) семьи. 70% воспитателей отметили, что имеют низкий экономический доход, 52% родителей не работают (часть из них вышли на пенсию), занимаются домашним хозяйством, воспитанием детей. Высшее образование имеют 32% приёмных родителей, 61% имеют среднее техническое образование, 5% – среднее. Все приёмные семьи, принявшие участие в исследовании, являются социально благополучными.

Работа в качестве приёмных родителей полностью удовлетворяет 95% опрошенных воспитателей, не вызывает желания отказаться от воспитательной деятельности (82%) и разделяется

со вторым супругом (89%). При этом 18% опрошенных указали, что периодически размышляют об отказе от воспитания приёмных детей, т. к. выбранная деятельность оказалась сложной и не оправдывающей ожиданий. Примечательно, что большинство приёмных родителей (84%) считают приёмное родительство стилем своей жизни, тогда как 16% опрошенных будут работать приёмными родителями только до тех пор, пока им не представится другая, более оплачиваемая, работа. Вместе с тем, на вопрос «Планируете ли вы взять ещё ребенка в семью?» только 45% воспитателей ответили положительно, другие 55% – либо не хотят, либо сомневаются в необходимости такого шага. Подавляющее большинство приёмных родителей (95%) выразили готовность воспитывать приёмных детей до их совершеннолетия. 61% опрошенных отметили, что отношение близких и соседей к ним улучшилось после приёма детей-сирот в их семьи, при этом 39% не заметили таких позитивных изменений.

Только 43% опрошенных родителей признались, что им полностью хватает материальных средств, выделяемых государством, на содержание приёмных детей. 27% приёмных родителей не удовлетворены объемом материальных выплат и считают их крайне недостаточными. У 59% родителей доход был менее 40 тысяч рублей в месяц до создания приёмной семьи. 91% приёмных родителей отметили, что решение о принятии детей-сирот в свою семью они бы приняли в любом случае, несмотря на высокий доход, при этом 8% полагают, что если бы их экономическое состояние было стабильным и достаточным, то они бы не решились воспитывать детей-сирот. 30% опрошенных отметили, что для них материальная сторона воспитания приёмных детей в своей семье не имеет большого значения.

Большинство родителей указали, что отношения в их семьях совершенно не ухудшились после приёма детей (93%), они уверены, что справляются со своими родительскими обязанностями в полном объеме (86%), и полагают, что приёмные дети испытывают эмоциональную привязанность к ним (89% опрошенных). При этом 14% воспитателей сомневаются в том, что являются хорошими родителями и справляются со своими обязанностями, 11% респондентов не уверены в эмоциональной привязанности приёмных детей к ним.

Кроме того, приёмные родители назвали факторы, которые сделали бы их работу в качестве воспитателей более эффективной. К таковым они отнесли следующие: изменить мнение окружающих о приёмной семье в положительную сторону (48%

опрошенных); соблюдать законы морали и нравственности в приёмной семье (27%); чаще проводить обучающие семинары для приёмных родителей (23%); поощрять материально работу успешных родителей (18%); более строго отбирать кандидатов в приёмные родители (11%); повысить ответственность приёмных родителей за свою работу (11%). Воспитатели приёмных детей выразили такие пожелания: обеспечивать медицинское лечение приёмных детей по итогам диспансеризации; предоставлять возможность семейного отдыха в оздоровительных учреждениях, чтобы не разлучать приёмных детей с родителями; оказывать помощь и содействие семьям в приобретении многоместного транспорта; предоставлять отпуск родителям один раз в год; увеличить материальные средства на содержание приёмных детей.

Таким образом, приёмные родители нуждаются в социальной, медицинской, образовательной и экономической поддержке и помощи, которую они рассчитывают получить от государства и учреждений, его представляющих. Помимо опроса воспитателей, нами были опрошены приёмные дети. Подавляющее большинство воспитанников жизнь в семье и качество ухода за ними (качество пищи, одежды и т. д.) полностью устраивают (95% опрошенных). У 87% приёмных детей никогда не возникало мыслей покинуть приёмную семью, они хотят поддерживать отношения с приёмными родителями, когда станут взрослыми, считают, что им повезло попасть в приёмную семью, в которой они воспитываются. Однако 13% респондентов отметили, что время от времени думают о смене семьи, и не хотят продолжения связи со своей приёмной семьёй в будущем. 89% детей полагают, что у них установились хорошие отношения с приёмными родителями, что в семье их уважают и любят, однако 11% воспитанников считают, что это не так. 75% приёмных детей отмечают, что в их семьях приёмные родители не унижают, не оскорбляют и физически не наказывают за плохое поведение. При этом 25% воспитанников признались, что в их семьях нередко практикуется применение физического наказания, криков, оскорблений и других дисциплинарных воздействий в ответ на неудовлетворительное поведение. 79% детей указали, что родители часто их хвалят, при этом 21% слышат похвалу крайне редко либо вообще такого не случается.

75% опрошенных свободно пользуются бытовой техникой и средствами коммуникации (телевизором, компьютером, телефоном, магнитофоном и т. д.) в своей приёмной семье. Однако 25% респондентов признались, что им лишь с позволения и под присмотром родителей разрешено это делать. 94% детей считают, что приёмные родители их понимают. У 93% воспитанников есть персональное пространство в семье (комната или место для сна и приготовления уроков), однако у 7% детей нет своего личного пространства. Все дети (100%) отметили, что проживают в хорошо освещённом помещении. 82% приёмных детей имеют домашние обязанности в виде мытья посуды, уборки, поливки цветов и т. д., при этом 18% не имеют таких обязанностей. 93% приёмных детей родители не заставляют делать тяжёлую работу, однако 7% регулярно привлекают к тяжёлой работе по хозяйству.

69% приёмных детей периодически встречаются со своими кровными родственниками, 31% никогда этого не делают. 84% детей отметили, что перенесли бы воспитательный опыт приёмных родителей в свои семьи, 16% детей не стали бы поступать со своими детьми так же, как приёмные родители поступают с ними.

70% приёмных детей отметили, что их друзья могут свободно приходить к ним в гости, при этом 30% воспитанников не встречаются со своими приятелями на территории приёмной семьи, т. к. родители не одобряют этого.

92% воспитанников признались, что ладят с другими детьми в приёмной семье, 8% испытывают в этом трудности, при этом лишь 58% приёмных детей отметили, что скучают по другим детям в семье, когда их долго не видят, 42% не скучают и не чувствуют связи с ними. 72% приёмных детей отметили, что не часто ссорятся с другими детьми в семье, при этом 28% респондентов признались, что ссорятся с другим детьми с завидной регулярностью. 87% воспитанников не хотели бы воспитываться в единственном числе в приёмной семье, однако 13% мечтают быть одним единственным ребёнком в семье. 78% приёмных детей считают, что приёмные родители любят их также, как и других детей в семье, однако 22% уверены, что их недолюбливают в

отличие от других воспитанников. 86% детей легко находят общий язык с другими детьми в семье, 14% испытывают трудности с этим. 69% детей редко злятся на других детей в семье, однако 31% злятся довольно часто по самым разным поводам. 77% воспитанников имеют много общих интересов с другими детьми в семье, при этом 23% детей признались, что у них крайне мало общих интересов. 73% детей практически никогда не кричат на других детей в семье, однако 27% кричат на других воспитанников довольно часто. 67% детей предлагают совместные игры другим детям в приёмной семье, 33% практически никогда этого не делают. 95% детей отметили, что им комфортно жить в их приёмных семьях. 55% воспитанников признались, что хотели бы воспитываться с другими своими братьями и сёстрами в приёмной семье, однако 45% не хотят, чтобы у них были другие братья / сёстры.

Проведённое исследование позволяет сформулировать некоторые выводы. Большинство приёмных родителей, как и многие приёмные дети, удовлетворены совместным проживанием в семье, оно приносит им радость, комфорт и приятные чувства. Многие воспитатели и их воспитанники уверены в том, что между ними существует эмоциональная связь. Дети отмечают, что им повезло воспитываться в приёмной семье. Вместе с тем, стоит обратить внимание на некоторые проблемы, выделенные в ходе мониторингового исследования. Итак, в группе приёмных родителей можно говорить о существовании таких проблем, как: несоразмерность физических и психологических вложений и получаемой материальной выгоды, следствием которых являются воспитательная усталость и неуверенность; трудности в установлении и поддержании эмоциональной привязанности с приёмными детьми; отсутствие одобрения и положительного отношения к приёмной семье со стороны ближайшего окружения. В группе приёмных детей были выявлены следующие актуальные проблемы: наличие трудностей у части детей в установлении отношений привязанности с приёмными родителями, что приводит к желанию поскорее покинуть семью, избеганию поддерживать контакты с приёмными родителями в будущем, сомнениям в хороших отношениях с ними, низкому авторитету воспитателей в глазах детей; недостаток теплого эмоционального отношения со стороны приёмных родителей; наличие большого числа требований, ограничений и запретов в жизни детей внутри приёмной семьи (нельзя приглашать друзей в гости, свободно пользоваться средствами коммуникации и бытовой техникой) при этом у немого числа детей практически отсутствуют обязанности в семье; существуют трудности в установлении эмоциональных связей со сверстниками.

Таким образом, несмотря на общий положительный характер отношений в приёмных семьях, существует немало проблем, требующих глубокой проработки и поиска эффективных решений. В качестве возможных вариантов решения обозначенных выше проблем можно предложить следующие рекомендации, адресованные, прежде всего, специалистам служб сопровождения замещающих семей и представителям органов опеки. На всех этапах функционирования приёмной семьи (начиная с подготовки кандидатов в приёмные родители) важно уделять большое внимание вопросам качества детско-родительских отношений, средствам, позволяющим установить эмоциональную привязанность между воспитателями и их воспитанниками, в частности, расширению репертуара способов выражения положительного отношения к детям, проявления эмоционального тепла. Кроме того, необходимо донести до родителей серьёзность проблемы психологической подготовки своего ближайшего окружения к приёму детей-сирот. Далее, важно прорабатывать с приёмными родителями необходимость сохранения кровных связей их воспитанников, установления умеренных ограничений и запретов для приёмных детей, определения воспитанникам посильного круга обязанностей, коррекции системы воспитательных мер, исключив из нее унижительные и оскорбительные методы воздействия, пропагандировать воспитание без насилия, формировать ценностное, уважительное и бережное отношение к чужому ребёнку. В целом, внедрение обозначенных аспектов в систему сопровождения приёмных семей будет способствовать укреплению детско-родительских отношений, углублению доверия между воспитателями и их воспитанниками, а также формированию эмоциональной связи между ними.

Библиографический список

1. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг. Указ Президента Российской Федерации от 01.06.2012 г. № 761. Available at: <http://kremlin.ru/acts/bank/35418>
2. Устройство детей-сирот в приёмные семьи – в приоритете. *Новости прокуратуры РФ*. Available at: <http://procrf.ru/news/222584-ustroystvo-detey-sirot-v-priemnyie.html>
3. В Адыгее увеличилось число семей, желающих взять на воспитание детей-сирот. *Портал Южного региона*. Available at: <http://www.yuga.ru/news/363385/>

References

1. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг. Указ Президента Российской Федерации от 01.06.2012 г. № 761. Available at: <http://kremlin.ru/acts/bank/35418>
2. Устройство детей-сирот в приёмные семьи – в приоритете. *Новости прокуратуры РФ*. Available at: <http://procrf.ru/news/222584-ustroystvo-detey-sirot-v-priemnyie.html>
3. В Адыгее увеличилось число семей, желающих взять на воспитание детей-сирот. *Портал Южного региона*. Available at: <http://www.yuga.ru/news/363385/>

Статья поступила в редакцию 15.01.16

УДК 159.9

Vyginnaya E.A., postgraduate, Psychology Department, Volgograd branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd, Russia), E-mail: e.vyginnaya@gmail.com

TIME PERSPECTIVE OF DRUG ADDICTS IN THE INDICATORS OF FORMALIZED AND PROJECTIVE TECHNIQUES. The article discusses a problem of study time perspective and life orientations of drug addicts, using non-clinical methods. We analyze the interrelation between concepts "time perspective" (K. Lewin, J. Nuttin, P. Zimbardo, N. Tolstyh) and "chronotope" (A. Ukhomskij, V. Zinchenko, A. Medvedev). The significance of the study is determined by monitoring and providing feedback to indicate the psychological states. 30 people aged 16 to 32 with drug or alcohol addiction took part in the empirical research. The features of the organization of temporal perspective of drug addicts are orientation on the past, negative mark of life experience, external locus control. The research describes a high range of deviation of the results of the formalized methods from ultra-high to very low in the absence of normal distribution parameters. The article gives possible reasons to this phenomenon.

Key words: time perspective, psychological time, chronotope, life orientations, drug addict, personality.

E.A. Выгинная, аспирант каф. психологии, Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: e.vyginnaya@gmail.com

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА НАРКОЗАВИСИМЫХ В ПОКАЗАТЕЛЯХ ФОРМАЛИЗИРОВАННЫХ И ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК

В статье обсуждается проблема исследования временной перспективы и смысловых ориентаций наркозависимых с помощью неклинических методов. Анализируется соотношение понятий «временная перспектива» (К. Левин, Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо, Н.Н. Толстых) и «хронотоп» (А.А. Ухтомский, В.П. Зинченко, А.М. Медведев). Значимость исследования определяется возможностью мониторинга и предоставления обратной связи для индикации психологических состояний. В эмпирическом исследовании участвовали 30 человек, в возрасте от 16 до 32 лет, с наркотической или алкогольной зависимостью. Выделены особенности организации временной перспективы наркозависимых. Обсуждается проблема разброса результатов по шкалам методик от сверхвысоких до сверхнизких при отсутствии нормального распределения показателей.

Ключевые слова: временная перспектива, психологическое время, хронотоп, смысловые ориентации, наркозависимые, личность

Научная проблема. Актуальность исследования психологии лиц с наркотической зависимостью не требует специального обоснования. Также не требует обоснования необходимость построения программ реабилитации и возвращения наркозависимых к нормальной жизни в обществе и делегирования им ответственности за свою жизнь. Научные основания работы с этим контингентом пациентов и клиентов разработаны в медицинской психологии, патопсихологии, клинической психологии, психологии девиантного поведения, а также в психологии личности и различных направлениях психотерапии. Однако, как и во многих других областях научной и прикладной психологии, концепции и практики напоминают скорее разлетающиеся галактики, всё более теряющие связи друг с другом, чем консолидированный корпус теорий и практик, соответствующий принципу дополнителности. Не претендуя на разработку общей концепции, мы все-таки предприняли попытку объединения уже имеющихся в дискурсе культурно-исторической психологии.

Проблема наркотической и алкогольной зависимости представляется нам «белым пятном» в поле зрения академической психологии, большинство работ, освещающих эту тематику, имеют прикладной характер (программы реабилитации, методички по работе с наркозависимостью). В данной работе нас интересует не различение нормы и патологии как таковой (что можно выявить с помощью клинических методик), а возможность перехода «норма – зависимость – предполагаемая норма» в рамках психологической реабилитации и ресоциализации наркозависимых. Для отслеживания процессов деградации, стагнации и прогресса

нам нужны такие средства мониторинга, которые могли бы применяться как в «норме», так и в «девиации».

В нашей работе рассматривается такой аспект психологической реальности, как временная перспектива, которая соединяет в одном концепте прошлое, настоящее и будущее в их субъективном оформлении и переживании. Она же – временная перспектива – содержит в себе отражение сосредоточения проблем людей, страдающих зависимостями, и может служить индикатором их психологических состояний.

Краткий обзор работ. Понятие «временная перспектива» (далее также: ВП) имеет давнюю и основательную традицию исследований в психологии личности. Как отмечает К.В. Мартиросян, «понятие временной перспективы было введено Л. Франком при описании субъективного времени человека, включающего прошлое, настоящее и будущее. Затем исследование ВП были продолжены в теории К. Левина. <...> Исследователи ВП (К. Левин, Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо и др.) указывают, что содержание и разработанность ВП, её детализация выступают существенной характеристикой сознания человека, связанной с мотивацией его поведения и общим эмоциональным тоном» [1, с. 1572].

В отечественной психологии наиболее развернутые исследования временной перспективе были проведены Н.Н. Толстых. Временная перспектива понимается ею как «заданная культурой форма интенциональности субъекта в единстве ее темпоральных и пространственных характеристик» [2; с. 5]. «Временная перспектива, – пишет Н.Н. Толстых, – является репрезентацией мотивационной сферы, каждый элемент которой (мотив) пред-

ставляет собой неразрывное единство предметного содержания мотива, определяемого его местом в ценностно-смысловом поле личности (пространственная характеристика), и антиципируемого периода реализации этого предметного содержания (временная характеристика)» [2; с. 5].

Таким образом, временная перспектива выступает характеристикой хронотопа человека. Хронотоп – понятие, введенное А.А. Ухтомским в контексте его физиологических исследований, и затем (по инициативе М.М. Бахтина) перешедшее в гуманитарную сферу. А.А. Ухтомский исходил из того, что гетерохрония есть условие возможной гармонии: увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия, а значит и в сроках выполнения отдельных элементов, образует из пространственно разделённых групп функционально определенный «центр». Согласно В.П. Зинченко, «хронотоп сознательной и бессознательной жизни соединяет в себе все “три цвета времени”: прошлое, настоящее, будущее, разворачивающиеся в реальном и виртуальном пространстве» [3, с. 79].

А.М. Медведев [4] указывает на следующие возможности трактования понятия «хронотоп» в рамках психологии личности:

- хронотоп как средство понимания периодизаций психического развития и развития личности;
- хронотоп как индивидуальная регуляторная структура, позволяющая человеку обустроить свой «внутренний мир», обеспечивая его стабилизацию и непрерывность, а главное – делать его предметом преобразований.

Обозначая предмет нашего исследования, мы предполагаем, что временная перспектива и хронотоп субъективной реальности могут выступать теми концептами, которые позволяют изучать и соотносить личностные характеристики успешно социализирующихся и устраивающих свою жизнь людей с характеристиками людей, страдающих зависимостями.

Эмпирическое исследование проводилось на базе одного из центров реабилитации наркозависимых Волгограда. В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 16 до 32 лет, 19 мужчин и 11 женщин. Химическая зависимость: героин, алкоголь, соли, спайс; «стаж» употребления от 1 года до 10 лет. Респонденты находились в процессе реабилитации от 1 до 5 месяцев.

Значимость исследования определяется поиском и построением методических средств мониторинга и предоставления обратной связи наркозависимым. Применяемые техники выступали своеобразным «рефлексивным экраном», позволяющим респондентам «собрать» элементы своей субъективной реальности на данный момент. Аналогично в терапевтических и хирургических отделениях больниц над койкой каждого пациента вывешивается карта с графиками показателей температуры и артериального давления. Она доступна пациенту и служит для него средством контроля собственного состояния.

Методический аппарат исследования составили:

- тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева;
- опросник временной перспективы Ф. Зимбардо;

- модифицированная нами методика А.А. Кроника и Е.А. Голыхахи «Каузометрия».

Опросник временной перспективы был разработан в 1997 году Ф. Зимбардо и адаптирован для русскоязычной выборки О.В. Митиной и А. Сырцовой. Респондентам предлагается ответить на вопрос «Насколько это характерно или верно для Вас?» по пятичастной шкале от «совершенно неверно» до «совершенно верно» относительно 56 утверждений. Например: «Знакомые с детства картины, звуки, запахи часто приносят с собой поток замечательных воспоминаний» или «Судьба многое определяет в моей жизни».

Основные показатели, определяемые с помощью методики:

1. Фактор восприятия **негативного прошлого**. Выражает степень неприятия собственного прошлого, вызывающего отвращение, полного боли и разочарования.

2. Фактор восприятия **гедонистического настоящего**. При этом настоящее видится оторванным от прошлого и будущего, единственная цель – наслаждение.

3. Степень ориентации на **будущее**. Выражает наличие у личности целей и планов на будущее.

4. Фактор восприятия **позитивного прошлого**. Выражает степень принятия собственного прошлого, при котором любой опыт является опытом, способствующим развитию и приведшим к сегодняшнему состоянию.

5. Фактор восприятия **фаталистического настоящего**. При этом оно видится независимым от воли индивида и изначально предопределённым. Выражает преобладание внешнего локуса-контроля.

Для сравнения средних показателей между «условно здоровой» выборкой и наркозависимым мы взяли в качестве «нормы» результаты, полученные в исследованиях П.В. Зарубина и А. Сырцовой [5; с. 10]. Объём охваченной ими выборки составил 344 человека от 14 до 81 года, и по формальным показателям, несомненно, отвечает критерию репрезентативности.

Сравнение средних данных представлено на рис. 1. Средние показатели по опроснику временной перспективы Ф. Зимбардо «условно здоровой» выборки заимствованы из статьи «Временная перспектива и экономическая нестабильность: сравнительное исследование 2007 и 2013 гг.», показатели по наркозависимым – результаты нашего исследования.



Рис. 1. Средние значения шкал опросника временной перспективы Ф. Зимбардо

ением методических средств мониторинга и предоставления обратной связи наркозависимым. Применяемые техники выступали своеобразным «рефлексивным экраном», позволяющим респондентам «собрать» элементы своей субъективной реальности на данный момент. Аналогично в терапевтических и хирургических отделениях больниц над койкой каждого пациента вывешивается карта с графиками показателей температуры и артериального давления. Она доступна пациенту и служит для него средством контроля собственного состояния.

Методический аппарат исследования составили:

- тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева;
- опросник временной перспективы Ф. Зимбардо;

Ввиду небольшого объёма выборки наркозависимых (30 человек против 344) мы не сочли возможным применять средства математической статистики для выявления значимости различий, однако, можно судить о некоторых особенностях организации временной перспективы.

Среди наркозависимых показатель «негативное прошлое» выше, чем в среде «условно здоровой» выборки, так же как и ниже показатель «позитивное прошлое». Это может характеризовать отрицательную оценку и неприятие собственного опыта. Хронотоп таких респондентов представляется фрагментарным.

Можно предположить, что у наркозависимых испытуемых ярко выражена ориентация на «гедонистическое настоящее».

Основой аддикции является получение удовольствия от химических веществ, то есть ориентация на «кайф» в настоящем. Однако показатель по этому фактору не превышает показатель «условно здоровой выборки».

Другой ракурс открывается при рассмотрении не усредненных показателей (аналогом может служить «средняя температура по больнице»), а результаты методики по каждому респонденту (рис.2).

Рассматривая баллы каждого респондента в процессе пси-

сти от того насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны)».

В тесте выделяют следующие шкалы:

1. Цели в жизни.
2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни.
3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией.
4. Локус контроля-Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы –

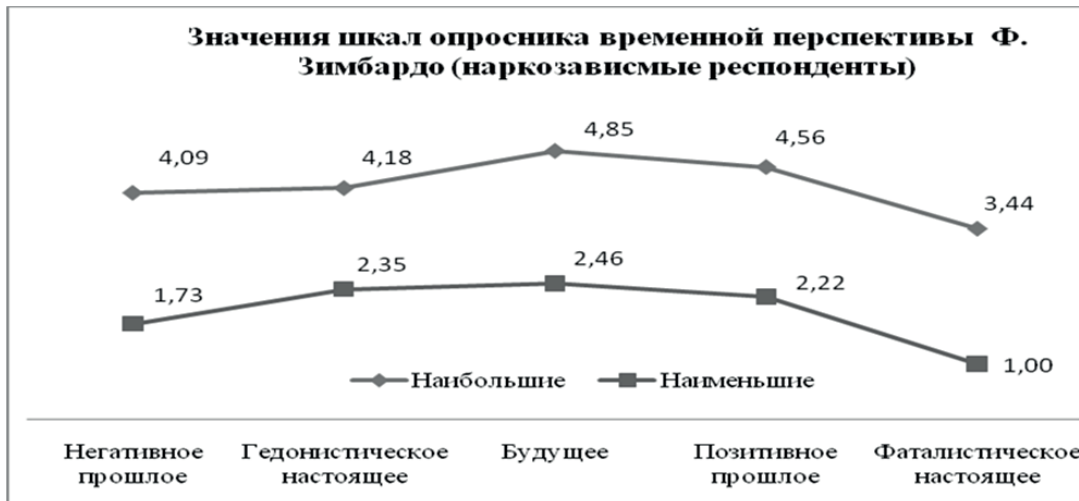


Рис. 2. Значения шкал опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (наркозависимые респонденты)

хологической работы с ним, мы отметили крайне низкий показатель количества «средних» баллов. Результаты либо очень высокие, либо очень низкие – в сумме наблюдается высокая дисперсия без нормального распределения.

Аналогичная ситуация при проведении методики «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (СЖО).

«СЖО» является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика.

Стимульным материалом является список из 20 противоположных утверждений [6; с. 30]. Каждому участнику в письменном виде должна быть предъявлена следующая инструкция:

«Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимо-

представление о вероятности построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, низкие – неверие в возможность контролировать свою жизнь».

5. Локус контроля-Жизнь, или управляемость жизни. Высокие баллы – убеждение, что человеку дана свобода выбора и реализации, низкие баллы – фатализм

Опираясь на средние показатели (рис. 3), мы можем предположить более высокий уровень фатализма, восприятия жизни как неподвластной сознательному контролю у наркозависимых респондентов («Локус контроля-Жизнь»). Так же среди них ниже баллы по показателю «Цели в жизни», который характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Показатели опросника Ф. Зимбардо дали картину сильной поляризации. Однако, анализируя результаты по тесту СЖО, мы отмечаем ещё больший разброс баллов.

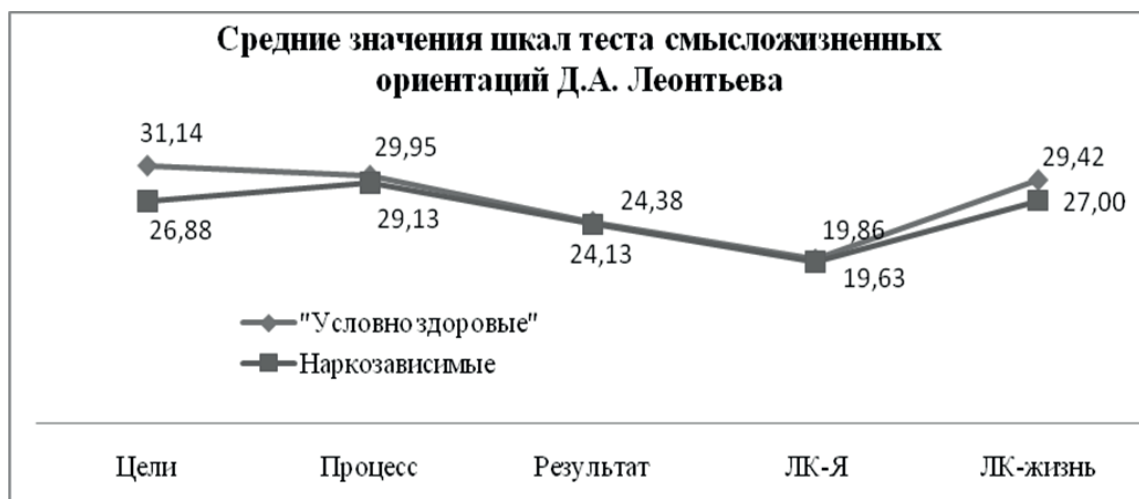


Рис. 3. Средние значения шкал теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева



Рис. 4. Значения шкал теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева у наркозависимых.

Как можно увидеть на графике, разница между наибольшими и наименьшими показателями по всем шкалам значительна (рис. 4). Дисперсия ответов усилилась. Например, баллы по шкале «Цели в жизни» среди наркозависимой выборки могут различаться в несколько раз (наибольший показатель – 3966, наименьший – 666) при отсутствии нормального распределения результатов. Это явление снижает объективность полученных данных. Причиной такого разброса может быть эмоциональная окрашенность представленных в формализованных методиках утверждений, между которыми должен выбирать респондент. Пример таких конструкций: «Мне приятно думать о своём прошлом» и «Болезненные переживания прошлого продолжают занимать мои мысли» (опросник временной перспективы Ф. Зимбардо), «Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей» или «Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной» (СЖО Д.А. Леонтьева).

Среди психологов и психотерапевтов, работающих с наркозависимыми, распространено понятие «эмоциональные качели», то есть резкий переход от эйфорического состояния до депрессивного. Мы предполагаем, что результаты стандартизированных тестовых методик, которые основаны на принятии или непринятии утверждений, зависят от того, на какой фазе «качелей» находится респондент. В эйфорическом состоянии жизнь кажется «волнующей и захватывающей», тогда как в депрессивном – «рутинной и унылой». В хорошем настроении респондент выберет пункт «Мне приятно думать о своём прошлом», в плохом – «Болезненные переживания прошлого продолжают занимать мои мысли».

Для наркозависимых характерно разделение линии жизни на «жизнь до зависимости» и «жизнь в зависимости», на «чистую жизнь» и «употребление». В процессе заполнения опросника они обращаются к прошлому, но, поскольку жизненный опыт индивидом не принимается, хронотоп фрагментарен, существует разное прошлое. События раннего детства и периода употребления как будто происходили с разными людьми. Соответственно, при актуализации детских воспоминаний – «Мне приятно думать о своём прошлом», при упоминании моментов «употребления» – «Болезненные переживания прошлого продолжают занимать мои мысли». Это так же может объяснить разброс полученных результатов.

Не критикуя представленные методики, мы предполагаем, что для исследования такой специфичной выборки, как наркозависимые, необходимо сочетание тестовых и проективных методик, которые предполагают не вопросно-ответную форму, а более свободную экспликацию событий и переживаний. В нашем исследовании таковой выступил модифицированный вариант методики «Каузометрия» Е.И. Кроника и А.А. Головахи [7, с. 34]. В отличие от оригинальной варианта, она была использована не с целью выявления цепи причинности событий, а как инструмент обнаружения временных инверсий, дальности планирования и направленности значимых событий.

Нашим респондентам сначала предлагалось написать свою автобиографию, которая могла включать события из настоящего, прошлого, будущего и представляет собой связный текст. Затем выделить из нее 15 значимых событий и оценить по следующим критериям:

- оценка субъективного времени (от очень давно до очень скоро);
- эмоциональная окраска событий (от +2 до -2)
- оценка календарного времени (максимально точная дата).

Результаты наркозависимых респондентов мы сравнивали с результатами исследования в рамках выпускной квалификационной работы автора «Нарративный подход в исследованиях смысложизненных стратегий». Характеристики выборки: n=125, возраст от 18 до 42 лет, преимущественно студенты и молодежь до 25 лет.

В данной статье мы не будем касаться содержательной наполненности значимых событий, которую можно выявить путем контент-анализа, а сделаем акцент на дальности планирования и временных инверсиях.

1. В целом среди наркозависимых больше событий, которые эмоционально оцениваются резко отрицательные, однако количество временных инверсий (несоответствие календарной даты события и субъективной оценки, по шкале от очень давно до очень скоро) не отличается от условно «нормальной» выборки. Упоминание «переживаемой психотравмы», когда травмировавшее в прошлом событие продолжает переживаться как произошедшее «только что» в текстах наркозависимых респондентов, как ни странно, не обнаружилось.

Таблица 1

Направленность значимых событий

Выборка \ Время	Прошлое	Настоящее	Будущее
«Условно здоровые»	51,46%	19,11%	29,03%
Наркозависимые	87,71%	3,14%	8,90%

Таблица 2

Дальность планирования

Показатели временной перспективы	Нет значимых событий в будущем	0-2 года	3-7 лет	8 и более лет
Респонденты				
«Условно здоровые»	22,03%	31,11%	20,56%	26,30%
Наркозависимые	85,70%	14,30%	0%	0%

2. Сравнительные данные по направленности значимых событий и дальности планирования представлены в таблицах 1 и 2. При выделении наркозависимыми значимых событий их преобладающее большинство располагается в прошлом, последнее из упоминаемых – прибытие на реабилитацию, или даже начало употребления наркотиков. Дальность планирования, в случае его присутствия, ограничивается датой «выпуска» из реабилитационного центра. Это относится и к респондентам с алкогольной зависимостью.

3. Мы полагаем, что результаты нашего исследования соотносимы со слоганом социальной антирекламы «наркотики отнимают у человека будущее». В самом тексте автобиографий нет практически никаких планов на дальнейшую жизнь, хотя в инструкции было отмечено «биография может включать события из прошлого, настоящего и будущего». В тексте некоторые респонденты указывали, что события путаются и мешаются, однако выделенные значимые события у большинства хронологически выдержанны. Мы можем предположить, что календарное, «объективное время» становится единственным способом темпоральной оценки события при отсутствии внутренней стройной временной перспективы и спутанности «субъективного времени».

Заключение. Мы продолжаем придерживаться исследовательской позиции [1; 2; 3; 4;], согласно которой временная пер-

спектива и хронотоп субъективной реальности выступают теми концептами, которые позволяют изучать и соотносить личностные характеристики успешно социализирующихся и устраивающих свою жизнь людей с характеристиками людей, страдающих зависимостями. При этом «обустройство» личного хронотопа и проектирование его развития и преемственности этого развития остаются для нас показателями субъектной формы реализации человеком своей жизни.

По итогам исследования мы можем констатировать следующие особенности организации временной перспективы наркозависимых:

1. Ориентированность на прошлое, причём жизненный опыт оценивается как негативный. Склонность интерпретировать события как произошедшие «не по моей воле».

2. Слоган «наркотики отнимают у человека будущее» оправдан: дальность планирования будущего крайне невелика, ограничена проживанием в реабилитационном центре, дальнейшая временная перспектива «смутная», диффузная.

3. Календарное, «объективное время» становится единственным способом темпоральной оценки события, при отсутствии внутреннего стройной временной перспективы и спутанности «субъективного времени».

Библиографический список

1. Мартиросян К.В. Сопоставительный анализ формальных характеристик временной перспективы в русской и армянской выборках. *Фундаментальные исследования*. 2014; 12-7: 1571 – 1575.
2. Толстых Н.Н. *Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 2010.
3. Зинченко В.П. Вклад А.А. Ухтомского в психологическую физиологию. *Вопросы психологии*. 1995; 5: 79 – 80.
4. Медведев А.М. *Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива*. Волгоград: ФГОУ ВПО ВАГС, 2008.
5. Зарубин П.В., Сырцова А. Временная перспектива и экономическая нестабильность: сравнительное исследование 2007 и 2013 гг. *Психологические исследования*. 2013; Т. 6; № 32: 9 – 16.
6. Леонтьев Д.А. *Тест смысловых ориентации (СЖО)*. Москва: Смысл, 2000.
7. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности*. Москва: Смысл, 2008.

References

1. Martirosyan K.V. Sopostavitel'nyy analiz formal'nyh harakteristik vremennoy perspektivy v russkoj i armyanskoj vybornkah. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 12-7: 1571 – 1575.
2. Tolstyh N.N. *Razvitiye vremennoy perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskij podhod*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
3. Zinchenko V.P. Vklad A.A. Uhtomskogo v psihologicheskuyu fiziologiyu. *Voprosy psihologii*. 1995; 5: 79 – 80.
4. Medvedev A.M. *Rannyya yunost': samosoznanie i zhiznennaya perspektiva*. Volgograd: FGOU VPO VAGS, 2008.
5. Zarubin P.V., Syrcova A. Vremennaya perspektiva i 'ekonomicheskaya nestabil'nost': sravnitel'noe issledovanie 2007 i 2013 gg. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2013; T. 6; № 32: 9 – 16.
6. Leont'ev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientacii (SZhO)*. Moskva: Smysl, 2000.
7. Golovaha E.I., Kronik A.A. *Psihologicheskoe vremya lichnosti*. Moskva: Smysl, 2008.

Статья поступила в редакцию 16.01.16

УДК 37.015.3

Gunzunova B.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Developmental and Educational Psychology, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: balzhimag@mail.ru

COMPONENTS OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG DIFFERENT CATEGORIES OF TEACHERS. The paper gives an analytical overview of the theoretical and methodological approaches to the study of burnout of a personality. It states the importance of consideration of burnout, emerging from the various categories of teachers as a psychological mechanism of self-regulation of teachers. The main task of the work is to compare data to evaluate the structural components of burnout among different categories of teachers and representatives of nonsocionomic professions in Ulan-Ude. It has been established that the presence of burnout and an increased risk of developing cancer is due to the specifics of subject-subject teaching profession. The results showed the impact of the specificity of pedagogical activity on the formation of burnout in teachers and lack of influence in the nonsocionomic area.

Key words: emotional burnout, components of burnout, subject of pedagogical activity, categories of teachers.

Б.А. Гунзунова, доц. каф. возрастной и педагогической психологии, Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, E-mail: balzhimag@mail.ru

КОМПОНЕНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье дан аналитический обзор теоретико-методологических подходов к исследованию профессионального выгорания личности. Утверждается значимость рассмотрения эмоционального выгорания, формирующейся у различных категорий педагогов в качестве психологического механизма саморегуляции педагогов. Основной целью работы являлось сопоставление данных, позволяющих оценивать структурные составляющие эмоционального выгорания у различных категорий педагогов и представителей несоциально-экономических профессий г. Улан-Удэ. Установлено, что наличие синдрома эмоционального выгорания и повышенный риск его развития обусловлены спецификой педагогической субъект-субъектной профессиональной деятельности. Результаты исследования показали воздействие специфики педагогической деятельности на формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов и отсутствие её влияния в несоциально-экономической сфере.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, компоненты профессионального выгорания, субъект педагогической деятельности, категории педагогов.

Современное образование предъявляет высокие требования к личностным и профессиональным качествам учителя. В работе учителя много ситуаций, связанных с переживанием стресса и высоким эмоциональным напряжением. Профессиональный стресс – многоуровневый феномен, который выражается в физиологических и психических реакциях. Практически ни один профессионал не застрахован от стресса. В последнее время психологи говорят не только о профессиональном стрессе, но и о синдроме эмоционального выгорания. Этот синдром развивается на фоне постоянного профессионального стресса. Синдром эмоционального выгорания связан с постоянными эмоциональными перегрузками, с постоянным межличностным общением.

Актуальность проблемы объясняется возросшими требованиями к личности учителя и его профессиональным качествам, а также необходимостью поиска оптимальных методов коррекции синдрома эмоционального выгорания. В системе учитель-ученик, как мы знаем, происходит постоянный обмен знаниями, а также обмен эмоциями. Учитель постоянно вынужден реагировать эмоционально, давать обратную связь ученику. Постоянное эмоциональное участие в жизни своих учеников приводит к приглушению эмоциональных реакций, к эмоциональной сухости и равнодушию. Это отрицательно влияет на отношения в системе учитель-ученик и приводит к дегуманизации образовательного процесса.

Теоретические и эмпирические исследования феномена эмоционального выгорания широко представлены в зарубежной психологии (M. Anderson, E. Iwanicki, 1981; M. Burisch, 1984; R. Burke, 1989; D. Cronin-Stubbs, C. Rooks, 1985; M. Davis-Sacks, 1985; D. Ford, 1983; M. Leiter, 1992; T. Marek, 1993; C. Maslach, S. Jackson, 1981, 1982, 1984, 1986; A. Pines, 1981, 1982, 1988, 1992; W. Schaufeli, 1992; J. Winnubst, 1988 и др.). Меньшее количество исследований посвящено данной проблеме в отечественной науке (М.А. Аминов, 1998; В.В. Бойко, 1996; Н.В. Гришина, 1997; А.К. Маркова, 1993; Л.М. Митина, 1998; В.Е. Орел, 1999; А.А. Рукавишников, 2000; Т.В. Форманюк, 1994) [1].

В 1976 году С. Maslach определила данное состояние как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, а в работе утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам и пациентам. Симптоматика данного синдрома существенно расширилась за счёт психосоматических компонентов, отнеся его к предболезненному состоянию. В 1981 году С. Maslach и S. Jackson предложили следующее определение: «выгорание» – синдром эмоционального истощения и цинизма, который часто появляется у персонала, работающего с людьми, и приводит к развитию негативного отношения к своим клиентам. А. Широм считает «выгорание» комбинацией физического, эмоционального и когнитивного истощения или утомления, при этом главным фактором является эмоциональное истощение. В настоящее время феномен профессионального выгорания определяется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, которое затрагивает личность в целом, разрушая её и оказывая негативное влияние на эффективность профессиональной деятельности [2].

В отечественной психологии активное изучение проблемы выгорания связано с преобразованиями в экономике и обществе начала 90-х годов (Т.В. Форманюк, Н.В. Гришина, В.В. Бойко, В.Е. Орел и др.). До этого времени, впервые термин «эмоциональное сгорание» прозвучал в работах Б.Г. Ананьева и был обозначен как отрицательное явление, возникающее у людей профессий типа «человек-человек», которые связаны с межличностными отношениями. В.Е. Орел (2001) рассматривает «выгорание» как дезадаптационный феномен и указывает на

возможность развития синдрома «выгорания» как своеобразной интегративной реакции на дезадаптацию субъекта к профессиональной среде. Предлагаемый подход, по мнению автора, позволит проанализировать процесс протекания «выгорания» и его специфику на разных этапах профессиональной адаптации, поможет теоретически объяснить противоречивые результаты некоторых эмпирических исследований. В настоящее время феномен профессионального выгорания определяется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, которое затрагивает личность в целом, разрушая её и оказывая негативное влияние на эффективность профессиональной деятельности [3].

На сегодняшний день в науке существуют подходы к рассмотрению разных моделей выгорания. Представители однофакторной модели (А. Пинес) описывают выгорание как «состояние физического, психического и эмоционального истощения, вызванное длительным включением в ситуацию, которая предъявляет высокие требования к эмоциональной сфере». С. Масlach первая описала трёхкомпонентную модель синдрома истощения физических и духовных сил. В соответствии с данной моделью, «выгорание» понимается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений.

Выделяется три структурных компонента выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к клиентам), редукция профессиональных достижений. Предложенные три компонента выгорания отражают специфику той профессиональной сферы, в которой впервые был обнаружен этот феномен. Особенно это касается второго компонента выгорания, а именно, деперсонализации, отражающей нередко состояние сферы социального обслуживания людей и оказания им помощи [4]. Таким образом, большинство исследователей определяют выгорание как негативное психологическое явление, включающее в себя психоэмоциональное истощение, проявляющееся в чувстве глубокой усталости и опустошенности; деперсонализацию – отрицательное либо безразличное отношение к субъектам деятельности; утрату профессиональной мотивации, связанную с чувством некомпетентности и неуспешности в работе.

В русле исследования психологических механизмов саморегуляции эмоциональных состояний педагогов нам представляется интересным рассмотрение эмоционального выгорания, формирующейся у данной категории специалистов в процессе их профессиональной деятельности в качестве дезадаптивного механизма саморегуляции педагогов. Прежде чем перейти к эмпирической процедуре верификации эмоционального выгорания как одного из элементов системы саморегуляции поведения, считаем целесообразным провести сопоставление выраженности синдрома эмоционального выгорания у различных категорий педагогических работников и представителей несоциально-экономических, «субъект-объектных» профессий.

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что в зарубежной и отечественной психологии отсутствует единое мнение относительно причин, обуславливающих возникновение психического выгорания. По данным ряда авторов (Т.В. Форманюк, 1994; К. Kondo, 1991; С. Maslach, 1982; А.М. Pines, 1981 и др.) синдром развивается под влиянием трёх групп переменных: личностные, организационные и ролевые. По сути, такая классификация «искусственно» разделяет организационные и ролевые факторы, относящиеся к социальным, поскольку ролевая характеристика человека может быть только в социуме, профессиональной группе, организации.

Поэтому дальнейшее эмпирическое изучение профессионального выгорания у педагогов в нашем исследовании осуществлялось с учетом данных свойств субъектов деятельности в соответствии с их принадлежностью к той или иной категории педагогов и представителей несоциально-экономических профессий.

С целью получения сопоставимых данных, позволяющих оценивать структурные составляющие эмоционального выгорания, в исследовании был использован опросник «Профессиональное выгорание» «MBI», разработанный Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой в рамках трехмерной модели синдрома выгорания К. Маслач и С. Джексона, состоящий из трех субшкал «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Профессиональная редукция» [4]. В исследовании приняли участие 500 испытуемых г. Улан-Удэ и Республики Бурятия.

В соответствии с нормативными данными полученными на выборке стандартизации, о наличии высокого уровня выгорания свидетельствуют высокие оценки по субшкалам «Эмоциональное истощение» (25 баллов и выше), «Деперсонализация» (11 баллов и выше), «Профессиональная редукция» (30 баллов и ниже). Сравнительное исследование эмпирической выборки, включающей различные категории педагогических работников, показало, что значительная часть испытуемых обнаруживает отчетливые симптомы выгорания. Выявлены определенные различия между ними как по выраженности структурных составляющих, так и по удельному весу. Среди педагогов наибольшее количество выгоревших наблюдается в категориях: «школьные учителя» (64,0%), «педагоги-руководители» (56%), «преподаватели вузов» (60,0%) имеют высокое психоэмоциональное истощение, проявляющееся в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемости и аффективной лабильности, утраты интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущении «пресыщенности» работой, неудовлетворенностью жизнью в целом.

«Деперсонализация» проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном отношении. На поведенческом уровне «деперсонализация» проявляется в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков. У 50,0% школьных учителей и педагогов-руководителей она чрезвычайно негативно сказывается и на качестве взаимоотношений с субъектами профессиональной деятельности, и на неудовлетворенности результатами своей работы (табл.1).

Довольно высокие показатели по данной субшкале можно констатировать у вузовских работников (58,0%). Этот результат наглядно свидетельствует в пользу того, что наличие синдрома эмоционального выгорания и повышенный риск его развития обусловлены спецификой педагогической субъект-субъектной профессиональной деятельности. Реже, чем в других категориях педагогических работников, эмоциональное выгорание обнаруживается по шкале «Эмоциональное истощение» у воспитателей дошкольных учреждений и студентов-будущих педагогов (соответственно, 36,0% и 12,0%). Не выражено отчетливых различий и в субшкале «Деперсонализация» между такими категориями, как воспитатели дошкольных учреждений и студенты, в 28,0% и

18,0 % случаев у них проявляются выраженные симптомы, что может указывать на сходство показателей в обеих группах испытуемых. Низкая частота встречаемости выраженных компонентов выгорания у студентов выступает следствием отсутствия педагогического стажа и опыта практической деятельности, что, конечно, не гарантирует в будущем этим испытуемым защищенности от высокого вероятного выгорания, возникающего под влиянием психоэмоциональной напряженной педагогической деятельности [5].

По шкале «Профессиональная редукция» максимальная выраженность показателей обнаружена у всех категорий педагогов (78,0%, 72,0%, 76,0%, 78,0%, 100,0%). «Редукция профессиональных достижений» отражает степень удовлетворенности педагогического работника собой как личностью и как профессионалом. Неудовлетворительное значение этого показателя отражает тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, тенденцию к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненности и неучастия, избегание работы сначала психологически, а затем физически.

В сравнительной выборке, образованной из представителей несоциально-экономических профессий, соотношение удельных весов по разным уровням эмоционального выгорания распределяется следующим образом: 16,0% испытуемых имеют высокий уровень психоэмоционального истощения, 62,0 % – средний, 4,0 % – низкий. По шкале «Деперсонализация» в 58% случаев отмечался высокий уровень негативных проявлений, в 40% – средний, в 2,0% – низкий. И, наконец, по фактору «Профессиональная редукция» картина распределения следующая: у 76,0 % «несоциально-экономических» специалистов – высокий, у 24,0 % – средний. Сопоставление полученных в эмпирической группе с аналогичными из сравнительной отражает более благоприятное распределение показателей по всем трем компонентам у «несоциально-экономических» специалистов, что свидетельствует о наличии общих детерминант и закономерностей формирования эмоционального выгорания у тех, кто работает в системе «человек-человек» и их отсутствии в объект-субъектной профессиональной системе.

Влияние внутренней специфики профессиональной деятельности на выраженность синдрома эмоционального выгорания у различных категорий педагогов изучалось с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA по Р. Фишеру. Сопоставлялись количественные показатели по трем структурным компонентам эмоционального выгорания (эмоциональное истощение, профессиональная редукция, деперсонализация), образованным в результате суммирования шкал опросника «Профессиональное выгорание» «MBI» у шести анализируемых в нашем исследовании категорий испытуемых (школьные учителя, педагоги-руководители, преподаватели вузов, воспитатели, студенты и «несоциально-экономические» специалисты). Соответственно обозначенным структурным компонентам эмоционального выгорания в результате ANOVA были получены F-отношения: эмоциональное истощение – 19,47; деперсонализация – 11,19; профессиональная редукция – 21,345 для $p < 0,001$ (максимально значимый результат).

Таблица 1

Показатели профессионального выгорания у различных категорий педагогов, %

№ п/п	Компоненты выгорания	Уровень	Категория педагогов*				
			1	2	3	4	5
1	Эмоциональное истощение	высокий	64,0	56,0	60,0	36,0	12,0
		средний	30,0	40,0	36,0	44,0	50,0
		низкий	6,0	4,0	4,0	20,0	38,0
2	Деперсонализация	высокий	50,0	50,0	58,0	28,0	18,0
		средний	44,0	46,0	40,0	46,0	52,0
		низкий	6,0	4,0	2,0	26,0	30,0
3	Профессиональная редукция	высокий	78,0	72,0	76,0	78,0	100,0
		средний	16,0	22,0	24,0	20,0	-
		низкий	6,0	6,0	-	2,0	-

*Примечание: Цифрами в таблице обозначены следующие категории испытуемых: 1 – школьные учителя, 2 – педагоги-руководители, 3 – преподаватели вузов, 4 – воспитатели дошкольных образовательных учреждений, 5 – студенты – будущие педагоги.

Таблица 2

Апостериорные критерии Дункана «Компоненты эмоционального выгорания»

Группа	Подмножество для альфа = 0,05							
	Эмоциональное истощение			Деперсонализация		Профессиональная редукция		
	1	2	3	1	2	1	2	3
Студенты	17,14			7,74		19,10		
Сравнит. группа	19,30	19,30		8,32			22,48	
Воспитатели ДОУ		21,68		8,82				26,30
Педагоги-руководители			26,08		10,96			26,82
Преподаватели вузов			27,06		11,12			27,06
Школьные учителя			27,28		11,60			27,72
Sig.	0,121	0,088	0,420	0,147	0,393	1,000	1,000	

Соотношения значений $F_{\text{крит.}}$ и $F_{\text{набл.}}$, при которых $F_{\text{крит.}}$ превышает $F_{\text{набл.}}$, дают нам основания для принятия альтернативной гипотезы о влиянии контролируемого фактора на зависимую переменную. Полученные результаты свидетельствуют о статистически достоверном различии шкал «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Профессиональная редукция», отражающих формирование выгорания у различных категорий педагогов, в эмпирической и сравнительной группах. Данный факт позволяет констатировать воздействие специфики педагогической деятельности на формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов и отсутствие её влияния в несоциально-экономической сфере.

С целью получения сопоставимых данных, позволяющих оценивать структурные составляющие эмоционального выгорания в различных группах испытуемых, нами был использован апостериорный тест гомогенизированных групп Дункана. Следующая таблица выдает результаты парных сравнений для выборок, участвующих в анализе, в котором отражены средние значения для групп внутри однородных подгрупп. Тест Дункана выделяет три гомогенные подгруппы (со стандартным значением $p < 0,05$), первая из которых включает студенты-будущие педагоги и представители несоциально-экономических профессий, вторая – представители несоциально-экономических профессий, воспитатели ДОУ, педагоги-руководители, и третья группа – педагоги-руководители, школьные учителя, преподаватели вузов. Это означает, что шкала «Эмоциональное истощение» в 3 группе значимо отличается от двух других групп, которые, в свою очередь, обнаруживают статистически значимые различия между собой. Сравнительный анализ показателей по структурным компонентам выгорания показал, что в третьей группе (педагоги-руководители – 26,08, преподаватели вузов – 27,06, школьные учителя – 27,28, $p < 0,05$) все они превышают нормативные показатели, что свидетельствует о наличии общих закономерностей эмоциональ-

ного выгорания у педагогов-руководителей, школьных учителей, преподавателей вузов (табл. 2).

Тест Дункана по шкале «Деперсонализация» выделяет две гомогенные подгруппы (со стандартным значением $p < 0,05$), первая из которых включает студенты-будущие педагоги (7,74), представители несоциально-экономических профессий (8,32) и воспитатели ДОУ (8,82), вторая – педагоги-руководители (10,96), школьные учителя (11,60), преподаватели вузов (11,12). Это означает, что шкала «Деперсонализация» во второй группе обнаруживает статистически значимые различия с первой группой (табл.2). Сопоставление показателей по шкале «Профессиональная редукция» позволяет выделить три гомогенные подгруппы (со стандартным значением $p < 0,05$), первая из которых включает студенты-будущие педагоги (19,10), вторая – представители несоциально-экономических профессий (22,48), и третья группа – педагоги-руководители (26,82), школьные учителя (27,72), преподаватели вузов (27,06), воспитатели ДОУ (26,30). Это означает, что шкала «Профессиональная редукция» в 3 группе значимо отличается от двух других групп, которые, в свою очередь, обнаруживают статистически значимые различия между собой.

Таким образом, можем сделать вывод о том, у всех обозначенных в исследовании категорий педагогических работников за исключением студентов – будущих педагогов и представителей несоциально-экономических профессий, выражены симптомы выгорания. Полученные данные верифицировали предположение о том, что педагогические работники являются сегодня той профессиональной группой, в которой отчётливо проявляется наличие компонентов эмоционального выгорания, которое обусловлено спецификой педагогической деятельности. Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что психическое выгорание – это негативное психологическое явление, которое снижает эффективность профессионального труда и отрицательно сказывается на психологическом здоровье специалистов, занятых в коммуникативной сфере.

Библиографический список

1. Коротова Г.С. *Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности*. Иркутск: Издательство ИГПУ, 2009.
2. Маслач К. *Профессиональное выгорание: как люди справляются*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Гунзунова Б.А. Детерминанты системной саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2015; Вып. 1. Педагогика: 53 – 59.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
5. Гунзунова Б.А. Личностные факторы саморегуляции эмоциональных состояний педагогов. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015;3 (63); Т. 1: 93 – 96.

References

1. Korytova G.S. *Sovladanie s psihologicheskim stressom v professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Irkutsk: Izdatel'stvo IGPU, 2009.
2. Maslach K. *Professional'noe vygoranie: kak lyudi spravlyayutsya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
3. Gunzunova B.A. Determinanty sistemnoy samoregulyatsii v professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta*. 2015; Vyp. 1. Pedagogika: 53 – 59.
4. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
5. Gunzunova B.A. Lichnostnye faktory samoregulyatsii 'emotsional'nyh sostoyaniy pedagogov. *Vestnik Kemerovskogo gosuniversiteta*. 2015; 3 (63); T. 1: 93 – 96.

Статья поступила в редакцию 23.01.16

УДК 159.9

Tkachenko G.A., Cand. of Sciences (Psychology), clinical psychologist, Russian Cancer Research Center n.a. N.N. Blokhin (Moscow, Russia), E-mail: mitg71@mail.ru

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Moscow Institute of Public Administration and Law (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Yakovlev V.A., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Department of Special, Clinical Psychology and Inclusive Education, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: vjakovlevdok@gmail.com

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL BURNOUT IN TEACHING AND MEDICAL PRACTICE. In the article an analysis of a problem of burnout in medical and pedagogical activity in modern conditions is presented. The work identifies and describes specific features of professional activity of teachers and doctors, who undergo risk factors for the development of burnout. The article presents the results of the pilot study by doctors in Russian Cancer Research Center n.a. N.N. Blokhin. Among the factors that cause the development of professional burnout, with varying degrees of significance noted responsibility for the life and health of the patient, the absence or lack of social support from colleagues and superiors, unethical relationships between colleagues, insufficient remuneration for work. The research gives recommendations on developing programs of prevention of emotional burnout, aimed at improving stress tolerance in professional activities.

Key words: emotional burnout, teaching activities, medical activities, stress.

Г.А. Ткаченко, канд. псих. наук, медицинский психолог Российского онкологического научного центра им. Н.Н. Блохина, г. Москва, E-mail: mitg71@mail.ru

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики, Московский институт государственного управления и права, г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

В.А. Яковлев, д-р мед. наук, доц., проф. каф. специальной, клинической психологии и инклюзивного образования Российского Государственного социального университета, г. Москва, E-mail: vjakovlevdok@gmail.com

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ВРАЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проведён анализ проблемы эмоционального выгорания в педагогической и врачебной деятельности в современных условиях. Выделяются и описываются специфические особенности профессиональной деятельности педагогов и врачей, являющиеся факторами риска развития эмоционального выгорания. В статье представлены результаты пилотажного исследования врачей «РОНЦ им. Н.Н. Блохина». Среди факторов, вызывающих развитие профессионального выгорания с разной степенью значимости отмечены ответственность за жизнь и здоровье больного, отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и начальства, незитичные взаимоотношения между коллегами, недостаточное вознаграждение за работу. Даны рекомендации по разработке программ профилактики эмоционального выгорания, направленные на повышение стрессоустойчивости в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагогическая деятельность, врачебная деятельность, стрессоустойчивость.

Педагогическая и медицинская деятельности относятся, согласно классификации Е.А. Климова, к профессиям, подверженным эмоциональному выгоранию, поскольку включают систему отношений «человек-человек» [1]. Профессиональная деятельность этих специалистов является стрессогенной, поскольку они имеют очень высокую эмоциональную нагрузку и ответственность [2; 3; 4]. Человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошённости и психофизическое напряжение вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми. «Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек» – эту метафору W. Schmidbauer можно положить в основу исследований данного психологического феномена [5].

Особенностям эмоционального выгорания у педагогов посвящены работы А.А. Реана, Т.И. Ронгинской, Л.М. Митиной и др. Многие исследования посвящены выявлению факторов профессиональной деятельности медицинских и педагогических работников, провоцирующие стрессовые состояния, возникновение синдрома хронической усталости и другие негативные симптомы.

Существуют различные подходы к анализу этой проблемы, нет единого мнения о структуре синдрома, о возможностях его профилактики, но, несмотря на это, все исследователи сходятся во мнении, что он предопределяет личностную деформацию специалиста, в связи, с чем и возникает актуальность более глубокого его изучения.

Первые этот феномен описал и дал ему название «психическое выгорание» американский психиатр Н. Фреденбергер в 1974 г. Он описал психическое состояние здоровых людей, находящихся в интенсивном общении с пациентами психиатрической клиники при оказании им профессиональной помощи, проявляющееся ухудшением психического и физического самочувствия. Позднее К. Маслас (1976 г.) определила это состояние как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к

работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам.

Специфика и особенности педагогической деятельности предполагают высокую коммуникативную нагрузку, соблюдение жестких бюрократических профессионально-ролевых требований, большого числа ограничений, в том числе временных, связанных с инструкциями, следование жёстким нормам трудовой дисциплины, необходимость принятия решений с высокой долей ответственности за них. Важным фактором развития эмоционального выгорания, по словам педагогов, является вероятность обращения родителей с жалобами и даже исками в суд в случае применения наказания их ребёнка педагогом за девиантное поведение – и в то же время невысокий уровень оплаты труда за все вышеперечисленные профессиональные трудности.

К специфическим особенностям, связанным с характером деятельности врачей относится, прежде всего, интенсивное общение с людьми, преимущественно испытывающими боль, и поэтому негативно настроенными. Высокие рабочие нагрузки и ответственность за жизнь другого человека, недостаточный уровень оплаты труда, отсутствие необходимого оборудования или препаратов для качественного выполнения своей работы, невозможность в некоторых случаях оказать помощь больному и неизбежность летального исхода и последующие обращения родственников больных с юридическими претензиями, исками, жалобами – эти проблемы постоянно сопровождают работу врача. Немаловажную роль в развитии профессионального выгорания играют организационные факторы. Для медицинских работников характерны ненормированный график работы, отсутствие организации режима питания.

К организационным факторам, вызывающих эмоциональное выгорание у педагогов, можно отнести, прежде всего, перегрузку сотрудников вследствие массового сокращения штата образовательных учреждений.

Важным аспектом этой проблемы является неконструктивное общение с коллегами и руководством. Хороший психологиче-

ский климат внутри коллектива, чувство достаточной поддержки коллег и администрации – это мощный ресурс предупреждения и устранения профессионального стресса. Возможность открыто обсуждать вопросы, связанные со стрессом в работе, чувство уверенности в коллективе позволяют снизить общую напряженность, тревогу. Этот фактор является универсальным средством профилактики эмоционального выгорания, как для педагогов, так и для врачей.

Определённые личностные особенности сотрудника тоже могут приводить к выгоранию. Более всего риску возникновения выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и частной жизнью.

Профессиональному выгоранию меньше подвергаются люди, способные быстро меняться в напряженных или меняющихся условиях деятельности. Стрессоустойчивые люди уверены в себе, в своих способностях и возможностях, они имеют адекватную самооценку. Важной отличительной чертой людей, устойчивых к профессиональному выгоранию, является их способность формировать и поддерживать в себе позитивные установки, как в отношении самих себя, так и других людей, открытые к изменениям и принятию своего и чужого опыта.

Таким образом, из множества существующих определений этого феномена, мы остановимся на следующем определении: синдром эмоционального выгорания – синдром физических, эмоциональных и познавательных симптомов, которые испытывает профессионал, неспособный справиться эффективно со стрессом, вызванным ограничениями, касающимися его цели и личной карьеры.

Пилотажное исследование, проведенное среди врачей РОНЦ им. Н.Н. Блохина показал, что среди всех факторов, вы-

зывающих развитие профессионального выгорания, 42% всех участников поставили на первое место «ответственность за жизнь и здоровье больного. Далее следует «отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и начальства, незрелые взаимоотношения между коллегами» – 26%. Недостаточное вознаграждение за работу выбрали 22% участников, т. е. материальный фактор занял только третье место. Клиническая картина эмоционального выгорания крайне многогранна и представляет собой сочетание психопатологических проявлений, психосоматических расстройств и признаков. Большинство психологов выделяют три ключевых признака эмоционального выгорания: предельное истощение; чувство личностной отстраненности от пациентов (клиентов, учеников) и от работы; ощущение неэффективности и недостаточности своих достижений [6].

Если работник замечает подобные симптомы у себя, ему необходимо задуматься о том, как защитить психику от вредного воздействия профессионального стресса. Существенным моментом для борьбы с профессиональным выгоранием является повышение стрессоустойчивости и овладение навыками саморегуляции: релаксация, идеомоторные акты, медитация и др. Очень полезны занятия йогой, неотъемлемой частью профессионального здоровья является занятие активными видами спорта, хобби.

Важным психологическим качеством, обеспечивающим стрессоустойчивость, является уровень личностной зрелости специалиста, т. е. степень осознания себя профессионалом, способность не только брать на себя ответственность и принимать решения, но и нести за них ответственность. Никогда не поздно учиться строить гармоничные взаимоотношения с другими людьми, важно постоянно работать над собой с целью самосовершенствования.

Библиографический список

1. Климов Е.А. *Развивающийся человек в мире профессий*. Обнинск, 1993.
2. Мерзлякова Д.Р. Синдром профессионального выгорания и метаиндивидуальность педагога. *Педагогическая наука и образование*. 2009; 1: 55 – 61.
3. Ткаченко Г.А. Профессиональное выгорание у врачей онкологических клиник. *Заместитель главного врача*. 2014; 12 (103): 88 – 91.
4. Умняшкина С.В. *Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий)*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Томск, 2001.
5. Schmidbauer W. *Die hilflosen Helfer*. Reinbeck: Rowolt, 1977.
6. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001; vol. 52: 397 – 422.

References

1. Klimov E.A. *Razvivayushchisya chelovek v mire professij*. Obninsk, 1993.
2. Merzlyakova D.R. Sindrom professional'nogo vygoraniya i metaindividual'nost' pedagoga. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*. 2009; 1: 55 – 61.
3. Tkachenko G.A. Professional'noe vygoranie u vrachej onkologicheskikh klinik. *Zamestitel' glavnogo vracha*. 2014; 12 (103): 88 – 91.
4. Umnyashkina S.V. *Sindrom `emocional'nogo vygoraniya kak problema samoaktualizacii lichnosti (v sfere pomagayuschih professij)*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Tomsk, 2001.
5. Schmidbauer W. *Die hilflosen Helfer*. Reinbeck: Rowolt, 1977.
6. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001; vol. 52: 397 – 422.

Статья поступила в редакцию 1.12.15

УДК 159.9.072

Tuuryapina I.V., medical psychologist, Institute of Human Brain n.a. N.P. Bechterev of the Russian Academy of Sciences (St. Petersburg, Russia), E-mail: tyuryapina.irina@yandex.ru

FEATURES OF PSYCHO-EMOTIONAL STATE AT STUDENTS WITH PERSONALITY ACCENTUATION IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO A UNIVERSITY. The article is dedicated to a relevant problem of adaptation of students to a university, in particular the author studies the specifics of psycho-emotional response of first-year students in the period of adaptation. The article analyzes differences between such indicators as a level and structure of the depressive reactions, situational and personal anxiety in students, the profile of a person, whose identity is revealed in accentuation and students in the control group (without marked stable features in the profile). Particular attention is paid to an analysis and comparison of these parameters between students with different personality types. As a result, the researcher establishes and describes types of emotional response, characteristic for persons with different types of accentuation. The author identifies types of personalities more likely to experience emotional problems in adaptation. The results will be of interest to professionals related to the organization of work on the adaptation of university students, as well as carrying out psychological help.

Key words: psychological health of student, adaptation to university, personality accentuation, personal and situational anxiety, depressive reactions.

И.В. Тюряпина, медицинский психолог, ФГУН Институт мозга человека РАН имени Н.П. Бехтерева, соискатель каф. медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: tyuryapina.irina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ВУЗУ

Статья посвящена актуальной проблеме адаптации студентов вуза, в частности особенностям психоэмоционального реагирования студентов первого года обучения в период адаптации. В статье анализируются различия между такими показателями, как уровень и структура депрессивных реакций, ситуативной и личностной тревожности у студентов, в профиле личности которых выявлена акцентуация личности и студентов контрольной группы (без выраженных устойчивых черт в профиле). Особое внимание уделено сравнению и анализу этих показателей между студентами с различными типами личности. В результате, установлены и описаны типы эмоционального реагирования, свойственные для личностей с разными типами акцентуаций. Выявлены типы личностей более склонные испытывать эмоциональные проблемы в период адаптации. Результаты будут интересны специалистам, связанным с организацией работы по адаптации студентов вуза, а также осуществляющим психологическую помощь.

Ключевые слова: психологическое здоровье студентов, адаптация к условиям вуза, акцентуации личности, личностная и ситуативная тревожность у студентов, депрессивные реакции у студентов.

Адаптация студента первого курса имеет ряд особенностей, в числе которых непрерывность и высокий темп образовательного процесса; структурированность среды вуза; довольно жесткие регламентированные требования, предъявляемые студентам, необходимость наладить контакт в студенческой группе и с преподавателями. Успех в овладении профессиональными знаниями и умениями студента-первокурсника, а также его социально-психологическое, психическое и соматическое благополучие зависит от того, насколько быстро и эффективно пройдет адаптационные процессы к новым для него условиям вуза (сможет ли студент выработать адекватное отношение к ситуации обучения, оптимальный режим учебной деятельности, навыки работы в учебном коллективе). Г.С. Никифоров (2007) выделил несколько факторов, влияющих на психическое здоровье студентов и своевременную адаптацию в вузе: установки и ожидания, связанные с предстоящими событиями (например, сессия; принятие в группу); удовлетворенность результатами своей деятельности; противоречие между высоким уровнем энергетических затрат и низким вознаграждением; недостаточная идентификация со студенческой средой [1]. Психоэмоциональное состояние молодого человека непосредственно может влиять как на мотивацию к обучению, так и на конструктивность поведения в сложных или конфликтных ситуациях [2; 3].

Следуя отечественной биопсихосоциальной парадигме психической адаптации и системному подходу (Ф.Б. Березин, Л.И. Вассерман, М.А. Березин, Н.И. Косенков), можно выделить ряд компонентов, характерных для процесса адаптации: психологический, психофизиологический, социальной (социально-средовой) [4; 5]. Опираясь на данный подход, нарушение адаптации студентов-первокурсников правомерно рассматривать как следствие воздействия внешних стрессовых факторов (изменений окружающей обстановки, требований высшего учебного заведения и уклада жизни молодых людей при поступлении в вуз), проявления психофизиологических и личностных особенностей студента, включая оценку им самого себя и внешних событий. Психологические факторы, влияющие на адаптацию студента, представлены индивидуально-личностными особенностями — чертами характера, а также эмоциональными, интеллектуальными и коммуникативными характеристиками, которые, как правило, в этом возрасте еще не завершили свое формирование и отличаются пластичностью.

Данная статья, являясь частью комплексного исследования адаптационной системы студентов в период адаптации, посвящена подробному анализу особенностей их эмоционального реагирования в этот период (уровень и структура депрессивных реакций, уровень и структура проявлений ситуативной и личностной тревожности). Актуальность данной работы обусловлена высоким процентом нарушений адаптации и психического здоровья среди студентов, а также достаточно высоким процентом личностей с акцентуациями среди неадаптивных студентов.

Согласно работам А. Эллиса, особенность эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию определяет адекватность поведения человека в ней [6]. Можно предположить, что оценка уровня тревожности студента и склонности его к депрессивным реакциям позволят прогнозировать успешность адаптационного процесса в вузе и планировать задачи для психологической работы при её необходимости. В данном исследовании уделялось особое внимание различиям в эмоциональном состоянии между студентами с акцентуацией личности в период вузовской адаптации, а также сравнение их с контрольной группой студен-

тов без акцентуации. Для разделения всех студентов на типы акцентуаций, в данной работе была использована классификация универсальных акцентуированных радикалов, предложенная Б.В. Овчинниковым [7]. В современной научной литературе есть ссылки на то, что личности с акцентуациями проявляют повышенную эмоциональную чувствительность к одним стрессовым факторам и устойчивость к другим [8; 9]. Можно предположить, что личности с различными акцентуациями, будут иметь отличную друг от друга структуру и выраженность эмоциональных реакций в период адаптации к вузу.

Исследованием акцентуаций среди студентов занимались В.И. Моросанова (исследование стилевых особенностей саморегуляции у студентов с различной акцентуацией характера в ситуациях учебной подготовки [2]), Е.В. Жихарева (влияние типа акцентуации характера на проявление любознательности личности [10]), И.В. Агличева (комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза [11]). Существующие работы, направленные на изучение типов акцентуаций у студентов, не затрагивают вопросов их вузовской адаптации. Также остается недостаточно проработанным вопрос об особенностях эмоционального реагирования у студентов с различными акцентуациями в период адаптации к вузу. Цель данного исследования заключается в том, чтобы изучить особенности эмоционального реагирования студентов первого курса вуза и тем самым внести вклад в представления об особенностях адаптации студентов-носителей акцентуации личности.

Методы исследования. Исследование проводилось среди студентов первого года обучения Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (САФУ). В период 2010 — 2011 учебного года были обследованы 352 человека (159 (45,2 %) юношей, 193 (54,8 %) девушки) в возрасте 17 — 22 лет. Средний возраст обследуемых составил $(18,42 \pm 2,45)$ года. В исследование в равной степени были включены студенты первого курса всех институтов САФУ. Отбор респондентов проводился случайным образом, при этом тестирование в учебных группах, включенных в исследование, проходили все без исключения студенты. Студентов, отказавшихся проходить исследование, не было. На этапе статистической обработки данных было исключено около 3 % анкет с недостоверными данными в связи с высокими баллами по шкалам коррекции. В исследовании использовались следующие методики [1; 7]:

1. Интегративный тест тревожности (ИТТ). Методика предполагает получение общего показателя выраженности ситуативной и личностной тревожности, а также включает пять дополнительных шкал: шкалы эмоционального дискомфорта (ЭД), астенического (АСТ) и фобического (ФОБ) компонентов тревоги, тревожной оценки перспектив (ОП) и социальной защиты (тревоги в сфере социальных контактов) (СЗ).

2. Опросник депрессивности Бека. Каждый пункт опросника включает четыре варианта оценки и представляет собой один из симптомов депрессии: первые 13 пунктов определяют структуру и выраженность аффективных и когнитивных проявлений депрессивных реакций, последние восемь пунктов выявляют соматические проявления.

3. Для диагностики акцентуаций личности студентов были использованы опросник Mini-Mult и Опросник акцентуированных радикалов. На основании данных опросника Mini-Mult (значения Т-баллов от 55 до 70) и опросника акцентуированных радикалов (значение выше 5 баллов) все студенты были разделены на 9 групп: по основной акцентуации — шизоидной, паранойальной, психастенической, эксплозивной, гипотимической, гипертимиче-

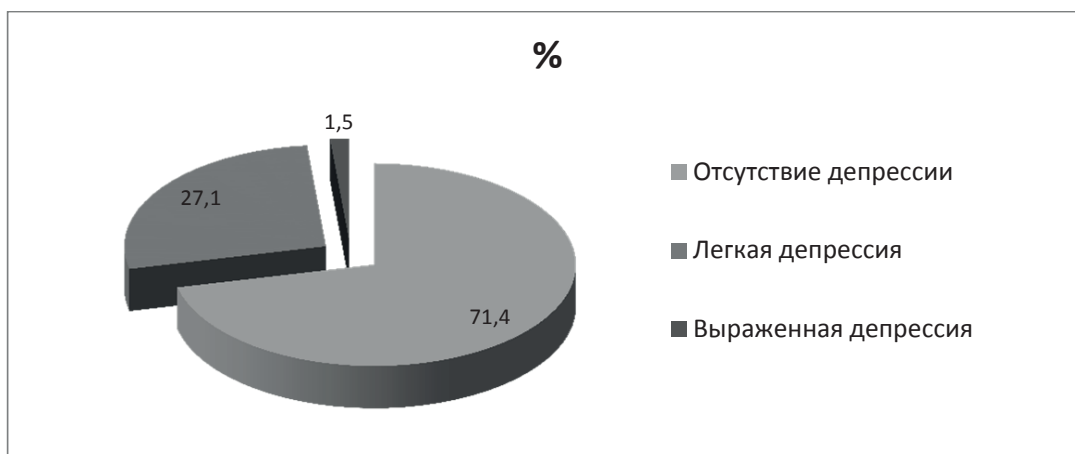


Рис. 1. Выраженность депрессивных реакций у студентов первого курса в период адаптации.

ской, астенической, истероидной и контрольная группа – студенты без выраженных акцентуаций личности.

Определение размера выборки проводилось с помощью статистического метода расчета объема выборки при доверительной надежности 95 %. Статистический анализ результатов проводился с помощью программного пакета SPSS 19.0. Нормальность распределения определялась с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. В связи с параметрами распределения значимость различий между группами определялась с помощью U-критерия Манна – Уитни. Линейный корреляционный анализ проводился с использованием метода Спирмена.

Результаты и их обсуждение. В результате обработки и анализа данных выявлено, что у 71,4% студентов первого курса депрессивные тенденции отсутствуют, у 27,1% выявлен лёгкий уровень депрессии, у 1,5% выявлены выраженные депрессивные проявления среди студентов соответствуют результатам исследования О.П. Степановой (2002), – отсутствие депрессии диагностировалось только у половины студентов, наличие признаков легкой депрессии – у одной трети [12]. В результате частотного анализа симптомов депрессии выяснилось, что 4,3% студентов отмечают наличие такого симптома, как печаль. У 22,5% студентов отмечается чувство вины. У 13,6% студентов отмечается наличие такого симптома, как раздражительность. 2% среди опрошенных отмечает наличие суицидальных мыслей. У 16,7% студентов отмечается наличие повышенной плаксивости. 7,2% опрошенных отмечают наличие бессонницы. 4,6% отмечают наличие повышенной утомляемости.

Наиболее стабильным эмоциональным фоном обладают студенты с психастенической, гипертимической и астенической акцентуациями, а также лица без выраженных акцентуированных черт (таблица 1).

Указанные группы наименее подвержены развитию депрессивных состояний. По общему уровню депрессии от контрольной группы статистически отличаются паранойяльные ($p \leq 0,001$), психастенические ($p \leq 0,05$), эксплозивные ($p \leq 0,01$), гипотимические ($p \leq 0,01$) и истероидные ($p \leq 0,001$) акцентуанты, что подтверждает большую частоту депрессивных реакций в этих группах.

Для большинства акцентуаций личности (шизоидной, паранойяльной, эксплозивной, гипотимической, истероидной) характерны такие когнитивные реакции как мысли о собственной неадекватности, неудовлетворенности собой, ощущение неизбежности наказания за собственные ошибки, что в поведении проявляется нерешительностью и склонностью к самообвинению. Среди аффективных реакций на стресс преобладают печаль, чувство вины. Соматические проявления могут проявляться утомляемостью, трудностями в работе, ухудшением сна, потерей веса. Среди прочих несколько выделяется психастеническая акцентуация – депрессивные реакции при адаптации у этих личностей проявляются чаще на соматическом (утомляемость, колебания веса) и эмоциональном уровне (чувство вины). У студентов с эксплозивной акцентуацией также преобладают соматические реакции, что сказывается на более высокой заболеваемости этих студентов по сравнению с другими группами. Астеническая и гипертимическая акцентуации характеризуются редкими проявлениями депрессивных реакций в процессе адаптации к вузу.

Анализ показателей тревожности выявил, что личностная тревожность у студентов преобладала над ситуативной, – средняя величина ситуативного компонента тревожности в целом по выборке соответствует низкому уровню ($3,24 \pm 2,32$), величина личностного компонента – умеренному уровню выраженности ($4,54 \pm 2,30$). Тем не менее, все показатели находятся в пределах допустимой нормы. В исследовательской работе О.П. Степановой у 50% студентов был отмечен средний и низкий уровень личностной тревожности и средний уровень ситуативной тревожности, при этом средний показатель был несколько выше (5,58 балла). В структуре ситуативной тревожности у всех типов акцентуации, а также личностей без акцентуаций, преобладает астенический компонент, что свидетельствует о нарастающих утомляемости и усталости, связанных с периодом адаптации. В структуре личностной тревожности по выборке в целом наиболее выражен компонент эмоционального дискомфорта, свидетельствующий о личностной склонности к эмоциональной напряженности студентов выборки.

Как видно из таблицы 2, студенты контрольной группы характеризуются низким уровнем личностной тревожности и

Таблица 1

Показатели депрессивных реакций в группах студентов с различными акцентуациями в период адаптации, %

Ведущая акцентуация	Депрессивные реакции отсутствуют	Умеренно выраженные депрессивные реакции	Признаки выраженной депрессии
Нет акцентуации	96,4%	3,6%	-
Шизоидная	88,4%	10,1%	1,4%
Паранойяльная	85,7%	12,2%	2%
Психастеническая	100%	-	-
Эксплозивная	84,2%	10,5%	5,3%
Гипотимическая	83,3%	16,7%	-
Гипертимическая	95,8%	4,2%	-
Астеническая	96,8%	3,2%	-
Истероидная	79,3%	17,2%	3,4%

Таблица 2

Показатели личностной тревожности в группах студентов с различными акцентуациями

Ведущая акцентуация	Общий показатель	Эмоц-ный дискомфорт	Астенический компонент	Фоби-ческий компонент	Тревожная оценка перспектив	Социальная защита
Нет	3,55±2,3	3,96±2,29	4,22±2,61	3,82±2,31	3,16±2,23	2,69±2,27
Шизоидная	4,78±2,22	5,23±2,12	4,75±2,71	4,80±2,15	4,41±2,14	3,70±2,46
Паранойяльная	5,57±2,28	5,65±2,06	5,47±2,52	5,08±2,23	5,00±2,34	4,37±2,62
Психастеническая	4,20±2,49	5,20±2,59	4,20±3,11	4,00±2,74	4,40±2,19	2,80±1,64
Эксплозивная	4,58±2,14	5,16±2,36	4,95±2,30	4,32±2,34	3,84±2,52	3,26±2,38
Гипотимическая	5,50±1,76	6,67±1,21	4,67±2,94	5,67±1,37	3,50±2,51	5,33±2,50
Гипертимическая	4,75±1,75	5,83±1,88	4,25±2,65	3,87±1,85	4,42±1,95	3,46±2,30
Астеническая	3,68±2,11	4,60±2,01	4,14±2,44	3,54±2,15	3,67±2,91	2,91±2,08
Истероидная	6,55±1,68	6,62±1,52	6,24±1,92	5,79±2,06	6,21±1,84	5,07±2,59
Достоверные различия	А-И** Б-И**** Д-И* Е-И* З-И****	А-И** Б-И**** Е-Д**** З-И****	Б-И* Д-И** З-И****	А-И* Б-И** Д-И* З-И****	А-И** Б-И**** Е-И** З-И****	А-И** Б-И**** Д-И** З-И****

Примечание: звездочками обозначен уровень достоверности различий – * – различия достоверны при $p \leq 0.05$; ** – различия достоверны при $p \leq 0.01$, *** – $p \leq 0.005$, **** – $p \leq 0.001$

В графе различий: А – группа с шизоидной акцентуацией, Б – паранойяльной, В – психастенической, Г – эксплозивной, Д – гипотимической, Е – гипертимической, Ж – астенической, З – истероидной, И – группа нормы (без выраженной акцентуации)

всех ее компонентов. Наиболее высокий уровень личностной тревожности наблюдается в группах с истероидной ($p \leq 0.001$), гипотимической ($p \leq 0.05$) и паранойяльной акцентуацией ($p \leq 0.001$).

По компоненту эмоционального дискомфорта достоверные различия обнаружены у студентов с шизоидной, паранойяльной, гипертимической и астенической акцентуацией (при $p \leq 0.05$; $p \leq 0.005$; $p \leq 0.005$; $p \leq 0.005$ соответственно), что свидетельствует об эмоциональной напряженности, неудовлетворенности жизненной ситуацией, о наличии элементов ажитации у студентов данных групп. У студентов с гипотимической и истероидной акцентуацией в структуре личностной тревожности присутствуют «фобический компонент» и «компонент социальной защиты», что говорит о склонности к социальным страхам и навязчивым опасениям.

У личностей с астенической и гипертимической акцентуацией данные компоненты имеют достаточно низкие значения, что свидетельствует о более гармоничном отношении к социальному окружению, что помогает данным типам адаптироваться к условиям вуза. Однако, среднее значение по компоненту эмо-

ционального дискомфорта у представителей данных типов все же выше, чем у личностей без акцентуации. Можно сделать вывод, что по фактору личностной тревожности эти личности более устойчивы, чем остальные типы акцентуаций, но менее, чем личности без акцентуации.

Как видно из таблицы 3, достоверно выше, чем в контрольной группе уровень ситуативной тревожности у студентов с шизоидной ($p \leq 0.01$), паранойяльной ($p \leq 0.001$), психастенической ($p \leq 0.05$), гипертимической ($p \leq 0.05$) и истероидной ($p \leq 0.001$) акцентуациями.

При этом у носителей паранойяльной и психастенической акцентуации преобладают астенический компонент ситуативной тревожности, а также тревожная оценка перспектив. У лиц с истероидной акцентуацией большинство показателей ситуативной и личностной тревожности, включая общий уровень, выше среднего по выборке. Это характеризует их как склонных воспринимать достаточно широкий круг ситуаций, связанных с периодом адаптации, как фрустрирующие, а также реагировать на эти ситуации проявлением состояния тревоги. У студентов с астенической и эксплозивной акцентуацией средние показатели

Таблица 3

Показатели ситуативной тревожности в группах студентов с различными акцентуациями

Ведущая акцентуация	Общий показатель	Эмоц-ный дискомфорт	Астенический компонент	Фобический компонент	Оценка перспектив	Социальная защита
Нет	2,35±1,86	2,00±1,71	3,44±2,85	2,65±2,19	2,40±1,71	2,49±1,96
Шизоидная	3,41±2,29	3,25±2,33	4,00±2,62	3,67±2,42	3,78±2,21	3,30±2,25
Паранойяльная	4,41±2,57	3,67±2,44	4,78±2,80	4,18±2,65	4,61±2,61	4,12±2,54
Психастеническая	4,40±2,51	3,60±2,97	3,80±2,59	4,60±2,51	5,20±2,58	2,80±1,64
Эксплозивная	2,79±2,37	2,63±2,26	4,05±2,59	2,58±2,55	3,42±2,61	2,95±2,61
Гипотимическая	3,83±2,99	4,17±2,78	4,33±3,45	3,33±3,01	4,00±3,10	4,67±2,34
Гипертимическая	3,29±1,94	3,92±2,24	4,00±2,36	3,21±2,28	3,54±2,04	2,63±2,28
Астеническая	2,35±1,88	2,29±1,91	3,70±2,54	2,31±1,96	3,01±2,09	2,24±1,64
Истероидная	5,41±1,72	5,07±2,30	5,97±2,29	5,52±1,90	5,03±1,86	4,24±2,48
Достоверные различия	А-И*** Б-И**** В-И* Е-И* З-И****	А-И**** Б-И**** Д-И** Е-И**** З-И****	Б-И* З-И****	А-И* Б-И*** З-И****	А-И**** Б-И**** В-И**** Е-И* З-И****	А-И* Б-И**** Д-И* З-И****

Примечание: звездочками обозначен уровень достоверности различий – * – различия достоверны при $p \leq 0.05$; ** – различия достоверны при $p \leq 0.01$, *** – $p \leq 0.005$, **** – $p \leq 0.001$

В графе различий: А – группа с шизоидной акцентуацией, Б – паранойяльной, В – психастенической, Г – эксплозивной, Д – гипотимической, Е – гипертимической, Ж – астенической, З – истероидной, И – группа нормы (без выраженной акцентуации)

по компонентам «эмоциональный дискомфорт» и «фобический компонент» в структуре ситуативной тревожности ниже, чем у других типов, что свидетельствует о большей эмоциональной стабильности данных личностей в период адаптации к вузу.

В заключении статьи хотелось бы обобщить полученные данные: анализ психоэмоционального состояния студентов показал, что в период адаптации к вузу у студентов с шизоидной, гипотимической и эксплозивной акцентуацией преобладают депрессивные ситуативные реакции, тогда как у студентов с психастенической и гипертимной акцентуациями преобладает

ситуативная тревожность. У личностей с истерической и паранойальной акцентуациями имеет место тревожно-депрессивный тип реагирования. На основании данных комплексного исследования студентов выявлено, что именно студенты с тревожно-депрессивным типом эмоционального реагирования более всего подвержены риску дезадаптации, а наличие личностной тревожности является одним из факторов нарушения адаптации. Полученные данные могут использоваться в психологической помощи студентам первого курса, а также для организации профилактических мероприятий для студентов группы риска.

Библиографический список

1. *Диагностика здоровья*. Под редакцией профессора Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург: Речь, 2007.
2. Моросанова В.И. Акцентуации характера и стиль саморегуляции у студентов. *Вопросы психологии*. 1997; 6: 30 – 38.
3. Рабинович П.Д., Нуждина М. П. Зависимость успеваемости студентов от их характерологических особенностей. *Вопросы психологии*. 1987; 6.
4. Березин Ф.Б. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Ленинград, 1988.
5. Вассерман Л. И., Березин М. А., Косенков Н. И. О системном подходе в оценке психической адаптации. *Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева*. 1994; 3: 16 – 25.
6. Эллис А., Макларен К. *Рационально-эмоциональная поведенческая терапия: руководство для психотерапевтов*. Перевод с английского Е.А. Ромек. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
7. Овчинников Б.В., Дьяконов И.Ф. *Психологические аспекты психического здоровья*. Под редакцией профессора В.К. Шамрея. Санкт-Петербург: Военно-Медицинская Академия, 2009.
8. Личко А.Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков*. Издание 2-е, доп. и перераб. Ленинград: Медицина, 1983.
9. Реан А.А. *Психология изучения личности*. Санкт-Петербург: Издательство В.А. Михайлова, 1999.
10. Жихарева Е.В. *Влияние типа акцентуации характера на проявление любознательности личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Барнаул, 2006.
11. Агличева И.В. *Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2006.
12. Степанова О.П. *Психическая адаптация и психологическое сопровождение студентов-первокурсников на начальных этапах обучения*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2002.

References

1. *Diagnostika zdorov'ya*. Pod redakciej professora G.S. Nikiforova. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.
2. Morosanova V.I. Akcentuacii haraktera i stil' samoreguljacii u studentov. *Voprosy psihologii*. 1997; 6: 30 – 38.
3. Rabinovich P.D., Nuzhdina M. P. Zavisimost' uspevaemosti studentov ot ih harakterologicheskikh osobennostej. *Voprosy psihologii*. 1987; 6.
4. Berезin F.B. *Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptacija cheloveka*. Leningrad, 1988.
5. Vasserman L. I., Berebin M. A., Kosenkov N. I. O sistemnom podhode v ocenke psihicheskoy adaptacii. *Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psihologii im. V.M. Behtereva*. 1994; 3: 16 – 25.
6. Ellis A., Maklaren K. *Racional'no- 'emocional'naya povedencheskaya terapiya: rukovodstvo dlya psihoterapevtov*. Perevod s anglijskogo E.A. Romek. Rostov-na-Donu: Feniks, 2008.
7. Ovchinnikov B.V., D'yakonov I.F. *Psihologicheskie aspekty psihicheskogo zdorov'ya*. Pod redakciej professora V.K. Shamreya. Sankt-Peterburg: Voennno-Medicinskaya Akademiya, 2009.
8. Lichko A.E. *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov*. Izdanie 2-e, dop. i pererab. Leningrad: Medicina, 1983.
9. Rean A.A. *Psihologiya izucheniya lichnosti*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo V.A. Mihajlova, 1999.
10. Zhihareva E.V. *Vliyanie tipa akcentuacii haraktera na proyavlenie lyuboznatel'nosti lichnosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Barnaul, 2006.
11. Aglicheva I.V. *Kompleksnoe issledovanie osobennostej lichnostnoj adaptacii studentov vuza*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Stavropol', 2006.
12. Stepanova O.P. *Psihicheskaya adaptaciya i psihologicheskoe soprovozhdenie studentov-pervokursnikov na nachal'nyh 'etapah obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2002.

Статья поступила в редакцию 14.01.16

УДК 159

Shtrikova D.B., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Samara State Technical University, Head of Center of Practical Psychology and Business Consulting "ECO-training" (Samara, Russia), E-mail: shtrikovadb@yandex.ru

GENDER STEREOTYPES IN PROFESSIONAL ACTIVITY. The author analyzes the new aspects of the formation of women's professional sterility. The article defines what kind of culture exists in Russia (masculine or feminine culture). According to the analysis, author has identified one of the key differences between the Western and Russian ideas about women's equality. Distinctions between boys and girls in a self-assessment and motivation of achievement and the reason of their transformation at adult age are considered. The author defines interrelation between type of the Russian culture and level of acceptance by women of gender stereotypes about women's professional activity. Results of research about existence and influence of gender stereotypes about professional activity of women and the level of consent or disagreement with them are given in the article.

Key words: masculine culture, feminine culture, women's professional activity, gender stereotypes, women's professional mentality.

Д.Б. Штрикова, канд. экон. наук, доц. Самарского государственного технического университета, руководитель Студии практической психологии и бизнес-консалтинга «ЭКО-тренинг», г. Самара, E-mail: shtrikovadb@yandex.ru

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Эмпирическое исследование женской профессиональной ментальности»), проект № 15-16-63001.

В статье обобщён новый материал по исследуемой автором теме формирования женской профессиональной ментальности. В работе излагается позиция ряда ученых на принадлежность России к феминному или маскулинному типу культуры. На основании проведённого анализа устанавливается одно из ключевых различий между западными и российскими пред-

ставлениями о женском равноправии. Рассматриваются различия в самооценке и мотивации достижения у мужчин и женщин в детском возрасте и причины их трансформации во взрослом возрасте. Автор стремится установить взаимосвязь между типом российской культуры и уровнем принятия женщинами гендерных стереотипов по отношению к профессиональной деятельности. В статье приведены результаты исследования, в ходе которого выявляется наличие и влияние гендерных стереотипов по отношению к профессиональной деятельности женщин и уровень согласия или несогласия с ними.

Key words: маскулинная культура, феминная культура, женская профессиональная деятельность, гендерные стереотипы, женская профессиональная ментальность.

Предметом научных исследований автора является механизм формирования женской профессиональной ментальности. На формирование женской профессиональной ментальности оказывают влияние гендерные стереотипы, сформированные в рамках существующей культуры. В данной работе мы рассмотрим особенности этого влияния.

Цель работы – установить взаимосвязь между типом российской культуры (феминной / маскулинной) и уровнем принятия женщинами гендерных стереотипов по отношению к профессиональной деятельности.

Задачи – на основе анализа научных работ определить принадлежность российской культуры по типу феминная / маскулинная; рассмотреть различия в самооценке и мотивации достижения у мужчин и женщин в детском возрасте, проведенных современными учеными; по результатам исследования, проведенным автором, определить влияние гендерных стереотипов по отношению к профессиональной деятельности женщин и уровень согласия/несогласия с ними.

В 1990-х гг. В.Р.Л. Кришюнас выделил культурно-цивилизационные регионы, отличающиеся друг от друга, но имеющие сходство в рамках группы в традициях, этико-эстетических нормах, мировоззрении и религии [1]. Это регионы Южной Азии, Индокитая и островная Азия, Восточная Азия, Центральная Азия, Средний Восток и Кавказ, Ближний Восток и Северная Африка, Передняя Азия и Балканы, Восточная Европа, Западная Европа, Дальний Восток Евразии, Латинская Америка, Англо-саксонская Америка, Африка к югу от Сахары. Как видим, Россия входит сразу в несколько регионов. Ученые испытывают затруднения при определении места России в культурно-цивилизационной классификации. Видимо, это следствие промежуточного географического положения России. Следовательно, существуют затруднения и в определении её принадлежности к маскулинному или феминному типу культуры. Н.М. Лебедева, О.Н. Здравомыслова и ряд зарубежных исследователей относят Россию к феминной культуре [2; 3]. О.Н. Здравомыслова использует метафору «мужественности» Европы, которая представлена как норма и «женственности» России, представленной как особенность. Ведь женственность – это не только лёгкость и пассивность, это понимание, прощение и мощная природная сила, побеждающая «железную» мужественность. В этом автор видит залог величия России. Автор полностью разделяет такое эмоционально сильное видение О.Н. Здравомысловой.

По мнению Т.В. Бендас, в силу промежуточного географического положения России, наша культура содержит черты и маскулинной и феминной культуры с преобладанием феминной [4]. Она отмечает, что одной из отличительных особенностей феминной культуры является сходство в оценке мужчин и женщин, занимающих одно и то же положение в обществе. В этом заключается её отличие от маскулинных культур, для которых характерна более высокая оценка мужчин, чем женщин, занимающих одно и то же положение в обществе. Это может служить объяснением того факта, что глобальные идеи феминизма в российской среде так и не прижились. Возможно, в этом кроется причина ключевого различия между западными и российскими представлениями о женском равноправии, которое заключается в том, что западные женщины стремятся к отделению и разрушению патриархальной системы, в то время как российские женщины не противопоставляют себя мужчинам, они всего лишь претендуют на участие в социальных институтах, созданных мужчинами. Вероятно, в том числе сказывается влияние советской идеологии, где подчёркивалось равенство мужчин и женщин, умноженное на современные эгалитарные взгляды, пришедшие из западной культуры. Сходство в оценке мужчин и женщин, занимающих одно и то же положение в обществе, по мнению автора, объясняет отсутствие в России феминистических движений того же уровня, как в США, Канаде, ряде стран Западной Европы, которые относятся к маскулинным культурам. В маскулинной культуре женщины бесконечно борются за свои права, обвиняют общество в сексизме, и, как мы можем наблюдать, в таких странах

феминизм периодически приобретает радикальные черты. Этот факт вполне объясним – конечно же, человек начинает роптать в большей степени там, где его лишают даже гипотетической возможности быть лидером.

Рассмотрим любопытное гендерное кросс-культурное исследование Н.М. Лебедевой, где изучались представления о ролях, правах и обязанностях мужчин и женщин в четырнадцати культурах [2]. В целом, результаты не удивляют и соответствуют распространённым стереотипам. В странах с развитой экономикой, к которым относится и Россия, популярна идея равенства полов (эгалитарности). В странах с низким уровнем развития экономики существуют различия между мужчинами и женщинами в правах и обязанностях в политической, экономической и социальной сферах. Исследование взаимосвязей половых ролей с типом культуры показали, что в феминных культурах власть в семье распределяется равномерно и все члены семьи участвуют в принятии решений, а в маскулинных культурах семья представляет собой иерархию, где муж (как правило) авторитарно принимает решения. По результатам исследования Н.М. Лебедева делает вывод о принадлежности России к феминной культуре. Таким образом, женская профессиональная ментальность россиянок формируется в рамках феминной культуры, основные признаки которой мы рассмотрели.

Рассматривая современные тренды в формировании и трансформации гендерных стереотипов, И.С. Кон отмечает, что в настоящее время ломается традиционная половая стратификация [5]. Вследствие совместного обучения и профессиональной деятельности стираются половые различия в поведении, меняются культурные стереотипы маскулинности-феминности. В контексте нашего исследования отметим, что стереотипы (или социально-психологические установки) подвержены изменениям, но они меняются очень инертно, что отражается и на процессе формирования и трансформации женской профессиональной ментальности. Стереотип о том, что женщина должна быть ласковой, привлекательной, нежной и одновременно пассивной и зависимой и сейчас остается весьма популярным у представителей сильного пола. Современные же женщины считают, что им надо обладать мужскими качествами – быть активными, инициативными и предприимчивыми [4]. Представления о маскулинности тоже меняются. Физическая сила уступила место интеллекту, проявление нежности считается допустимым, приветствуется сдержанность в проявлении гнева. Хотя отметим, что у людей с низким уровнем образования представления о маскулинности остаются более традиционными.

Существуют ли различия в самооценке и мотивации достижения у мужчин и женщин в детском возрасте?

А. Фейнгольд провел основательный анализ исследований, посвященный самооценке [6]. Метаанализ включает 130 исследований, которые были проведены с 1940 по 1992 год в девяти странах мира, в том числе и в России. Выяснилось, что фактор возраста очень значим, так как в подростковом возрасте, девочки имеют более высокую самооценку, чем мальчики. В юности и во взрослом возрасте ситуация меняется – более высокая самооценка наблюдается у мужчин. В среднем мужчины показали незначительное преимущество по самооценке, причем такая картина характерна для всех стран, охваченных исследованием. Т.В. Бендас, проведя обзор научных трудов, посвящённых гендерным различиям в личностных характеристиках, обобщила результаты [4]. Стереотипы, которыми мы щедро наделяем мужчин и женщин (например, стремление к лидерству, уровень притязаний, мотивация к учебе), практически не подтверждаются в детстве. Это означает, что представители обоего пола одинаково стремятся к успеху. Но по сравнению с детством в период взрослости меняется соотношение мотивации достижения у разных полов: либо она возрастает у мужчин (по сравнению с мальчиками), либо снижается у женщин (по сравнению с девочками). По мнению автора, имеют место оба процесса. Именно во взрослом возрасте проявляется соответствие этим стереотипам. Возможно, это происходит под влиянием общества, когда социально

одобряемым считается поведение, соответствующее гендерному стереотипу, в то время как отступление от стереотипа может быть осуждаемым. Предположительно, женщины, в силу своего стремления к социальному одобрению, сильнее мужчин реагируют на давление со стороны общества. Присущая женщинам ориентация на одобрение окружающих способствует тому, что многие женщины в период взрослости меняют свою мотивацию. Возможно, общество способствует тому, чтобы мотивация либо снижалась, либо приобретала другую форму – меняла направление с профессиональной на личную. Так складывается стереотип о том, что в профессиональной деятельности мужчины более успешны, чем женщины.

Для того чтобы определить наличие гендерных стереотипов у самих женщин, было проведено эмпирическое исследование с участием 241 женщины в возрасте от 18 – 54 лет, проживающих в г. Самара и городах Самарской области. Способ формирования выборочной совокупности – систематическая вероятностная выборка.

Опишем выборку. Образование: высшее образование имеют 50,1% опрошенных; незаконченное высшее – 21,1%; среднее специальное – 20,9%; ученую степень – 4,9%; среднее общее – 3%. Профессиональная деятельность: 34% опрошенных являются госслужащими; 25,7% – сотрудниками коммерческих предприятий; 17,2% – студентами; 9,1% – домохозяйками; 8,2% – предпринимателями; 3,4% – безработными; 2,4% – пенсионерами. Семейное положение: не замужем – 37,2%; состоят в браке – 37,1%; состоят в «гражданском» браке – 12,2%; в разводе – 10,3%; вдовствуют – 3,2%.

Результаты исследования показали, что женщины разделяют точку зрения о «сомнительной пользе» карьерного роста для женщины. Причём именно этот фактор, а не личностные качества и умения, играют первостепенную роль. Распространённым является стереотип, что если женщина занимает высокий пост, значит она жена, любовница или близкая родственница кого-то из руководства. Отметим, что данное предубеждение касается женщин, имеющих полные семьи и выглядящих при этом женственно. Кстати, отечественная киноиндустрия 1970-80 гг. в массовом сознании зачастую противопоставляла роли успешной жены и матери и успешного руководителя, например в таких фильмах, как «Москва слезам не верит», «Служебный роман», «Простая история». Возьмём на себя смелость предположить,

что такое отражение восприятия работы в жизни женщины в отечественном кино, было следствием традиционных представлений о распределении социальных ролей между мужчинами и женщинами.

Далее респонденткам предлагалось ответить на вопрос, в каких отраслях промышленности женщины могут добиться профессионального успеха и карьерного роста. Порог в 80% преодолели ответы: торговля, сфера общественного питания, здравоохранение, образование, культура. Результаты коррелируются с данными о трудовой занятости женщин в отраслях экономики (табл. 1) [7; 8]. Респондентки отметили, что работа в данных отраслях соответствует традиционным занятиям женщин на протяжении столетий – накормить, одеть, обучить, воспитать. Практически во всех рассмотренных отраслях работу женщин можно охарактеризовать как «служение людям», «предоставление помощи», воспитание.

Таблица 1

Доля женщин, занятых в ряде отраслей промышленности

Отрасли промышленности	1995, %	2011, %
Торговля	82	75,3
Сфера общественного питания	82	
Здравоохранение	83	85,6
Образование	79	82,3
Культура		75,7

На серию вопросов об отношении к существующей системе распределения профессиональных ролей между мужчинами и женщинами большинство (79,6%) респонденток отметили своё принятие, согласие и благосклонное отношение к ней.

Таким образом, гендерные стереотипы по отношению к профессиональной деятельности занимают прочное положение в умах самих женщин, большинство из которых придерживается традиционных представлений о распределении профессиональных ролей между мужчинами и женщинами. Особо отметим, что в рамках российской феминной культуры это принимается и не вызывает протеста.

Библиографический список

1. Кришюнас В.-Р.Л. Геоисторическая парадигма и районирование мира. *Вопросы экономической и политической географии зарубежных стран*. 1993; Вып. 13: 95 – 113.
2. Лебедева Н.М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре. *Психологический журнал*. 2001, Т. 22, № 3: 27 – 31.
3. Здравомыслова О.М. «Русская идея»: антиномия женственности и мужественности в национальном образе России. *Общественные науки и современность*. 2000; 4: 109 – 115.
4. Бендас Т.В. *Гендерная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
5. Кон И.С. Особенности социализации мальчиков и девочек. *Вопросы воспитания*. 2010; 1 (2): 54 – 58.
6. Feingold A. Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological bulletin*. 1994; Vol. 116; № 3: 429 – 456.
7. Калабихина И.Е. *Социальный пол и проблемы населения*. Москва: Менеджер, 1995.
8. Ахлакова И.Р. *Трудовые ресурсы как фактор экономического роста*. Диссертация ... кандидата экономических наук. Чебоксары, 2012.

References

1. Krischyunas V.-R.L. Geoistoricheskaya paradigma i rajonirovanie mira. *Voprosy `ekonomicheskoy i politicheskoy geografii zarubezhnyh stran*. 1993; Vyp. 13: 95 – 113.
2. Lebedeva N.M. Cennostno-motivacionnaya struktura lichnosti v russkoy kul'ture. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001, T. 22, № 3: 27 – 31.
3. Zdravomyslova O.M. «Russkaya ideya»: antinomiya zhenstvennosti i muzhestvennosti v nacional'nom obraze Rossii. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2000; 4: 109 – 115.
4. Bendas T.V. *Gendernaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
5. Kon I.S. Osobennosti socializacii mal'chikov i devochek. *Voprosy vospitaniya*. 2010; 1 (2): 54 – 58.
6. Feingold A. Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological bulletin*. 1994; Vol. 116; № 3: 429 – 456.
7. Kalabihina I.E. *Social'nyj pol i problemy naseleniya*. Moskva: Menedzher, 1995.
8. Ahlakova I.R. *Trudovye resursy kak faktor `ekonomicheskogo rosta*. Dissertaciya ... kandidata `ekonomicheskikh nauk. Cheboksary, 2012.

Статья поступила в редакцию 17.12.15

УДК 154.4

Alam M.Sh., postgraduate, Ecology Faculty, The People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia),
E-mail: shamsher367@gmail.com

Rodionova O.M., Cand. of Science (Medicine), senior lecturer, The People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia),
E-mail: proktor6@mail.ru

INFLUENCE OF NATURAL DISASTERS ON DIFFERENT SEGMENTS OF THE POPULATION OF THE BANGLADESH REPUBLIC. One of the most serious problems for the Republic of Bangladesh is natural disasters (floods, cyclones, a tornado, tidal waves, etc.), which the country faces annually. The geographical features of the setting of the country are the main reasons of the

spontaneous disasters. The most part of the territory of the country is lowland on alluvial plains with heights less than 10 m above sea level within the general delta of the large Ganges, Brahmaputra Rivers and Megkhna (Dzhamun), which suffers floods almost every year. Rather sublime territory (Chittagongsky hills) occupies less than one tenth part of the space of the country. Along the eastern and northern frontier with India there are low hills Madkhpur, whose height doesn't exceed 30 m. In the southwest of the country there are extensive mangrove bogs Sundarbans, and the South of the country is washed by Bay of Bengal of the Indian Ocean.

The most vulnerable segments of the population, affected by natural disasters, are women, elderly people and children. The study presented in the paper has been conducted in the period from 2012 to 2015, during which the researchers studied the dynamics of natural disasters between 2000 to 2014 and identified ergonomics – labor human activity in conditions of significant influence of environmental factors.

Key words: Republic of Bangladesh, ergonomics, natural disasters, floods, climate change, diseases, gender and age features, damage, population.

М.Ш. Алам, аспирант экологического факультета Российского университета дружбы народов, г. Москва,

E-mail: shamsher367@gmail.com

О.М. Родионова, канд. мед. наук, доц. Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: proktor6@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СТИХИЙНЫХ БЕДСТВИЙ НА РАЗНЫЕ СЛОИ НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАНГЛАДЕШ

Одной из наиболее серьёзных проблем для Республики Бангладеш являются стихийные бедствия (наводнения, циклоны, торнадо, приливные волн и т. п.), с которыми страна сталкивается ежегодно. Причинами стихийных бедствий являются, прежде всего, географические особенности расположения страны. Большая часть территории страны – это низменность на аллювиальных равнинах с высотами менее 10 м выше уровня моря в пределах общей дельты крупных рек Ганга, Брахмапутры и Мегхны (Джамуна), которая практически ежегодно затопляется. Относительно возвышенная территория (Читтагонгские холмы) занимает менее одной десятой части площади страны. Вдоль восточной и северной границы с Индией лежат невысокие холмы Мадхпур, высота которых не превышает 30 м. На юго-западе страны находятся обширные мангровые болота Сундарбан, а юг страны омывается Бенгальским заливом Индийского океана.

Наиболее уязвимыми слоями населения, на которых тяжелее всего сказываются последствия стихийных бедствий, являются женщины, пожилые люди и дети.

Всё это приводит к резкому ухудшению экономики страны. Поэтому нашей основной исследовательской задачей была эргономика – трудовая деятельность человека в условиях существенного влияния на него факторов внешней среды.

Основные проблемы эргономики: рост нервно-психических заболеваний (т. н. «индустриальный стресс»), текучесть кадров и вытекающие отсюда проблемы переподготовки и адаптации, травматизм (производственный, транспортный и бытовой, в том числе и стихийный), эффективность системы «Человек – Техника – Среда» (СЧТС).

Наше исследование проводилось с 2012 по 2015 гг., в течение которых мы изучали динамику стихийных бедствий за период с 2000 по 2014 гг. и выявляли эргономику – трудовую деятельность человека в условиях существенного влияния на него факторов внешней среды.

Ключевые слова: Республика Бангладеш, эргономика, стихийные бедствия, наводнения, изменение климата, заболевания, гендерные и возрастные особенности, ущерб, население.

Стихийные бедствия наносят значительный ущерб инфраструктуре многих стран, вызывая внутреннюю миграцию населения и становятся причинами большого количества смертей и, как следствие, неустойчивости экономики страны. С 1990 по 1998 гг. 97% всех смертельных исходов, связанных со стихийными бедствиями (90% в результате наводнений, засух и штормов), приходилось на развивающиеся страны [1; 2], в которых антропогенная деградация окружающей среды приводит к более явным и долгосрочным изменениям климата и экстремальным погодным условиям. Изменения климата приводят к снижению сельскохозяйственного производства во многих тропических и субтропических районах, население которых уже сталкивается с нехваткой продовольствия и чистой питьевой воды, что влечет за собой широкое распространение инфекционных кишечных заболеваний, ухудшения качества жизни и дезадаптации населения [3 – 6]. В связи с глобальными изменениями климата для Республики Бангладеш (РБ) прогнозируется увеличение количества наводнений и снижение доступности питьевой воды для бедных слоев населения, 20% которого в настоящее время проживает в ежегодно затопляемой местности [7; 8]. Нагрузка на ВВП развивающихся стран в результате стихийных бедствий выше на 20%, чем в индустриально развитых странах [9].

Наиболее уязвимыми перед «лицом» стихийных бедствий являются женщины и дети, которые чаще гибнут во время и после катастроф. Е. Neumayer и Т. Plümper проанализировав последствия стихийных бедствий в 141 стране, обнаружили, что гендерные различия погибших тесно связаны с экономическими и социальными правами женщин. Например, при спасении предпочтения отдавались мальчикам и юношам, и в восстановительный период от нехватки продовольствия и экономических ресурсов чаще погибали девушки и женщины [10]. Другие исследования показали, что во время катастроф женщины погибают в 14 раз чаще, чем мужчины [11]. В 1991 году во время циклонов в РБ из 140 000 погибших 90% составили женщины [12 – 14]. Во время чрезвычайной ситуации, вызванной ураганом Катри-

на в Новом Орлеане (США) большинство погибших составили афро-американские женщины с детьми [13; 14]. Во время цунами в Шри Ланке в 2004 г. выжило больше лиц мужского пола, потому что именно мальчиков учат лазить по деревьям [15 – 17].

Часто особенности питания в той или иной стране являются дополнительными причинами большей смертности женщин во время катастроф, т. к. многие культуры имеют пищевые иерархии с ущемлением прав женщин [16]. Так, в Южной и Юго-Восточной Азии 45 – 60% женщин репродуктивного возраста страдают от недостатка веса, а 80% беременных женщин имеют дефицит железа. В странах Африки, расположенных южнее Сахары, женщины поднимают и перемещают гораздо более тяжелые грузы, чем мужчины, но потребляют меньше калорий, т. к. согласно культурно-бытовым традициям этих стран, мужчины получают больше пищи [17].

Таким образом, основными причинами высокой смертности женщин во время катастроф являются: а) физические возможности женщин, в том числе, меньшая сила и выносливость, неумение лазить по деревьям и плавать; б) необходимость защиты других уязвимых членов семьи – детей и пожилых людей; в) меньшая информированность об угрозе стихийного бедствия, отсутствие средств и приспособлений для спасения, высокая скорость развития катастрофы.

Исходя из вышесказанного, нами была поставлена следующая цель: изучить динамику стихийных бедствий в Республике Бангладеш за период с 2000 по 2014 гг. и выявить общий экономический ущерб.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ статистических данных по стихийным бедствиям показал, что по всем показателям социально-экономического развития наиболее пострадали страны Азии (рис. 1).

Одной из причин значительных масштабов ущерба является перенаселенность Азии, ярким примером такой страны служит Республика Бангладеш, которая является одной из наиболее густонаселенных стран в Мире, где плотность населения состав-

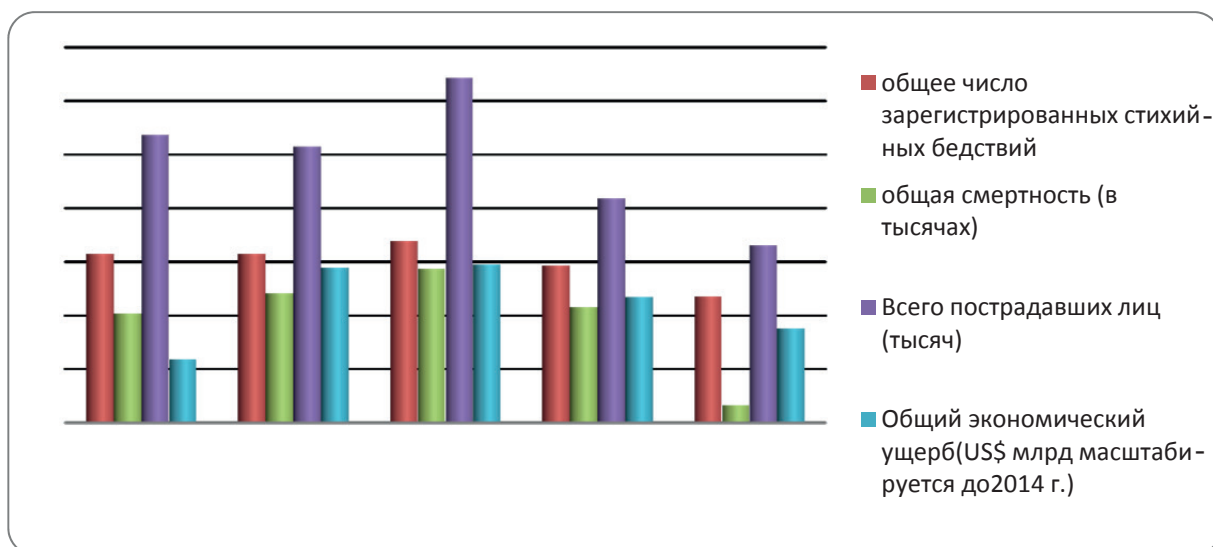


Рис. 1. Влияние стихийных бедствий на экономику и население континентов. *Источник: EM-DAT: The ОФДА / КРЭД Международный банк данных по бедствиям www.emdat.be Католического университета Louvain (Брюссель-Бельгия)*

ляет 1015 чел/км² [17]. Это приводит к значительному антропогенному воздействию на окружающую среду из-за потребности выживания. В среднем, за период 1994 – 2013 гг. ежегодно из-за стихийных бедствий в РБ страдают 218 млн. человек [18; 19].

тинентах было выявлено, что по всем показателям более всего страдают страны Азии, что объясняется их перенаселенностью и низким уровнем жизни населения.

Наиболее разрушительными природными катастрофами

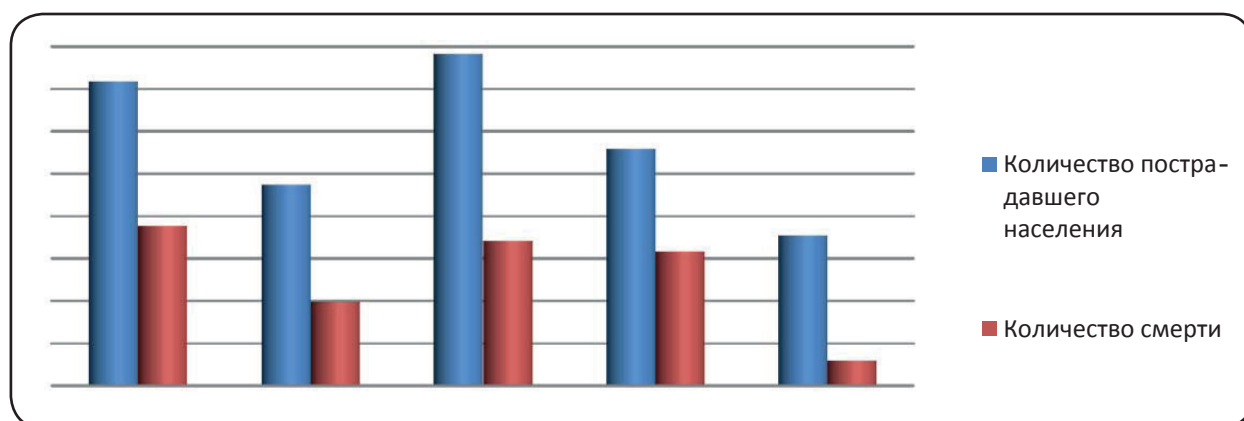


Рис. 2. Общее количество пострадавшего населения и погибших в Республике Бангладеш от различных стихийных бедствий (2000-2012 гг.). *Источник: EM-DAT: The ОФДА / КРЭД Международный банк данных по бедствиям www.emdat.be Католического университета Louvain (Брюссель-Бельгия)*

Рисунок 2 отражает ситуацию с пострадавшими и погибшими в РБ за период 2000-2012 гг. от различных стихийных бедствий. Видно, что максимальное количество населения страдает и погибает от наводнений и штормов, причиной чего, безусловно, является географическое расположение Бангладеш.

Если разделить все население РБ на две группы по критерию «активное / пассивное» население, становится ясным, что «активное», т.е. население в возрасте от 15 до 64 лет, составляет 63%, а на долю «пассивного», в возрасте от 0 до 14 и от 65 лет и старше, населения приходится 37% [20 – 22].

Именно этот контингент и является наиболее уязвимым в случае стихийного бедствия. Если же в эту группу отнести и женщин активного возраста (15 – 64 года), доля уязвимого населения возрастает до 68% [22].

Выводы. При рассмотрении динамики стихийных бедствий и их социально-экономических последствий на различных кон-

для Республики Бангладеш являются наводнения и штормы, что объясняется географическими особенностями расположения страны.

Гендерный состав населения Республики Бангладеш за исследуемый период, с точки зрения уязвимости во время стихийного бедствия, представляет собой следующее соотношение менее уязвимого (32%) и наиболее уязвимого (68%) населения. В последнюю категорию входят дети до 14 лет, женщины всех возрастов и пожилые люди старше 65 лет обоих полов.

Исследования эргономики позволяют в конечном счете ставить перед собой следующие цели:

- 1) повышение эффективности СЧТС;
- 2) повышение безопасности деятельности в СЧТС;
- 3) повышение комфортности СЧТС.;
- 4) создание условий для развития личности в СЧТС и, как следствие, экономики страны.

Библиографический список

1. *World Development Report Indicators 2001*. The World Bank. Washington DC, 2001.
2. *World Disaster Report 2001: Focus on Recovery*, IFRC (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies). Cited in UNEP. *Global Environmental Outlook*: 3, 2002.

3. Assessing Human Vulnerability due to Environmental Change: Concepts, Issues, Methods and Case Studies, UNEP, DEWA and TR, Nairobi 2000. Cited in UNEP. *Global Environmental Outlook*: 3, 2002.
4. Scherr S. *Poverty-Environment in Agriculture: Key Factors and Policy Implications*, in *Poverty and Environment Initiative Background Paper*. 3, UNDP, New York, 1999. Cited in DFID et al. *Linking Poverty Reduction and Environmental Management*, 2002.
5. Глебов В.В., Родионова О.М. *Экологическая физиология и биология человека: конспект лекций: учебное пособие*. Москва: РУДН, 2014.
6. Родионова О.М., Глебов В.В. *Лекции по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека»*: учебное пособие: в 2 ч. Москва: РУДН, 2013; Ч.1.
7. DFID et al. *Linking Poverty Reduction and Environmental Management*. 2002.
8. Frankhauser S. *Valuing climate change: the economics of the greenhouse*. Earthscan. London, 1995.
9. *World Development Report 2000/2001*. The World Bank, Washington DC.
10. Neumayer E., & Plümpert T. The Gendered Nature of Natural Disasters: The Impact of Catastrophic Events on the Gender Gap in Life Expectancy, 1981–2002. *Annals of the Association of American Geographers*. 2007; 97 (3): 551–566.
11. Peterson K. (2007). Reaching Out to Women When Disaster Strikes. *Soroptimist White Paper*. Available at: <http://www.soroptimist.org>
12. Ikeda K. Gender Differences in Human Loss and Vulnerability in Natural Disasters: A Case Study from Bangladesh. *Indian Journal of Gender Studies*. 1995; 2: 171 – 193.
13. Food and Agriculture Organization (FAO). 2000. *Gender and Nutrition*. Available at: http://www.fao.org/sd/2001/PE0703a_en.htm] Consulted in July 2008.
14. World Bank/IEG (2009:50) citing Center of Studies in Social Science. *Survey of Rehabilitated Households Affected by Killari Earthquake (Latur and Osmanabad Districts)*. 1999.
15. Pirard P., et al. Summary of the Mortality Impact Assessment of the 2003 Heat Wave in France. *Euro Surveillance*. 2005; 10 (7): 153 – 156.
16. Gault B. et al. 2005. The Women of New Orleans and the Gulf Coast: Multiple Disadvantages and Key Assets for Recovery. Part I: Poverty, Race, Gender, and Class. *Institute for Women's Policy Research*. Available at: <http://www.iwpr.org/pdf/D464.pdf>
17. Williams E., et al. 2006. The Women of New Orleans and the Gulf Coast: Multiple Disadvantages and Key Assets for Recovery. Part II: Poverty, Race, Gender, and Class in the Labor Market. *Institute for Women's Policy Research*. Available at: <http://www.iwpr.org/pdf/D465.pdf>
18. Neumayer E. and Pluempert T. The Gendered Nature of Natural Disasters: The Impact of Catastrophic Events on the Gender Gap in Life Expectancy 1981 – 2002. *Annals of the American Association of Geographers*. 2007; 97: 3: 551 – 566. Available at: <http://www2.lse.ac.uk/geographyAndEnvironment/whosWho/profiles/neumayer/pdf/Disastersarticle.pdf>
19. Oxfam International. The Tsunami's Impact on Women. *Oxfam Briefing Note*. 2005. Available at: http://www.oxfam.org.uk/what_we_do/issues/conflict_disasters/downloads/bn_tsunami_women.pdf
20. WEDO (Women's Environment and Development Organization). Changing the Climate: Why Women's Perspectives Matter. Fact sheet. WEDO, New York, 2007. Available at: http://www.gdnonline.org/resources/WEDO_Gender
21. Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam). *The Tsunami's Impact on Women. Briefing Note*. 2005.
22. Cannon T. Gender and climate hazards in Bangladesh. *Gender & Development*. 2002; 10 (2): 45–50.

References

1. *World Development Report Indicators 2001*. The World Bank. Washington DC, 2001.
2. World Disaster Report 2001: Focus on Recovery, IFRC (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies). Cited in UNEP. *Global Environmental Outlook*: 3, 2002.
3. Assessing Human Vulnerability due to Environmental Change: Concepts, Issues, Methods and Case Studies, UNEP, DEWA and TR, Nairobi 2000. Cited in UNEP. *Global Environmental Outlook*: 3, 2002.
4. Scherr S. *Poverty-Environment in Agriculture: Key Factors and Policy Implications*, in *Poverty and Environment Initiative Background Paper*. 3, UNDP, New York, 1999. Cited in DFID et al. *Linking Poverty Reduction and Environmental Management*, 2002.
5. Glebov V.V., Rodionova O.M. *«Ekologicheskaya fiziologiya i biologiya cheloveka: konspekt lekcij: uchebnoe posobie*. Moskva: RUDN, 2014.
6. Rodionova O.M., Glebov V.V. *Lekcii po disciplinam «Ekologicheskaya fiziologiya» i «Biologiya cheloveka»*: uchebnoe posobie: v 2 ch. Moskva: RUDN, 2013; Ch.1.
7. DFID et al. *Linking Poverty Reduction and Environmental Management*. 2002.
8. Frankhauser S. *Valuing climate change: the economics of the greenhouse*. Earthscan. London, 1995.
9. *World Development Report 2000/2001*. The World Bank, Washington DC.
10. Neumayer E., & Plümpert T. The Gendered Nature of Natural Disasters: The Impact of Catastrophic Events on the Gender Gap in Life Expectancy, 1981–2002. *Annals of the Association of American Geographers*. 2007; 97 (3): 551–566.
11. Peterson K. (2007). Reaching Out to Women When Disaster Strikes. *Soroptimist White Paper*. Available at: <http://www.soroptimist.org>
12. Ikeda K. Gender Differences in Human Loss and Vulnerability in Natural Disasters: A Case Study from Bangladesh. *Indian Journal of Gender Studies*. 1995; 2: 171 – 193.
13. Food and Agriculture Organization (FAO). 2000. *Gender and Nutrition*. Available at: http://www.fao.org/sd/2001/PE0703a_en.htm] Consulted in July 2008.
14. World Bank/IEG (2009:50) citing Center of Studies in Social Science. *Survey of Rehabilitated Households Affected by Killari Earthquake (Latur and Osmanabad Districts)*. 1999.
15. Pirard P., et al. Summary of the Mortality Impact Assessment of the 2003 Heat Wave in France. *Euro Surveillance*. 2005; 10 (7): 153 – 156.
16. Gault B. et al. 2005. The Women of New Orleans and the Gulf Coast: Multiple Disadvantages and Key Assets for Recovery. Part I: Poverty, Race, Gender, and Class. *Institute for Women's Policy Research*. Available at: <http://www.iwpr.org/pdf/D464.pdf>
17. Williams E., et al. 2006. The Women of New Orleans and the Gulf Coast: Multiple Disadvantages and Key Assets for Recovery. Part II: Poverty, Race, Gender, and Class in the Labor Market. *Institute for Women's Policy Research*. Available at: <http://www.iwpr.org/pdf/D465.pdf>
18. Neumayer E. and Pluempert T. The Gendered Nature of Natural Disasters: The Impact of Catastrophic Events on the Gender Gap in Life Expectancy 1981 – 2002. *Annals of the American Association of Geographers*. 2007; 97: 3: 551 – 566. Available at: <http://www2.lse.ac.uk/geographyAndEnvironment/whosWho/profiles/neumayer/pdf/Disastersarticle.pdf>
19. Oxfam International. The Tsunami's Impact on Women. *Oxfam Briefing Note*. 2005. Available at: http://www.oxfam.org.uk/what_we_do/issues/conflict_disasters/downloads/bn_tsunami_women.pdf
20. WEDO (Women's Environment and Development Organization). Changing the Climate: Why Women's Perspectives Matter. Fact sheet. WEDO, New York, 2007. Available at: http://www.gdnonline.org/resources/WEDO_Gender
21. Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam). *The Tsunami's Impact on Women. Briefing Note*. 2005.
22. Cannon T. Gender and climate hazards in Bangladesh. *Gender & Development*. 2002; 10 (2): 45–50.

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 159.9

Jaber Hasan M.A., postgraduate, Department of Social and Differential Psychology, The People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: alone5544332211@mail.ru

FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE SPOUSES IN INTERETHNIC FAMILIES. In the article a problem of transformation of valuable orientations in modern international families is observed, categories of values in families are designated. The author comes to a conclusion that international families act as a channel of mutual influence of cultures. The interaction of different cultural elements contacting ethnic groups in interethnic families and the descendants of members of two ethnic cultures are the sources for the development and enrichment of the culture of each people. People, who entered into an inter-ethnic marriage or who

come from ethnic families in the majority more tolerant, are ready for communication and positive interaction with representatives of other nationalities. The study of inter-ethnic marriage gives the opportunity to show its reproductive potential and the degree of adaptation to new social conditions.

Key words: international families, value orientations, family values, system values.

М.А. Джабер Хасан, аспирант второго курса, каф. социально и дифференциальной психологии, РУДН, г. Москва,
E-mail: alone5544332211@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СУПРУГОВ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

В данной статье рассматривается проблема трансформации ценностных ориентаций в современных межнациональных семьях, обозначены категории ценностей. Автор приходит к выводу, что межнациональные семьи действуют как один из каналов взаимного влияния культур. Взаимодействие различных элементов культуры контактирующих этносов в межнациональной семье и передача потомкам элементов двух этнических культур является источником для развития и обогащения культуры каждого народа. Люди, которые вступили в межнациональный брак или являющиеся выходцами из межнациональной семьи в большинстве своем более терпимы, готовы к коммуникации и положительному взаимодействию с представителями других национальностей.

Ключевые слова: ценностные ориентации, семейные ценности, система ценностей.

Размышляя над семьей в повороте тысячелетий, необходимо рассмотреть предмет межнациональных браков. Это настолько важно, многопроблемно, касается судьбы большого количества людей, что, несомненно, заслуживает отдельного исследования. Межнациональные браки существуют с тех пор, как начали появляться первые города, и, возможно, и еще ранее – во время межплеменных войн, когда девушки из другого рода, племени становились женами, и часто – на основе любви. Есть известные примеры, в частности, Roksolana. Мы знаем очень много исторических примеров, когда встречались люди различных культур и цивилизаций, например, Клеопатра и Цезарь. Трудно вообразить себе русскую культуру без Пушкина, который имел, как мы знаем, предка африканского происхождения.

Изучая глубь веков с позиции выживания человеческого рода, с точки зрения развития таланта, можно утверждать, что тенденция к межнациональным бракам положительная, и это существует с незапамятных времен.

Межнациональная семья представляет очень сложное социальное образование, где объединены различные типы культур, традиций, языков, поведения, в результате в людях формируются различные ценностные ориентации.

Главная трудность смешанного брака, когда супруги принадлежат различным расам или нациям, – необходимость интеграции различных культур и религий в рамках одной семьи. Конечно, каждый межнациональный, межрелигиозный, межрасовый брак – большая проблема. Международные браки нередко становятся заложниками политических и межэтнических конфликтов. В то же время, международный брак – как специфический барометр общества: когда он становится явлением обычным, и не вызывает у людей отрицательных эмоций, это, несомненно, свидетельствует о здоровом социальном климате [1; 2].

Межэтнические браки – закономерное и естественное социальное явление, они – следствие существования общего социокультурного пространства, в котором осуществляются связи между представителями различных народов. Межнациональные браки создают семьи, которые являются непосредственно микросредой процессов интеграции и естественной ассимиляции. Каждая межэтническая семья представляет этнокультурное явление с определенной уникальной оригинальностью. Межэтнический брак представляет социальное и психологическое образование со сложной, противоречивой и не всегда предсказуемой динамикой. Чтобы изучить специфические особенности отношения к межэтническим бракам как социальному явлению и установить причины такого отношения, проводилось множество специальных социологических исследований. Полученные данные свидетельствуют, что современное общество в основном не одобряет межэтнические браки (48%), только приблизительно 30% ответчиков придерживаются противоположного мнения, 10% – затрудняются с ответом [3].

К главным причинам отрицательного отношения к межэтническим бракам респонденты относят: различные взгляды супругов на брак (50% от отмеченных вариантов), различия в понимании супружеских ролей – 24,1%, различное представление супругов о воспитании детей – 20,7% и 13,8% – разное понимание ведения домашнего хозяйства. Что касается ответчиков, они

в свою очередь одобряют межэтнические браки в современном обществе. Невозможно говорить об абсолютном положительном отношении к такому виду браков все, т. к., в конце концов, большая часть ответчиков выразила отрицательное отношение и неодобрение межэтнических браков.

Чтобы определить, какие положительные и отрицательные стороны в межэтнических браках видят респонденты, были заданы соответствующие вопросы. Полученные данные свидетельствуют, что ответчики относят к главным положительным моментам: культурное взаимное обогащение супругов в таком браке (44%), способ воспитания терпимости относительно других национальностей в обществе – 36%, возможности выезда за границу и места жительства в другой стране – 26%, другие ответчики представляют межэтнический брак как способ противостоять стереотипам общества (16%) и показать свою независимость (2%). Необходимо обратить внимание, что такую позицию, как «Я не вижу положительные стороны», выбрали лишь немногие (14%), но, тем не менее, это имеет место быть, обычно так отвечают те, которые не одобряют межэтнические браки в современном обществе.

К главным отрицательным сторонам межэтнических браков ответчики отнесли: осложнение супружеских отношений в коммуникации вследствие пересечения различных культур (54%), трудности в отношениях с родственниками (44%), неодобрение общества (22%), генетическая несовместимость и трудности юридического плана (12%), различие в понимании ведения домашнего хозяйства (4%). Действительно, в каждой культуре есть определенные типы поведения, поэтому конфликт в семьях из-за таких разногласий на домашнем уровне возможен, что в результате действует как фактор отрицательного отношения к межэтническим бракам.

Таким образом, межэтнический брак представляется сложным явлением и не имеет какой-то однозначной оценки. Несмотря на то что в последние годы имеет место увеличение межэтнических браков, в обществе, согласно мнению многих, такой тип брака является социально не одобряемым. В свою очередь, современная молодежь достаточно положительно относится к таким бракам и считает их альтернативой моноэтническому браку. Динамика и развитие международной семьи находится под влиянием системы внешних и внутренних факторов. К внешним макро-факторам принадлежат экономика, право, политика, религия, территория, характер расселения и т. д. К внутренним факторам относятся: особенности этнической культуры каждого из супругов; обычаи и обряды людей, которым они принадлежат; формирование ценностной системы, терпимости, доверия; распределение обязанностей между супругами, и т. д. Различия в психическом складе, характере, привычках супругов межнациональных семей не только не мешают нормальной семейной жизни, но и, как правило, взаимно обогащают супругов, поддерживают их интерес друг к другу. Внутренняя атмосфера в таких семьях больше, чем в национальных, способствует развитию терпимости, уважения к обычаям и традициям другого этноса. Конечно, межнациональные семьи, а также однопациональные, не избавлены от противоречий и конфликтов. Как показали наблюдения, межнациональные семьи распадаются не чаще, чем однопациональные.

Межнациональные семьи действуют как один из каналов взаимного влияния культур. Взаимодействие различных элементов культуры контактирующих этносов в межнациональной семье и передача потомкам элементов двух этнических культур является источниками для развития и обогащения культуры каждого народа. Люди, которые вступили в межнациональный брак, или являющиеся выходцами из межнациональной семьи, в большинстве своём более терпимы, готовы к коммуникации и положительному взаимодействию с представителями других национальностей. В межнациональной семье есть синтез разнообразных этнических признаков, который сопровождается преобразованием этнического самосознания. Члены межнациональной семьи испытывают проникновение опыта противоположных культур, поэтому имеет место разрушение первоначальных сторон их национальной идентичности [4].

В результате проведённого опроса 45-ти русско-арабских супружеских пар можно сделать следующие выводы: возраст пар: более 40 лет – 17 пар, от 30 до 40 – 14 пар, до 30 лет – 14 пар; время совместной жизни: более 15 лет – 16 пар, от 10

до 15 лет – 4 пары, от 1 до 10 лет – 25 пар; количество детей: 0 у 14 пар, 1 – 3 – 21 пара, 3 и более детей – 10 пар; у всех это первый брак. Господствующая в семье культура: 21 пара указала как мусульманскую; 24 пары указали – интернациональная. Стимул к созданию семьи – в основном указывались любовь, судьба, красота, лишь один респондент признал, что получение гражданства. 14 пар указали, что имелись возражения к созданию семьи со стороны родителей. 15 исследованных пар имеют в семье трудности, такие как: языковые, культурные, религиозные, финансовые, трудности образа жизни супруга. 17 пар оценили влияние брака как положительное, у 27 пар ответ был – «никак», 1 пара ответила, что «плохое».

Резюмируя вышеизложенное, вспомним слова Киплинг: «Запад – это Запад, Восток – это Восток». В этой связи межрелигиозные проблемы в браке – довольно сильный источник препятствий перед молодой парой, и не всегда они разрешаются мирно. Тем не менее, существующие положительные примеры счастливых межнациональных браков позволяют утверждать, что эти проблемы преодолимы.

Библиографический список

1. Авдеева И.А. Формирование ценностей как философская, социальная и культурологическая проблема. *Вестник ТГУ*. 2012; 3 (107): 256-268.
2. Абаюкова А.Б., Кильберг-Шахзадова Н.В. Социально-философский анализ семейных ценностей. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2012; 4.
3. Волкова А.Н., Трапехникова Т.М. Методические приёмы диагностики супружеских отношений. *Вопросы психологии*. 2010; 5: 17-22.
4. Шнейдер Л.Б. *Психология семейных отношений: курс лекций*. Москва, 2010.

References

1. Avdeeva I.A. Formirovanie cennostej kak filosofskaya, social'naya i kul'turologicheskaya problema. *Vestnik TGU*. 2012; 3 (107): 256-268.
2. Abayukova A.B., Kil'berg-Shahzadova N.V. Social'no-filosofskij analiz semejnyh cennostej. *Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij*. 2012; 4.
3. Volkova A.N., Trapehnikova T.M. Metodicheskie priemy diagnostiki supruzheskih otnoshenij. *Voprosy psihologii*. 2010; 5: 17-22.
4. Shnejder L.B. *Psihologiya semejnyh otnoshenij: kurs lekciy*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.02.16

УДК 159.9.072.432

Kalita V.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, School of Human Sciences, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: kalita.vv@dvfu.ru

Mukhacheva A.S., researcher, Sikhote-Alin Biosphere Zapovednik (Vladivostok, Russia), E-mail: siam83@mail.ru

Arkhipova M.S., postgraduate, Pacific Geographical Institute, FEB RAS of Russian Federation (Vladivostok, Russia), E-mail: marina_arkhipova@list.ru

AN IMAGE OF A TIGER IN PERCEPTION BY SCHOOLCHILDREN IN VLADIVOSTOK (CASE STUDY OF ECO-BIOLOGICAL AND GENERAL EDUCATION CLASSES). The tiger is the largest modern terrestrial predatory mammals in Asia. As shown by historical experience, the existence of the tiger depends on the success of environmental activities. Zoologists have reasonably believed that the fate of tiger populations depends on the people living near the tiger. For the planning and implementation of environmental protection measures and the maintenance of the tiger population, it is necessary to know and take into account the opinion of the local population. In the article the authors present some results of psychological and sociological research carried out in 2015 in the Primorye territory and is dedicated to the study of man's relationship to nature. The reconstructed image of the tiger in two groups of schoolchildren. Psychosemantic methods of bipolar semantic differential are used in the study. The work reconstructs semantic universals estimated stimulus "Tiger" by 80% and 90% level, frequency of occurrence. The authors found that the performance of schoolchildren of Vladivostok formed a positive, stable and consistent image of the tiger regardless of their specialization. The unique (specific to a single group) and general (common to both groups) the features that consistently characterize the tiger have been identified and described.

Key words: image of tiger, psycho-semantic methods, semantic differential, semantic universal.

В.В. Калита, канд. психол. наук, проф. каф. психологии, Школа гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: kalita.vv@dvfu.ru

А.С. Мухачева, научн. сотр., ФГБУ «Сихотэ-Алинский государственный биосферный заповедник имени К.Г. Абрамова», г. Владивосток, E-mail: siam83@mail.ru

М.С. Архипова, аспирант, Федеральное агентство научных организаций, Тихоокеанский институт географии, г. Владивосток, E-mail: marina_arkhipova@list.ru

ОБРАЗ ТИГРА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ВЛАДИВОСТОКА (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКИХ И НЕПРОФИЛИРОВАННЫХ КЛАССОВ)

Тигр является крупнейшим современным наземным хищным млекопитающим в Азии. Как показал исторический опыт, существование тигра зависит от успешности природоохранных мероприятий. Зоологи обоснованно считают, что судьба популяции тигров зависит от людей живущих рядом с тигром. Для планирования и осуществления природоохранных мероприятий и поддержания численности тигра, необходимо знать и учитывать мнение местного населения. В статье авторами

представлены некоторые результаты психолого-социологического исследования, проведённого в 2015 году в Приморском крае и посвященного изучению отношения человека к живой природе. Реконструирован образ тигра у двух групп школьников. Использована психосемантическая методика биполярный семантический дифференциал (СД). Реконструированы семантические универсалии оцениваемого стимула «тигр» на 80% и 90% уровне частоты встречаемости. Авторы выяснили, что в представлении школьников Владивостока сформирован позитивный, устойчивый и согласованный образ тигра в независимости от профиля классов. Выявлены и описаны уникальные (характерные только для одной группы) и общие (для обеих групп) списки признаков, согласованно характеризующих тигра.

Ключевые слова: образ тигра, психосемантические методы, семантический дифференциал, семантическая универсалия.

Тигры вызывали и вызывают у людей положительные и отрицательные эмоции: восхищение красотой животного в сочетании с глубоким затаённым страхом перед его мощью [1, с. 5 – 7; 2, р. 50 – 55].

Во все времена тигр привлекал к себе внимание людей, живущих рядом с ним. В культурах разных народностей тигр выступал как божество, хозяин тайги, люди преклонялись перед тигром, просили помощи, но в тоже время боялись, ощущали чувство беспомощности перед хищником [3, с. 83; 4, с. 112 – 115].

На современном этапе у многих людей отношение к тигру не изменилось, лишь добавилась финансовая заинтересованность в получении денежных средств от продажи дериватов тигра.

Во многом стабильность популяции тигра зависит от антропогенного влияния людей, проживающих в пределах его ареала [5, с. 416; 6, с. 143 – 146; 7, р. 50 – 64], которые в большинстве своём не заинтересованы в сохранении крупных хищников [8; р. 245].

Успешное решение проблемы сохранения амурского тигра, как вида, обитающего в условиях естественной природной среды, может быть только при комплексном подходе к ней. Такой подход должен включать научные, социологические исследования, совершенствование правовой базы, работы природоохранных организаций, органов охраны правопорядка и плановой эффективной работы с населением.

Проведение комплекса социологических и психологических исследований мнений разных слоёв населения даст возможность выбрать основные направления работы с населением, таким образом изменить отношение к тигру в положительную сторону [9, р. 1667 – 1674].

В настоящее время проводится социологический опрос населения на отношение к тигру и основных причин браконьерства на тигра. Целевая аудитория: школьники (14 – 18 лет), молодёжь (18 – 25 лет), взрослое население (25 лет и старше), отдельная категория – охотники и государственные инспектора ООПТ. Территория исследования включает в себя населённые пункты Приморского края: г. Владивосток, пгт. Кавалерово, Спасск-Дальний, Терней и Пластун.

Проект осуществляется совместно с Российский представительством Общества сохранения диких животных (WCS), ФГБУ «Сихотэ-Алинским государственным заповедником», Тихоокеанским институтом географии и Дальневосточным федеральным университетом на грантовые средства, полученные от Disney Worldwide Conservation Fund (DWCF).

По нашему мнению, необходимо знать мнение школьников средних и старших классов, т. к. во многом судьба тигра зависит и от подрастающего поколения. А их представления о тигре в некоторой степени это проекция взрослых. В статье представлены предварительные результаты опроса учеников старших и средних классов общеобразовательных учебных заведений г. Владивостока. Перед началом данного исследования, было выдвинуто предположение, что образ тигра отличается у учеников с глубоким изучением биологии и экологии, от учеников непрофильных классов.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие школьники 9 – 11 классов общеобразовательных учреждений города Владивостока: МБОУ СОШ № 7, 48, 58 и Лицея Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (далее Лицей).

Были приглашены учащиеся профильных эколого-биологических классов (в количестве 36 человек) и учащиеся не профилированных классов (37 человек). К профильным эколого-биологическим классам были отнесены учащиеся МБОУ СОШ №7 и Лицея, так как в этих общеобразовательных учреждениях в рамках дополнительного образования проходят различные эколого-просветительские мероприятия. Ученики оценивали своё представление о тигре.

Реконструкция представлений о тигре у двух исследуемых групп школьников производилась посредством психосеманти-

ческой методики – биполярный семантический дифференциал (СД). Участникам исследования для оценки тигра был предложен бланк 50-ти шкального личностного биполярного семантического дифференциала А.Г. Шмелёва [10], предназначенный для оценивания человека в его различных социальных проекциях (например, в профессиональном контексте с помощью этого СД может быть реконструирован образ «врача» и «пациента»; при изучении семейных отношений – «мужа» и «жены»; при изучении Я-концепции – образ себя: «Я – реальный» или «Я – идеальный» и т. д.). Школьникам предлагалось оценить значение слова «ТИГР» с помощью 50-ти шкал-антонимов. Участник исследования должен выбрать один из двух возможных полюсов оценки и отметить выраженность признака.

Как отмечает В.П. Серкин, «СД является модифицированной процедурой субъективного шкалирования. ... При использовании СД и других процедур многомерного шкалирования предполагается, что все оценки по шкалам являются независимыми друг от друга (количество степеней свободы оценивания совпадает с количеством шкал). ... Если каждую оценочную шкалу рассматривать как измерение пространства оценки значения, то СД задаёт многомерное пространство оценивания значения (описания стимула), которое называется семантическим пространством (СП)» [11, с. 255].

При использовании в исследованиях бланков СД, оцениваемый ими стимул получает оценку по каждой шкале (измерению), что позволяет описывать стимул как точку или вектор в заданном многомерном семантическом пространстве.

В.П. Серкин в качестве основных преимуществ метода СД отмечает его «компактность», в связи с чем возможна одновременная работа с большими группами испытуемых; также определённая стандартизация бланка (и как следствие – стандартизация получаемых с его помощью результатов) позволяет проводить процедуры сопоставления (сравнения) результатов различных групп испытуемых между собой или сравнивать профили оценок разных стимулов (значений) на одной группе [11].

Основной недостаток СД – «ограниченность возможного набора оценочных шкал, возможное наличие незначимых для испытуемого оценочных шкал, возможное отсутствие значимых для испытуемого оценочных шкал» [2, с. 256].

Техникой математической обработки результатов, полученных с помощью бланка СД, была выбрана процедура расчёта семантических универсалий на группах, оценивающих своё представление о тигре. Термин «семантическая универсалия» был введён Е.Ю. Артемьевой [12]. Как отмечает В.П. Серкин, «Семантической универсалией называется список выделенных для данного стимула координат (оценок по шкалам), одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых» [11, с. 259]. Обработка результатов – подсчёт частоты встречаемости определённого признака по группе испытуемых. Традиционно считаются показательными признаки объекта, отмеченные не менее чем 75% испытуемых. Совокупность таких признаков является семантической универсалией оцениваемого объекта.

В нашем исследовании для усиления репрезентативности построенной семантической универсалии, мы выбрали критерием 80%-й и 90%-й уровни частоты встречаемости признаков.

Анализ и интерпретация семантических универсалий как системы частотных признаков производится качественно. Тем не менее, «модель (описание объекта исследования), построенная методом семантических универсалий, всегда шире, информативнее и валиднее любой факторной или кластерной модели, так как более свободна от ограничений, накладываемых процедурами математического моделирования» [11, с. 259].

Школьникам предлагался бланк СД и инструкция:

Оцените, пожалуйста, Ваше представление о ТИГРЕ следующим образом.

Таблица 1

Совпадающие признаки семантических универсалий (80%)

Совпадающие признаки семантических универсалий (80%), полученных на группах школьников эколого-биологических классов (ЭБК) и непрофилированных классов (НПК) при оценивании стимула (значения) слова ТИГР					
№ Шкалы СД	Шкалы СД		ЭБК	НПК	Характеристика тигра
2	Глупый	Умный	2,19	2,51	Умный
3	Сильный	Слабый	-2,14	-2,57	Сильный
4	Пассивный	Активный	2	1,7	Активный
10	Наивный	Опытный	1,61	2,27	Опытный
17	Волевой	Безвольный	-1,81	-1,81	Волевой
22	Трусливый	Смелый	2,03	2,49	Смелый
26	Робкий	Решительный	1,64	2,24	Решительный
41	Мужественный	Женственный	-1,61	-2,46	Мужественный
49	Независимый	Зависимый	-2,06	-1,68	Независимый
Количество общих признаков:			9	9	

Перед Вами список попарно сгруппированных прилагательных. Выберите из двух утверждений то, которое, на Ваш взгляд, наиболее соответствует Вашему представлению о ТИГРЕ.

На шкале 3 2 1 0 1 2 3 проставьте балл – насколько для Вас значима выбранная характеристика:

0 – качество не выражено,

1 – слабо выражено,

2 – средне выражено,

3 – сильно выражено.

Работайте быстро.

Просим Вас оценить ТИГРА по всем шкалам без пропусков. Старайтесь реже использовать нейтральное значение "0".

Описание и анализ результатов

На первом этапе анализа нами были качественно сопоставлены признаки тигра, реконструированные на обеих группах на 80% уровне частоты встречаемости.

В группе школьников эколого-биологического класса было получено 10 согласованных признаков тигра; в группе школьников обычных (непрофилированных) классов – 15 признаков. Этот факт позволяет говорить о большей согласованности представлений о тигре у учащихся не профилированного класса.

Следует отметить большую область пересечения признаков семантических универсалий: из 10-ти признаков семантической универсалии школьников эколого-биологического класса, – 9 признаков входят в универсалию школьников не профилированного класса, причем, по всем 9-ти признакам оценки получены одинаково направленные (по полюсу шкалы). Учащимися обеих групп

тигр представляется: умным, сильным, активным, опытным, волевым, смелым, решительным, мужественным, независимым. Школьники непрофильных классов склонны давать более категоричные оценки: показатели по 7-ми из 9-ти шкал у них выражены сильнее – более приближены к крайним оценкам шкалы (+3 или -3). Школьники эколого-биологических классов контрастнее оценили тигра только по шкалам пассивный-активный и независимый-зависимый (у них тигр активнее и независимее, чем у школьников непрофильных классов).

Единственный признак семантической универсалии, полученной при оценке тигра школьниками эколого-биологических классов и не вошедший в универсалию школьников не профилированных классов – «подвижный», не смотря на то, что участники обеих групп оценили тигра активным, а дескриптор «подвижный» условно является ему «родственным» (оба признака считаются традиционно входящими в классический фактор «активности» Ч. Осгуда) [13].

Дополнительно, школьники непрофильных классов согласованно характеризуют своё представление о тигре как серьёзном, жестоком, тяжёлом, широком, хитром, реалисте.

На втором этапе анализа нами были качественно сопоставлены признаки тигра, реконструированные на обеих группах, на 90% уровне частоты встречаемости.

В группе школьников эколого-биологического класса было получено 6 согласованных на 90% уровне признаков тигра; в группе школьников обычных (непрофильных) классов – 7 признаков.

Таблица 2

Уникальные признаки семантической универсалии, выделенные в непрофильных классах

Уникальные признаки семантической универсалии (80%), полученных на группе школьников непрофильных классов (НПК) при оценивании стимула (значения) слова ТИГР					
№ Шкалы СД	Шкалы СД		НПК	Характеристика тигра	
12	Легкомысленный	Серьезный	2,16	Серьезный	12
42	Мечтательный	Реалист	1,59	Реалист	42
43	Милосердный	Жестокий	1,68	Жестокий	43
47	Легкий	Тяжелый	1,57	Тяжелый	47
48	Узкий	Широкий	1,54	Широкий	48
50	Хитрый	Простодушный	-1,76	Хитрый	50
Количество уникальных признаков группы школьников непрофильных классов			6		

Таблица 3

Признаки семантических универсалий (90%)

Признаки семантических универсалий (90%), полученных на группах школьников эколого-биологических классов (ЭБК) и непрофилированных классов (НПК) при оценивании стимула (значения) слова ТИГР					
№ Шкалы СД	Шкалы СД		ЭБК	НПК	Характеристика тигра
2	Глупый	Умный	2,19	2,51	Умный
3	Сильный	Слабый	-2,14	-2,57	Сильный
4	Пассивный	Активный	2		Активный
10	Наивный	Опытный		2,27	Опытный
12	Легкомысленный	Серьезный		2,16	Серьезный
17	Волевой	Безвольный	-1,81		Волевой
22	Трусливый	Смелый	2,03	2,49	Смелый
26	Робкий	Решительный		2,24	Решительный
41	Мужественный	Женственный		-2,46	Мужественный
49	Независимый	Зависимый	-2,06		Независимый
	Количество признаков:		6	7	

Повышение уровня частоты встречаемости признака с 80% до 90% приводит к снижению количества общих (наличествующих при оценивании тигра в обеих группах) признаков до 3-х: школьники эколого-биологического класса и не профилированного класса на 90% уровне совпадений оценивают тигра как умного, сильного и смелого.

Выявлены три уникальных признака семантической универсалии, реконструированной на 90% уровне совпадений на группе школьников эколого-биологических классов (ЭБК) при оценке тигра. Представляя тигра, ученики этого класса характеризуют его как активного, волевого и независимого.

Школьники непрофильных классов характеризуют тигра как опытного, серьезного, решительного и мужественного.

Общий список согласованных признаков составляющих семантические универсалии образа тигра в представлении школьников эколого-биологических и не профилированных классов

г. Владивостока состоит из 16-ти дескрипторов. Из них 9 признаков являются пересекающимися, то есть они включены в семантические универсалии обеих групп школьников.

Ядро стереотипа составили три признака: сильный, умный и смелый, полученные в обеих группах на 90% уровне частоты встречаемости признака.

Еще шесть общих для двух групп признаков были реконструированы на 80% уровне частоты встречаемости признака. Из них, признаки – независимый, активный, волевой были идентифицированы у школьников эколого-биологического класса на 90% уровне частоты встречаемости признака (а у школьников не профилированных классов, соответственно, – на 80%), а признаки мужественный, решительный и опытный – наоборот, согласованнее (на 90% уровне совпадений) оценивались школьниками не профилированных классов, тогда как у учащихся эколого-биологического класса эти три признака были реконструированы на

Таблица 4

Совпадающие признаки семантических универсалий (90%)

Совпадающие признаки семантических универсалий (90%), полученных на группах школьников эколого-биологических классов (ЭБК) и непрофилированных классов (НПК) при оценивании стимула (значения) слова ТИГР					
№ Шкалы СД	Шкалы СД		ЭБК	НПК	Характеристика тигра
2	Глупый	Умный	2,19	2,51	Умный
3	Сильный	Слабый	-2,14	-2,57	Сильный
22	Трусливый	Смелый	2,03	2,49	Смелый
	Количество общих признаков:		3	3	

Таблица 5

Уникальные признаки семантической универсалии (90%) у профильных классов

Уникальные признаки семантической универсалии (90%), полученных на группе школьников эколого-биологических классов (ЭБК) при оценивании стимула (значения) слова ТИГР				
№ Шкалы СД	Шкалы СД		ЭБК	Характеристика тигра
4	Пассивный	Активный	2	Активный
17	Волевой	Безвольный	-1,81	Волевой
49	Независимый	Зависимый	-2,06	Независимый
	Количество уникальных признаков группы школьников эколого-биологических классов		3	

Таблица 6

Уникальные признаки семантической универсалии (90%) у непрофильных классов

Уникальные признаки семантической универсалии (90%), полученных на группе школьников непрофильных классов (НПК) при оценивании стимула (значения) слова ТИГР				
№ Шкалы СД	Шкалы СД		НПК	Характеристика тигра
10	Наивный	Опытный	2,27	Опытный
12	Легкомысленный	Серьезный	2,16	Серьезный
26	Робкий	Решительный	2,24	Решительный
41	Мужественный	Женственный	-2,46	Мужественный
	Количество уникальных признаков группы школьников не профилированных классов		4	

80% уровне частоты встречаемости. Тем не менее, можно утверждать, что обозначенные шесть общих характеристик являются общими и вместе с условно «ядерными», составляют общий портрет тигра в представлении школьников (Таблица 7).

Выявленные уникальные характеристики тигра – входящие в семантическую универсалию и согласованные только на одной из исследуемых групп – позволяют охарактеризовать специфические признаки образа тигра в представлении школьников разной профессиональной направленности.

На 80% уровне совпадений ученики непрофильных классов согласованно описали своё представление о тигре 5-ю «уникальными», характерными для этой группы признаками: широкий, хи-

трый, реалист, жестокий и тяжелый. Эти признаки, несмотря на высокую (80%) согласованность оценок участников исследования, выражены средне: от -1,76 (хитрый) до 1,54 (широкий), в возможном диапазоне шкалы от -3,0 до +3,0.

Только один «уникальный» признак (характеристика «серьезный») был согласованно представлен учениками непрофильных классов на 90% уровне совпадений при оценивании образа тигра.

Таким образом, у школьников из непрофильных классов при оценивании стимула-слова «тигр» было зафиксировано шесть уникальных признаков тигра: серьезный, широкий, хитрый, реалист, жестокий и тяжелый.

Таблица 7

Общий портрет тигра в представлении школьников

		Характеристика тигра (группа школьников ЭБК)	Школьники Владивосток (ЭБК)			Школьники Владивосток (НПК)		Характеристика тигра (группа школьников НПК)	№ Шкалы СД	
			80%	90%		80%	90%			
						1,54		Широкий	48	*
						-1,76		Хитрый	50	
						1,59		Реалист	42	
						1,68		Жестокий	43	
						1,57		Тяжелый	47	
*	37	Подвижный	-1,69			1,7		Активный	4	***
***	26	Решительный	1,64			-1,81		Волевой	17	
	41	Мужественный	-1,61			-1,68		Независимый	49	
	10	Опытный	1,61			2,16	2,16	Серьезный	12	
****	49	Независимый	-2,06	-2,06		2,24	2,24	Решительный	26	**
	4	Активный	2	2		2,27	2,27	Опытный	10	
	17	Волевой	-1,81	-1,81		-2,46	-2,46	Мужественный	41	
*****	22	Смелый	2,03	2,03		2,49	2,49	Смелый	22	*****
	2	Умный	2,19	2,19		2,51	2,51	Умный	2	
	3	Сильный	-2,14	-2,14		-2,57	-2,57	Сильный	3	
Всего признаков:			10	6		15	7			

* -Уникальный признак тигра, входящий в семантическую универсалию, реконструированный у школьников эколого-биологического класса (ЭБК).

** – Уникальные признаки тигра, входящие в семантическую универсалию, реконструированные на группе школьников непрофильных классов (НПК).

*** – Общие признаки тигра, входящие в семантическую универсалию, реконструированные у школьников ЭБК на 80% уровне совпадений и у школьников НПК – на 90% уровне совпадений.

**** – Общие признаки тигра, входящие в семантическую универсалию, реконструированные у школьников ЭБК на 90% уровне совпадений и у школьников НПК на 80% уровне совпадений.

***** – Общие признаки тигра, входящие в семантическую универсалию двух групп школьников, на 90% уровне совпадений.

У школьников эколого-биологических классов был получен только один «уникальный» признак тигра (подвижный), согласованно оценённый школьниками на 80% уровне.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что при оценивании тигра, школьники непрофильных классов эксплицируют больше признаков, демонстрируя тем самым большую согласованность оценок слова-стимула.

Подавляющее большинство признаков, составляющих образ тигра у школьников эколого-биологических классов, вошли в «личностный профиль» тигра, реконструированный учащимися не профилированных классов.

Эксплицированные приписанные тигру «личностные профили» (как общий для обеих групп, так и два уникальных для каждой группы отдельно) характеризуются в большинстве позитивными оценками биполярных дескрипторов. Исключением является три «уникальных» признака группы школьников непрофильных классов (жестокий, хитрый и тяжёлый).

Выводы

В образе тигра позитивные оценки биполярных шкал дескрипторов преобладают над отрицательными (13 и 3 соответственно).

Из полного перечня согласованных признаков (16), составивших образ тигра у школьников двух изучаемых групп, – 9 признаков являются пересекающимися, входящими в семантические универсалии обеих групп школьников.

Выявлен общий список признаков образа тигра.

Ядро стереотипа составляют три признака (сильный, умный и смелый), реконструированные в обеих группах на 90% уровне частоты встречаемости. Шесть общих для двух групп признаков реконструированы на 80% уровне частоты встречаемости признака.

Признаки: независимый, активный, волевой были идентифицированы у школьников эколого-биологического класса на

90% уровне частоты встречаемости признака, а у школьников не профилированных классов – на 80%.

Признаки: мужественный, решительный и опытный были идентифицированы у школьников не профилированных классов на 90% уровне совпадений частоты встречаемости признака, а у учащихся эколого-биологического класса эти три признака были реконструированы на 80% уровне частоты встречаемости.

Таким образом, общий портрет тигра в представлении школьников характеризуется следующими 9-ю признаками: сильный, умный и смелый; независимый, активный, волевой; мужественный, решительный и опытный.

У школьников из непрофильных классов выявлено шесть согласованных на 80% уровне совпадений условно «уникальных» признаков тигра; у учащихся эколого-биологических классов был выявлен только один «уникальный» признак тигра.

В представлении школьников Владивостока сформирован позитивный, устойчивый и достаточно согласованный образ тигра в независимости от профильности классов.

В современном мире образ тигра символизирует колоссальную мощь и власть, он является эмблемой международных фирм и корпораций, футбольных команд и т. д. [2, с. 50 – 55]. Амурский тигр присутствует в геральдике Приморского и Хабаровских краёв. В странах Азии, где обитает тигр, его так же изображают на гербах, флагах, эмблемах государственных учреждений.

Амурский тигр – это не только гордость, но национальное достояние РФ, символ биоразнообразия уссурийской тайги и стабильных природных экосистем. Формирование у людей понимания непосредственного и опосредованного результата воздействия на окружающую среду, индивидуального и группового чувства ответственности за такие воздействия – важнейшая часть комплексного подхода к решению проблемы сохранения тигра, и других экологических проблем.

Библиографический список.

1. Юдин В.Г., Юдина Е.В. *Тигр Дальнего Востока России*: монография. Владивосток: Дальнаука, 2009.
2. Jackson P. *The tiger in human consciousness and its significance in crafting solutions for tiger conservation. Riding the tiger*. Cambridge University Press, 1999: 50 – 55
3. Байков Н.А. *Маньчжурский тигр*. Харбин: Общество изучения Маньчжурского края.
4. Маак Р.К. Путешествие по долине реки Уссури. *Собрание сочинений*: в 2-х т. Типография В. Безобразова и ко., Санкт-Петербург, 1861; Т. 1: 112 – 115.
5. Кречмар М.А. *Полосатая кошка. Пятнистая кошка*. Москва: Издательский дом «Бухгалтерия и банки», 2008.
6. Салькина Г.П. Браконьерство как главный фактор смертности Амурского тигра. *Амурский тигр в Северо-Восточной Азии: проблемы сохранения в XXI веке*: материалы международной научно-практической конференции, 15–18 марта 2010 г., Владивосток, Дальнаука, 2010: 143–146.
7. Hebblewhite M, Miquelle D. G, Robinson H et al. (2014). Including biotic interactions with ungulate prey and humans improves habitat conservation modeling for endangered Amur tigers in the Russian Far East. *Biological Conservation*. 2014; 178: 50 – 64.
8. Kellert S.R. The value of life: biological diversity and human society. *Island Press*. Washington, D.C. 1996.
9. Chapron G, Miquelle D. G, Goodrich JM, Lambert A, Legendre S, Clobert J (2008). The impact of poaching versus prey depletion on tigers and other large solitary felids. *Journal of Applied Ecology*. 2008; 45: 1667 – 1674.
10. Шмелев А.Г., Похилко В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. *Практикум по экспериментальной психосемантике (тезаурус личностных черт)*. Москва: Издательство МГУ, 1988.
11. Серкин В.П. *Методы психологии субъективной семантики и психосемантики*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство ПЧЕЛА, 2008.
12. Артемьева Е.Ю. *Основы психологии субъективной семантики*. Под редакцией И.Б. Ханиной. Москва: Наука; Смысл, 1999.
13. Osgood Ch. E., Suci Z., Tannenbaum P. *The measurement of meaning. Urbans Univer. Press*. 1957: 342.

References

1. Yudin V.G., Yudina E.V. *Tigr Dal'nego Vostoka Rossii*: monografiya. Vladivostok: Dal'nauka, 2009.
2. Jackson P. *The tiger in human consciousness and its significance in crafting solutions for tiger conservation. Riding the tiger*. Cambridge University Press, 1999: 50 – 55
3. Bajkov N.A. *Man'chzhurskij tigr*. Harbin: Obschestvo izucheniya Manchzhurskogo kraya.
4. Maak R.K. Puteshestvie po doline reki Ussuri. *Sobranie sochinenij*: v 2-h t. Tipografiya V. Bezobrazova i ko., Sankt-Peterburg, 1861; T. 1: 112 – 115.
5. Krechmar M.A. *Polosataya koshka. Pyatnistaya koshka*. Moskva: Izdatel'skij dom «Buhgalteriya i banki», 2008.
6. Sal'kina G.P. Brakon'erstvo kak glavnyj faktor smernosti Amurskogo tigra. *Amurskij tigr v Severo-Vostochnoj Azii: problemy sohraneniya v XXI veke*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15-18 marta 2010 g., Vladivostok, Dal'nauka, 2010: 143-146.
7. Hebblewhite M, Miquelle D. G, Robinson H et al. (2014). Including biotic interactions with ungulate prey and humans improves habitat conservation modeling for endangered Amur tigers in the Russian Far East. *Biological Conservation*. 2014; 178: 50 – 64.
8. Kellert S.R. The value of life: biological diversity and human society. *Island Press*. Washington, D.C. 1996.
9. Chapron G, Miquelle D. G, Goodrich JM, Lambert A, Legendre S, Clobert J (2008). The impact of poaching versus prey depletion on tigers and other large solitary felids. *Journal of Applied Ecology*. 2008; 45: 1667 – 1674.
10. Shmelev A.G., Pohil'ko V.I., Kozlovskaya-Tel'nova A.Yu. *Praktikum po 'eksperimental'noj psihosemantike (tezaurus lichnostnyh chert)*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1988.
11. Serkin V.P. *Metody psihologii sub'ektivnoj semantiki i psihosemantiki*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo PChELA, 2008.
12. Artem'eva E.Yu. *Osnovy psihologii sub'ektivnoj semantiki*. Pod redakciej I.B. Haninoj. Moskva: Nauka; Smysl, 1999.
13. Osgood Ch. E., Suci Z., Tannenbaum P. *The measurement of meaning. Urbans Univer. Press*. 1957: 342.

Статья поступила в редакцию 29.01.16

УДК 159.9

Nikonov G. A., postgraduate, Russian Presidential Academy of National Economy And Public Administration (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: Grr.nikonov@gmail.com

Egorova T.E., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Russian Presidential Academy of National Economy And Public Administration (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: tegorova@list.ru

WORLDVIEW AND THE PSYCHOLOGICAL DIFFERENTIATION IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING.

The article is one of the series of publications, which aims at theoretical description of a concept of differentiation. This concept first appeared in "Theories M. Bowen family systems" – one of the areas of practice of psychological counseling. Unlike the American tradition, the authors suggest the use of this concept in an extended sense, not only as a property of the individual, but also as a general explanatory construct. The article examines the relationship of worldview, and psychological differentiation. On examples of cognitive emotional and rational therapy by A. Ellis the authors study mechanisms to improve the quality of life and efficiency of psychological assistance, related to the complexity of the picture of the world in the process of differentiation. The researchers come up with an idea of the connection of psychological differentiation with maturity of an individual.

Key words: differentiation, quality of life, personal maturity, picture of the world, subject, psychological help.

Г.А. Никонов, аспирант, преподав. каф. социологии и психологии, Российская академия народного хозяйства и госслужбы, г. Нижний Новгород, E-mail: Grr.nikonov@gmail.com

Т.Е. Егорова, д-р психол. наук, проф. каф. социологии и психологии, Российская академия народного хозяйства и госслужбы, г. Нижний Новгород, E-mail: tegorova@list.ru

КАРТИНА МИРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Предлагаемая работа – одна из серии исследований, посвящённых теоретическому описанию понятия дифференцированности, заимствованного из теории семейных систем М. Боуэна. В отличие от последней, авторами предлагается использовать это понятие в расширенном смысле – не только как свойство личности, но и как общий объяснительный конструкт. В статье рассматривается взаимосвязь картины мира и психологической дифференцированности. На примерах когнитивной эмоционально-рациональной терапии А. Эллиса рассмотрены механизмы повышения качества жизни и эффективности оказания психологической помощи, связанные с усложнением картины мира в процессе дифференцирования. Выдвигается предположение о связи психологической дифференцированности и зрелости личности.

Ключевые слова: дифференцированность, качество жизни, личностная зрелость, картина мира, субъект, психологическая помощь.

В теории семейных систем (ТСС) Мюррея Боуэна дифференцированность – ключевое понятие, введённое одним из самых первых, наряду с понятиями эмоциональной системы и тревожности. На нём основано большинство положений терапевтического подхода М. Боуэна. [1; 2; 3].

Мы предлагаем использовать дифференцированность в более широком смысле, чем это делается в ТСС – как свойство субъекта и как общий принцип. Преимущества такого подхода мы отмечали ранее [4]. Введённое таким образом понятие дифференцированности способствует оказанию консультационной помощи, так как облегчает создание клиентского мифа. Это происходит в первую очередь потому, что идея дифференцированности является равно очевидной как для клиента, так и для консультанта, что облегчает их взаимодействие.

Мы полагаем, что потенциал понятия дифференцированность этим не исчерпывается. Существует несколько механизмов, которые на фундаментальном уровне способствуют эффективности консультационного процесса. Рассмотрим один из них. Основной тезис: когда человек повышает свою дифференцированность, он тем самым повышает устойчивость собственной картины мира. Именно это, на наш взгляд, лежит в основе повышения эффективности консультационной помощи. Прежде чем говорить об этом, обратимся к понятию картины мира.

Термин «картина мира» был введён в оборот учёными-естественниками. В 50-е годы он был использован антропологами, и использовалось для описания того или иного вида мировоззрения. С тех пор оно достаточно плотно используется в рамках гуманитарных дисциплин, причем наиболее общее определение ему дается в рамках философии: «приведенная в связность сумма наглядного знания о мире» [5, с. 199].

В психологии на протяжении XX века разные авторы использовали схожие понятия для описания обобщенного представления человека об окружающем мире, и себя как части этого мира. Среди них «субъективная картина мира» Дж. Брунера, «система личных конструктов» Дж. Келли, «семантическое пространство» Ч. Осгуда. Среди отечественных авторов отметим «внутренний мир человека» Б.Г. Ананьева и «образ мира» А.Н. Леонтьева. Последний ввел его в связи с изучением проблем восприятия [6]. Возможность создания такого сложного образования представлялась как результат освоения индивидуумом предметной

деятельности, в ходе которой усваивались общественно выработанные значения предмета в виде образа, схемы, знака, символа и др. Так, образ мира явился категорией предназначенной для описания системы значений человека, отражающей единство индивидуального и социального опыта.

Понятие «образ мира» получило развитие в работах С.Д. Смирнова и В.В. Петухова, В.Ф. Петренко и др., где оно было расширено до интегрального образования всей познавательной сферы человека [7; 8; 9]. Важно отметить, что образ мира (картина мира) является не только исходным пунктом, но и результатом познавательного процесса.

Понятие использовалось не только для обобщения теоретического материала. Ф.Е. Василюк использовал его для построения практико-ориентированной концепции четырех жизненных миров [10].

Картина мира необычайно важна для человека. Представления, связанные с ней, люди защищают в первую очередь. Мы полагаем, что это напрямую связано с тем, что устойчивая картина мира отвечает потребности в безопасности – потребности второго уровня (по А. Маслоу) [11]. Она идёт сразу после органических и предшествует всем другим: от потребности в аффилиации до самореализации; является неременным условием их удовлетворения. Сохранение устойчивой картины мира позволяет прогнозировать будущее и дает возможность ориентироваться в окружающем мире.

Само по себе существование картины мира, представляет собой ценность, совершенно безотносительно к тому, насколько картина мира адекватна реальности. Само ее наличие действует благотворно. Поэтому зачастую можно видеть крайне своеобразные её варианты, которые, тем не менее, на протяжении многих лет служат своим хозяевам верой и правдой и не подвергаются хоть сколько-нибудь значительному пересмотру.

Чтобы понять, каким образом дифференцированность способствует сохранению картины мира, рассмотрим несколько примеров из области рационально-эмотивной терапии А. Эллиса (когнитивное направление). Эллис утверждает, что существуют деструктивные иррациональные убеждения, которые мешают человеку существовать относительно комфортно. Примерами таких убеждений являются: «люди обязаны относиться ко мне хорошо», «я ни при каких условиях не должен совершать оши-

бок», «люди должны действовать так, как я от них требую, иначе это ужасно» и т. д. [12].

Как мы можем видеть, все эти утверждения являются в высшей степени эмоционально заряженными. В них сопряжены, с одной стороны – сильные переживания, с другой – образ желаемого будущего или того, чего бы мы видеть не хотели. Сами по себе эти желания достаточно логичны – мы, действительно, хотим, чтобы нас принимали, наши распоряжения выполняли, и было бы хорошо, если бы неприятностей было меньше – эти желания совершенно естественны. Что, действительно, делает ситуацию нездоровой, так это слишком сильная слитность в таких установках желаемого положения вещей и эмоций, с ними связанных. Формулировка «ни при каких условиях не должен совершать ошибок» – подразумевает, что если ошибки будут допущены, то это будет катастрофа. Об этом же говорят слова «ужасно, если люди поступают не так, как я решил». Даже если в формулировках дисфункциональных иррациональных убеждений не присутствуют слова «ужасно», «катастрофа» или «страшно», они имплицитно подразумеваются, тем самым делая установки деструктивными. В таких примерах отчетливо проявляется недифференцированность когний и связанных с ними эмоций – нерасчлененность рационального и эмоционального. Работа по их разделению и есть работа над повышением дифференцированности.

Терапевтической ценностью в концепции А. Эллиса являются вопросы типа «что случится, если...?», «действительно ли так необходимо, чтобы...?» Ответы на эти вопросы дают возможность переосмыслить ситуацию и снизить эмоциональный накал. Эти вопросы служат повышению дифференцированности, работающий через разделение эмоционального и рационального. Такое разделение даёт возможность работать с этими сторонами по отдельности.

Если до процесса дифференциации чувств и когний мы могли повлиять на эмоциональное состояние только через изменение реальности (которая не всегда поддается коррекции), то после успешной дифференциации, можем просто изменить переживание ситуации, оставив реальное положение вещей в покое. Таким образом, дифференциация рациональной и эмоциональной сторон позволяет стабилизировать ситуацию. За счёт этого можно переживать актуальную ситуацию как более комфортную, что повышает субъективно ощущаемое качество жизни.

Другим важным моментом, на который работает дифференцированность, является усложнение картины мира через рассмотрение альтернативных вариантов. Мы видим, на приведённых примерах, что в иррациональных убеждениях людей присутствуют слова-квантификаторы всеобщности – «всегда», «только», «все». Это значительно сужает репертуар возможного. Если люди должны слушаться нас всегда, и это положение безальтернативно прописано в картине мира, то любое неповиновение будет означать разрушение этой картины, то есть катастрофу. Совсем другое дело, если в картине мира допускаются и другие ситуации. Слушаются, но не сразу, или не всегда. Если такие варианты теоретически допустимы, то их реализация хоть и будет субъективно неприятной, не станет для человека ката-

строфой. Это запасной вариант, «план Б». Расширение горизонта возможного, само допущение того, что события могут развиваться отличным от нашего желания образом, стабилизирует картину мира.

Очевидно, в данном случае происходит дифференциация иного типа. Разделяется не рациональное и эмоциональное, а рациональные альтернативы. Когнитивная дифференциация влияет на эмоциональное состояние. Таким образом, последнее изменяется не напрямую, а опосредованно. Феноменологически это переживается следующим образом: мы хотели бы, чтобы события развивались наиболее благоприятным образом, но если этого не случится, то ничего катастрофического не произойдет. Можно сказать, что картина мира человека, который предусмотрел запасные варианты, обладает дополнительным запасом прочности, что позволяет её хозяину эффективно адаптироваться к условиям изменяющегося мира, события которого чаще всего не соответствуют нашим ожиданиям.

Хочется обратить внимание на соотношение эффективности и сложности системы представлений, образующих картину мира. Повседневный опыт подсказывает нам, что чем проще устроен механизм, тем меньше вероятность поломки. Если следовать такой логике, наличие запасных вариантов делает систему уязвимой. Это верно только для механических образований, но не подходит ни для живых систем, ни для функциональных органов. В таких случаях наличие дополнительных возможностей, элементов (в разумных пределах) является источником вариативности и устойчивости.

В общем виде, человек, с картиной мира, богатой альтернативами, более устойчив к неблагоприятным событиям. Эта устойчивость обеспечивается, прежде всего, возможностью перегруппировать элементы, из которых складывается эта картина мира. Богатство элементов, составляющих картину мира, обеспечивает большую устойчивость, изменчивость и вариативность.

Развитая картина мира помимо очевидной выгоды, которая проявляется в стабилизации эмоционального состояния и повышения эффективности, лежит в основе свойства, традиционно связываемого со зрелостью личности. Речь идёт о способности перестраивать собственную картину мира, возможности изменения даже самых крупных смысловых единиц. Мы полагаем, это связано с тем, что человек, обладающий развитой картиной мира всегда может найти в ней что-то неизменное, на что он может опереться, пока пересматриваются отдельные ее сегменты.

Можно сказать, что картина мира является важным конструктом, который во многом определяет качество жизни человека. Развитие психологической дифференцированности, как свойства субъекта, может улучшить состояние клиента, обратившегося за помощью, несколькими путями. Во-первых, благодаря разделению эмоционального и рационального аспектов. Во-вторых, за счёт усложнения самой картины мира, что приводит к большей её устойчивости. Это объясняется ее системной природой. Усложнение картины мира позволяет не только улучшить психологическую адаптированность человека, но и влиять на рост личностной зрелости, одним из выражений которой является способность «на ходу» перестраивать собственную картину мира.

Библиографический список

1. Боуэн М. О процессах дифференциации своего «Я» в родительской семье. *Теория семейных систем Мюррея Боуэна*. Москва: Когито-Центр, 2005.
2. Кливер Ф. Слияние и дифференциация в браке. *Теория семейных систем Мюррея Боуэна*. Москва: Когито-Центр, 2005.
3. Rabstejnek, Carl V. *Theory in the practice of psychotherapy in family therapy*. 2007. Available at: <http://www.houd.info/bowenTheory.pdf>
4. Никонов Г.А., Егорова Т.Е. Понятие дифференцированности как основа построения мифологии клиента. *Тезисы 7-ой Российской конференции по экологической психологии*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015.
5. Шишков Г. *Философский словарь*. Москва: Республика, 2003.
6. Леонтьев А.Н. Образ мира. *Избранные психологические произведения*. Москва: Педагогика, 1983; Т. 2.
7. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления. *Вестник МГУ*. Сер. 14. Психология. 1984; 4: 13 – 21.
8. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира. *Вестник МГУ*. Сер. 14. Психология. 1981; 2: 13 – 21.
9. Петренко В.Ф. Психосемантические аспекты картины мира субъекта. *Многомерное сознание: психосемантическая парадигма*. Москва: Эксмо, 2013.
10. Василюк Ф.Е. *Психология переживания*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
11. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
12. Эллис А. *Психотренинг по методу*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.

References

1. Bou'en M. O processah differenciácii svoego «Ya» v roditel'skoj sem'e. *Teoriya semejnyh sistem Myurreya Bou'ena*. Moskva: Kogito-Centr, 2005.
2. Kliver F. Sliyanie i differenciaciya v brake. *Teoriya semejnyh sistem Myurreya Bou'ena*. Moskva: Kogito-Centr, 2005.
3. Rabstejnek, Carl V. *Theory in the practice of psychotherapy in family therapy*. 2007. Available at: <http://www.houd.info/bowenTheory.pdf>

4. Nikonov G.A., Egorova T.E. Ponyatie differencirovannosti kak osnova postroeniya mifologii klienta. *Tezisy 7-oj Rossijskoj konferencii po 'ekologicheskoy psihologii'*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2015.
5. Shishkov G. *Filosofskij slovar'*. Moskva: Respublika, 2003.
6. Leont'ev A.N. Obraz mira. *Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya*. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 2.
7. Petuhov V.V. Obraz mira i psichologicheskoe izuchenie myshleniya. *Vestnik MGU*. Ser. 14. Psichologiya. 1984; 4: 13 – 21.
8. Smirnov S.D. Mir obrazov i obraz mira. *Vestnik MGU*. Ser. 14. Psichologiya. 1981; 2: 13 – 21.
9. Petrenko V.F. Psihosemanticheskie aspekty kartiny mira sub'ekta. *Mnogomernoe soznanie: psichosemanticheskaya paradigma*. Moskva: 'Eksmo, 2013.
10. Vasilyuk F.E. *Psichologiya perezhivaniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
11. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
12. 'Ellis A. *Psichotrening po metodu*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.

Статья поступила в редакцию 26.01.16

УДК 159.922.8

Prilepskikh O.S., senior lecturer, Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: 2323311@rambler.ru

EMPIRICAL STUDIES OF AN IMAGE OF A FATHER AND ITS INFLUENCE ON THE CHOICE OF A PARTNER BY GIRLS.

The article is dedicated to an empirical analysis of influence of an image of a father in the way how girls see their future life partner. The article studies a phenomenon of fatherhood and its role in the full development of a personality. The paper presents results of experimental studies of cognitive, emotional and behavioral sides of an image of a father and of an image of a future husband. The comparative analysis of the differences in the perception of these images is done with reference to families with both parents and families with one parent. The author comes to a conclusion that the relationship of the image of a father and the image of a future spouse is determined by the following types of interaction: "positive style" of interaction and "directiveness" of the father determine the similarity of images of a father and a future husband; "hostility" in relations with girls on the father's part and "autonomy" of the father as the style of interaction determine a specific belief system about a future wife, which by its characteristics does not match the type of the father.

Key words: *paternity, image of future husband, father-daughter interaction style, juvenile age, relationship and mutual influence of an image of a father and perceptions of future husband.*

О.С. Прилепских, доц. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
г. Ставрополь, E-mail: 2323311@rambler.ru

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА ОТЦА И ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ВЫБОР СПУТНИКА ЖИЗНИ У ДЕВУШЕК

Статья посвящена эмпирическому анализу влияния образа отца на представления о будущем спутнике жизни у девушек. В статье рассматривается сущность феномена отцовства и его роль в развитии личности. Экспериментально определены особенности когнитивной, эмоциональной и поведенческой сторон образа отца и образа будущего супруга, осуществлён сравнительный анализ различий восприятия образа отца и образа будущего супруга в полных и неполных (материнских) семьях. Автор приходит к выводу, что взаимосвязь образа отца и образа будущего супруга определяется следующими типами взаимодействия: «позитивный стиль» взаимодействия и «директивность» со стороны отца определяют схожесть образов отца и будущего супруга; «враждебность» во взаимоотношениях девушек с отцом и «автономность» отца как стиль взаимодействия определяют специфическую систему представлений о будущем супруге, который по своим характеристикам не совпадает с типом отца.

Ключевые слова: *образ будущего супруга, стиль взаимодействия отца и дочери, взаимосвязь и взаимовлияние образа отца и представлений о предпочитаемом типе будущего супруга.*

Семья как социальный институт является постоянным объектом пристального внимания учёных различных гуманитарных наук, поскольку является той микрогруппой, которая обеспечивает социализацию личности. В настоящее время в условиях урбанизации среды обитания, сыгравшей свою роль в отчуждении людей, анонимности общения, семья рассматривается как уникальная социальная единица, где восполняется дефицит личностного общения.

Взаимоотношения ребёнка со взрослыми являются одним из ведущих факторов, закладывающим «фундамент» личности и стиль жизни. Согласно Р.В. Овчаровой, наиболее значимой категорией среди взрослых, занимающей в силу не только родственной близости, но и непрерывности присутствия, особое место на каждом этапе возрастного развития детей – являются родители [1]. По мнению А.В. Петровского, взаимоотношения с родителями представляют собой процесс «персонализации» личности ребёнка в личности родителя, опосредующий детско-родительские отношения и оказывающий влияние (производящий изменения) как в личности родителя, так и в личности ребёнка [2]. Опираясь на концепцию «персонализации личности» А.В. Петровского, где личность выступает как идеальная представленность в других людях, как ее «инобытие» в них, «продолжение себя в другом», можно сказать, что родитель представляет свою личность в личности ребёнка [1].

Ю.В. Борисенко в своей работе «Психология отцовства» подчеркивает, что «феномен отцовства является наиболее интересным и в то же время наименее исследованным в психологии родительства» [3].

Нельзя не заметить, что падение отцовского авторитета, вызвано социальными причинами, которые подрывают само функционирование семьи и создают условия для многочисленных отклонений в развитии психики ребёнка. Это формирует тот или иной тип «безотцовского общества» со всеми его особенностями – от «бесполох» (в психологическом отношении) мужчин и женщин до грубых нарушений поведения. Как часть личностной сферы отцовство является необходимым условием полноценного развития личности. Специфический стиль отцовства зависит от множества социокультурных условий и существенно варьируется от культуры к культуре. Отец имеет важнейшее значение для развития ребёнка с самого момента рождения. Согласимся с мнением А.С. Спиваковской о том, что позиция отца в своем формировании несколько отстает от материнской позиции, так как наибольшую привязанность к ребёнку отцы начинают чувствовать, когда дети уже подросли.

Юношеский возраст является важнейшим периодом для подготовки к семейной жизни и выбора супруга. Становление зрелых межличностных выборов в юности определяет характер будущих взаимодействий и является показателем успешности, социальной адаптированности личности. Исследования подтверждают факт влияния, субъективных образов родителей на процесс вступления в брак, распределение семейных обязанностей, восприятие себя и других, формирование тех или иных черт личности и ее смысловых ориентиров [4]. Отношения между отцом и дочерью в семье являются важнейшими для правильного развития личности каждого из них, всей семьи в целом, для развития семейно-брачных отношений. Отец является эталоном

в освоении мужского поведения для сына и эталоном поведения, с которым дочь будет сравнивать действия друга, жениха, мужа.

Социально-психологические исследования развития личных отношений у девушек и юношей подтверждают факт влияния особенностей взаимоотношений между родителями на отношения в юношеском возрасте с противоположным полом и построение контактов. Этот факт подтверждает «правило моста», предложенное А.А. Кроник и Е.А. Кроник, согласно которому прошлый опыт взаимоотношений «перебрасывает» в будущее закреплённые актуальные связи, которые являются значимыми и требуют завершения уже в новых сформировавшихся отношениях [5].

Отсутствие специальных исследований ведущей роли отца в создании образа «идеального» мужа и изучения особенностей оценки и моделирования образа будущего спутника жизни у девушек, послужило основанием для проведения эксперимента. Ведущей задачей экспериментального исследования стало определение влияния отношений, складывающихся с отцом, на выбор девушками будущего супруга, а также выявление зависимости между психологическими характеристиками отца и будущего супруга. Базой для исследования послужили теоретические положения, касающиеся феномена «образа» и представлений, структурных компонентов «образа» (когнитивного, эмоционального и поведенческого) (Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, В.А. Ядов, Б.Ф. Поршнев). Выборка испытуемых составила 155 девушек в возрасте от 17 до 20 лет [5].

С целью определения когнитивной и эмоциональной сторон образа отца и образа будущего супруга, выявления представлений девушек о семье, сравнения различий восприятия образа отца и образа будущего супруга в полных и неполных (материнских) семьях, были проведены исследования с помощью модифицированной проективной методики «Сочинение» (О.А. Карабановой) и модифицированного теста «Незаконченные предложения» (В.Б. Шапарь). В процессе эксперимента испытуемые были разделены на две группы: девушки, воспитывающиеся в полной семье (69,7% от всего количества испытуемых); девушки, воспитывающиеся в неполной (материнской) семье (30,3 % от всего количества испытуемых).

Сравнительный анализ образа отца в полных и неполных (материнских) семьях определил следующие особенности: у девушек из полных семей преобладает более чёткое и подробное описание образа отца, отец представлен как очень «опекающий» и «любящий» своего ребёнка; испытуемые обеих групп характеризуют отца в прошлом как заботливого и примерного семьянина, в то же время, считают его способным бросить семью и детей. Сравнительный анализ образа отца и будущего спутника жизни позволил констатировать относительно равное процентное соотношение девушек из неполных семей, желающих, чтобы их будущий супруг был полной противоположностью их отцу, и девушек, стремящихся, чтобы их отец и будущий супруг были чем-то похожи. 57,5% девушек из полных семей одобряют сходство отца и мужа, а 37,5% предполагают, что их будущий муж не будет похож на отца [5].

Образ потенциального супруга в полных и неполных (материнских) семьях содержит следующие характеристики: идеалом мужчины является добрый, умный, надёжный, красивый и честный человек. Немаловажными характеристиками для испытуемых стали «понимание» и «любовь». К отрицательным качествам мужчин респондентами были названы следующие характеристики: унижение, оскорбление и избиение женщин; хвастовство, алкоголизм и курение, безответственность, легкомыслие, неготовность к будущей семейной жизни. Девушки из полных и неполных семей едины во мнении, что большинство мужчин «бабники», изменяют жёнам, не уделяют внимания семье, эгоистичны. В полных и в неполных семьях испытуемые хотели бы, чтобы будущий муж был похож на актера, друга, родственника, на идеал, на отца. У испытуемых из полных семей выявлено убеждение о том, что «большинство юношей не достойны девушек», плохо воспитаны, одним из существенных требований к будущему супругу они считают материальную обеспеченность. Девушки из неполных семей менее требовательны к будущему супругу, среди наиболее важных характеристик будущего спутника жизни они выделяют: верность, мужество, терпение, отсутствие вредных привычек.

Необходимо особо отметить выявленные у испытуемых противоречия между идеалом супруга и представлением о большинстве современных мужчин и юношей. С одной стороны, отмечено наличие у девушек требований к идеалу мужчины и будущему супругу, которые должны быть любящими, понимающими, ум-

ными и верными; с другой стороны – у испытуемых существует убеждение о том, что современные юноши и мужчины совершенно не соответствуют идеалу.

Поведенческий компонент образа отца, включающий особенности взаимоотношений девушек с отцом и его воспитательные воздействия, исследовался с помощью модифицированного опросника Л.И. Вассермана и И.А. Горьковой «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR). В опросе принимала участие только группа девушек из полных семей. Стандартизированные данные по методике позволили выделить три уровня по каждому исследуемому параметру: уровень нормы, уровень высокой выраженности параметра (патологичности), уровень слабой выраженности параметра. Среди параметров, наиболее отчётливо выраженных (выше нормы), можно выделить «автономность» и «непоследовательность» в отношении дочери с отцом, характеризующуюся отсутствием в воспитательных принципах отца жёстких требований и запретов, резкой сменой стилей и приёмов воспитания, резким переходом от эмоционального принятия к эмоциональному отвержению. Среди слабо выраженных стилей воспитания отца были выделены «позитивный интерес» и «директивность» [5].

Определение взаимосвязи и влияния сформировавшегося ранее образа отца на выбор будущего супруга, а также выявление соответствия образа отца образу потенциального супруга, осуществлялось через сравнительный анализ значимых психологических тенденций двух исследуемых аспектов: «Мой идеал мужа», «Мой отец» по методике межперсональных отношений Т. Лири. Анализ личностных профилей отца и будущего спутника жизни показал преобладание адаптивного поведения у отца и будущего супруга. Необходимо отметить смещение личностного профиля будущего супруга в сторону двух ориентаций – доминирования и дружелюбия. В то же время, личностный профиль отца смещён в сторону ориентаций доминирования и агрессивности. Дискорреляция будущего супруга содержит характеристику экстремальности поведения по психологическим тенденциям доминирования и отзывчивости. Из этого следует, что представления испытуемых о будущем спутнике жизни нереалистичны, образ супруга сочетает в себе тенденции бескорыстности, жертвенности с тенденциями доминантности, деспотичности. Осуществив сравнительный анализ значимых психологических тенденций по методике Т. Лири, мы определили, что общая сумма совпадений ведущих психологических качеств отца и будущего спутника жизни составляет 51,9%. Корреляционный анализ определения взаимосвязи между такими психологическими тенденциями как образ отца и образ будущего спутника жизни показал существующую зависимость и взаимосвязь, поскольку коэффициент корреляции по всем исследуемым параметрам приближается к единице. Данный показатель говорит о прямопропорциональной зависимости между психологическими характеристиками отца и образа будущего супруга у девушек [5].

Результаты эмпирического изучения влияния образа отца на представления о будущем супруге у девушек позволили сформулировать следующие выводы:

1. Существует чёткая дифференциация представления образа супруга и образа мужчины у девушек (если в характеристике мужчин преобладают в основном, отрицательные параметры, то в отношении будущего супруга все характеристики положительные). Данный факт свидетельствует о нереалистичном, фантазийном образе будущего спутника жизни и наличии стереотипности в восприятии образа современного мужчины.

2. Значительная взаимосвязь образа отца и образа будущего супруга или её отсутствие определяется следующими типами взаимодействия: «позитивный стиль» взаимодействия и «директивность» со стороны отца определяют схожесть образов отца и будущего супруга; «враждебность» во взаимоотношениях девушек с отцом и «автономность» отца как стиль взаимодействия определяют специфическую систему представлений о будущем супруге, который по своим характеристикам не совпадает с типом отца.

3. Выявлена корреляционная зависимость между психологическими характеристиками отца и характеристиками будущего супруга по следующим тенденциям: доминантность; уверенность в себе; требовательность; уступчивость; доверчивость; добросердечие; отзывчивость. В результате, у 51,9% девушек выявлено совпадение ведущих психологических качеств отца и будущего супруга. Данный факт подтверждает существующую связь образа отца и образа будущего супруга. Необходимо отметить, что на выбор будущего супруга влияет качество взаимо-

отношений с отцом, а не только его личностные особенности. Это утверждение доказывают две ведущие тенденции взаимоотношений с отцом: «директивность», которая характеризует отца как человека, направляющего растущую девушку на путь соблюдения норм и правил, принятых в обществе; и тенденция

«позитивного интереса», которая характеризуется отцовской уверенностью в себе, внимательностью и открытостью отношений между отцом и дочерью. Данные тенденции имеют самые высокие проценты совпадений психологических качеств отца и потенциального супруга.

Библиографический список

1. Овчарова Р.В. *Психологическое сопровождение родительства*. Москва, 2003.
2. Прилепских О.С. Особенности влияния образа отца на выбор спутника жизни в юношеском возрасте. *Прикладная психология и психоанализ*: электронный научный журнал. 2011; 2. Available at: <http://ppip.idnk.ru>
3. Борисенко Ю.В. *Психология отцовства*. Москва – Обнинск, 2007.
4. *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2002.
5. Прилепских О.С. *Образ отца как детерминанта развития представлений о будущем супруге у девушек*. Автореферат диссертации ...кандидата психологических наук. Ставрополь, 2005.

References

1. Ovcharova R.V. *Psichologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva*. Moskva, 2003.
2. Prilepskih O.S. Osobennosti vliyaniya obraza otca na vybor sputnika zhizni v yunosheskom vozraste. *Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2011; 2. Available at: <http://ppip.idnk.ru>
3. Borisenko Yu.V. *Psihologiya otcovstva*. Moskva – Obninsk, 2007.
4. *Psihologiya semejnyh otnoshenij s osnovami semejnogo konsul'tirovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2002.
5. Prilepskih O.S. *Obraz otca kak determinanta razvitiya predstavlenij o buduschem supruge u devushek*. Avtoreferat dissertacii ...kandidata psihologicheskikh nauk. Stavropol', 2005.

Статья поступила в редакцию 07.02.16

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 808.2

Bogacheva A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nizhny Novgorod State University n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: bogachova_a_v@mail.ru*

WORDS' AND PEOPLES' HISTORY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article concerns a process of cognition of the world language picture by students. It raises a problem of teaching the Russian language and culture to foreign students with the help of historical and etymological words analysis. The article focuses on the vocabulary analysis, which is to help expanding the students' vocabulary and mastering their historical and cultural knowledge about Russia. The idea of cultural linguistics studying peoples' culture, accumulated in their language systems, is realized in the article. It describes the work with the aim of enriching foreign students with historical-cultural information enclosed in lexemes and connected with the military profession. Some fragments of practical classes and examples of educational texts are included. The author of the work substantiates the idea that the use of etymological analysis of words in teaching Russian as a foreign language contributes to the qualitative impact on the cognitive interest and learning a foreign language.

Key words: teaching, students, culture, history, etymological analysis, linguistic and cultural studies, world language picture.

А.В. Богачева, канд. пед. наук, доц. Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: bogachova_a_v@mail.ru

ИСТОРИЯ СЛОВ И ИСТОРИЯ НАРОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье речь идет о познании языковой картины мира студентами-инофонами. В ней рассматривается проблема обучения студентов-иностранцев русскому языку и культуре с помощью историко-этимологического анализа слов. Основное внимание в данной работе уделяется анализу лексики, с помощью которой осуществляется возможность расширения словарного запаса студентов-инофонов, а также возможность овладения ими историко-культурологическими знаниями о нашей стране. В статье реализуются идеи лингвокультурологии, изучающей культуру народов, запечатленную в их языковых системах. Описывается работа по обогащению студентов-иностранцев историко-культурологическими сведениями, заключенными в лексемах, связанных с военным ремеслом, приводятся фрагменты практических занятий, примеры учебных текстов. Обосновывается идея о том, что применение этимологического анализа слов при обучении русскому языку как иностранному способствует качественному воздействию на развитие познавательного интереса и изучению иностранного языка.

Ключевые слова: обучение, студенты-иностранцы, культура, история, этимологический анализ, лингвострановедение, языковая картина мира.

Язык – хранилище знаний о мире, накопленных народами в ходе их многотысячелетней истории. Осмысление предками сегодняшних русских тех или иных явлений действительности, отражение этих явлений в фактах словаря составляют основу национальной языковой картины мира.

Языковые картины мира справедливо называют «производными национальных менталитетов» [1], представление о которых – залог успешного межнационального общения.

Изучая языковые картины мира, мы познаём другие культуры, традиции и нравы, учимся принимать и понимать друг друга.

В предлагаемой статье реализуются идеи лингвокультурологии, изучающей культуру народов, запечатленную в их языковых системах, в первую очередь – в лексической.

На сегодняшний день актуальной является проблема о способах и методах формирования и расширения не только словарного запаса студентов-иностранцев, но и общекультурного кругозора. Нам кажется эффективным проведение работы с той частью лексики, которая несёт в себе историко-культурное содержание. Таковой была проведённая нами работа по обогащению студентов-иностранцев историко-культурологическими сведениями, заключёнными в так называемой «военной» части

русского словаря – в лексемах, связанных с видами оружия и ратными трудами русских людей и их исторических предшественников (праславян, праиндоевропейцев).

Данная работа осуществлялась на базе повторительно-обобщающего курса русского языка, проводившегося в группах иностранных студентов-филологов. Элементы описанной методики считаем возможным использовать и при работе со студентами-иностранцами на старших курсах или факультативных занятиях по изучению русского языка как иностранного.

В предложенном курсе нашли отражение разновременные языковые явления, в том числе унаследованные от эпох, когда язык предков сегодняшних русских людей ещё не был русским, но уже содержал основы будущей языковой картины мира.

Для формирования в сознании студентов-иностранцев чёткой исторической перспективы, полезными оказались таблицы «Этапы древней истории человечества» (Таблица 1) и «Этапы истории русского языка» (Таблица 2).

Так, при работе с Таблицей 1 формируется представление студентов-инофонов о внутренней форме слова (мотивированности наименования), в частности – о таком способе выявления её, как этимологический анализ.

Таблица 1

Этапы древней истории человечества

Каменный век	Палеолит – ранний период каменного века (греч. palaios 'древний' lithos 'камень')	12 млн. – 10 тыс. лет до н.э.
	Мезолит – переходный период от древнего каменного века к новому (греч. mesos 'средний')	10 – 5 тыс. лет до н.э.
	Неолит – последняя ступень каменного века (греч. neos 'новый')	6 – 4 тыс. лет до н.э.
Бронзовый век		4 – 3 тыс. лет до н.э.
Железный век		3 – 1 тыс. лет до н.э.

Молодые люди, приезжающие на учебу в Россию, как правило, уже являются билингвами: владеют родным и английским языками. Есть среди них и полилингвы, знакомые с языком ближайших соседей. Вопросы о многообразии языков мира, чертах их сходства и различия, трудностях изучения, языковой политике в разных странах, а также об историческом развитии языков интересуют таких учащихся. Они с удовольствием воспринимают и обсуждают информацию, касающуюся происхождения языков, а также заимствований в русском и других языках.

Сведения об этапах истории русского языка, полученные в ходе изучения дисциплин историко-лингвистического цикла, студенты воспроизводят, анализируя следующую таблицу.

Таблица 2

Этапы истории русского языка

Праиндоевропейский	Окончание – рубеж III–II тыс. до н.э.
Праславянский	Рубеж III–II тыс. до н.э. – середина VII века н.э.
Древнерусский	VII–XIV вв. н.э.
Великорусский	XIV в. – XVII в. н.э.
Национальный русский язык	XVII в. н.э. – по сей день

Учебный процесс, в котором использовались разработанные нами материалы этимологического и культурно-исторического характера, осуществлялся в рамках обобщающе-повторительного курса русского языка в последнем семестре учебы иностранных студентов-филологов. Курс включал наиболее сложные вопросы русской грамматики, словообразования и лексикологии. Студенты, овладевшие основами русского языка, приобретали знания об отдельных явлениях, обуславливающих трудности его изучения: в частности, об особенностях образования, склонения и спряжения некоторых групп слов.

Так, на одном из начальных занятий объектом внимания было существительное *воин*. Толкование значения этого слова потребовало привлечения однокоренных слов, выделения корня [2]. Но если с первой задачей студенты справились успешно, приведя обширные ряды родовых слов (*война*, *воинский*, *воевать*), то второе вызвало затруднения: со связанными корнями учащиеся имели дело нечасто.

В данной ситуации на практическом занятии по русскому языку как иностранному вводится лекционный фрагмент, обращающий студентов-инофонов к истории развития русского языка. Следует разъяснение о том, что в древнерусском языке существовало слово *вои* (буквы *й* тогда еще не было), которое обозначало и одного человека, и группу людей. Совпадение форм единственного и множественного числа было, конечно, неудобным, поэтому для обозначения одного человека к корню был присоединен суффикс единичности *-ин*. Конечный звук корня и начальный звук суффикса слились (*вои+ин*).

В гнезде однокоренных слов студенты встретились с примерами двойной роли букв *е*, *ё*, *ю*, *я* в русском письме, в спряжении глагола *воевать* – с историческим чередованием *у/ю*, причину возникновения которого они знали из курса исторической фонетики.

Перед учащимися был поставлен вопрос: почему гнездо слов, включающих корень *-вой-*, столь велико? К ответам студентов преподаватель добавил следующие сведения: данный корень является очень древним, специалисты находят слова с его «продолжениями» в разных, в том числе – неславянских языках. И что интересно: иноязычные рефлексy корня *-вои-* оказываются

связанными не с войной, а с охотой (ср. древнегерманское *vyti* 'охотиться, гнаться' и др.) [3].

Корень *-вой-* возник еще в эпоху первобытнообщинного строя. В это время люди не воевали: им нечего было друг у друга отнимать, все были одинаково бедны. Войны вошли в историю человечества позже.

Как видно из сказанного, этимологический анализ занимал на занятиях курса значительное место. Благодаря ему, расширялись познавательные интересы учащихся и их общекультурный кругозор, получали объяснение факты, ранее казавшиеся иностранцам неоправданными и трудно воспринимаемыми «капризами» языка.

Изучаемая лексика включалась в состав текстов. Приведем пример одного из них.

Как охотник стал воином

Шли века и тысячелетия. Человек победил в борьбе за выживание. На смену охоте пришло скотоводство. Попавших в загон молодых животных люди научились приручать. Жизнь стала благополучнее, сытнее.

Однако растущие табуны, стада и отары требовали пастбищ, и между племенами начались столкновения из-за территорий.

Собирательство сменилось земледелием, а с ним наметился переход к оседлости. Стали появляться поселения, вокруг которых строились ограды для защиты от диких животных и агрессивных соседей. Оружие, которое первоначально было принадлежностью охотника, люди стали обращать друг против друга.

Тексты, подобные приведённому, подвергались комплексному анализу: находились примеры разных видов предложений, анализировалось их строение, определялись части речи (например: *Жизнь стала благополучнее, сытнее*), комментировались грамматические особенности отдельных слов (например: *между племенами*) и т. п. В качестве текстов использовались также отрывки из древнерусской литературы и фольклора, русской поэтической классики (А.С. Пушкин «Песнь о вещем Олеге», М.Ю. Лермонтов «Бородино» и другие).

Основную часть материала предложенного курса составляла история слов, обозначающих разные виды оружия: *копье, лапца, булава, лук и стрелы, щит* и т. п. Некоторые из них студенты могли видеть в краеведческом музее, на картинках русских художников (В.М. Васнецова, В. Верещагина и др.). Отмечалось, что многие из анализируемых слов продолжают употребляться в современном русском языке в ситуациях, не связанных с военными действиями (метание копья, рекламные щиты и под.).

Названия видов оружия в древности часто служили также названиями орудий труда (*топор, молот; копье* – слово, образованное от *копать*, и др.).

Слово *молот* сопоставлялось с этимологически родственными глаголами *молоть* и *молотить*, а они – с прилагательными *мелкий* (индоевропейское чередование *е/о*; ср. *мелю, мельник, мельница*).

Молот предназначался для измельчения чего-то, одновременно – для нанесения ударов по телу противника.

Так, для анализа студентам-инофонам предлагался отрывок из поэмы А.С. Пушкина «Полтава»:

*Но в искушеньях долгой кары,
Перетерпев судеб удары,
Окрепла Русь. Так тяжкий млат,
Дробя стекло, кует булат.*

Учащиеся выясняли значение слова *булат* и его происхождение (из персидского языка), рассуждали о смысле приведенного А.С. Пушкиным сравнения (борьба закаляет, воспитывает мужество).

Сравнивая слова *млат* и *молот*, студенты-филологи отмечали в первом из них неполногласное сочетание, во втором – полногласие, характеризовали существительное *млат* как старославянизм.

Приведённый отрывок – повод вспомнить о важнейшем событии в жизни славян – рождении славянской письменности. Об этом уместно поговорить с учащимися не только филологического факультета, но и со студентами других специальностей (историками, юристами и др.), рассказав им о деятельности двух выдающихся людей прошлого – братьев Кирилла и Мефодия.

Иностранцам знакомо слово кириллица, но о связи его с именем одного из славянских первоучителей знают немногие, несмотря на то, что праздник славянской письменности и культуры ежегодно отмечается в разных странах.

Старославянский язык оказал большое влияние на русский, обогатив его многими словами, синтаксическими конструкциями и выразительными средствами.

Этимологические справки давались и словам, заимствованным из других языков. Например, показывалась история слова

солдат, пришедшего в XVII веке из немецкого языка, но в основе своей имеющего итальянское *soldo* 'монета, деньги, жалование', т.е. *солдат* – букв. 'получающий жалование' [4].

Заимствованные слова показывают исторические связи и взаимообогащение народов на протяжении всей истории человечества.

Таким образом, применение этимологического анализа слов позволяет развить познавательную активность студентов-инофонов при изучении русского языка как иностранного, расширить их словарный запас, а также способствует обогащению представлений учащихся об иностранном языке как на уровне получения отдельных реалий, так и на уровне углубленного усвоения лексико-грамматической системы, что положительно влияет на качество подготовки специалистов и уровень образования в целом [5].

Следовательно, в рамках повторительно-обобщающего курса по русскому языку как иностранному студенты-инофоны смогли не только обогатить словарный запас, но и узнать сведения об истории и культуре России.

Библиографический список

1. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: ЧеРо, 2003. Издание 2-е, исправленное и дополненное.
2. Даль В.И. *Словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Олма-Пресс, 2005; Т. 1: А – З.
3. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4-х т.: Перевод с немецкого. Russisches etymologisches Wörterbuch. Перевод и дополнения О.Н. Трубачёва. 4-е издание, стереотипное. Москва: Астрель-АСТ, 2004; Т. 1.
4. Шанский Н.М. Боброва Т.А. *Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов*. 7-е издание, стереотипное. Москва: Дрофа, 2004.
5. Левушкина О.Н. *Этимологический анализ на уроках в начальных классах как средство обогащения словарного запаса учащихся*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2000.

References

1. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: CheRo, 2003. Izdanie 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe.
2. Dal' V.I. *Slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Olma-Press, 2005; T. 1: A – Z.
3. Fasmer M. *'Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t.: Perevod s nemeckogo. Russisches etymologisches Wörterbuch. Perevod i dopolneniya O.N. Trubacheva. 4-e izdanie, stereotipnoe. Moskva: Astrel'-AST, 2004; T. 1.
4. Shanskij N.M. Bobrova T.A. *Shkol'nyj 'etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Proishozhdenie slov*. 7-e izdanie, stereotipnoe. Moskva: Drofa, 2004.
5. Levushkina O.N. *'Etimologicheskij analiz na urokah v nachal'nyh klassah kak sredstvo obogascheniya slovarnogo zapasa uchashchisya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ul'yanovsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.12.15

УДК 81.367

Misieva L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Second Foreign Language, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: luizaah_83@mail.ru

PAROEMIOLOGICAL UNITS FORMING THE CONCEPT “DOUBLE-FACE MAN” IN THE AVAR LANGUAGE (LINGUISTIC AND LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS). The given article analyses linguistic and linguocultural characteristics of the Avar gender paroemias in a concept “double-face man”. The author of the article gives a generalized description of linguistic (lexico-semantic, morphological, lexico-syntactical) features of proverbs and linguocultural characteristics, connected with different cultures. The article presents different kinds of metaphors, cultural codes forming different national and cultural components of paroemiological images describing a double-face man.

Key words: the Avar gender proverbs, the image of a double-face man, language symbols, linguistic and linguocultural aspects, cultural codes.

Л.А. Мисиева, канд. филол. наук, доц. каф. второго иностранного языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: luizaah_83@mail.ru

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ КОНЦЕПТ «ДВУЛИЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК», В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ (ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА)

Настоящая статья посвящена анализу лингвистических и лингвокультурологических особенностей аварских гендерных паремиологических единиц, репрезентирующих концепт «двуличный человек». Автор статьи рассматривает лингвистические (лексическо-семантические, морфологические, лексико-синтаксические) особенности характеризующих паремий, так и их лингвокультурологические признаки, связанные с разными кодами культуры. В статье также рассматриваются различного рода метафоры, культурные коды, формирующие национально-культурные компоненты паремиологических образов, ориентированных на двуличного человека.

Ключевые слова: аварские гендерные паремии, образ двуличного человека, лингвистический и лингвокультурологический аспекты, коды культуры, языковые символы.

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что аварские паремиологические единицы, отражающие образ двуличного человека, ни в лингвистическом, ни в лингвокультурологическом аспектах специально не исследовались. В этом смысле данная статья представляет собой первую попытку описания в разных аспектах аварских паремиологических единиц, формирующих концепт «двуличный человек».

Отдельные семантические группы аварских паремиологических единиц рассматриваются в разных научных работах. Так, например, компаративные паремии в сопоставлении с соответствующим материалом русского языка анализируются в кандидатской диссертации З.Г. Абдуразаковой [1].

В ряде научных статей рассматриваются лингвистические и лингвокультурологические особенности конкретных семантических групп аварских паремиологических единиц: структурно-грамматические и национально-культурные признаки компаративных паремий [2, с. 260 – 262; 3, с. 39 – 43], характер выражения императивной семантики [4, с. 166 – 169], лексико-грамматический состав пословиц и поговорок пространственной и темпоральной семантики [5, с. 124 – 130; 6, с. 51 – 53], особенности лексического наполнения паремиологических единиц, выражающих концепт «труд» [7, с. 131 – 133], морфолого-синтаксический состав как средство формирования паремиологических образов [8, с. 13 – 17], синтаксические особенности пословиц и поговорок, выражающих концепты «пространство» и «время» [9, с. 35 – 45], затронут также идейно-концептуальный аспект паремий [10, с. 50 – 53; 11, с. 122 – 125].

Характеризуемые в данной статье паремиологические единицы, собранные путём сплошной выборки из сборника аварских пословиц и поговорок [12], в основном отражают образ двуличного мужчины (на согласовательном уровне это выражается в использовании классного показателя первого [мужского] класса -в). Паремиологические образы, характеризующие двуличие женщин, представлены единичными примерами. Следовательно, очевидный гендерный характер рассматриваемых паремиологических единиц маркируется соответствующими национально-культурными коннотациями, характеризующими в основном лиц мужского пола, для которых лицемерие и двуличие в аварской паремиологической картине мира актуализируются как негативные и недостойные для настоящего мужчины.

Для характеристики человека, в которого внешняя видимость противоречит его внутренним качествам, действительной сущности, используются узуальные и контекстуальные антонимические противопоставления, представленные симметрично в двух частях структурной организации паремиологической единицы: *вечи́зе* 'хвалить' – *какизи́* 'критиковать', *бокьулев* 'любящий' – *бокьуларев* 'не любящий', *бахтарчи* 'герой' – *х1алихьат* 'трус', *вас* 'юноша [человек]' – *раг1ад* 'тень [человека]', *бусурбан* 'мусульманин [верующий]' – *капур* 'неверующий [немусульманин]' и т. д. Приводимые ниже примеры паремиологических единиц свидетельствуют об этом:

Бадиве вецу́н [деепр.], *нахъасан какун* [деепр.] (В глаза *хва-лит* [кого-либо], за глаза [буке. «сади» [=за спиной]] *критикует*). *Бикъизе бокьулев* [прич.], *ц1оььорин абизе бокьуларев* [прич.] (Воровать *любит*, чтобы вором называли – не любит). *Вихьизе – бахтарчи*, *ватизе – х1алихьат*. (На вид – герой, на деле – трус). *Вихьизе – вас*, *ватизе – раг1ад*. (На вид – человек, в действительности – тень [человека]). *Гьоболлхъ индал – хан*, *гьобол вач1индал – лагъ*. (В гостях – хан, как гость приходит – раб). *Х1алт1изе ккани – херав*, *хвезе ккани – бах1арав*. (Когда нужно работать – старей [прикидывается старым], если умирать нужно – [ещё] *молодой*). *Г1адамазда гьоркьов – пьик1ав чи*, *живго хут1идал – хиянатчи*. (Среди людей – хороший человек, когда сам один остаётся – подлый [=нехороший] человек). *Ч1ужу ячине – херав*, *хвезе – бах1арав*. (Если жениться нужно – стар, если же умирать нужно – [ещё] *молод*). *Жаниве вач1унелъул – ниль-ерав*, *кьват1иве унелъул – чиярав*. (Когда заходит – наш, когда уходит – чужой).

Как показывают приведённые примеры, слова антонимического характера в основном используются в предикативно характеризующей функции, что, на наш взгляд, связано не с обозначением постоянного качества человека, определяющего его внутреннюю сущность, а с характеристикой изменчивости его поведения.

Нередко такие антонимические противопоставления связаны с зооморфным кодом культуры, поэтому используются названия животных, символизирующих соответствующие противоречивые качества человека: *бугъа* 'бык' – *бече* 'телёнок' (символ

никчемности, мягкотелости), *х1елеко* 'петух' – *г1анк1у* 'курица' (символ трусости), *гъалбац1* 'лев' – *г1анк1* 'заяц' (символ трусости), *дег1ени* 'козел' – *ц1е* 'коза' и т. д. При помощи таких противопоставлений подчёркивается мнимая, показная смелость и типичная для данного человека трусость, слабость:

Гьекъедал – х1елеко, *вигьиндал – г1анк1у*. (Выпивши – *петух*, потрезвевши – *курица*). *Рокъов гъалбац1 – кьват1ив г1анк1*. (Дома – лев, на улице – заяц). *Рокъов – дег1ен*, *кьват1ив – ц1ц1е*. (Дома – козел, на улице – коза). *Вихьизе – бугъа*, *ватизе – бече*. (На вид – бык, на деле – телёнок).

Примеры свидетельствуют о том, что в антонимических противопоставлениях используются разные части речи (существительные, глаголы, адъективы), что мотивируется отражением в мускулистных паремиологических образах качеств, признаков или действий, поступков человека (в основном лиц мужского пола). Часто контекстуально противопоставляются слова *вихьизе* 'на вид' (букв. 'видеть') – *ватизе* 'на деле', обозначающие внешнюю, видимую сторону человека и его истинное лицо (внутреннюю сущность), несоответствие одного другому: *Вихьизе – бусурбан*, *ватизе – капур* (На вид – мусульманин, на деле – нечистый [=не мусульманин]); *Вихьизе – вас*, *ватизе – раг1ад* (На вид – юноша, на деле – тень); *Вихьизе – т1арикъатчи*, *ватизе – хиянатчи* (На вид – [человек] праведный, на деле – [человек] предательский).

Для таких паремиологических единиц, как уже отмечалось, характерно использование названий животных, в переносном употреблении символизирующих и актуализирующих плохие качества человека путём деактуализации мнимых «достойных» качеств: *бугъа* (символ физической силы, здоровья), *гъалбац1* 'лев' (символ смелости, отваги), *х1елеко* (символ верховенства, гордыни), *г1анк1у* 'курица' (символ слабости, отсутствия воли, подчинения), *дег1ен* (символ верховенства, руководящей роли) и т. д. Символика здесь имеет гендерный характер, так как сильные качества человека актуализируются мужской языковой символикой, а слабые – женской.

Поведение двуличного человека изображается в разных обстоятельствах, ситуациях, что находит соответствующую лексико-синтаксическую и морфолого-синтаксическую поддержку: *бадибе* 'в глаза' – *нахъасан* 'за спиной', *воржине* 'летать' – *х1алт1изе* 'работать', *гьекъедал* 'выпивши' – *вигьиндал* 'трезвым', *г1адамазда гьоркьов* 'среди людей' – *живго хут1идал* 'когда один', *рокъов* 'дома' – *кьват1ив* 'на улице', *жанив* 'внутри, в доме' – *кьват1ив* 'на улице' и т. д.

Обычно первые части таких паремиологических образов характеризуют мнимые качества человека, а вторые подчёркивают существенные характеристики человека, что приводит к деактуализации того, что является мнимым, кажущимся, внешним, обозначенным в первой части паремиологических единиц. Примеры:

Бадиве вецу́н, *нахъасан какун* (В глаза *хвалит* [кого-либо], за глаза [буке. «сади» [=за спиной]] *критикует*). *Воржине ккани – вара́н*, *х1алт1изе ккани – х1инч1* (Чтобы [когда нужно] лететь – *верблюд* [не может летать], чтобы [когда нужно] работать – *птица* [не умеет работать]): в паремиологической единице отражается образ прикидывающегося в соответствии с ситуацией человека. *Гьекъедал – х1елеко*, *вигьиндал – г1анк1у* (Выпивши – *петух*, трезвый – *курица*). *Г1адамазда гьоркьов – пьик1ав чи*, *живго хут1идал – хиянатчи* (Среди людей – *хороший человек*, когда сам один – *подлый* [человек]). *Рокъов – дег1ен*, *кьват1ив – ц1ц1е* (Дома – козел, на улице – коза). *Х1алимасе – хьиру*, *хьач1асе – квасквас* (Для мягкого человека [по отношению к мягкому человеку] – *камень*, для грубого человека – *вата*). *Вихьизе – чи*, *ватизе – чукъа* (На вид – *мужчина*, на деле – *трус*).

В отдельных паремиологических единицах используется императивная форма глагола, выполняющая назидательную функцию. Из двух существующих альтернативных ситуаций императив «советует» выбрать нравственно правильную, отвечающую моральным нормам жизни: *Бадиве вецу́н*, *нахъасан какун* (Похвалив в лицо, за спиной *не осуждай*); *Гьекъедал вагъун*, *вигьиндал вахчуге* (вариант поговорки) (Пьяным подравшись, отрезвев, *не прячься*) (противопоставляются качества трусости и смелости).

В обеих частях паремиологических единиц может быть употреблена запретительная форма, если обозначаемые ситуации не оставляют возможности выбора: *Къуватасе х1еле-луге*, *х1ал бугесе кьулуге* (Перед сильным *не лъсти*, перед мощным *не прогибайся*); *Мискинасе заз г1адинга вук1унге*, *бечедасе нах г1адинга вук1унге* (Для бедного [=по отношению к бедному] как колючка *не будь*, для богатого как масло [=мягким] *не будь*).

Часть паремиологических единиц исследуемой семантической группы имеет имплицированную компаративную основу. Такая компаративность особенно характерна для паремиологических образов, сравнивающих человека с объектами внешнего мира (например, с животными). Предикатные компоненты таких паремий выражаются существительными в номинативе: *Вихьизе – бугъа, ватизе – бече* (На вид – [как] бугай, на деле – [как] телёнок); *Рокъов – гъалбац1, къват1ув – г1анк1* (Дома – [как] лев, на улице – [как] заяц); *Рокъов – дег1ен, къват1ув – ц1ц1е* (Дома – [как] козел, на улице – [как] коза).

Такого типа компаративные паремиологические единицы с формально не выраженной семантикой сравнения могут соотноситься не только с зооморфным кодом культуры, но и с предметным, где номинации сравниваемых объектов имеют переносно символическое значение. В этом случае формируется вещно-предметная метафора: *Вихьизе – х1ан, ватизе – рахъ* (На вид – [как] сыр, в действительности – [как] молоко); *Х1алимасе – хъиру, хъач1асе – къаскъас* (Для слабого (доброего) [человека] – [как] камень, для сильного – [как] вата).

Компаративность характерна и для паремиологических образов, соотносительных с антропным кодом культуры, где через номинации человека сравнительно противопоставляются положительные (мнимые) и отрицательные (действительные) качества человека: *Вихьизе – бах1арчи, ватизе – х1алихъат* (На вид – [как] герой, на деле – [как] подлец); *Вихьизе – чи, ватизе – чукъа* (На вид – [как] настоящий человек, на деле – [как] трус).

Компаративная семантика отдельных паремиологических единиц может быть эксплицирована при помощи соответствующих сравнительных союзов (ср. *г1адав* 'подобный, похожий', *г1адин* 'как'): *Мискинасе заз г1адав, залимасе нах г1адав* (Для бедного (=слабого) *колючке* подобный, для сильного *маслу подобный*); *Гьоболлхъ индал – хан г1адин, гьобол вач1индал – лагъ г1адин* (В гостях – как хан, когда гость приходит – как раб).

Признак двуличия человека может быть обозначен и усилен употреблением предикатов в разных частях сложной по структуре паремиологической единицы. Предикаты выражаются положительной или отрицательной формами причастия: *Бихъизе бокъулев* [прич. положит.], *ц1огъорин абизе бокъуларев* [прич. отриц.] (Воровать *любит*, вором называют – не *любит*); *Чиар бадибе унеб рас бихъулев* [прич. положит.], *жиндирго бадибе унеб ч1алу бихъуларев* [прич. отриц.] (В чужом глазу волос *видит*, в своем глазу бревно *не видит* [=не замечает]).

В случае обозначения безальтернативно отрицательных качеств человека, которому нравится то, что в обществе не принято делать, что не является нормой поведения, то в обеих частях паремиологической единицы употребляется положительная форма причастия: *Гьекъон хауб как базе бокъулев, къанан ха-дуб к1ал къвезе бокъулев* (После выпивки молиться *любит*, после еды – пост соблюдать *любит*); *Х1инкъарасда мал базе бокъулев, къвак1арасда къвал базе бокъулев* (Слабому пинка давать *любит*, с сильным обниматься *любит*).

В отдельных случаях форма условного наклонения глагола может быть употреблена в должностовательном значении, осложненном оттенком временного значения в зависимости от обозначаемой ситуации: *Боржине ккани – варани, х1алт1изе ккани – х1инч1* (Если [+ когда] *необходимо* летать – [как] верблюд, если [когда] нужно работать – [как] птичка); *Чиар бихъизе ккани – канав, жиндирго бихъизе ккани – бецаев* (Если [+ когда] чужое [чужие недостатки] *надо увидеть* [=заметить] – [как] зрячий, если [+ когда] свое [свои недостатки] *нужно увидеть* – [как] слепой); *Х1алт1изе ккани – херав, хъезе ккани – бах1араев* (Когда [+ если] *нужно работать* – старый [прикидывается старым], если [+ когда] *умирать нужно* – [ещё] молодой [молодым прикидывается]).

Проведённый анализ позволяет отметить, что в аварских паремиологических единицах образ двуличного человека отражается при помощи различных лексико-семантических, лексико-синтаксических и морфологических средств. Имеет место употребление в предикативно характеризующей роли специфических морфологических форм, не характерных для узуса (например, причастий, деепричастий, полных форм прилагательных).

Качество двуличия в ряде образов пересекается с лицемерием, никчемностью, трусостью, моральной безответственностью человека (в основном лиц мужского пола: то, что прощается женщинам, не прощается мужчинам). Маскулинность отрицательных образов, таким образом, определяется менталитетом носителей языка и их традиционными моральными устоями.

Сопоставительные смысловые отношения в характеризующих паремиологических единицах, в структурном плане представляющих бессоюзные сложные предложения, реализуются при участии слов антонимического характера, выполняющих функции различных кодов культуры и языковых символов.

Библиографический список

1. Абдуразакова З.Г. *Компаративные фразеологические и паремиологические единицы в аварском и русском языках: лингвистическая и лингвокультурологическая характеристика*: Автореферат диссертации ...кандидата филологических наук. Махачкала, 2014: 3-25.
2. Абдуразакова З.Г. Об особенностях структурно-грамматической организации аварских компаративных паремиологических единиц. *Историческая и социально-образовательная мысль*. – Краснодар, 2014; 1 (23): 260 – 262.
3. Абдуразакова З.Г., Самедов Д.С. О типологических общих и национально-культурных признаках аварских и русских компаративных паремиологических единиц. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Махачкала, 2009; Вып. III: 39 – 43.
4. Магдилова Р.А. Арчинские и аварские паремиологические единицы императивной семантики. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 166 – 169.
5. Алиханова Л.Г., Гаджихамедова М.Х. Особенности лексико-грамматического состава аварских паремиологических единиц пространственной семантики. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2015: 124-130.
6. Самедов Д.С., Алиханова Л.Г. Наименования времен года в аварских паремиологических единицах, выражающих концепт «время». *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Вып. 3. Махачкала, 2012: 51 – 53.
7. Магомедова А.Н. Некоторые особенности лексического состава аварских паремиологических единиц, выражающих концепт «труд». *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2013: 131 – 133.
8. Магомедова А.Н. Морфолого-синтаксический состав аварских паремиологических единиц как средство формирования паремиологических образов. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 13 – 17.
9. Алиханова Л.Г. Синтаксические особенности аварских пословиц и поговорок, выражающих концепты «пространство» и «время». *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Махачкала, 2011: 35-45.
10. Самедов Д.С., Самедов М.Д., Магомедова А.Н. Идея патриотизма в паремиологических единицах разнотипных языков (на материале русского и аварских языков). *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Махачкала, 2012; Вып. VI: 50 – 53.
11. Самедов Д.С., Магомедова А.Н. Концепт «смерть» в русской и аварской языковых картинах мира (на материале русских и аварских паремиологических единиц). *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Махачкала, 2012; Вып. VI: 122 – 125.
12. Алиханов З. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 1972. (На аварском языке).

References

1. Abdurazakova Z.G. *Komparativnye frazeologicheskie i paremiologicheskie edinytsy v avarskom i russkom yazykah: lingvisticheskaya i lingvokul'turologicheskaya harakteristika*: Avtoreferat dissertatsii ...kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2014: 3-25.
2. Abdurazakova Z.G. Ob osobennostyakh strukturno-grammaticheskoy organizatsii avarskikh komparativnykh paremiologicheskikh edinic. *Istoricheskaya i social'no obrazovatel'naya mysl'*. – Krasnodar, 2014; 1 (23): 260 – 262.
3. Abdurazakova Z.G., Samedov D.S. O tipologicheskikh obshchih i nacional'no-kul'turnykh priznakakh avarskikh i russkikh komparativnykh paremiologicheskikh edinic. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniiya*. Mahachkala, 2009; Vyp. III: 39 – 43.
4. Magdilova R.A. Archinskii i avarskie paremiologicheskie edinytsy imperativnoj semantiki. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 166 – 169.

5. Alihanova L.G., Gadzhiahmedova M.H. Osobennosti leksiko-grammaticheskogo sostava avarskih paremiologicheskikh edinic prostranstvennoy semantiki. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2015: 124-130.
6. Samedov D.S., Alihanova L.G. Naimenovaniya vremen goda v avarskih paremiologicheskikh edinicah, vyrazhayuschih koncept «vremya». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologicheskie nauki. Vyp. 3. Mahachkala, 2012: 51 – 53.
7. Magomedova A.N. Nekotorye osobennosti leksicheskogo sostava avarskih paremiologicheskikh edinic, vyrazhayuschih koncept «trud». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2013: 131 – 133.
8. Magomedova A.N. Morfologo-sintaksicheskij sostav avarskih paremiologicheskikh edinic kak sredstvo formirovaniya paremiologicheskikh obrazov. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 13 – 17.
9. Alihanova L.G. Sintaksicheskie osobennosti avarskih poslovic i pogovorok, vyrazhayuschih koncepty «prostranstvo» i «vremya». *Voprosy russkogo i сопоставительного языкознания*. Mahachkala, 2011: 35-45.
10. Samedov D.S., Samedov M.D., Magomedova A.N. Ideya patriotizma v paremiologicheskikh edinicah raznosistemnykh yazykov (na materiale russkogo i avarskih yazykov). *Voprosy russkogo i сопоставительного языкознания*. Mahachkala, 2012; Vyp. VI: 50 – 53.
11. Samedov D.S., Magomedova A.N. Koncept «smert'» v russkoj i avarskoj yazykovykh kartinah mira (na materiale russkih i avarskih paremiologicheskikh edinic). *Voprosy russkogo i сопоставительного языкознания*. Mahachkala, 2012; Vyp. VI: 122 – 125.
12. Alihanov Z. *Avarskie poslovice i pogovorki*. Mahachkala, 1972. (Na avarskom yazyke).

Статья поступила в редакцию 09.12.15

УДК 808

Moskovkina E.A., Cand. of Sciences (Philology), Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: evgenya.moskovkina@yandex.ru

SPECIFICS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS, WHO MAJOR IN CREATIVE SPECIALTIES, IN AN ACADEMIC COURSE OF “RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE”. The article describes the experience of introduction methodological developments aimed at the formation of creative thinking of students at cultural institutes. Various forms of independent work most adequately serve the purpose to discover creative potential in students in the course of learning Russian language and speech culture. The modeling of communicative situations, overcoming communication barriers, stylistic experiments, attending cultural events, involvement of various aesthetic objects and works of art as sources of inspiration and material for the improvement of language skills and speech culture contribute to the development of the most important qualities of divergent thinking (fluency, flexibility, originality, ability to generate ideas) necessary in the professional activity of specialist in the field of culture and arts.

Key words: speech culture, Russian language, communication, creative thinking, independent work of students.

Е.А. Московкина, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: evgenya.moskovkina@yandex.ru

СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В статье приведено описание опыта внедрения методических разработок, направленных на формирование творческого мышления студентов вузов культуры. Целям раскрытия творческого потенциала обучающихся русскому языку и культуре речи наиболее адекватно служат различные формы самостоятельной работы. Моделирование коммуникативных ситуаций, преодоление коммуникативных барьеров, стилистические эксперименты, посещение культурных мероприятий, привлечение различных эстетических объектов и произведений искусства в качестве источников вдохновения, материала для совершенствования языковых навыков и речевой культуры способствуют развитию важнейших качеств дивергентного мышления (беглость, гибкость, оригинальность, способность к генерированию идей), необходимых в профессиональной деятельности специалиста в области культуры и искусства.

Ключевые слова: культура речи, русский язык, коммуникация, творческое мышление, самостоятельная работа студентов.

Речь специалиста в сфере культуры помимо основных коммуникативных качеств (правильность, чистота, уместность, логичность, выразительность, богатство, точность) требует воображения и неординарных творческих решений, идей. Одной из характеристик творческих личностей, которые априори представляют основной состав студентов вуза культуры, является позитивное отношение к сложным задачам, ориентированным на поиски вариантов решений: совмещение логики с «диалогикой», когда на место аксиом водворяются антиномии [1, с. 192]. К. Тейлор выявляет такие качества творческой личности, как «широкого подхода, гибкость, т. е. лёгкость, быстрота и свобода передвижения от одной конфигурации... к другой, и, наконец, непредопределённость» [2, с. 13].

Порождение речи напрямую связано с процессом творческого мышления. Работая над классификацией этапов творческого процесса, Я.А. Пономарев опирается среди прочих на идеи, высказанные русским литературоведом и лингвистом Д.Н. Овсяннико-Куликовским: «Своё представление о центральном звене механизма творческой деятельности Д.Н. Овсяннико-Куликовский связывал с интуицией, с бессознательной работой. Основным средством в этом отношении он рассматривал язык <...> язык сохраняет психической энергии больше, чем тратит, – остаток идет на художественное и научно-философское творчество» [3, с. 150].

Поскольку творческое мышление связывают, как правило, с дивергентным типом, апеллирующим к выразительным зрительным образам, эмоциям и сложным нерасчленённым, континуальным идеям, самостоятельную работу студентов, получающих образование в вузах культуры, целесообразно планировать и реализовывать через материал, способствующий развитию этого типа мышления: объекты культуры и искусства.

С целью разнообразить способы самостоятельной работы студентов при освоении дидактического минимума курса «Русский язык и культура речи» предусмотрены разные формы творческих заданий, раздвигающих строго академические рамки учебной работы и включающих, по определению, элементы новизны и неожиданности.

Раздел 1 «Культура речи как языковедческая дисциплина. Возрастные её практической значимости в современных условиях» знакомит студентов со спецификой современной языковой ситуации, проблематикой культуры речи в аспекте глобализации, современным состоянием языка в историко-культурной парадигме. Введение в проблематику культуры речи имеет целью обратить внимание студентов на критическую сторону современного состояния языковой культуры, пробудить ответственное отношение к языку как национальному достоянию, пиетет к слову в сложных условиях девербализации культуры, интерес к языковой культуре с точки зрения психологической (лингвоперсоно-

логической): языковой портрет личности, социума, контекстуальное значение речевой ситуации и пр.

На этапе осмысления тематики и проблематики курса в качестве самостоятельной работы наиболее продуктивным видом творческой деятельности нам представляется написание *эссе*, подчеркивающего индивидуальную позицию автора, нередко выбранную интуитивно, изложенную в образной форме, подкрепленную разнообразными аргументами и доводами; содержащего примеры, определяющие творческие приоритеты и стиль мышления; отличающегося непринужденной манерой изложения, ориентированной на разговорную речь, но в то же время хорошо представляющей кругозор автора. Эссе является оптимальной формой выявления особенностей и закономерностей порождения мира представлений, убеждений, норм и ценностей современных молодых людей, установления с ними более глубоких доверительных отношений. Критериями оценки эссе являются содержание, способность организовать и представить свои мысли, владение языком и ясность стиля.

Раздел 2 «Языковая норма. Её роль в становлении и функционировании литературного языка» призван закрепить представления студентов о современной языковой норме и ее колебаниях под влиянием социокультурных процессов текущего этапа эволюции языка. Норма – одно из важнейших условий стабильности, единства и самобытности национального языка. Это одна из центральных тем курса, которая, однако, как правило, не вызывает у студентов активного интереса в связи с педализацией основного спектра вопросов раздела в курсе русского языка в системе довузовского образования.

По причине распространенного в молодежной среде скепсиса в отношении обязательности нормы, самостоятельная работа, посвященная освоению данного материала, планируется в виде подготовки к публичной *дискуссии* на тему «Соотношение нормативных и ненормативных (сленг, просторечие, диалектные формы, абсцентная лексика) языковых проявлений в литературе и сценическом искусстве современности». Форма дискуссии, как правило, приветствуется студентами и представляется наиболее приемлемой в аспекте формирования творческого мышления, поскольку способствует творческому самовыражению, с одной стороны, и оттачивает умение доказывать и отстаивать собственную точку зрения, с другой: Как полагает В.С. Библер, «Между речью-культурой и речью-стихией и совершается мысль» [1, с. 188].

Раздел 3 «Стили современного русского языка» развивает профессиональные компетенции будущих специалистов в вопросах уместности речи, ее стилистической отнесенности, функциональных валентностей языка. Владение стилистическим инструментарием является признаком высокой речевой культуры. Функции и функциональные стили обуславливают стилистическую гибкость языка, многообразные возможности выражения, варьирование мысли.

Спецификой стилей современного русского языка является не только функциональная, но и тематическая закреплённость. С целью экспериментального изучения данной лингвистической закономерности в качестве самостоятельной работы студентам предлагается создать *стилистические пародии* на тексты художественных произведений (по выбору авторов). Суть данного игрового задания состоит в невозможности адекватно передать некую идею средствами тематически ограниченного стиля. Результатом эксперимента должны стать курьезные по содержанию, но тщательно выверенные в стилистическом отношении по форме тексты, доказывающие невозможность полного совпадения смыслов стилистически дифференцируемых сообщений и, соответственно, способствующие усвоению студентами логики классификации стилей. Выполнение данного задания требует обширного словарного запаса, кругозора, воображения, чувства юмора, стимулирует гибкость и оригинальность мышления.

Раздел 4 «Культура научной речи» направлен на формирование коммуникативной компетенции в области освоения и изложения научного материала, языкового оформления положений научных исследований. Сфера применения научного стиля очень широка. Это один из стилей, оказывающий разностороннее влияние на литературный язык. Если раньше толковые словари составлялись на основе языка художественной литературы и в меньшей степени публицистики, то сейчас описание развитых языков мира невозможно без учета научного стиля и его роли в жизни общества.

Творческим заданием для самостоятельной работы студентов с целью презентации навыков и уровня владения научной речью является написание *рецензии* на спектакль, книгу, фильм (по выбору студента). Обязательным условием выполнения задания является прочтение книги, личное присутствие на мероприятии. Это задание способствует развитию такого важного навыка творческой личности, как разработка идей – процесс дальнейшего развития идей или решения путем их расшифровки, добавления деталей и усовершенствования. Составление рецензии позволяет отделить поверхностное впечатление (суждение) о художественном произведении от его скрупулезного анализа с точки зрения технической, философской, эстетической. Критерием оценки работы станет ее обстоятельность, композиционная органичность, объективность, точность, логичность, эмоциональная сдержанность, безличная манера изложения.

Раздел 5 «Культура деловой речи» раскрывает особенности одного из важнейших стилей русского литературного языка, играющего большую роль в жизни общества. В рамках темы рассматриваются вопросы этики и этикета деловой речи, коммуникативные стратегии устных форм речевого взаимодействия в деловой сфере, принципы унификации и стандартизации деловых документов.

Эффективным средством освоения материала данного тематического блока в самостоятельной работе студентов станет подготовка к *деловой игре* на тему «Производственное совещание», «Деловые переговоры», «Собеседование при приеме на работу» (по выбору студентов).

Преимуществом интерактивной игры на основе предварительной подготовки является побуждение активности студентов в соответствии с определенной учебной целью. В игре, по мысли И.М. Розет, «проявляется стремление раздвинуть умственный горизонт путем обесценивания суживающих его ограничений. В игровых ситуациях допускается пренебрежение многими реальными обстоятельствами», что создает предпосылки, нередко ведущие к творческому результату [2, с. 158]. В отличие от традиционных форм обобщения знаний на семинарах (доклады, защита рефератов, тестовые и контрольные задания), интерактивная игра располагает ролевыми и функциональными средствами, позволяющими включить в процесс обучения каждого члена группы. Игры способствуют выделению важнейших аспектов в учебном материале, представляют их в искусственно структурированном контексте в виде некой схемы, что позволяет сформировать вектор интеллектуальной и эмоциональной энергии студентов. Интерактивная игра открывает возможности взаимодействия в рамках моделей «студент – студент»; «студент – учебный материал – студент», отличных от привычной модели «студент – преподаватель».

За каждым студентом закрепляется коммуникативная роль (руководитель подразделения, менеджер, кандидат на вакантную должность, партнер и пр.), в соответствии с которой он должен подготовить сообщение, выдержанное в деловом стиле.

Критерием оценки данной работы станет стилистическая компетенция выступающего: сухость, сдержанность, объективность, точность, лапидарность, корректность, тактичность изложения материала с учетом профессиональной специфики.

Раздел 6 «Культура публицистической речи» способствует закреплению знаний в области классификации канонов, родов и видов красноречия, функционально-смысловых типов речи, формированию навыков взаимодействия оратора и аудитории.

В.В. Виноградов полагал, что «ораторская речь – синкретический жанр. Она одновременно и литературное произведение, и сценическое представление» [4, с. 120]. Ораторская речь отличается стилистической эклектичностью и тематической синкретичностью. Философия, логика, психология, этика, эстетика, филология – науки, на которые опирается современное ораторское искусство.

В качестве задания для самостоятельной работы студентов в этой речевой практике будущим специалистам сферы культуры предлагается подготовить *публичное выступление* экскурсовода у картины (по выбору студента). Этот вид самостоятельной работы развивает не только речевые навыки эффективного взаимодействия с аудиторией, но и эстетическое чувство, образное мышление, художественный вкус, служащие продуктивной «питательной средой» для формирования творческого мышления.

Раздел 7 «Литературно-художественный стиль» репрезентирует речевые возможности эстетической (поэтической) функции языка. Этот стиль принципиально субъективен и максимально способствует проявлению всех свойств и признаков творческого мышления: «Язык – это хранилище символов, в которых выражен как наш собственный опыт, так и опыт многих поколений», – утверждает психолог-экзистенциалист Р. Мэй [5, с. 97]. Рассуждая о языке художественной литературы, уместно говорить не только о культуре речи, но и о таланте, мастерстве писателя в использовании всех богатств и возможностей национального языка.

Самостоятельная работа студентов на закрепление данной темы представляет собой **стилистический анализ** поэтических и прозаических текстов художественных произведений отечественных авторов (на выбор студентов). Исходя из принципов словесности, в качестве материала для анализа привлекаются исключительно тексты, созданные на русском языке как родном (непереводные), поскольку выразительные особенности речи в их метафорическом и мифопоэтическом воплощении адекватно репрезентируются только средствами «первого» языка. В работе с текстом художественного произведения осуществляется рефлексивный тип взаимодействия с художественным миром автора через образный строй языка. Поэтический (художественный текст), согласно В.С. Библеру, раскрывается в подтексте «двойного движения слов», в котором читатель узнает себя за тенью автора [1, с. 188].

Раздел 8 «Культура разговорной речи» включает стилистическую характеристику прямого речевого взаимодействия в неформальной обстановке со свойственной ему установкой на непринужденное, естественное, неподготовленное общение, представляет социально-психологические варианты речевого поведения в симметричной и несимметричной ситуации общения.

Для самостоятельной работы, предвещающей итоги курса, студентам предлагается осмыслить проблему широкого проникновения разговорного стиля в различные сферы культуры и искусства в формате **мини-конференции** на тему «Соотношение книжной (высокой) и разговорной (сниженной) речи в современном сценическом искусстве, литературе, публицистике». В рамках конференции планируется работа нескольких секций: «Значение разговорной стилизации в драматургии и художественной литературе современности», «Диалектные и просторечные формы как поэтическое средство в народной художественной культуре», «Русский язык и молодежный сленг», «Роль профессионального жаргона (актеров, музыкантов, хореографов) в коммуникативной практике соответствующей референтной группы».

Самостоятельная работа студентов в формате учебной конференции – «высший пилотаж» освоения материала курса, владения техническими и эстетическими навыками образцовой речи. Такая работа направлена на мобилизацию всех психологических резервов творческого мышления, осуществляющего комбинаторику сложных идей из разных предметных сфер; развивает эрудицию; стимулирует наблюдательность, критичность, дискурсивное видение; обеспечивает формирование собственной научной и этической позиции в отношении поставленной проблемы; демонстрирует умение «поднять в текст» как логическую систему хаотичные знания о предмете [1, с. 5].

Таким образом, разработанная методика формирования творческого мышления средствами языка в ходе самостоятельной работы студентов отвечает когнитивным и креативным потребностям будущих профессионалов, способствует совершенствованию социально-психологических и коммуникативных компетенций выпускников вузов культуры.

Библиографический список

1. Библер В.С. *Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога)*. Москва: Политиздат, 1975.
2. Розет И.М. *Психология фантазии: Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности*. 2-е издание, исправленное и дополненное. Минск: Университетское, 1991.
3. Пономарев Я.А. *Психология творчества*. Москва: Наука, 1976.
4. Виноградов В.В. *Избранные труды: О языке художественной прозы*. Москва: Наука, 1980.
5. Мэй Р. *Мужество творить*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2012.

References

1. Bibler V.S. *Myshlenie kak tvorchestvo (vvedenie v logiku myslennogo dialoga)*. Moskva: Politizdat, 1975.
2. Rozet I.M. *Psichologiya fantazii: 'Eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie vnutrennih zakonov umstvennoj deyatel'nosti*. 2-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. Minsk: Universitetskoe, 1991.
3. Ponomarev Ya.A. *Psichologiya tvorchestva*. Moskva: Nauka, 1976.
4. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy: O yazyke hudozhestvennoj prozy*. Moskva: Nauka, 1980.
5. M'ej R. *Muzhestvo tvorit'*. Moskva: Institut obshchegumanitarnykh issledovatel'skikh rabot, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.12.15

УДК 811.512

Oorzhak B.Ch., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),

E-mail: oorzhak.baylak@mail.ru

Khertek A.B., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),

E-mail: arzhaanakhertek@yandex.ru

EXPRESSION OF CATEGORIES OF SPACE AND TIME IN THE TUVAN LANGUAGE. The article gives a brief overview of Tuvan lexical and grammatical language means of expression of spatial and temporal meaning, which together represent spatio-temporal representation of the Tuvans, their particular vision of the world, based on the world perception by speakers of the Tuvan language. A provided special system of spatial cases indicates the active use of some lexemes in speech. It is said that they indicate the traditional measures of distance measurement, such as natural obstacles and time, spent to overcome these obstacles. In the temporal perception of the Tuvans past has always been an important concept, it provided guidance on the present and future. This is also confirmed by the fact that in terms of elapsed time there are five forms of expressing the semantic shades of actions in past (obvious, authentic, temporal distance). On the other hand, the importance of present and future of insecurity is expressed in proverbs and sayings. The presented results of the study show a particular perception of the world by nomadic people, whose lifestyle and household activities are closely connected with landscape and natural conditions.

Key words: linguistic picture of the world, space, time, lexical and grammatical means of expression, idioms, proverbs and sayings, the Tuvan language.

Б.Ч. Ооржак, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Тувинского государственного университета, г. Кызыл,

E-mail: oorzhak.baylak@mail.ru

А.Б. Хертек, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Тувинского государственного университета, г. Кызыл,

E-mail: arzhaanakhertek@yandex.ru

ВЫРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИЙ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ*

*Работа выполнена в рамках гранта РГНФ №14-04-00260 «Отражение категорий пространства и времени в тувинском языке».

В статье даётся краткий обзор лексических и грамматических языковых средств выражения пространственных и временных значений в тувинском языке, которые в совокупности отражают пространственно-временные представления народа, особое видение мира, основанное на бытии носителей тувинского языка. Выделяется особая система пространственных падежей и указывается активное использование лексем, обозначающие традиционные меры измерения расстояния – естественные препятствия и время, затраченное на их преодоление. Во временном восприятии тувинцев прошлое было всегда важным, оно давало ориентиры на настоящее и будущее. Это подтверждается также тем, что в плане прошедшего времени выделяется пять форм, выражающих семантические оттенки прошедшего действия (очевидность, достоверность, временная дистанция). С другой стороны, важность настоящего и ненадёжность будущего выражается в пословицах и поговорках. Представленные результаты исследования показывают особое восприятие мира кочевым народом, уклад жизни и хозяйственно-бытовая деятельность которого связаны тесным образом с ландшафтом и природными условиями.

Ключевые слова: языковая картина мира, пространство, время, лексические и грамматические средства выражения, фразеологизмы, пословицы и поговорки, тувинский язык.

Пространство и время являются базовыми категориями мышления, относительно которых формируется мировосприятие и миропонимание человека. Пространственные и временные представления в различных коммуникативных и культурных общностях формируются по-разному. Как следствие этого, в языках мира существуют различные по содержанию и составу средства выражения пространственных и временных значений. Иначе говоря, понимание пространства и времени этноса, как носителя того или иного языка, является определяющим фактором для системного устройства языка и его типологии.

Пространственность является широким понятием, характеризующим как физическое, так и временное пространства. Под пространственностью мы будем понимать языковое выражение физического пространства. Временное пространство будем обозначать как время – выражение в языке реального физического времени. Пространство и время находят своё выражение в языке в системе особых грамматических форм, синтаксических устройствах, характеризующих локализованность событий в пространстве и времени, а также в различных лексических средствах.

В тувинском языке пространственные отношения реализуются при помощи лексических и грамматизированных языковых средств. Есть особый разряд глаголов движения, отражающих специфику своеобразных природных условий, уклада жизни, хозяйственной деятельности тувинцев. Таковыми являются, например, глаголы движения со значением солёной ориентации в пространстве и со значением ориентации относительно направления течения рек. Эта система ориентации переносится с реки на сушу с указанием направления движения относительно реки. Например, глагол *бат* 'спускаться вниз по реке или с более высокого места на более низкое; ехать (идти) с верховья реки в низовье или с гор в долину', *ёске* 'идти (ехать) вверх по течению реки', *чокта* 'идти (ехать) вверх по течению реки' [1, с. 54].

Неотъемлемым признаком измерения пространства является расстояние. В качестве меры пространства человек использовал расстояние, на котором можно видеть / слышать человека, животное, предмет, явление, соотнося и оценивая удалённость предметов друг от друга и от наблюдателя [2, с. 15]. В тувинском языке выражение *карак четлес чер* (букв. место, до которого не достигает глаз) имеет значение бескрайнего и безграничного пространства.

При анализе пространственных признаков человек часто прибегает к субъективным оценкам. Например, ходьба, с помощью которой измеряется протяжённость небольшого пространства, является своего рода естественной мерой пространства [3, с. 1-2]: *ийи базым* 'два шага', *беш базым* 'пять шагов'.

В тувинском языке протяжённость пространства выражается особыми лексемами, обозначающими традиционные меры измерения расстояния. Например, естественные препятствия (*арт* 'перевал', *хем* 'река') и время, затраченное на их преодоление на лошади (*бир хонук* 'одни сутки'). Например:

(1) *Кандыг-кандыг арттар ажып, хемнер кешпедивис дээр, кандыг-кандыг ззим-аргалар эртпедивис дээр ону* [4, с. 56].

кандыг-кандыг	арт-тар-Ø	аж-ып	
какие	перевал-PL-NOM	переваливать-CV ₁	
хем-нер-Ø	кеш-пе-ди-вис	дээр	кандыг-кандыг
река-PL-NOM	переправляться-NEG-PAST ₁ -1pl	PTCL	
какие	ззим-арга-лар-Ø	эрт-пе-ди-вис	дээр ону

тайга-лес-PL-NOM проходить-NEG-PAST₁-1pl PTCL

'Какие только перевалы, реки мы не перешли, какие только леса мы не прошли'.

Восприятие, членение и концептуализация пространства и времени выражается также и в фразеологизмах и устойчивых выражениях, например: *чырык черде* 'на белом свете' (букв. на светлой земле), *думчуунун баарында* 'перед носом', *сыкырым черде* 'близко' (букв. на расстоянии плевка), *ийи базым* 'в двух шагах' (букв. два шага), *карак четлес* 'бескрайний' (букв. глаз не охватит), *оран дүвү* 'далекое место' (букв. дно мира), *оран-де-легей кыдыынче* 'далеко, за тридевять земель' (букв. на край земли), *тос чүкче* 'на все четыре стороны' (букв. в направлении девяти сторон), *баш углаан черже* 'туда, куда вздумается' (букв. в место, куда голова направится), *чер болганда* 'на каждом шагу' (букв. там, где есть место), *чер черинче* 'на край света' (букв. на место мест).

В грамматике выделяется особая система пространственных падежей: местный падеж выражает значение места (*арга-да турар* 'стоит в лесу'), исходный падеж – исходный пункт, начальную точку движения и перемещения (*бажын-дан үнгөн* 'вышел из дома'), дательный – конечную точку движения и перемещения (*садыг-га чедер* 'дойти до магазина'), направительный падеж – направление движения и перемещения (*суг-же баар* 'пойти к реке').

Кроме основных значений, некоторые падежи, например, дательный падеж, обозначают и дополнительные пространственные значения. Так, значение места в тувинском языке маркируется как формой местного падежа (-*да/-та*), так и формой дательного падежа (-*га/-ге/-ка/-ке*) при глаголах бытия-местонахождения и ненаправленного движения. Форма местного падежа употребляется при предикатах в формах времен, семантика которых содержит указание на актуальность действия для момента речи (формы настоящего и прошедшего времени -*бы-шаан*, -*п-тыр*). Например: *парк-та агаарла-п тур мен* 'я гуляю (сейчас) в парке'; *хоорай-да чуртт-ап турар* 'он живет в городе (постоянно)'; *даа бажын-да бир чүве көстү-дүр* 'на вершине горы что-то виднеется (сейчас)'; *орун-да чыт-пышаан* 'всё ещё лежит на кровати'; *ооң мурнун-да туру-п-тур* 'он стоит перед ним (оказывается)'. Форма датива часто используется при предикатах, обозначающих реальные и нереальные действия, не актуальные для момента речи (формы прошедшего -*ды*, -*ган* и будущего времени, формы наклонений): *херим иштин-ге ойнар тур-ду* 'играла во дворе (недавно)'; *эмчи-ге чыткан* 'лежал в больнице (давно)'; *мурнуус-ка олур-жук* 'он перед нами же сидел'; *ол сан-дай-га саадаар* 'он сядет на стул'; *чаным-га олур* 'сиди со мной рядом' [5, с. 60]. Носители тувинского языка с помощью формы дательного падежа показывают локализацию предмета во времени, отдаленном от «здесь и сейчас», или находящемся в воображаемой реальности.

Пространственные отношения в тувинском языке обычно выражаются также комплексно, то есть посредством совмещения нескольких средств: глаголов движения, падежных форм имени, послелогов, служебных имен, местоимений и наречий. Например:

(2) *Оргулааштың кыдыында хаяларның аразындан кара-суг сыстып үнүп, чоорту дамырак бооп, мээсти куду шулу-радыр агып бадып чыткан* [6].

оргулааш-тың кыды-ын-да хая-лар-ның

равнина-GEN край-POSS3sg-LOC скала-PL-GEN
 ара-ы-н-дан кара-суг-Ø сист-ып үн-үп
 между-POSS3sg-INFIX-ABL ручеек-NOM сочитать-
 ся-CV₁ выходить-CV₁
 чоорту [дамырак-Ø боо-п]
 постепенно [ручей-NOM становиться-CV₁]
 мээс-ти куду шулурадыр [аг-ып
 солнечная страна горы-ACC вниз журча [течь-
 CV₁

бад-ып чыт-кан]

спускаться-CV₁ V-PAST₂]

‘Ручеек, взявший начало из скал, находящихся на краю равнины, постепенно становясь ручьем, протекал вниз по солнечной стороне горы.’

(3) Элээн ырады үңгеп келгеш, туруп кылаштажып, ода-
 гларның чырыы көзүлбейн баргыжеге оваарымчалыг чорааш,
 оон ыңай шошкуй аарак маңажыпканнар [6].

элээн ырады [үңгө-п кел-геш] тур-уп

немного дальше [ползать-CV₁ приходит-CV₃]

стоять-CV₁

кылашта-ж-ып одаг-лар-ның чыры-ы-Ø

идти пешком-REC-CV₁ костер-PL-GEN вет-POSS3sg

[көзүл-бейн бар-гыже] оваарымчалыг чор-ааш

оон

[показаться-NEG/PrP идти-CV₄] осторожно ид-
 ти-CV₃ еще

ыңай шошк-й аарак маңа-ж-ып-кан-нар

дальше бежать трусцой-CV₂ PTCL бежать-REC-

PFV-PAST₂-pl

‘Они немного подальше отползли, встали, осторожно
 прошли до тех пор, пока свет от костра стал не виден, потом
 дальше побежали трусцой.’

Мы считаем, что именно комбинации грамматических форм
 и лексических средств наиболее ярко передают грамматически
 дифференцированное выражение различных смысловых про-
 странственных отношений и различные значения, которые со-
 ставят в своей совокупности систему пространственных отно-
 шений (см. примеры 2, 3).

Восприятие времени и временные представления носите-
 лей тувинского языка также находят свое языковое отражение в
 лексических и грамматических средствах. Конкретные моменты
 во времени и временные отрезки указываются наречиями (*эр-
 тен* ‘утром’, *кыжын* ‘зимой’, *соңгузу хүн* ‘послезавтра’, *бурундаа*
хүн ‘накануне позавчерашнего дня’), падежными формами (*бир*
шак-та ‘в час’, *бо ай-да* ‘в этом месяце’, *эрткен чыл-ын* ‘в про-
 шлом году’), а также развитой системой глагольных времен.

Система глагольных времен в тувинском языке характери-
 зуется большим количеством временных форм, совмещающих
 в своей семантике, помимо собственно временных значений
 (отношения времени действия по отношению к моменту речи к
 прошедшему, настоящему, будущему), также дополнительные
 значения, включающие различные характеристики действия по
 источнику получения передаваемой информации (засвидетель-
 ствованность / незасвидетельствованность), характеристику
 действия по его длительности и эмоциональности.

В поле прошедшего времени выделяется пять форм: *-ды*,
-ган, *-чык*, *-п-тыр*, *-бышаан*; в поле настоящего времени – три:
Тv-п V(тур-, олур-, чор-, чыдыр)-Ø, *Тv-п V(мур-, олур-, чор-
 чыд)-ар*, *-а-дыр* в будущем – две: *-ар*, *-галак*. Прошедшее и
 настоящее время представляются по сравнению с будущим
 семантически более детализированным. Какое-либо действие,
 произошедшее до момента речи / происходящее в момент речи
 при его передаче говорящим конкретизируется следующими зна-
 чениями:

– говорящий был / является участником или свидетелем
 действия (формы на *-ды*, *-чык*, *Тv-п V(тур-, олур-, чор-, чыдыр-
 Ø)*: *Автобус чедип кел-ди* ‘Автобус приехал’ (я это видел); *Ко-
 жам 100 акша чээп ал-чык* ‘Мой сосед взял в долг 100 рублей’ (я
 это видел); *Сандайда бичии уруг олур* ‘На скамейке сидит девоч-
 ка’ (я это вижу);

– говорящий неожиданно обнаруживает результат действия
 (форма на *-п-тыр*): *Ном хирлени берип-тир* ‘Оказывается, книга
 испачкана’;

– говорящий воспринимает действие посредством слуха,
 зрением, внутренними ощущениями (форма на *-а-дыр*): *Бызаа*
эде-дир ‘Теленок мычит’ (я это слышу); *Кускум кел-и-дир* ‘Меня
 тошнит’ (я это чувствую);

– говорящий передаёт, что действие носит длительный ха-
 рактер (формы *-бышаан*, *Тv-п V(тур-, олур-, чор-, чыд)-ар*): *Ол*

чолачыла-вышаан ‘Он всё ещё работает водителем’; *Бис суурда*
чуртт-ап тур-ар бис ‘Мы живем в деревне’;

– говорящий ожидает начало действия: *Эрээн дош бат-ка-
 лак* ‘Тающий лёд вот-вот поплывет’;

– значение эмоционально подчеркнутой достоверности
 (форма на *-чык*): *Сеңээ каш катап чугаала-жык мен!* ‘Сколько
 раз я тебе говорила!’ [7, с. 95 – 98].

Немаркированными дополнительными значениями оста-
 ются только две формы: форма на *-ган*, передающая простую
 констатацию факта какого-либо действия в прошлом, и форма
 на *-ар*, имеющая значение того, что действие имеет место после
 момента речи. Как показывает языковой материал, настоящее
 время всегда маркировано дополнительными значениями.

Особое видение мира тувинцев также выражается в устой-
 чивых сочетаниях и фразеологизмах, отражающих традицион-
 ное восприятие времени: *хүннү бадыр* ‘целый день’ (буке. до
 опускания солнца), *карак чивеш аразында* ‘быстро, в мгновенье
 ока’ (буке. во время одного моргания), *шаг-шаанда* ‘очень дав-
 но’ (буке. в его время), *кара чажында* ‘в раннем детстве’ (буке. в
 черном возрасте), *кезээ-мөңгөдө* ‘навски вечные, навечно’, *даң*
адар, хүн үнер ‘очень рано’ (буке. рассветет, солнце выйдет).

Измерение промежутков времени, имеющие корни в тра-
 диционной культуре и укладе жизни, проявляется в устойчивых
 сочетаниях *шай хайындырым үедө* ‘в отрезок времени, необхо-
 димый для приготовления традиционного чая’, *таакпы тыртым*
үедө ‘в отрезок времени, необходимый для прокуривания одной
 трубки табака’. Например: *Оон шай безин хайындырым четпэ-
 элкте, күжүр Саванды Сенек унунда аалдарда...чоруп турар*
 [8] ‘Затем не успел и чай вскипеть, дорогой Саванды уже ездит
 по аалам вдоль реки Сенек.’

Отношение к идее времени носителей тувинского языка
 отражается в пословицах и поговорках. Прошлое для тувинцев
 было всегда важным, оно давало человеку ориентиры на насто-
 ящее и будущее. Это выражается в пословицах *Төөгү билбес –*
төөрээр ‘Свою историю (свое прошлое) не знать – блуждать’,
Ада төөгүзү – алдын, ие төөгүзү – мөңгүн ‘История (прошлое)
 отца – золото, история (прошлое) матери – серебро’.

Важность настоящего и ненадежность будущего выражена
 в ряде пословиц. Например: *Дартаагы сүттү манааш, кагыыр*
сен; бөгүнгү сугну ишкеш, ханар сен [9, с. 15] ‘Будешь ждать
 завтрашнего молока – умрешь от жажды; выпив сегодняшней
 воды – утолишь жажду’; *Эртенги чагдан бөгүнгү өкпө дээрө*
 ‘Сегодняшние легкие лучше завтрашнего сала’.

Будущее время связано с циклическим восприятием време-
 ни тувинцев: *тараа багай-даа болза, чыл эртер; дагаа чок-даа*
болза, даң адар ‘если даже урожай зерна плохой, год пройдет;
 если даже нет петуха, рассвет наступит’; *сарыг бурунун дужерин*
сарыг тарбаган манаас ‘желтый сурок не ждет, когда желтый
 лист упадет’ [9, с. 14]; *буура кырыр, бодаган өзөр* ‘верблюд
 состарится, верблюжонок вырастет’; *шаг шаа-биле турбас, ча-
 вылдак көгү-биле турбас* ‘траве вечно не зеленеть, времени на
 месте не стоять’.

Таким образом, имеющиеся в том или ином языке языковые
 лексические и грамматические средства, выражающие простран-
 ственные и временные представления отражают осознание того
 или иного народа реального физического пространства и време-
 ни как важнейшего параметра материального мира, в котором
 осуществляется и физическое, и духовное, и социальное бытие
 человека. Иными словами, вырабатываемые языковым созна-
 нием пространственно-временные представления народа, осно-
 ванные на бытие человека (природных условиях, укладе жизни,
 видах хозяйственной деятельности, социальных условиях, а так-
 же религиозных и культурных ценностях) формируют «уникаль-
 ную систему познания мира» [10], участвуют в конструировании
 в рамках каждой культуры свою особую модель мира – языковую
 картину мира.

Список условных сокращений

Грамматические значения: **NOM** – основной падеж, **GEN** – ро-
 дительный падеж, **ACC** – винительный падеж, **LOC** – местный па-
 деж, **ABL** – исходный падеж, **CV₁** – деепричастие на *-л*, **CV₂** – дее-
 причастие на *-а*, **CV₃** – деепричастие на *-ааш*, **CV₄** – деепричастие
 на *-гыже*, **INFIX** – инфикс, **1, 3** – лицо, **PL, PI** – множественное число,
POSS – поссесивность, **PAST₁** – форма прошедшего времени на *-ды*,
PAST₂ – форма прошедшего повествовательного времени на *-ган*,
NEG – отрицательная форма глагола, **NEG/PrP** – отрицательная
 форма будущего времени на *-ар*, **PFV** – законченный вид, **REC** – со-
 вместно-взаимный залог, **PTCL** – частица.

Библиографический список

1. Барыс-Хоо В.С. *Лексико-семантическая группа глаголов движения в тувинском языке (в сопоставительном аспекте)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2006.
2. Скрынникова И.В. *Вербализация концепта «пространственная локализация» в англоязычной лингвокультуре*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2004.
3. Weissenborn J & Klein W. Introduction. *Here and there. Crosslinguistic studies on deixis and demonstration*. Amsterdam/Philadelphia, 1982; P. 1-2.
4. Сарыг-оол С. *Аңгыр-оолдун тоожузу*. Кызыл, 1988; Т. I.
5. Хертек А.Б. *Значения локальных падежей в тувинском и хакасском языках*. Новосибирск, 2013.
6. Суваң Ш. *Туматтар*. Available at: <http://tuvancorpus.ru>
7. Ооржак Б.Ч. *Временная система тувинского языка*. Москва, 2014.
8. Кудажы К. *Уйгу чок Улуг-Хем. Мөнгүн том*. Available at: <http://tuvancorpus.ru>
9. Ондар Д. *Ондар Дарыманың чыып бижээни үлгөр домактар*. Кызыл, 2014.
10. Широкова Н.Н. *Будущее языков Сибири. Zukunft der sibirischen Sprachen*. Available at: [mpg // youtube.com/Video](http://mpg.youtube.com/Video).

References

1. Barys-Hoo V.S. *Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov dvizheniya v tuvinskom yazyke (v sopostavitel'nom aspekte)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2006.
2. Skrynnikova I.V. *Verbalizatsiya koncepta «prostranstvennaya lokalizatsiya» v angloyazychnoj lingvokul'ture*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2004.
3. Weissenborn J & Klein W. Introduction. *Here and there. Crosslinguistic studies on deixis and demonstration*. Amsterdam/Philadelphia, 1982; P. 1-2.
4. Saryg-ool S. *Aңгыр-оолдун тоожузу*. Kyzyl, 1988; T. I.
5. Hertek A.B. *Znacheniya lokal'nyh padezhej v tuvinskom i hakasskom yazykah*. Novosibirsk, 2013.
6. Suvañ Sh. *Tumatтар*. Available at: <http://tuvancorpus.ru>
7. Oorzhak B.Ch. *Vremennaya sistema tuvinskogo yazyka*. Moskva, 2014.
8. Kudazhy K. *Ujgu chok Ulug-Hem. Mөngyn tom*. Available at: <http://tuvancorpus.ru>
9. Ondar D. *Ondar Darymanyn chyyр bizh'e'eni yleger domaktar*. Kyzyl, 2014.
10. Shirobokova N.N. *Budushee yazykov Sibiri. Zukunft der sibirischen Sprachen*. Available at: [mpg // youtube.com/Video](http://mpg.youtube.com/Video).

Статья поступила в редакцию 25.12.15

УДК 811.512

Oorzhak B.Ch., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: oorzhak.baylak@mail.ru

THE REALITY OF FUTURE IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE TUVANS. The article is an analysis of the representation of the reality of the future tense grammatical forms of the future tense in the Tuvan language. The researchers study with a close concern the form of the future tense, actualizing a sense of "following the action of the moment of speech". In today's reality, the value of Tuvan language in the future tense is transmitted mainly in the form of grammatical time, expressed in the language by an affix -ar. The authors of the paper believe that Tuvan adverbs and supplement clarify the context of the idea of the future, when used in this form. The grammatical form of a verb that ends with an affix -galak indicates an internal focus of the action for the future, i.e. the subject is in a state close to the transition to a different state. The verbal form that ends with -galak operates on the periphery of the field of all means in the language that express future and is of limited use.

Key words: reality, future, concept of "future", morphological meaning "to follow the moment of speech", lexical means, context.

Б.Ч. Ооржак, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Тувинского государственного университета, г. Кызыл,
E-mail: oorzhak.baylak@mail.ru

РЕАЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО В ЯЗЫКОВОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ ТУВИНЦЕВ *

*Работа выполнена в рамках гранта РГНФ №14-04-00260 «Отражение категорий пространства и времени в тувинском языке».

В статье делается анализ репрезентации реальности будущего времени грамматическими формами будущего времени тувинского языка. Рассматриваются формы будущего времени, актуализирующие морфологический смысл "следование действия за моментом речи". В современном тувинском языке значение реальности в будущем времени передается преимущественно грамматической временной формой на =ар. Лексические конкретизаторы (наречия времени) и контекст дополняют и уточняют идею будущего в данной форме. Форма на =галак указывает на внутреннюю направленность действия на будущее – объект находится в состоянии, близком к переходу в другое состояние. Форма на =галак функционирует на периферии системы будущего и имеет ограниченное употребление.

Ключевые слова: реальность, будущее время, концепт БУДУЩЕЕ, морфологический смысл «следование за моментом речи», лексические конкретизаторы, контекст.

Исследование концептуальных смыслов, содержащихся в значимых единицах языковой системы, и, в целом выражающих особую систему знаний о мире, характеризующую видение мира – картину мира, носителей того или иного языка, является одним из активно развивающихся направлений в современном языкознании. В отечественном языкознании исследования в области когнитивной лингвистики преимущественно касаются русского и западных языков [1 – 5 и др.]. В тюркских языках появляются первые описания отдельных концептов [6; 7]. Когнитивные смыслы, заложенные в системе тувинского языка, формирующие картину мира тувинцев не были объектом специальных исследований.

В статье делается анализ репрезентации реальности будущего времени грамматическими формами будущего времени тувинском языке. Мы исходим из того, что свёрнутые глубинные смыслы в языке в наиболее «концентрированном» виде содержатся в морфологических грамматизированных формах. Поэтому мы считаем важным описание грамматического будущего времени в исследовании концепта БУДУЩЕЕ. «Особую значимость имеет чётко организованная морфологическая категория времени, обладающая большим когнитивным потенциалом» [8]. Анализируются формы будущего времени на =ар (=ер, =ур, =үр) и =галак (=елек, =калак, =келек).

Форма на *=ар*, восходит к древней тюркской форме на *=р*, которая была основной формой плана непротекшего и выражала в зависимости от контекста и значения настоящего, и значение будущего времени [9; 10]. С возникновением аналитических форм настоящего времени, втянутым во временную из аспектуальной системы, которые уточняют и детализируют семантику настоящего времени [11, с. 522], форма на *=ар* перешла в сферу будущего времени. Ограниченно употребляется в якутском языке как форма настоящего времени 3-го лица. В современных южносибирских тюркских языках в большинстве своем она употребляется в значении будущего немаркированного времени, а в юго-западных тюркских языках является формой будущего предположительно-возможного действия, тогда как будущее обязательно выражается формой на *=аджак*.

В тувинском языке семантическая оппозиция обязательности / необязательности в сфере будущего времени не развита. Основная форма будущего предстает собой форму на *=ар*, главным значением которой является семантика будущего немаркированного реального времени. Контекстуально она может выражать и значение настоящего-будущего времени. Кроме нее значение будущего передает форма на *=галак*, которая квалифицируется как форма ближайшего будущего времени [12] или как форма проспектива [13].

Форма будущего времени на *=ар* в тувинском языке актуализирует морфологический смысл 'следование действия за моментом речи': *Бистиң команда волейбол маргылдаазынга кирж=ир* 'Наша команда будет участвовать в соревнованиях по волейболу'; *Театрга концерт көөр бис* 'Мы будем в театре смотреть концерт'.

Указание на временную отнесенность действия к будущему может уточняться контекстом и лексическими конкретизациями с темпоральным значением — наречиями *ам* 'теперь, сейчас, в настоящее время', *эртен* / *даарта* 'завтра', *оон/моон сонгаар* 'от того времени/отныне', *удатпас* / *удапас* 'скоро', *соң-даарта*, *соонда* 'потом', лексемами, указывающими конкретный срок и время события:

Соң-даарта эки чуртталгаңар дэши меңэз меге=ер силер 'Потом за свою хорошую жизнь будете мне кланяться' [14, с. 75]. *Ам шайла=ар бис* 'Сейчас будем пить чай' [15, с. 54]. *Сэң соңдан августа чеде бэ=эр мен* 'За тобой в августе приеду' [14, с. 71]. *Удатпас кылаштай бэ=эр сен, Булат* 'Скоро начнешь ходить, Булат' [15, с. 21].

Немаркированная форма будущего времени *=ар* может сочетаться с модальными частицами и при этом выражать разные типы субъективных модальных значений относительно действий в будущем времени:

- категоричное долженствование: *Бир эвес ындыг кузеге чоок амыдырал тывар дизе, кижы боду демисеж=ир ужурлуг* 'Если захотеть найти жизнь, близкую такой мечте, человек сам должен бороться' [15, с. 104];

- предположение: *Өшкү-хой ышкаш чувелерни чуу-даа кылбас, андара шаапт=ар хире* 'Таких животных, как козы, овцы, возможно, без труда сможет водой' [15, с. 79]; *Уези чоокуулап кээр-ге, чедип кэ=эр бис ыйнаан* 'Когда подойдет время, наверное, приедем' [14, с. 9]; *Бойдузу таарышпас деп, удурланыр кижилер тыттып кел=ир чадавас* 'Возможно, найдутся люди, которые возражают: "Природные условия не подойдут"' [14, с. 74]; *Күүйүм база өвүске кирбес сен деп чектэ=эр боор* 'Наверное, тетя меня будет упрекать: "Что ты к нам домой не заходишь"' [15, с. 61];

- необходимость: *Өрү алзы кастар этчи-дир, оларны барып боола=ар херек!* 'Наверху кричат гуси, надо их стрелять!' [14, с. 120];

- вынужденность: *Ол сөстөрү элэ=эр апаар* 'Придется держать слово' [16, с. 112].

Вторая форма будущего времени на *=галак* передает:

- ситуации, предпосылки которых указывают на совершение очень близких к моменту речи действий — ближайшее будущее время: *Кара доңдак черниң кырын карыш чедир тиглендир шаап, терең хары улдурт=калак, дендии соок кыш үжүт=келек* 'Земля замерзнет так, что будут трещины величиной в пядь, глубокий снег вот-вот навалит, очень холодная зима вот-вот наступит' [17, с. 218];

- ситуации, начало которых имеется в момент речи и продолжается до исполнения основной фазы после момента речи: *Изиг дүш=келек, ынчалза-даа оолдар эшти берген*. 'Жара наступает только (но скоро наступит), но мальчики (уже) начали купаться' [18, с. 36]. Данное значение формы на *=галак* указывает на внутреннюю направленность действия на будущее — объект находится в состоянии, близком к переходу в другое состояние. Говорящий ожидает его полного исполнения. Такие значения характеризуются как проспективные.

Рассматриваемая форма на *=галак* в речи современных носителей тувинского языка, а также в современных информационных изданиях употребляется очень редко. Многие носители тувинского языка не знают этой формы или "знают по книгам". Это объясняется очень узкой спецификой значения данной формы, которая в основном употребляется в описаниях природных явлений, когда для говорящего важно в речи подчеркнуть очень тонкую фазу наступления действия, ориентируясь на естественное время природных действий. С переходом на оседлость и урбанизацию за последние сто лет, с изменением уклада жизни традиционных кочевников, сама жизнь и тип хозяйствования которых были неразрывно связаны с природными условиями и природным временем, утеряна и необходимость синхронизации человеческой деятельности и природных процессов, ориентации на природное время. Следовательно, утеряна необходимость использования в речи формы на *=галак*, репрезентировавшей данные смыслы.

Рассмотренные формы выражения реальности действий в будущем отражают объективную реальность осуществления действий после момента речи. Реальность действий и событий в будущем времени в восприятии носителей тувинского языка представляется как существование тех или иных актуальных действий, событий, процессов, предстоящих как объективный факт действительности после момента речи (форма на *=ар*) и как начинающееся в момент речи и который реально осуществится в будущем (форма на *=галак*).

Таким образом, исторические изменения в судьбе народа накладывают отпечаток на мировоззрение, претерпевает изменения, следовательно, и язык. В современном тувинском языке значение реальности в будущем времени передается преимущественно грамматической временной формой на *=ар*. Лексические конкретизаторы (наречия времени) и контекст дополняют и уточняют идею будущего в данной форме. Наиболее полно и конкретно идея реального будущего времени передается комплексно в предположении, где все данные средства сочетаются. Форма на *=галак* функционирует на периферии системы будущего и имеет ограниченное употребление.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира. *Семиотика и информатика*. Москва, 1986; Вып. 28: 5 – 33.
2. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу. *Вопросы языкознания*. 1994; 5: 126-139.
3. Болдырев Н.Н. Концептуальный уровень языка. *Понятийный аппарат и практика конкретных лингвистических исследований*. Тамбов: ТГПИ, 1994: 25 – 34.
4. Болдырев Н.Н. Концептуальные структуры и значения языковых единиц. *Филология и культура: тезисы II Международной конференции*. 12-14 мая 1999. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999; Ч 1: 62-69.
5. Беседина Н.А. *Морфологически передаваемые концепты*. Москва – Тамбов – Белгород, 2006.
6. Досимова М.С. Объективизация концепта «ӨЙЕЛ / КАТЫН» в казахском языковом сознании. *Гуманитарные исследования*. 2015; №1 (53): 6-9.
7. Дуссалиева Э.А. Концепт "Мужчина" (ир) в татарском языковом сознании. *Лингвоконцептология*. Воронеж, 2008; Вып. 1: 69 – 73.
8. Петрухина Е.В. *Когнитивные модели времени в русской грамматике*. Available at: <http://www.philol.msu.ru>
9. Насилов В.М. *Древнеуйгурский язык*. Москва, 1963.
10. Кондратьев В.Г. Развитие системы времен изъявительного наклонения в тюркских языках. *Филологические исследования*. УЗ ЛГУ. Серия востоковедческих наук. Востоковедение. Л., 1985; № 11; Вып. 27: 34 – 42.
11. Черемисина М.И. Основные типы аналитических конструкций сказуемого в тюркских языках Южной Сибири. *Языки коренных народов Сибири*. Новосибирск, 1995. *Теоретические проблемы синтаксиса и лексикологии языков разных систем*. Избранные труды. Новосибирск, 2004: 520 – 534.
12. Монгуш Д.А. О временных формах в тувинском языке. *УЗ ТНИИЯЛИ*. 1959; Вып. 7: 85-92.

13. Ооржак Б.Ч. *Временная система тувинского языка*. Москва: ЯСК, 2014.
14. Улуг-Хем. *Альманах художественной литературы*. Кызыл, 1994; 4.
15. Дамырак – 3. *Сборник художественных произведений*. Кызыл, 1989.
16. Сурун-оол С.С. *Кымнын оглул?* Кызыл, 1977.
17. Кюнзегеш Ю. *Чогаалдар чыындзы*. Кызыл, 1977.
18. Сат Ш.Ч. *Синтаксические функции причастий в тувинском языке*. Кызыл, 1960.

References

1. Apresyan Yu.D. Dejksis v leksike i grammatike i naivnaya model' mira. *Semiotika i informatika*. Moskva, 1986; Vyp. 28: 5 – 33.
2. Kibrik A.A. Kognitivnye issledovaniya po diskursu. *Voprosy yazykoznaniya*. 1994; 5: 126-139.
3. Boldyrev N.N. Konceptual'nyj uroven' yazyka. *Ponyatijnyj apparat i praktika konkretnykh lingvisticheskikh issledovanij*. Tambov: TGPI, 1994: 25 – 34.
4. Boldyrev N.N. Konceptual'nye struktury i znacheniya yazykovykh edinic. *Filologiya i kul'tura: tezisy II Mezhdunarodnoj konferencii*. 12-14 maya 1999. Tambov: Izdatel'stvo TGU im. G.R. Derzhavina, 1999; Ch 1: 62-69.
5. Besedina N.A. *Morfologicheski peredavaemye koncepty*. Moskva – Tambov – Belgorod, 2006.
6. Dosimova M.S. Ob'ektivizatsiya koncepta «ƏJEL / KATYN» v kazahskom yazykovom soznanii. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2015; № 1 (53): 6-9.
7. Dussaliev A.E. Koncept "Muzhchina" (ir) v tatarskom yazykovom soznanii. *Lingvokonceptologiya*. Voronezh, 2008; Vyp. 1: 69 – 73.
8. Petruhina E.V. *Kognitivnye modeli vremeni v russkoj grammatike*. Available at: <http://www.philol.msu.ru>
9. Nasilov V.M. *Drevneugurskij yazyk*. Moskva, 1963.
10. Kondrat'ev V.G. Razvitiye sistemy vremen iz'yavitel'nogo nakloneniya v tyurkskikh yazykah. *Filologicheskie issledovaniya*. UZ LGU. Seriya vostokovedcheskikh nauk. Vostokovedenie. L., 1985; № 11; Vyp. 27: 34 – 42.
11. Chermisina M.I. Osnovnye tipy analiticheskikh konstrukcij skazuemogo v tyurkskikh yazykah Yuzhnoj Sibiri. *Yazyki korennykh narodov Sibiri*. Novosibirsk, 1995. *Teoreticheskie problemy sintaksisa i leksikologii yazykov raznykh sistem*. Izbrannye trudy. Novosibirsk, 2004: 520 – 534.
12. Mongush D.A. O vremennykh formah v tuvinskom yazyke. *UZ TNIIYaLi*. 1959; Vyp.7: 85-92.
13. Oorzhak B.Ch. *Vremennaya sistema tuvinskogo yazyka*. Moskva: YaSK, 2014.
14. Ulug-Hem. *Al'manah hudozhestvennoj literatury*. Kyzyl, 1994; 4.
15. Damyrak – 3. *Sbornik hudozhestvennykh proizvedenij*. Kyzyl, 1989.
16. Surun-ool S.C. *Kymnyn oglul?* Kyzyl, 1977.
17. Kyunzegesh Yu. *Chogaalдар chyyndzy*. Kyzyl, 1977.
18. Sat Sh.Ch. *Sintaksicheskie funkicii prichastij v tuvinskom yazyke*. Kyzyl, 1960.

Статья поступила в редакцию 25.12.15

УДК 81'373.611

Sosnina L.V., Candidate of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department, Donetsk National Technical University (Donetsk), E-mail: ludmilasosnina@gmail.com

ADJECTIVES REFERENCE STATUS. The article is dedicated to a study, which is aimed at a task to give definition to a reference status of adjectives. In the paper the author uses some methods to show how a reference status of adjectives may be described. The work also provides some other ways to solve the problem of the study of adjectives and their semantic value. Having analyzed practical material, collected by the author specially for this research, the author has made a conclusion of absolute reference status of colouratives due to their links with certain concepts. A cognitive approach is supposed to use concepts in all adjectives reference realization. Strong links with basic nouns being absolutely referential in any language give an opportunity to define their reference status. The author underlines that there is a tendency in modern linguistics to reveal adjectives reference features in spite of their second position in parts of speech system.

Key words: adjective, cognitive approach, concept, feature, reference, linguistic sign.

Л.В. Соснина, канд. филол. наук, доц., доц. каф. английского языка, Донецкий национальный технический университет, г. Донецк, E-mail: ludmilasosnina@gmail.com

РЕФЕРЕНТНЫЙ СТАТУС ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Данная статья посвящена проблеме определения референтного статуса имён прилагательных. Дается обобщенная характеристика некоторых подходов к решению этого вопроса. На основании анализа практического материала считаем, что абсолютными референтными являются прилагательные-колативы ввиду их соотносительности с определёнными концептами. Когнитивный подход предполагает включение концептов в понимание референтности всех имён прилагательных. Возможность определения их референтного потенциала связана с наличием прочных связей с производящими именами существительными, являющимися абсолютно референтными в системе любого языка. В современной лингвистике существует устойчивая тенденция к выявлению референциальных свойств имён прилагательных, несмотря на их некоторую второстепенность в системе частей речи.

Ключевые слова: имя прилагательное, когнитивный подход, концепт, признак, референтность, языковой знак.

Проблема референтности имён прилагательных является одной из самых спорных в современной лингвистике. Теория референции, изучающая проблемы соотносительности языковых знаков и объектов внеязыковой действительности, а также её понятийный аппарат были разработаны с позиций логики-философского подхода к языку. Пока ещё не существует убедительного мнения о том, насколько референтными могут быть имена прилагательные. Множественность научных подходов к данной проблеме и сложность вопроса формируют актуальность исследования. В толковании референции учёные придерживаются двух противоположных точек зрения: 1. Референция – это функция, которая позволяет лингвистическим знакам отображать экстралингвистическую действительность, при этом говорящие должны уметь обозначать предметы, которые её составляют; 2. Референция понимается как способ обозначения концептов.

Наиболее дискуссионным является вопрос о референтности языковых единиц, а именно – «обладают ли способностью осуществлять референцию все лингвистические единицы, только существительные или исключительно именные синтагмы (группы)» [1, с. 90]. Л.А. Иванова исследовала мнения многих зарубежных лингвистов и отметила позиции Дж. Милля и Ж. Клейбера, которые говорят о референции всех лексических единиц и очерчивают их референциальный статус. В то же время Дж. Милль полагает, что всякое языковое выражение обладает референциальной способностью, поскольку оно обозначает один или несколько предметов действительности. Под термином «вещи» он группирует предметы и их атрибуты, отношения и качества, считая при этом, что всякая лексическая единица (*белый, белизна, лошадь, бегать*) предполагает существование соответствующих референтов. Ж. Клейбер высказывает мнение о том,

что лексические единицы обладают референциальной функцией вовсе не потому, что являются именами, а потому, что данная функция обусловлена существованием концептуального референта [1, с. 91]. В современной лингвистике существует понятие двух уровней референции – *виртуальной*, предполагающей наличие внутренних потенциальных референциальных свойств лексических единиц и *актуальной* референции в речевых актах, осуществляемой говорящими. Л.А. Иванова делает вывод о том, что «виртуальная референция есть отражение в смысловом содержании слов условий их соотношения с объектом действительности» [1, с. 91]. Многие лингвисты считают, что все лексические единицы, имеющие различную частеречную принадлежность, предполагают наличие соответствующих референтов – свойств, действий, состояний. При этом все они отмечают бесспорное доминирование имен существительных в реализации референтной функции, поскольку только существительные обозначают объекты, а прилагательные и глаголы обозначают соответственно качества (или свойства) и действия (или процессы). Е.С. Кубрякова полагает, что «глаголы и прилагательные по своей внутренней семантической природе достаточно широки и неопределенны, и область их референции имеет весьма расплывчатые границы» [2, с. 111], при этом область референции существительных более определена за счет установления прямых связей с миром действительности. Л.А. Иванова предлагает трактовать референцию «как актуализацию, которая характеризует высказывание и является органической частью акта речи» [1, с. 92]. Ученый также полагает, что все виды отношений языковых знаков и выражений с действительностью являются референциальными, а референцию возможно производить «к объекту, лицу, событию, процессу, месту, опредмеченному признаку» [1, с. 93]. Подобного мнения придерживаются лингвисты Л. Линский [3] и Е.В. Падучева [4], которые нереперентность признаков слов традиционных связывают с пониманием референции как свойства языковых единиц устанавливать денотативно-идентифицирующую соотношенность с объектами обозначения, т.е. конкретными материальными предметами и лицами. Этими выражениями являются только предметные имена и особым образом актуализированные в коммуникативном акте языковые знаки. Признаковые же слова «определяются как выражения, не имеющие в материальном мире денотата обозначения, а, следовательно, как нереперентные» [5, с. 53]. В.И. Теркулов полагает, что говорить о концептуальном значении признаков слов не представляется возможным, «это единицы, явно настроенные только на актуализацию сем при денотации субстантивных номинатом» [6, с. 114].

В то же время современные лингвисты говорят о недостаточности традиционной (узкой) трактовки понятия референции, в частности, референции имен прилагательных. С.В. Постникова исходит из того, что идеальным референтом выступает не только представление, но также экстенционал и интенционал понятия, являясь при этом сторонами концептуального порядка и обладая надязыковым характером. Обе стороны понятия существуют как предметы обозначения и описания, сохраняют диалектическое единство и являются прочно связанными. Ученый указывает на то, что у признаков понятий цвета легко выделяется признак как «самостоятельный предмет, а дискретность цветовых признаков и их нюансирование поддерживается связью с определенными классами предметов [5, с. 55]. Считаем важным заметить, что для когнитивного подхода достаточно важным является «учёт фактора субъективности восприятия мира» и необходимость опираться на естественные категории, обусловленные «опытом взаимодействия человека с окружающей средой и его мыслительными способностями» [7, с. 162]. Идея соотношения цвета с его эталонным носителем является

квинтэссенцией известной когнитивной теории А. Вежбицкой [8], по мнению которой цвета в языке не абстрактны, они демонстрируют связь с какими-то значимыми для человека объектами во внешнем мире, ассоциирующимися с тем или иным цветом. Проанализировав прилагательные-кологоративы и оперируя понятием «концепт цветообозначения», мы соотнесли цветовые концепты с фрагментами человеческого опыта и мыслительной деятельности. Универбализационные композиты демонстрируют полную семантическую тождественность с производящим словосочетанием [9, с. 59], например, *жемчужно-белый – белый, как жемчуг, лимонно-желтый – желтый, как лимон, пепельно-серый – серый, как пепел: Серый, как пепел, лежит на обочинах снег* (<http://www.stihi.ru/2008/06/27/1956>); *Мягкая цветовая вариация пепельно-серого и черного цветов идеально подойдет для осени!* (<http://springo.com.ua/jenshinam/jenskaya-odejda...no-seroe/>). Когнитивный подход к изучению комплексных единиц, которыми являются композиты-кологоративы, позволил нам описать их как структуры, содержащие информацию об окружающем мире в системном и упорядоченном виде. Таким образом, можно сделать вывод о референтности кологоративов ввиду выявления их концептуальной природы.

При попытке определить область референции производного слова, Е.С. Кубрякова пользуется понятием двойной референции – «референции к миру действительности, типичной для класса слов вообще, и референции к миру слов, типичной для вторичных единиц номинации». Первое свойство «отражает наличие у производного слова индивидуального лексического значения», второе же «указывает на источник этого значения и особую форму его существования» [9, с. 10]. Ученый усматривает возможность семантического описания производных слов в отсылке к первичным для них знакам и даже в создании «своеобразной системы типовых отсылок» [9, с. 11]. По мнению Е.С. Кубряковой, «референтная самостоятельность выступает как следствие перцептуальной отдельности и выделенности некоторых объектов (лиц, предметов, физических тел), а также их частей (атрибутов) [10, с. 226]. Имена прилагательных служат для параметризации аргументов в построении высказывания: «прилагательные детализируют или ограничивают, уточняют или специфицируют, то есть модифицируют представления об актантах, внося свой вклад в их идентификацию и описание» [там же, с. 227]. Интересным представляется мнение С.Н. Постниковой, которая указывает на референциально-прагматический статус прилагательных [11, с. 12].

Многие учёные сходятся во мнении, что связь имени прилагательного с именем существительным является более прочной, чем это демонстрируют формальные показатели. Согласимся с мнением Н.Е. Сулименко, что «обращенность имен прилагательных к миру в процессах его концептуализации происходит не непосредственно, а обуславливается языковыми механизмами интерпретации признаков: зависимостью от имени существительного, имплицитными указаниями на присутствие познающего мир субъекта и его деятельность с объектами» [12, с. 73].

Таким образом, не существует однозначного решения проблемы референтности имен прилагательных. Традиционная трактовка относит их к нереперентным языковым единицам, делая исключение лишь для прилагательных-кологоративов, значение которых связано с реализацией концепта «цвет». В современной лингвистике существует вполне определенная тенденция к выявлению референтного потенциала у имен прилагательных, учитывая когнитивные механизмы анализа адъективов и наличие прочных связей с производящими именами существительными, являющимися абсолютно референтными в системе любого языка.

Библиографический список

1. Иванова Л.А. К вопросу о референции и референтности языковых единиц. *Вестник МИТХТ*. 2007; Т. 2; № 6: 90-93.
2. Кубрякова Е.С. *Типы языковых значений. Семантика производного слова*. Москва, 1981.
3. Линский Л. Референция и референты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1982; Выпуск XIII. Лингвистика текста.
4. Падучева Е.В. *Высказывание и его соотношенность с действительностью*. Москва, 1985.
5. Постникова С.В. К вопросу о референциально-прагматической природе языковых знаков. *Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия Филология. 2001; 1 (2): 53-58.
6. Теркулов В.И. *Композиты русского языка в ономастическом аспекте*. Диссертация ... доктора филологических наук. Горловка, 2008.
7. Евсеева И.В. Концептуализация опыта человека посредством деривационных единиц. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2011; Вып. № 4: 161 – 167.
8. Вежбицкая А. *Лексикография и концептуальный анализ*. Москва, 2001.
9. Соснина Л.В. Структурные разновидности композитных цветообозначений. *Вестник РУДН*. 2015; 2: 56 – 64.
10. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения: роль языка в познании мира*. Москва, 2004.

11. Постникова С.Н. *Разряды прилагательных в современном немецком языке*. Диссертация ... доктора филологических наук. Нижний Новгород, 1992.
12. Сулименко Н.Е. Еще раз о семантике прилагательных. *Критика и семиотика*. Новосибирск: Институт филологии, 2007; Вып. 11: 66 – 77.

References

1. Ivanova L.A. K voprosu o referencii i referentnosti yazykovykh edinic. *Vestnik MITHT*. 2007; T. 2; № 6: 90-93.
2. Kubryakova E.S. *Tipy yazykovykh znachenij. Semantika proizvodnogo slova*. Moskva, 1981.
3. Linskij L. Referenciya i referenty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1982; Vypusk XIII. Lingvistika teksta.
4. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu*. Moskva, 1985.
5. Postnikova S.V. K voprosu o referencial'no-pragmaticheskoj prirode yazykovykh znakov. *Vestnik Nizhegorodskogo gosuniversiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya Filologiya*. 2001; 1 (2): 53-58.
6. Terkulov V.I. *Kompozity russkogo yazyka v onomasiologicheskom aspekte*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Gorlovka, 2008.
7. Evseeva I.V. Konceptualizaciya opyta cheloveka posredstvom derivatsionnykh edinic. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; Vyp. № 4: 161 – 167.
8. Vezhbickaya A. *Leksikografiya i konceptual'nyj analiz*. Moskva, 2001.
9. Sosnina L.V. Strukturnye raznovidnosti kompozitnykh cveetooboznachenij. *Vestnik RUDN*. 2015; 2: 56 – 64.
10. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya: rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva, 2004.
11. Postnikova S.N. *Razryady prilagatel'nykh v sovremennom nemeckom yazyke*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 1992.
12. Sulimenko N.E. Esche raz o semantike prilagatel'nykh. *Kritika i semiotika*. Novosibirsk: Institut filologii, 2007; Vyp. 11: 66 – 77.

Статья поступила в редакцию 08.12.15

УДК 811.512.1

Chertykova M.D., Candidate of Sciences (Philology), Leading research associate, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Alтай Tyurkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertikova@yandex.ru

VERBAL EXPRESSION OF MEANING OF A CONTACT AND TOUCH IN THE KHA Kass LANGUAGE. The article presents a research on identification and lexical-semantic description of verbs with the meaning of a contact and touch in the Khakass language. During the contextual analysis of semantics of these verbs their general and distinctive signs are established. A meaning of a deliberate contact is expressed by synthetic forms of verbs, and an inadvertent contact – analytical designs with the modifier *nap-* 'to go'. Verbs with the meaning of touch differ from contact verbs in expression always of purposeful action for the purpose of knowledge of object. Analytical constructions with a modifier are used with a verb *kõp-* 'to look'. In constructions with touch-related verbs the subject is always animated, while in constructions, where verbs meaning an act of contact, the subject can be both animated and inanimate. Subjects of not purposeful, inadvertent actions often have inanimate objects.

Key words: verb, semantics, contact, touch, subject of action, object, Khakass language.

М.Д. Чертыкова, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

ГЛАГОЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ КАСАНИЯ И ОСЯЗАНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена выявлению и лексико-семантическому описанию глаголов со значением касания и осязания в хакасском языке. В ходе контекстного анализа семантики данных глаголов установлены их общие и отличительные признаки. Значение преднамеренного касания выражается синтетическими формами глаголов, а непреднамеренного касания – аналитическими конструкциями с модификатором *nap-* 'идти'. Глаголы осязания отличаются от глаголов касания выражением всегда целенаправленного действия с целью познания объекта. Значение осязания дают аналитические конструкции с модификатором *kõp-* 'смотреть'. При глаголах осязания субъект всегда одушевленный, в то время как при глаголах касания субъект может быть и неодушевленным. Субъектом нецеленаправленных, непреднамеренных действий чаще всего выступают неодушевленные предметы.

Ключевые слова: глагол, семантика, касание, осязание, субъект действия, объект, хакасский язык.

Известный философ М.Н. Эпштейн в своей работе «Философия тела» посвятил целый раздел такому понятию, как «хаптика», которое представляет собой науку об осязании и прикосновении, о коже как органе восприятия и творчества, о тактильных формах деятельности и самовыражения [1, с. 16 – 39].

При этом осязание представляется самым обиходным и привычным из всех чувств. «Мы можем закрыть глаза, уши, заткнуть нос, не брать ничего в рот, но мы не можем содрать с себя кожу. Мы постоянно осязаем свою одежду, а, раздевшись, осязаем поверхность, на которой стоим или лежим». Поэтому автор убежден, что в иерархии пяти чувств осязание несправедливо ставится на последнее место, как, якобы, «самое грубое и низменное» [1, с. 19-22].

В разграничении глаголов касания и глаголов осязания хакасского языка мы следуем формулировкам Г.Е. Крейдлина, исследовавшего лексические единицы русского языка с семантикой невербального социального акта. По его мнению, осязание следует понимать как первоначальный физический контакт с объектом, т. е. это тактильный, невербальный способ взаимодействия с объектом. Следует разграничивать понятия «физическое действие» и «касание». В отличие от физического действия,

«касание является лишь первой, предварительной и не главной фазой комплексного действия» [2, с. 423]. Автор считает главным смысловым инвариантом синонимического ряда глаголов касания: «сделать так, чтобы часть тела жестикулирующего (в нашей терминологии – рабочий орган; обычно это рука) в результате движения пришла в физический контакт (начала иметь контакт) с частью тела адресата или с некоторым материальным объектом». Для глаголов осязания обязательным компонентом является «следующее за касанием движение, совершаемое с определенной целью» [2, с. 425 – 428].

В хакасском языке нами выявлены следующие глаголы со значением касания: *тең-* 1) 'задевать, дотрагиваться, прикасаться, притрагиваться'; 2) 'касаться, трогать'; *сийба-* 1) 'гладить'; 2) 'ощупывать'; *наарыл-* 1) 'задевать, опираться'; 2) 'наткаться'; *урун-* 1) 'натолкнуться, наскочить, столкнуться; врезаться'; 2) *перен-* 'встретить кого-что-л.'. Действия, выражаемые этими глаголами, могут быть преднамеренными и контролируруемыми, если они совершаются человеком.

Нога піс пу столда чатхан чииске теңерге дее хорыхча-быс? (Почему мы боимся даже притронуться к пище, которая лежит на столе?)

Костя, тайахтарын тастабызып, сиденге наарылып тур салтыр (Бросив свои костыли, Костя стоял, опираясь на забор).

Артыкха урунза – ағас кимілер (погов.) (Сколько веревочек ни виться..., бука. 'Если встретит кого-нибудь, кто лучше его, то будет грызть дерево').

Случаи с использованием рассматриваемых глаголов в составе пословиц и поговорок свидетельствуют о наличии лексических разрядов и явлений, обусловленных когнитивной составляющей языка, связанной с ментальностью этноса [3, с. 105 – 113].

Однако глаголы *тең-* и *наарыл-* могут обозначать и непреднамеренные действия, субъектом которого выступает не человек.

Салаалар көзенекке теепчелер (Ветки задевают окна).

Хойлар хазааға наарылза, өргеннер тыңырас турлар (Когда овцы натываются на сарай, то колья позванивают).

Нецеленаправленные, случайные действия чаще выражаются аналитическими конструкциями с модификатором *пар-* 'идти': *тееп пар-* 'задеть, задевать', *урун пар-* 1) 'натолкнуться, наскочить, столкнуться; врезаться'; 2) *перен.* 'встретить кого-то-л.'; *наарыл пар-* 'наскочить, удариться, наткнуться'. Сочетание глаголов *тең-*, *урун-* и *наарыл-* с вспомогательным глаголом *пар-* дает значение внезапности и однократности действия. Глагол *тең-*, сочетаясь с вспомогательным глаголом *пар-*, принимает форму деепричастия *-тееп*, где при стечении двух гласных выпадает согласный *-ң-*. Субъектом нецеленаправленных, непреднамеренных действий чаще всего выступают неодушевленные предметы.

При касании человека к объекту инструментом (или орудием) может служить не только рука, но и другие части тела. Значения глаголов *тең-* 'задевать, дотрагиваться, прикасаться, притрагиваться; касаться, трогать' и *тееп пар-* 'задеть, задевать' предполагают касание рукой или другими частями тела: *азах-таң* 'ногой', *сығанахтаң* 'локтем', *пастаң* 'головой' и т. д. При глаголе *сыйба-* 'гладить; ощупывать' орудием действия бывает исключительно рука или пальцы. В семантике глаголов касания выделяется признак «сила контакта». Глаголам *тең-* 'задевать, дотрагиваться, прикасаться, притрагиваться'; 'касаться, трогать', *тееп пар-* 'задеть, задевать' и *сыйба-* 'гладить; ощупывать' свойственна сема 'слабый контакт с объектом', т. е. сила касания здесь несущественна.

Ічем уғаа тарыхпай полған, аннаңар мин ағаа тееп парарға хорыххам (Мать была очень раздражённой, поэтому я боялся её задеть).

Действия, описываемые глаголами *наарыл-*, *урун-*, *урун пар-* и *наарыл пар-* производятся с применением большой силы. При этом отдельные части тела не могут быть инструментом действия. Некорректными были бы выражения со следующими словами: *азахтаң* 'ногой' (*холдаң* 'рукой', *иңнінең* 'плечом' и т. д.), *урунарға* 'столкнуться' (*урун парарға* 'стукнуться, столкнуться', *наарыларға* 'опираться', *нарыл парарға* 'наткнуться'). Однако возможны сочетания типа *пастаң урунарға* (*урун парарға*) 'врезаться, (стукнуться) головой'. Действия, обозначаемые этими глаголами, совершаются при движении всего тела, если в роли субъекта выступает человек:

Киче ағам ізкке урун партыр (Мой дед, оказывается, вчера стукнулся о дверь).

Если же действие совершается неодушевленным предметом, то допускается наличие силы контакта с объектом, при этом возможны «некоторые изменения в объекте, причем эти изменения, в случае если они, по мнению говорящего, портят объект, нарушая его структуру или целостность, оцениваются говорящим отрицательно» [2, с. 427].

Чаще всего такому резкому изменению (разрушению) подвержены хрупкие предметы:

Көзенекке мячик тееп парып, оодыл парған (Мячик задел окно, и окно разбилось).

Итак, выше рассмотрены 4 глагола со значением преднамеренного, контролируемого касания *тең-*, *сыйба-*, *наарыл-*, *урун-* и 3 сложных глагола со значением непреднамеренного случайного касания *тееп пар-*, *урун пар-* и *наарыл пар-*. Поскольку эти глаголы соотносятся с материальным объектом, они редко развивают переносные значения, однако такое употребление не исключено, например, глагол *тең-* может означать 'задевать чьи-л. чувства, частную жизнь кого-л.', а глагол *урун-* – 'встретиться':

Син минің хониима теңме (Ты не трогай мою семейную жизнь); *Кем пілтір іди абанаң хамахтаң хамакха урунызарын*

(ЧКч, 197) (Кто знал, что так встретимся с медведем лоб в лоб).

Далее перейдём к глаголам со значением осязания. Г.Е. Крейдлин считает, что основной идеей и главной ассерцией в толковании глаголов осязания (или тактильных глаголов) является не вступление в контакт, а другая пропозиция, обозначающая реализацию желания и цели агенса обнаружить некие свойства осязаемого объекта. Если при глаголах касания позицию субъекта могут заполнять как одушевленные, так и неодушевленные имена, то при глаголах осязания субъектом могут быть только одушевленные имена, чаще люди. Действие осязания совершается обычно с целью познания объекта: потрогать, пощупать, погладить, чтобы определить его качества. На основании тактильного ощущения человек познает такие свойства объекта, как шершавый, гладкий, рыхлый, мягкий, твердый, скользкий и т.д. [2, с. 423 – 424].

В хакасском языке значение осязания дают аналитические конструкции с модификатором *көр-*, который теряет свое первоначальное значение 'смотреть'. Присоединяясь к деепричастию на *-ып*, он выражает действие, которое совершается только с целью пробы, испытания [4, с. 245].

Тот оттенок, что инструментом для осязательного восприятия могут служить руки (или пальцы, ладони), содержится в семантике глаголов: *теепкөр-* 1) 'попробовать задеть, дотронуться, прикоснуться, притронуться; потрогать', *сыйбапкөр-* 1) 'попробовать погладить'; 2) 'пощупать', *тут көр-* 'потрогать', *саскөр-* 'попробовать толкнуть'. Наличие этих глаголов показывает, что процесс осязания предмета происходит в основном при помощи рук и пальцев.

Пістің мындағы арбузтарны сыйбап көрзе, хатыртпах пілдіртче (Хч, 47) (Если погладить наши местные арбузы, они кажутся шероховатыми).

Иногда инструментом осязания может служить нога, о чем свидетельствуют глаголы *паскөр-* 'попробовать наступить', *теепкөр-* 'попробовать пнуть', которые описывают процесс проверки поверхности чего-либо.

Маңзыттыг хаалағнаң пас парып, чардыларны тееп көрген: аар полбиндырлар (Хч, 38) (Подойдя быстрыми шагами, [он] пнул доски: они оказались не тяжелыми).

Здесь следует подчеркнуть омонимичность данного глагола и глагола *теепкөр-*. Глагол *теп-* 'пинать' при присоединении деепричастного аффикса *-іп-* принимает форму *тебіп*. Между двумя гласными звук *п* озвончается и выпадает, в результате мы получаем деепричастную форму *тееп*. Глагол *наарылкөр-* 'попробовать задеть, опереться; наткнуться' передает осязание всем корпусом тела и при использовании определенной силы. Глагол *чыскөр-* 'попробовать потереть' предполагает использование орудия действия: можно тереть тряпкой, губкой, варежкой и т.д. При этом объект представляется как относительно широкая площадь касания.

Покроп апсактың иңніне тудынып, час пуссар пас көргем (Держась за плечи деда Покропа, я попробовал наступить на молодой лед).

Чтобы определить характер и свойства объекта или из чего он сделан, обычно недостаточно однократного акта касания, поэтому субъект может совершать многократные поглаживающие, сжимающие или ощупывающие движения руками. Такой способ восприятия в хакасском языке передается грамматической категорией многократности действия при помощи аффикса *-хла-/кле-*, например: *тутхлалкөр-* 'попробовать потрогать, пощупать (многократно)', *тепклепкөр-* 'попробовать попинать (несколько раз)', *пасхлалкөр-* 'попробовать наступать (несколько раз)', *чысхлалкөр-* 'попробовать потереть (многократно)' и т.д.

Итак, мы рассмотрели глаголы, выражающие кратковременный физический контакт с объектом: 7 глаголов касания и 8 глаголов осязания. Синтетические формы глаголов касания обозначают преднамеренное действие, а нецеленаправленные, случайные действия обычно передаются аналитической формой *-ып пар-* (деепричастный аффикс *-ып* выпадает из структуры некоторых глаголов: *урун(ып) пар-*, *наарыл(ып) пар-*). Глаголы осязания отличаются от глаголов касания выражением всегда целенаправленного действия с целью познания объекта. Значение осязания дают аналитические конструкции с модификатором *көр-*. При глаголах осязания субъект всегда одушевленный, в то время как при глаголах касания субъект может быть и неодушевленным.

Библиографический список

1. Эпштейн М.Н., Тульчинский Г.Л. *Философия тела. Тело свободы*. Санкт-Петербург: "Алетейя", 2006.
2. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык*. Москва: Новое литературное обозрение, 2002.
3. Каксин А.Д. Традиционное мировоззрение и его отражение в языке: к вопросу о проблематике этнолингвистики (на материале тувинского, хакасского и хантыйского языков). *Новые исследования Тувы*. 2015, 2. Available at: http://www.tuva.asia/journal/issue_26/7922-kaksin.html
4. *Грамматика хакасского языка*. Под редакцией проф. Н.А. Баскакова. Москва: Наука, 1975.

References

1. `Epshtejn M.N., Tul'chinskij G.L. *Filosofiya tela. Telo svobody*. Sankt-Peterburg: "Aletejya", 2006.
2. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: yazyk tela i estestvennyj yazyk*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2002.
3. Kaksin A.D. Tradicionnoe mirovozzrenie i ego otrazhenie v yazyke: k voprosu o problematike `etnolingvistiki (na materiale tuvinskogo, hakasskogo i hantyskogo yazykov). *Novye issledovaniya Tuvy*. 2015, 2. Available at: http://www.tuva.asia/journal/issue_26/7922-kaksin.html
4. *Grammatika hakasskogo yazyka*. Pod redakciej prof. N.A. Baskakova. Moskva: Nauka, 1975.

Статья поступила в редакцию 21.12.15

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

AMIR KURBANOV CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF DAGESTANI LITERATURE. The article deals with the creative legacy of Amir Kurbanov, one of the founders of Dagestani dramaturgy. By analyzing one of his plays, the researcher concludes that Amir Kurbanov was behind Dagestan Kumyk drama, and his legacy reflected heroic protest of people, who strongly fought for freedom, especially during the years of the revolution in the beginning of the twentieth century and during the Great Patriotic War and the life of the people in peacetime. In the early period of his life A. Kurbanov worked not only as a playwright but also as a poet. In the first anthology of the Soviet Kumyk poetry there are some of his poems. The poet's contemporaries noted that Amir Kurbanov was a deeply humane man, who loved people and selflessly spent his life to serve his people. The creative work of the writer is also marked by love and compassion for people, a sense of justice, devotion to truth and genuine sincerity.

Key words: Dagestan Kumyk drama, revolution, civil war, national theatrical studio, theater college, Kumyk theater, actor, director, playwright.

Л.А. Шабеева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru

ВКЛАД АМИРА КУРБАНОВА В РАЗВИТИЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ДРАМАТУРГИИ

В статье рассматривается творческое наследие одного из основоположников дагестанской драматургии Амира Курбанова. Анализируя его пьесы, автор приходит к выводу, что Амир Курбанов стоял у истоков дагестанской кумыкской драматургии, и его наследие отразило героический протест народа, борющегося за свободу в годы революции и в годы Великой Отечественной войны и за жизнь народа в мирное время. В ранний период своего творчества А. Курбанов выступил не только как драматург, но и как поэт. В первой антологии кумыкской советской поэзии было представлено несколько его стихотворений. Современники Амира Курбанова вспоминают его как человека глубоко гуманного, любившего людей и беззаветно служившего людям. Всё его творчество также отмечено любовью и состраданием к людям, чувством справедливости, преданностью правде, неподдельной искренностью.

Ключевые слова: дагестанская кумыкская драматургия, революция, гражданская война, национальная театральная студия, театральный техникум, Кумыкский театр.

Амир Курбанов – известный драматург, один из основоположников кумыкской и дагестанской драматургии, внёсший неоценимый вклад в становление и развитие кумыкской и всей дагестанской драматургии, который всю свою жизнь отдал созданию, становлению и укреплению Кумыкского государственного театра – самого старейшего национального театра Дагестана.

Амир Курбанов – Заслуженный деятель искусств, Народный артист ДАССР, член СП СССР. Он родился в 1909 году в семье бедного крестьянина Абакара. Амир Курбанов вырос в большом кумыкском селении Нижний Дженгутай. Когда Амиру было семь лет, скончалась его мать, а когда ему исполнилось одиннадцать, в 1923 г., умер и отец. В первые годы советской власти, благодаря заботе и содействию красных партизан, он становится воспитанником одного из многочисленных детских домов г. Буйнакска, а в 1925 г. поступает в педагогический техникум.

В 1926 году, когда по инициативе Совнаркома Дагестана и комиссариата народного образования и лично Д.Ж. Коркмасова и А. Тахо-Годи, в городе Буйнакске организуется первая в Дагестане национальная театральная студия, А. Курбанов переводится в это учебное заведение. Студия, преобразованная в театральный техникум, в 1927 году переводится в Махачкалу. Годы учёбы в техникуме были чрезвычайно плодотворными. Молодой Амир не только изучает литературу, увлекается драматургией, осваивает сложное сценическое искусство, но и сам пробует силы не только как артист, но и как драматург.

В 1928 г. А. Курбанов переводит на кумыкский язык пьесу осетинского драматурга Д. Кусова «Хаджи-Омар», а в следующе-

щем году пишет пьесу «Для счастья людей» [1, с. 50]. В том же 1929 г. А. Курбанов создаёт свою вторую пьесу «Горные соколы», которая повествует о гражданской войне, о героической борьбе дагестанцев за установление советской власти в Дагестане.

Привлечённый к воспитанию и учёбе органами советской власти, приобщённый к театральному искусству театральным техникумом, созданным новыми властями, А. Курбанов не мог не воспеть романтику борьбы за новую власть, т. к. искренне верил в её светлые идеалы. С 1930 года, когда открылся первый профессиональный национальный театр Дагестана – Кумыкский театр, вся дальнейшая жизнь Амира Курбанова, вплоть до его трагической кончины в 1966 году, протекала в этом театре. Он был не только талантливым артистом, режиссёром, но и выдающимся драматургом, а также театральным критиком. Жизнь Амира Курбанова была нелегкой. Поскольку он хорошо рисовал, А. Курбанов метался в поисках достойного применения и реализации своих сил.

Наряду с напряженной актерской работой в 30-е годы А. Курбанов трудится над созданием пьес, так как проблема репертуара в Кумыкском театре стояла очень остро. Кроме того, молодой драматург, видимо, сознавал необходимость художественного закрепления успехов советской власти в реальной жизни, в художественном творчестве.

На процесс коллективизации Амир Курбанов откликается своими драмами «Поворот», «Вперед за урожай» и «Чабан Арслан».

Так, уже в раннем периоде творчества к А. Курбанову пришло признание его как одного из лучших драматургов республики.

В те же годы раскрывается и комическое дарование А. Курбанова. Его комедия «Али и Вали» в 1935 году была поставлена на сцене Кумыкского театра. Этот же период ознаменовался признанием великолепного актерского таланта А. Курбанова, особенно в роли Отелло по одноименной пьесе В. Шекспира, переведенной на кумыкский язык «чародеем» (Аткай) перевода Т. Бейбулатовым.

А. Курбанов очень ответственно относился к исполнению своих ролей. Обычно он играл характерные роли, роли руководителей, предводителей, сильных людей и великолепно справлялся с ними.

Из замечательно сыгранных А. Курбановым в разные годы незабываемых ролей можно назвать роли Отелло (по пьесе Шекспира «Отелло»), Миллера (по пьесе Шиллера «Любовь и ненависть»), Барона (по пьесе А. Пушкина «Скупой рыцарь»), Жевакина (по пьесе Н.В. Гоголя «Женитьба»), Гальского (по пьесе Прозоровского и Поливанова «Сигнал»), Бессонова (по пьесе М. Горького «Мещане»), часовщика (по пьесе Н. Погодина «Кремлевские куранты»), Береста (по пьесе А. Корнейчука «Платон Кречет»), Сейрана (по пьесе А. Ширван-заде «Намус»), Анзора (по пьесе С. Шеншиашвили «Анзор»), Болата (по пьесе А.-П. Салаватова «Красные партизаны»), чавуша (по пьесе М. Курбанова «Молла Насретдин»), Надир-шаха (по пьесе М. Хуршилова «Андапал»), Хаджимурата (по пьесе Апушкина «Хаджимурат»), Сурхая (по собственной пьесе «Чабан Арслан») и многие другие. Какой надо было иметь талант, чтобы вжиться и мастерски воплотить образы людей и литературных героев разных эпох, национальностей, культур и характеров?

Уже начиная с 30-х годов А. Курбанов начал выступать и как талантливый режиссёр. В 1935-36 годах он исполнял обязанности главного режиссёра Кумыкского театра. Из поставленных им пьес следует назвать следующие: Аскара Сарыджа «1823 год», Ширвана-заде «Намус», А.-П. Салаватова «Красные партизаны», Шеншиашвили «Анзор», А. Пушкина «Скупой рыцарь», Н. Погодина «Аристократы» и другие [2].

При постановке пьес он был к себе так же строг и требователен, как и при подготовке ролей.

Пресса тех лет отмечала, что постановки А. Курбанова отличаются оригинальностью, интересной трактовкой образов и тепло принимаются зрителями.

Позже А. Курбанов осуществлял и постановки собственных пьес. В качестве примера можем назвать постановку пьес «Бораган», «Свадьба Кайтмаса» и другие.

В ранний период своего творчества А. Курбанов выступил не только как драматург, но и как поэт. В первой антологии кумыкской советской поэзии «Ростки новой кумыкской литературы («Янги кэумукъ адабияты осымплери»)» (1932), составленной А.-В. Сулеймановым, в числе поэтов новой генерации представлен и А. Курбанов двумя стихотворениями «Октябрьская революция» и «Казаки в Дженгутае».

Однако ни бедняцкое происхождение, ни верное служение новому строю не спасло его в 30-е годы от репрессий. В 1937 г. Амир Курбанов был репрессирован. По данным архивных материалов, А. Курбанов был арестован за то, что «поддерживал тесную связь с буржуазными националистами Б. Астемировым и М.-Ш. Асельдеровым, проводил их политику в родном театре, вёл контрреволюционную агитацию» и т. д. [3].

В защиту А. Курбанова, оказавшегося в местных застенках, а потом и в Сибири, тогда выступила преподаватель Дагпедучилища Э.Я. Вюрфель, проживавшая в Буйнакске. А. Курбанов много писал в вышестоящие инстанции о своей невинности. А. Курбанова освободили лишь в начале 1944 года. После длительного пребывания в тюрьме А. Курбанов не сразу смог приступить к творческой деятельности. В 1944 году он вернулся в театр. Вскоре ему присвоили звание Заслуженного деятеля искусств ДАССР.

Работая актёром, А. Курбанов интенсивно трудится в области драматургии. В 1945 году он завершил начатую еще в 1937 году пьесу «Бораган», по мотивам любовно-романтического дастана «Бозигит» [4], творчески переведённого с татарского и дважды изданного Абусуфьяном Акаевым.

В архивных материалах говорится: «К двадцатой годовщине Октября артист Кумыкского театра тов. Курбанов (он же драматург) заканчивает пьесу «о легендарном народном герое» «Бозигит». Может быть, в числе причин ареста А. Курбанова была и эта попытка создания пьесы на сюжет, разработанный Абусуфьяном, репрессированным еще в 1929 году. Теперь, обжегшийся прежде Амир Курбанов назвал эту пьесу «Бораган» по изменённому имени главного героя Бозигита.

В 1945-48 годах А. Курбанов создает одноактные пьесы для коллективов художественной самодеятельности. Это пьесы «Партизан Чопан», «Соперники», «Соседи». В 1951 году А. Курбанов написал пьесу «У снежных гор», а в 1958 году драму «Горы в огне». В 1959 г. А. Курбанов совместно с начинающим драматургом М.С. Хьяевым создал драму «Дорогой жизни». В послевоенные годы А. Курбанов выступил и как автор замечательных комедий «Дядя Али», «Свадьба Кайтмаса», «Выдаю маму замуж», которые ставились не только на сцене Кумыкского театра, но и Аварского и других театров.

Амир Курбанов ушёл из жизни в 1966 г. в возрасте 57 лет в расцвете творческих сил в результате несчастного случая. Его внезапная трагическая смерть потрясла не только его коллег, но и интеллигенцию и весь народ. Выступая на митинге по случаю внезапной кончины своего друга и соратника А. Курбанова Народный поэт Дагестана Аткай назвал его человеком, который не смотрел на людей без улыбки. Эта улыбка верно характеризует его как человека глубоко гуманного, любившего людей и беззаветно служившего людям. Всё его творчество также отмечено любовью и состраданием к людям, чувством справедливости, преданностью правде, неподдельной искренностью.

Библиографический список

1. *Дослук (Дружба)*. 1959; 4: 50.
2. Абдуллаев Ш. Большой мастер искусства. *Ёлдаш*. 1 марта 1994.
3. *Центральный государственный литературный архив РД*. 1402; оп. 2; дело 4189; Л. 1, 2.
4. *Центральный государственный литературный архив*. Ф. 6; оп. 1; ед. хр. 12.

References

1. *Dosluk` (Druzhba)*. 1959; 4: 50.
2. Abdullaev Sh. Bol'shoj master iskusstva. *Eldash*. 1 marta 1994.
3. *Central'nyj gosudarstvennyj literaturnyj arhiv RD*. 1402; op. 2; delo 4189; L. 1, 2.
4. *Central'nyj gosudarstvennyj literaturnyj arhiv*. F. 6; op. 1; ed. hr. 12.

Статья поступила в редакцию 14.12.15

УДК 82

Abieva N.M., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aceloti@yandex.ru

THE COSTUME IN EARLY CHEKHOV'S PROSE: FROM UNIDIMENTION TO COMPLICATION OF MEANING (1882-1884). The article is dedicated to research on poetics of a costume in early Chekhov's prose. The author of the paper shows how the complexity of the meaning of the costume develops through the writer's works and describes details of this complexity. The research reveals a way of a costume meaning from one-dimensionality in stories with anecdotal basis, where there is a costume as a characterological detail ("Unfortunate visit" (1882), "Once a year" (1883)), to a multifunctional work with multi-piece style tone. So, the parody of the

story "Green Spit" (1882) and "Late Flowers" (1882) is formed and destroyed by part of intertextual meaning. The maximum complexity, as the author states, is found in the early prose by Chekhov in his story "A Hunting Accident" (1884), where the costume performs an important function in the plot, and the semantics of colors in the costume is modeled by dynamics of the character in the story.

Key words: costume, detail, subtext, intertext, semantics of the color, motive.

Н.М. Абиева, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: aceloti@yandex.ru

КОСТЮМ В РАННЕЙ ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА: ОТ ОДНОМЕРНОСТИ К УСЛОЖНЕНИЮ СМЫСЛА (1882–1884 гг.)

В статье на материале ранней прозы А.П. Чехова рассматриваются костюмные зарисовки. Показано, как происходит усложнение смысла костюма, его деталей. От одномерности в рассказах с анекдотической основой, где костюм существует как характерологическая деталь («Неудачный визит» (1882), «Раз в год» (1883)), к полифункциональности и многосмысленности произведений с многосоставной стилиевой тональностью. Так, пародийность в повестях «Зеленая коса» (1882) и «Цветы запоздалые» (1882) формируется интертекстуальной деталью и одновременно ею разрушается. Максимальное для ранней прозы усложнение, по мнению автора статьи, наблюдается в повести «Драма на охоте» (1884), где костюм выполняет сюжетообразующую функцию, а семантикой цвета костюма моделируется динамика персонажа.

Ключевые слова: костюм, деталь, подтекст, интертекст, семантика цвета, мотив.

Костюм персонажей – один из малоисследованных аспектов поэтики А.П. Чехова. Лишь в немногих работах 70–90-х гг., например, Е.С. Добина [1], И.Н. Сухих [2], А.В. Кубасова [3] и др. появляется интерес к костюму. Тема моды и костюма также находит место в исследованиях современных учёных, так, например, в работе Н.В. Ивановой «О Чехове и дамской моде» [4] раскрываются художественные функции описаний женской моды в произведениях Чехова. В ряде докладов конференции 29-е Чеховские чтения в Ялте 2008 года мода предстаёт в двух основных аспектах – как предмет художественного изображения и элемент повседневной жизни писателя. Работа И.А. Манкевич «Костюм и мода в повседневной жизни Чехова» [5] посвящена культурологической интерпретации костюмных текстов в частной жизни писателя. Рассматривая костюм как способ самопрезентации, автор предлагает свой вариант «костюмной биографии» писателя. Выступление А.В. Ханило «О.Л. Книппер-Чехова по воспоминаниям современников: о моде и театральных костюмах» [6] посвящено супруге писателя, служившей образцом понимания законов моды и хорошего вкуса, как в повседневной одежде, так и в сценических костюмах.

Несмотря на обозначенный интерес, системного исследования поэтики чеховского костюма пока нет.

В нашей работе, основанной на анализе некоторых тенденций динамики костюма персонажей в ранней прозе А.П. Чехова, рассматриваются семантика и функции костюма в их усложнении – от одномерности к спектральности смыслов.

В рассказах А.П. Чехова с анекдотической основой (о которой говорил одним из первых В.И. Тюпа [7]), где функция костюма сводится, в основном, к характерологии, сам костюм одномерен.

«Неудачный визит» (1882) – анекдот, построенный по традиционной схеме: комизм сконцентрирован в финале, неожиданный финал, развязка, осуществляемая за границами текста – в сознании читателя [8].

Некий франт, зайдя в дом, где его встречает «девочка лет шестнадцати, в ситцевом платье и белом фартуке» [9, Т. 1, с. 437], развязно заигрывает с ней, принимая её за прислугу. Развязка анекдота происходит «минут через пять»: «Моя старшая дочь! – говорит хозяйка и указывает на ситцевое платье» [9, Т. 1, с. 437].

Эта ошибка происходит вследствие ложного узнавания: в XIX веке именно одежда прислуги состояла из ситцевого платья и фартука: «К платью прислуги полагался белый воротничок и белые манжеты, белый передник» [10, с. 215]. Наличие фартука в гардеробе барышни вовсе не исключалось. Еще с XVIII века «аристократия неожиданно обратилась к моде простолюдинов, ища подсказку, как сделать наряды более функциональными и комфортными» [11, с. 343]. В XIX веке мода на фартуки не прошла, их носили дома и на улице. Платье из простой ситцевой ткани считалось особенно модным. Так, неправильно понятый костюм – ключевая деталь, ситцевое платье – ядро анекдотического сюжета.

В чеховском тексте повторяющаяся деталь наполняется разным смыслом в зависимости от точки зрения.

Элементы пародийности, носителем которой является костюм персонажа, формируются характерологической деталью в рассказе «Раз в год» (1883): «швейцар Марк, старый и дрях-

лый, одетый в изъеденную молью ливрею» [9, Т. 2, с. 135], «сама княжна, хозяйка трехконного домика, сгорбленная и сморщенная старушка» в «белом кисейном платье» с розой, приколотой к ее тощей груди. Марк уговорил племянника Жана за 50 рублей и бутылку коньяка прийти с визитом вежливости к тетушке: архетипический сюжет продажи души дьяволу пародийно обыгран.

Гармонично распределенные по тексту детали создают «двойной ряд» – комическому и одновременно драматическому наряду Марка (он символизирует серьезность для персонажа миссии: «Встревоженный Марк надевает свою шляпу с галунами, долго торгуется с извозчиком и едет к племяннику Жану» [9, Т. 2, с. 136]) зеркален фрак Жана (переодевание Жана – фарс, разыгрываемый в результате торга: «В пятом часу Жан сдается, надевает фрак и едет к княжне...» [9, Т. 2, с. 139]). Две детали тетушкиного наряда – белое платье и роза – в контексте рассказа – знаки архетипического мотива умирания / воскресения и одновременно скрещивания двух рядов – держат на себе весь сюжет.

В повестях «Зеленая коса» (1882) и «Цветы запоздалые» (1882) пародийный план – одно из составляющих общей стилиевой тональности.

Пародийность в повести «Зеленая коса» связана с костюмами персонажей: тяжелое платье Оли, «сшитое специально для встречи жениха» – «тяжелые вериги», олицетворение тяжести обещания; тесный фрак, в который затянута жених Чайхидзев; карнавальные метаморфозы молодых людей, живущих на даче, – «дачной банды», которая стремится разрушить порядок торжества, чтобы спасти Олю от запрограммированной родовой традицией свадьбы.

Карнавальность торжественного вечера помолвки высвечивается в контрастных деталях. С одной стороны, напыщенность, «правильность», заданные княгиней: «Приказ княгини состоял в том, чтобы мы к вечеру были все в порядке: одеты во всё черное, белые галстуки, перчатки; были бы серьезны, умны, остроумны, послушны и зависты, как пудели...» [9, Т. 1, с. 166]. С другой – разгуливание фаворита – ложной главы семейства Самоубийства Егорова – незадачливого влюбленного, которому нельзя и мечтать об Оле, в конечном итоге приведшее к счастливому финалу.

«Маленькие башмачки» Ольги (Оля шла, «приподняв немного платье и показывая свои маленькие башмачки» [9, Т. 1, с. 170]), кстати, именуемой не иначе, как Терпсихора («...пляшет, как сама Терпсихора» [9, Т. 1, с. 160]), становятся символом скрытых ранее и вырвавшихся наружу чувств. «Ножка Терпсихоры» – явная отсылка к 1-ой главе романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: лирический пассаж о ножках с его «болтовней» и ностальгией по недавнему прошлому привносит в повесть лирическую интонацию. Так, «маленькие башмачки», помимо скрытой психологической функции, имеют интертекстуальный смысл. «Маленькие башмачки» отсылают к пушкинской Татьяне Лариной, в частности, к эпизоду сна («То в хрупком снеге с ножки милой, / Увязнет мокрый башмачок» [12, Т. 5, с. 91]). Деталь указывает на профанность события, как сон – состояние маргинальное, не поддающееся контролю, так и торжественный вечер помолвки становится карнавалом-комедией.

В пародийном ключе воссоздан эпизод увлечения Ольги в беседу: «...а поупудрил, чтоб казаться бледным, своротил

в сторону галстух...» [9, Т. 1, с. 166], а растрёпанный поручик с расстегнутым жилетом при виде Оли быстро его застегивает. Нарушение запретов, разрушение старого «космоса» спрятаны в деталях. Сама ситуация свидания в беседке («Оля сидела возле Егорова... Каждое свое слово он подслащивал поцелуем. Он говорил, лез ежесекундно целоваться и в то же время отворачивал в сторону свой рот, боясь, чтобы Оля не почувляла водочного запаха» [9, Т. 1, с. 170]) – вновь пародийно обыгранная параллель к пушкинскому роману: «Онегин тихо увлекает / Татьяну в угол и слагает / Её на шаткую скамью / И клонит голову свою / К ней на плечо...» [12, Т. 5, с. 94].

Интертекстуальная деталь не позволяет «опрокинуть» повествование целиком в пародию, создав полюсный противовес и формируя объёмность текста.

В повести «Цветы запоздалые» (1882) эффект многомерности создают повторы деталей костюма персонажей.

Портрет доктора («молодой, блестящий доктор, живет баарином, в чертовски большом доме» [9, Т. 1, с. 392]), отличается строгостью, «геометрической» правильностью, что скрыто и в фамилии («Топорков» от «топор». – Н.А.): «Он был статен, важен, представитель и чертовски правилен, точно из слоновой кости выточен» [9, Т. 1, с. 397]. Его лицо обрамляют очки: «Золотые очки и до крайности серьезное, неподвижное лицо дополняли его горделивую осанку» [9, Т. 1, с. 397]. «Очки» как повторяющаяся деталь полифункциональны: с одной стороны, как аксессуар, они придают облику «джентльменский» шарм, с другой – отражают картину мира; очки оттеняют взгляд доктора («... из глаз этого благодетеля человечества идут сквозящие лучи холодные, гордые, презирающие» [9, Т. 1, с. 410]), и в то же время коррелируют с пятирублевками, полученными от пациентов, которые и возвышают, и ведут к очерствению. «Очки» и «шуба» для Топоркова – аналог «футляра»: «Из-за пушистого воротника его медвежьей шубы ничего не было видно, кроме белого, гладкого лба и золотых очков» [9, Т. 1, с. 410]. И только в финале появление еще одних глаз около его очков («Около его золотых очков заблестели чужие глаза. И что за глаза!» [9, Т. 1, с. 430]) – вводит элитический мотив запоздалого счастья, даря герою шанс «оттаять».

Еще одна деталь гардероба – шляпа, обрамляющая сцену чаепития доктора у Приклонских («Топорков кашлянул, взялся за шляпу и кивнул головой. Маруся и Егорушка впились глазами в мать. Маруся даже покраснела. – Садитесь, пожалуйста! Вот сюда! Топорков положил шляпу и сел...» [9, Т. 1, с. 404]), демонстрирует холодность и мертвенность: «...сел прямо, как манекен, которому согнули колени и выпрямили плечи и шею» [9, Т. 1, с. 404]. В эпизоде шляпа становится своеобразным двойником (прием двойничества человека и вещи Чехов использовал в рассказе «Свидание хотя и состоялось, но...», 1882) и знаком отсутствия интереса, она замещает «пустоту», присущую неживому «манекену».

Психологически нагруженная деталь – «отяжеление» платья – в сцене неожиданного сватовства («Княгиня побавровела и, шурша своим тяжелым платьем, поднялась с кресла» [9, Т. 1, с. 412], и далее: оскорбилась и проплакала дважды за ночь) – выражение родовой гордости обедневшей дворянки.

Повторяющаяся деталь костюма Маруси, главной героини, – «розовая лента» – амбивалентна. «Розовая лента» в волосах – атрибут невесты, ожидающей жениха, «символ невинности невесты и знак любви» [13, с. 369]: «Маруся, одетая просто, но изысканно и не без кокетства, сидела у окна и поджидала. ... с розовой ленточкой в волосах» [9, Т. 1, с. 416]. «Розовая лента» – знак «книжной» влюбленности, надежды на счастье, и, подсознательно, на избавление от бедности. «Розовая лента», символизирующая отчаянные мечты Марусины (розовая лента – розовые очки), контрастирует с «золотыми очками» доктора Топоркова («... чтобы приданого было не меньше шестидесяти тысяч. «Иначе, говорит, нельзя» [9, Т. 1, с. 415]). В жестах, связанных с ленточкой, – полюса Марусино бытия: отчаявшись ждать, «она выдернула из своих волос розовую ленточку и возненавидела жизнь» [9, Т. 1, с. 416].

В финале больная Маруся снова завязывает волосы лентой, собираясь на очередной прием к Топоркову.

«Механическое» раздевание больной («Топорков, красный, с стучащим сердцем, тихо подошел к ней и расстегнул ее шнуровку. Он оторвал один крючок и, сам того не замечая, порвал ее платье» [9, Т. 1, с. 428]) оборачивается обнажением души Маруси, выворачиванием наизнанку внутреннего, сокровенного и давно скрываемого («Из всех оборочек, щелочек и закоулочков 288

платья посыпались на диван его рецепты, его карточки, визитные и фотографические...» [9, Т. 1, с. 429]). «Розовая ленточка» на этот раз сопряжена с чудом: однажды проигранная ситуация опрокинута в «бесконечность»: доктор «очеловечивается», столкнувшись с настоящим чувством.

И в этой повести интертекстуальные отсылки не позволяют «опрокинуть» повествование целиком в пародию. Связывая «Цветы запоздалые» с лирической ситуацией пушкинской «Осени» (общее – «чахоточная дева», обреченная на смерть), Г.П. Козубовская, отмечая многослойность мотива («...развёрнута в сюжет, внешне вполне укладывающийся в архетипическую схему – врач / больная, и совмещающую в себе несколько достаточно распространенных мотивов: <...> о Золушке, внезапно превратившейся в принцессу; о больной, влюбившейся в своего врача и т.д.» [14, с. 271]), подчеркивает: «Но у Чехова банальная ситуация раскрывает драму людей, обретших возможность счастья на пороге жизни и смерти» [14, с. 271]. С Топорковым в финале происходят значительные изменения: «Почему-то ему страшно делается, когда он глядит на женское лицо...» [9, Т. 1, с. 429]. Это страх перед разбитой женской душой.

В повести «Драма на охоте» (1884) пародия является структурообразующим элементом. С одной стороны, ирония и трагедия судьбы «девушки в красном платье» в том, что ее жизнь становится материалом для повести, вариантом желанной эффектной смерти. С другой – для Камышева, скрывшегося в повести под именем Зиновьева, – это способ облегчить душу. Мистифицируя, он выдает себя в удвоении имен и точек зрения, взгляда редактора и взгляда на самого себя.

В «Драме на охоте» наблюдается переход от одномерности к целому спектру функций костюма.

Редактор набрасывает психологический портрет Камышева, начиная с описания его костюма до указания на деталь – «господин с кокардой», которая приобретает ряд смыслов. С одной стороны, это знак чиновника (Камышев не похож на писателя, нуждающегося в заработке), а в пространстве текста – это знак человека с тайной. С другой стороны, кокарда от фр. *coquardes* – «петушиные перья» – органично встраивается в птичьи мотивы: «Постой, у тебя на фраке перышко...» [9, Т. 3, с. 329]. Камышев-Зиновьев подспудно ассоциируется с петухом, теряющим перья. Он мучим гордыней (перестал ходить к Наденьке из-за отца, «жалит», собеседников, будучи пьяным и т.п.). В преступлении обнажается скрытая животная натура убийцы (Камышев – хищник, Оленька – жертва, гаденькое существо, ящерица, змея). Слово «охота» у Чехова приобретает метафорический смысл. Охота – как борьба страстей, охота – как погоня за удачей, за счастьем» [14, с. 223] и как следствие – гибель жертвы.

Интертекстуальные отсылки – сочетание «лермонтовского» и «пушкинского» – вводит мотив гибели.

«Онегинское» в портрете – костюм денди и красивая внешность – признаки рокового героя, влюбляющего в себя женщин («У женщин я имею прежний успех – это à propos» [9, Т. 3, с. 414]): «Одет он со вкусом и по последней моде в новенький, недавно сшитый триковый костюм. На груди большая золотая цепь с брелоками, на мизинце мелькает крошечными яркими звездочками бриллиантовый перстень» [9, Т. 3, с. 242]. В его внешности чувствуется «порода» («На этом лице вы увидите настоящий греческий нос с горбинкой, тонкие губы и хорошие голубые глаза... Каштановые волосы и борода густы и мягки, как шёлк» [9, Т. 3, с. 242]) – отсылка к лермонтовскому Печорину («... Несмотря на светлый цвет его волос, усы его и брови были чёрные – признак породы в человеке, так, как черная грива и черный хвост у белой лошади...» [15, Т. 5, с. 187]). «Печоринское» в нем – усталость от жизни и огрубления чувств, едва теплящиеся романтические всплески.

Его внешность противоречива и не укладывается в стереотипы физиогномики – крепко, при этом слабо, что подмечает редактор: «В этих движениях сквозят воспитанность, легкость, грация и даже – простите за выражение – некоторая женственность...» [9, Т. 3, с. 242] – в этом также – неточная цитата из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Несовпадения во внешности намекают на демоническую натуру, способную на роковой поступок (имел «сатанинскую гордость» и «презрение к жизни»). Таким образом, особенности, подмеченные во внешнем облике, с одной стороны, характерологичны, с другой, – вводят подтекст, «приоткрывают завесу».

Колористическая семантика определяет динамику женского персонажа Оленьки Скворцовой – её нисхождение от невинного

существа к падшей грешнице. Каждое появление героини в сюжете маркировано нарядом определённого цвета, соответствующим изменению её статуса.

Сначала это «девушка в красном», где «красный» – это цвет жизненной силы, молодости, а также любви, страстности. «Красный», соотносимый с цветом крови, предопределяющим её судьбу, становится роковым. «Красный» становится знаком плотского, греховного, постепенно зарождающегося в героине. Её падение выражено на языке образов и аналогий: от неземных существ и возвышенных объектов (неземная таинственная сущность – Оленька-русалка, Дюймовочка; подобно сиренам, завлекающим мужчин-моряков и губящим их, поёт и смеётся серебряным смехом; «каяда», «цветок зеленого леса») до зооморфных сравнений птица – змея – кошка.

Новое появление в зелёном платье («На ней был какой-то тёмно-зелёный турнюр с большими пуговицами да широкополая соломенная шляпа...» [9, Т. 3, с. 296]), хотя и не производило такого сильного эффекта, но, по признанию Камышева «...она мне понравилась не меньше прежнего» [9, Т. 3, с. 296]. Фасон и цвет, с одной стороны, дань моде, с другой – характерологическая деталь. Зелёный цвет многогранен: это цвет природы, он связан с местом существования Ольги – лесом («цветок зелёного леса»), но это и цвет «дикости»: «Так, исподволь формируется подтекст образа Ольги: природа, не смягчённая культурой, равнодушна к добру и злу» [14, с. 220]. Стоит добавить, что зелёный здесь оказывается в оппозиции красному (в красном она пела) и является знаком «заземления» (её заставят за суетными делами: едет на ярмарку, деловито управляя шарабаном, стремится занять в церкви место получше и т. п.). С зелёным цветом связаны зооморфные ассоциации (гадина – зелёная ящерица), и поэтический образ рассеивается.

Описание свадебного платья опущено, белое платье становится пустым знаком, это не платье законной невесты-жены Урбенина («Но тщеславная Оленька не радуется... Она бледна, как полотно, которое она недавно везла с теневской ярмарки» [9, Т. 3, с. 318]), не платье несчастной влюблённой, обречённой на неравный брак, это знак падшей женщины.

Аналогии-намёки Чехов рассредоточивает в пространстве всего текста, и следующая цветовая перемена связана с голубым.

В голубом Ольга появится уже в статусе состоявшейся любовницы Камышева и жены Урбенина: «голубой» многозначен: в нем – указание на невинность и преданность Ольги, он – знак поэтичности и мечтательности.

Но в голубом впервые появляется маленькая дочка Урбенина: «И из лесу выбежала маленькая девочка, лет пяти, с белой, как лен, головкой и в голубом платье» [9, Т. 3, с. 318]. Семантика цвета платья здесь оправдана: ребёнок символизирует чистоту и душу. Ольга и девочка рифмуются – обе с льняными волосами, и в Ольге отмечается «детскость»: «Она была в ярко-красном, полудетском, полудевическом платье. Стройные, как иглы, ножки в

красных чулках сидели в крошечных, почти детских башмачках» [9, Т. 3, с. 264]. В сцене свидания с любовником «голубой» как бы настраивает на платонические чувства, но Ольга «увязает» в плотском: в дальнейшем от ревности она стрижет кудряшки Саши, которые похвалил Камышев, желая вытеснить из своего пространства врагов. Обрезание волос – символический жест уничтожения своими руками души. И в «голубом» обнаруживается сдвиг в негативную семантику – это пародия на святость, непорочность.

Движение от «светлого» к «чёрному» знаменует стремительное нравственное падение Ольги. Её последний костюм – чёрная амазонка: «Сидя на вороном коне... одетая в черную амазонку и с белым пером на шляпе, она уже не походила на ту девушку в красном... Теперь в её фигуре было что-то величественное, «грандамское». Каждый взмах хлыстом, каждая улыбка – все было рассчитано на аристократизм, на величественность» [9, Т. 3, с. 353]. Новая ипостась – Ольга-амазонка – попытка «царить», стремление доказать, что она рождена для самого лучшего. Так срабатывает негативная семантика «чёрного»: «чёрный» – цвет темноты, грязи и мрака, куда погружается героиня, она мечется от одного мужчины к другому (муж Урбенина, любовник Зиновьев, богатый кавалер граф), она мучается низменными чувствами – гордыня, зависть, злость («Другие мучаются, пусть и он мучается», – сказала Ольга, не глядя на меня и хмурия брови» [9, Т. 3, с. 359]).

В финале происходит возвращение к «красному» на новом витке. «Красное» отзовется в цвете крови – смертельной раны, нанесённой Ольге. Падение Ольги окончательно загоняет её в ловушку и закономерен результат – гибель не только души, но и телесная смерть. Тело приравнивается к вещи, теряется человеческий лик («...принесли из лесу какое-то тело, одетое в порванное, окровавленное платье...» [9, Т. 3, с. 373]), кровь и грязь смешиваются. Итогом её жизни оказывается окровавленное платье, брошенное в грязь, – метафора судьбы Ольги.

Цветовой спектр – красный, зелёный, голубой – цвета, присутствующие в костюмах Ольги, – основные цвета радуги, символ многоцветия жизни. Появление радуги вносит лирический мотив.

Цветовые контрасты указывают на разные этапы в жизни персонажа: у Ольги – от красного к чёрному, от прекрасной «девушки в красном» до падшей грешницы («чёрная амазонка»), у Камышева-Зиновьева серый цвет – цвет его настоящей жизни, скучной и беспросветной («Жизнь, которую я вижу сейчас сквозь номерное окно, напоминает мне серый круг: серый цвет и никаких оттенков, никаких светлых проблесков...» [9, Т. 3, с. 408]), тоска по прошлому визуализируется в цветах радуги, связанных с Ольгой (для Камышева-Зиновьева радуга – это элегическое воспоминание о прошлом: «Но, закрыв глаза и припоминая прошлое, я вижу радугу, какую даёт солнечный спектр... Да, там бурно, но там светлее...» [9, Т. 3, с. 408], момент присутствия любви и освобождения).

Библиографический список

- Добин Е.С. *Сюжет и действительность; Искусство детали*. Ленинград: «Советский писатель», 1981.
- Сухих И.Н. *Проблемы поэтики А.П. Чехова*. Ленинград: Ленинградский государственный университет им. А.А. Жданова, 1987.
- Кубасов А.В. *«Рассказы А.П. Чехова: поэтика жанра»*. Свердловский государственный педагогический институт, 1990.
- Иванова Н.Ф. О Чехове и дамской моде. *Звезда*. 2010; 1: 193 – 203.
- Манкевич И.А. Костюм и мода в повседневной жизни А.П. Чехова. *Чеховские чтения в Ялте*: сборник научных трудов. Выпуск 13. Мир Чехова: мода, ритуал, миф. Дом-музей А.П. Чехова в Ялте. Симферополь: Доля, 2009: 33–60.
- Чеховские чтения в Ялте*: сборник научных трудов. Выпуск 13. Мир Чехова: мода, ритуал, миф. Дом-музей А.П. Чехова в Ялте. Симферополь, 2009.
- Тюпа В.И. *Художественность чеховского рассказа*. Москва, 1989.
- Курганов Е. *Литературный анекдот пушкинской эпохи*. Available at: http://www.slav.helsinki.fi/publications/sh/sh15_2.html
- Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т., 1974 – 1982. Письма: в 12 т. Москва: 1982 – 1983.
- Короткова М.В. Традиции русского быта. Москва: Дрофа-Плюс, 2008.
- Фукай А. История моды с XVII по XX век. Коллекция института костюма Киото. Москва: Арт-Родник, 2008.
- Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Москва: АН СССР, 1957; Т. 14.
- Балашов Д.М., Марченко Ю.И., Калмыкова Н.И. *Русская свадьба: Свадебный обряд на Верхней и Средней Кокшеньге и на Уфтуге (Тарногский район Вологодской области)*. Москва: Современник, 1985.
- Козубовская Г.П., Крапивная Е. Поэтика костюма в повести А.П. Чехова «Драма на охоте». *Культура и текст*. Санкт-Петербург; Самара; Барнаул, 2005: 218 – 227.
- Лермонтов М.Ю. Сочинения: в 6 т. Редактор Н.Ф. Бельчиков, Б.П. Городецкий, Б.В. Томашевский. Москва: АН СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом), 1954 – 1957.

References

- Dobin E.S. *Syuzhet i dejstvitel'nost'; Iskusstvo detali*. Leningrad: «Sovetskij pisatel'», 1981.
- Suhikh I.N. *Problemy po'etiki A.P. Chehova*. Leningrad: Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. A.A. Zhdanova, 1987.
- Kubasov A.V. «*Rasskazy A.P. Chehova: po'etika zhanra*». Sverdlovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 1990.
- Ivanova N.F. O Chehove i damskoj mode. *Zvezda*. 2010; 1: 193 – 203.

5. Mankevich I.A. Kostyum i moda v povsednevnoj zhizni A.P. Chehova. *Chehovskie chteniya v Yalte*: sbornik nauchnyh trudov. Vypusk 13. Mir Chehova: moda, ritual, mif. Dom-muzej A.P. Chehova v Yalte. Simferopol': Dolya, 2009: 33-60.
6. *Chehovskie chteniya v Yalte*: sbornik nauchnyh trudov. Vypusk 13. Mir Chehova: moda, ritual, mif. Dom-muzej A.P. Chehova v Yalte. Simferopol', 2009.
7. Tyupa V.I. *Hudozhestvennost' chehovskogo rasskaza*. Moskva, 1989.
8. Kurganov E. *Literaturnyj anekdot pushkinskoj 'epohi*. Available at: http://www.slav.helsinki.fi/publications/sh/sh15_2.html
9. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Sochineniya: v 18 t., 1974 – 1982. Pis'ma: v 12 t. Moskva: 1982 – 1983.
10. Korotkova M.V. Tradicii russkogo byta. Moskva: Drofa-Plyus, 2008.
11. Fukaj A. Istoriya mody s XVII po XX vek. Kollekcija instituta kostyuma Kioto. Moskva: Art-Rodnik, 2008.
12. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. Moskva: AN SSSR, 1957; T. 14.
13. Balashov D.M., Marchenko Yu.I., Kalmykova N.I. *Russkaya svad'ba: Svadebnyj obryad na Verhnej i Srednej Kokshen'ge i na Uftyuge (Tarnogskij rajon Vologodskoj oblasti)*. Moskva: Sovremennik, 1985.
14. Kozubovskaya G.P., Krapivnaya E. Po'etika kostyuma v povesti A.P. Chehova «Drama na ohote». *Kul'tura i tekst*. Sankt-Peterburg; Samara; Barnaul, 2005: 218 – 227.
15. Lermontov M.Yu. Sochineniya: v 6 t. Redaktor N.F. Bel'chikov, B.P. Gorodeckij, B.V. Tomashevskij. Moskva: AN SSSR. Institut russkoj literatury (Pushkinskij Dom), 1954 – 1957.

Статья поступила в редакцию 14.01.16

УДК 821.161.1

Bagandova I.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Legal Disciplines, SKI VGUU RPA the MY of the Russian Federation, E-mail: uzlipat066@mail.ru

CLASSIFICATION OF INTERJECTIONS ACCORDING TO THE COMPOSITION AND PECULIARITIES OF THEIR USE IN LITERARY DARGWA LANGUAGE. The author of the research work discusses the semantics and structural-grammatical specifics of the primitive and secondary interjections in Dargwa. The author also determines their role in the derivational process. Not all interjections in Dargwa have written forms in the literary language. Some interjections by means of the alphabet due to the fact that they are based on non-standard sounds are very difficult to be given a proper written form. These include implosion and clicking sounds. The author concludes that secondary interjections in the Dargwa literary language represent a growing group of words that makes them different from the primitive interjections. The main sources of replenishment of interjections are units resulting from interactivity. It is noted that nouns, verbs, adverbs and pronouns participate in the process of interactivity.

Key words: interjections, Dargwa language, primitive interjections, secondary interjections, morphological amorphousness, conventionalization.

И.М. Багандова, канд. филол. наук, доц. каф. общеобразовательных и правовых дисциплин, СКИ ВГУЮ РПА МЮ РФ, E-mail: uzlipat066@mail.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕЖДОМЕТИЙ ПО СОСТАВУ И ОСОБЕННОСТИ ИХ УПОТРЕБЛЕНИЯ В ДАРГИНСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматриваются семантика и структурно-грамматические особенности первообразных и непервообразных междометий даргинского языка, определяется их роль в словообразовательном процессе. Передаче в письменной форме поддаются не все междометия даргинского литературного языка, так как невозможно представить некоторые междометия средствами алфавита из-за того, что они строятся на базе нестандартных звуков. К таким относятся имплозивные и щёлкающие звуки. Автор делает вывод о том, что непервообразные междометия даргинского литературного языка представляют собой пополняющую группу слов, что делает их отличными от первообразных. Главными источниками пополнения рядов междометий являются единицы, появившиеся в результате интеръективации. В процессе интеръективации участвуют имена существительные, глаголы, наречия, местоимения.

Ключевые слова: междометия, даргинский язык, первообразные междометия, непервообразные междометия, морфологическая аморфность, конвенциализация.

Речь даргинцев, как письменная, так и устная, перенасыщена междометиями. Среди множества национальностей, населяющих республику Дагестан, национальность даргинцев можно угадать по характерным возгласам (междометиям), которыми перенасыщена их речь. Особенность ещё и в том, что сами по себе междометия в речи без сочетания с фразеологизмами или же с другими средствами выразительности речи, редко встречаются. Междометия даргинского языка, делятся на первообразные (первичные, прототипические, непроемные) и непервообразные (вторичные, производные).

Междометия, в современном даргинском языке не имеющие, как правило, связей ни с одной из знаменательных частей речи, составляют первую группу. В неё входят междометия, построенные по модели «гласный + согласный»: *аэь, ай, ей, яэ, юх (юхъ), ухъ, зэь*, по модели «согласный + гласный + согласный»: *гуш, жит, гьай, гьари, гьей, духъ, гьеч, вай, вях1, лех1, маэь, жей, жав, йав, йей*, «согласные + гласный»: *ва, гьу, йя, се, г1е*., протяжно или интонированно произносимые гласные: *и-и, а-а, у-у, о-о* и т. д., звукоподражания эмоциональных вокализаций человека: *уф/уф-гьай 'уф', ту/ту, нажас 'тыфу', г1ях1-гях1-г1ях1 'ха-ха-ха'* и некоторые другие единицы [1, с. 99].

Наиболее употребляемые в разговорной речи, что отличает даргинский народ от других народов Дагестана, – это междометия *гьари/гьарица, гьуя, эллей*. Например:

Разг: *Эллей, вайси х1ялла адамти лехьалли ишди!* букв. 'Э-э-хе, тяжелого характера люди, однако, эти!'

Гьари, дила багьадур, чебаахъа гьари, колхозла председатель сегъуна вирарал, хаспира гьимуктибх1ели, – тилади бирурли синкала вез1ли. 'Ну-ка, мой богатырь, покажи каким бывает в гневе председатель колхоза, – просил хозяин медведя' [2].

Особенность первообразных междометий также и в том, что они чаще употребляются в речи в отличие от непервообразных. Речь даргинцев эмоциональная, и для более точной передачи всех оттенков чувств перенасыщена междометиями:

Ва, хабарраагарлигьар сек1ал деткахъиб... 'Ах, внезапно всё исчезло...' [там же].

Эй, адамти, х1ушара дирхмарудая! Илди лехтисаби! Илди миц1ирли лехан! 'Эй, люди, не верьте вы тоже! Они есть! Они живые!' [там же].

Примеров может быть очень много с каждым из перечисленных первообразных междометий как из художественной литературы, так и из разговорной речи.

Особенность ещё и в том, что сами по себе междометия в речи без сочетания с фразеологизмами или с другими средствами выразительности речи редко встречаются. Именно сочетанию междометий с фразеологическими оборотами обязан язык даргинцев такой экспрессивности речи. Продемонстрируем это на следующих примерах:

Гьари, ил гьайличи кьаркъа чебихъа! Бакьирив х1уни? 'Ну-ка, никому не смей это рассказывать! Слышала ты?' (*гьари* – междометие, в данном контексте выражающее предостережение; *гьайличи кьаркъа чебихъа* – ФЕ, означающее запрет кому-либо

рассказывать о чем-либо, букв. 'на слово камень положи'). *Вай, гидгари луэян! Х1езибад кепек булхъану!* 'Э-э, жадина! От тебя копейки не дождешься!' (*вай* – междометие, выражающее пренебрежительное отношение; *гидгари луэян* – ФЕ, выражающее крайнюю скверность человека, букв. 'бреющий яйцо'). *Вайлирагу, палда к1уч1диран! Гьат1ира се дигулие сунес, гьарбари хъайг1и някь буцибсила мерлае викулрагу!* 'Ух, трус! Чего ему еще надо после того, как каждый день его домой буквально за руку веду!' (*вайлирагу* – междометие, выражающее возмущение; *палда к1уч1диран* – ФЕ, употребляющееся в данном случае в значении 'трус', имеет и другие значения, например, букв. 'пепел глядящий').

Непервообразные междометия ведут своё происхождение от знаменательных частей речи. Проще говоря, это и есть знаменательные части речи, выполняющие роль междометия в данном контексте, что и указывает на непервообразность. Употребляются непервообразные междометия преимущественно в художественной литературе. В разговорной речи выражают чаще всего недовольство, возмущение, восторг, счастье, служат для передачи эмоциональной оценки говорящего. Примеры:

Агь, дила талих1! Х1ук1ун дила някьбачил сархибсири. 'Ах, моё счастье! Ты моими руками заслужено!' [2]. Разг. *Дила жагал кьабулдан, х1ед нуниселра г1ех1ер х1ебирис.* 'Моя красивая бабочка, для тебя я ничего не пожалею'. Разг. *Вай, кьабулдан, каруиу ца цабагьалли т1ях1ках1ерик1ули!* 'Ах, бабочка, успокойся, не прыгай все время!'

Существительное *бабочка* в качестве непроизводного междометия употребляется в данных примерах для выражения счастья в первом случае и для выражения негодования во втором. В обоих случаях это выражение эмоциональной оценки собеседника говорящим: *дила жагал кьабулдан* 'моя красавица, моя душа'; *вай, кьабулдан* 'егоза'.

Если употреблять непроизводное междометие *дила х1улбала шала* 'очей моих свет / свет очей моих' как обращение к ребёнку, оно выражает не только нежность к ребёнку, но и бесконечное счастье матери. При употреблении как обращение к мужу оно означает признание в любви, но в этом случае произносится в шуточной форме (все-таки, речь идет о горном народе). Данное междометие – исключительно «женское», так как мужчина вряд ли будет настолько сентиментален, чтобы произносить подобного рода слова ни по отношению к ребёнку, ни тем более по отношению к женщине.

Особенность образования непервообразных междометий еще и в употреблении:

некоторых существительных: *аллагьак* 'проклятье', *балагь* 'беда';

архаичных вокативов: *Аллагь, дилаАллагь!* 'о, Аллах!' и т. п.; некоторых утративших синтаксические связи форм глаголов, наречий и из других частей речи.

К группе непервообразных междометий примыкают и разного рода идиомы, состоящие из местоимений, частиц и десемантизированной знаменательной лексики: *гьу-саб-саб!* 'вот

так-так!', *шайт1ай ардукабая!* 'черт возьми!'; разг. *Аллагьакаб, х1ечи, вай, уэграш!* 'Чтоб тебя Аллах покарал, негодай!'

Непервообразные междометия, образованные с употреблением существительных *Аллагь* и *шайт1ан*, чаще всего используются как угроза, проклятие или предостережение. Человек произносит выражения из вышеприведенных нами примеров в состоянии крайней степени возмущения, отчаяния или агрессии.

Передаче в письменной форме поддаются не все междометия даргинского литературного языка. О. Есперсен указывает «на невозможность представить некоторые междометия средствами алфавита. К таким междометиям относятся и некоторые междометия даргинского литературного языка. Речь идёт о таких речевых единицах, которые строятся на базе нестандартных звуков. К ним относятся импловзивные и щелкающие звуки [3, с. 49 – 50].

Общепотребительных первообразных междометий, бытующих в устной даргинской речи, гораздо больше, чем в словаре. Это подчеркивает их фонетическую аномальность, которая выявляет противоречие между устной и письменной речью. Заметное место среди непервообразных междометий занимают устойчивые словосочетания и фразеологизмы: *дила Аллагь* 'боже мой', *чевверхи дила Аллагь* 'прости господи', *х1ера гьанна* 'вот это да', или *х1ебизсу ца* 'как бы не так', *агь х1ела* 'чтоб тебя'. Непервообразные междометия даргинского литературного языка представляют собой пополняющуюся группу слов, что делает их отличными от первообразных. Главными источниками пополнения рядов междометий являются единицы, появившиеся в результате интеръективации. *Интеръективация* – это переход слов из разных частей речи в междометия. В процессе интеръективации участвуют имена существительные, глаголы, наречия, местоимения. Переход знаменательных слов в междометия сопровождается, по мнению А.И. Германовича [4, с. 99] и Е.Н. Сидоренко [5, с. 91], потерей номинативности, категориального значения, форм изменения, синтаксической нагрузки и приобретением способности выражать разные чувства. Отличие непервообразных междометий даргинского литературного языка от первообразных в том, что непервообразные междометия – это постоянно пополняющаяся группа слов. Главными источниками пополнения являются оценочно-характеризующие существительные типа *анц1кьи* 'горе', *балагь* 'беда', *изряг1ил* 'смерть', *урехи* 'страх, ужас', *кьулуку таман* 'какую', *ветяхъес* 'пропасть'.

Таким образом, специфической особенностью даргинского языка является большое количество в речи междометий, которые делятся на первообразные (первичные, прототипические, непроизводные) и непервообразные (вторичные, производные). Передаче в письменной форме поддаются не все междометия даргинского литературного языка. Большинство из них, прежде всего, непервообразные, встречаются только в устной речи. Наиболее употребляемы в разговорной речи междометия *гьари/гьарица*, *гьуя*, *эллелей*, что отличает даргинский народ от других народов Дагестана. Одной из основных функций междометий в даргинском языке является передача эмоций, так как речь даргинцев отличается повышенной эмоциональностью.

Библиографический список

1. Багандова И.М. *Структурно-семантический анализ междометий даргинского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2013.
2. Ахмедхан Абу-Бакар. *Бродяга. Повесть*. Махачкала, 1993.
3. Jespersen Otto. *The Philosophy of Grammar*. New York: W.W. Norton and Company, 1965.
4. Германович А.И. *Междометия русского языка*. Киев, 1966.
5. Сидоренко Е.Н., Сидоренко И.Я. *Диахронный и синхронный аспекты переходности в системе частей речи и контаминантов*. Симферополь, 1993.

References

1. Bagandova I.M. *Strukturno-semanticheskij analiz mezhdometij darginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2013.
2. Ahmedhan Abu-Bakar. *Brodyaga. Povest'*. Mahachkala, 1993.
3. Jespersen Otto. *The Philosophy of Grammar*. New York: W.W. Norton and Company, 1965.
4. Germanovich A.I. *Mezhdometiya russkogo yazyka*. Kiev, 1966.
5. Sidorenko E.N., Sidorenko I.Ya. *Diahrornyj i sinhronnyj aspekty perehodnosti v sisteme chastej rechi i kontaminantov*. Simferopol', 1993.

Статья поступила в редакцию 31.12.15

УДК 811.511.1

Kaksin A.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Alтай Turkology of the Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

EXPRESSION OF AN EVIDENTIALITY IN NORTHERN DIALECTS KHANTY LANGUAGE: MAIN CONNOTATIONS AND FORMS. The article presents research on justification of the major role of forms of verbs and special lexemes in expression of an evidentiality in northern dialects of the Khanty language. The evidentiality is understood as designation of "indirect accessory" of

information to a speaking face and, respectively, the instruction on a source or a way of its receiving. The object of the research is fixed formal means, by which various meanings (or connotations) of evidentiality are expressed: retelling, the link to the general opinion, judgment about action by result (on a trace), logical conclusion, surprise at unexpected detection. As the fixed formal means of expression designs of three types are considered. The first group includes offers with forms of evidentiality (participles or adverbial participles by nature). These forms (with indicators *-m*, *-t* or *-man*) act as the main predicate in sentences like *Ši pił jołtūw xəlewat juḡat-t-eł* 'These our neighbors will arrive tomorrow, it turns out'. The second category is made by offers with specialized lexemes: interjections, particles, words of other parts of speech. These introduction components support or increase required sense (in sentences like *Wana juḡatsūw: owł, mätte, tumanan pun-man* 'Approached closer: the door, appears, on the lock is closed'). The third type is represented by the phrases, complicated by modal shades owing to existence of certain modal lexemes: these are semantic-syntactical sentences like *Keši pa joša wüj'ati pišł äntöl* 'A knife even to take opportunities in hand, probably, has no!'.
Key words: *evidentiality, connotation of an evidentiality, means of expression, inclination, specialized lexemes, northern dialects of the Khanty language.*

А.Д. Каксин, д-р филол. наук, вед. науч. сотр., Институт гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

ВЫРАЖЕНИЕ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В СЕВЕРНЫХ ДИАЛЕКТАХ ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ КОННОТАЦИИ И ФОРМЫ

Статья посвящена обоснованию важнейшей роли форм глагола и специальных лексем в выражении эвиденциальности в северных диалектах хантыйского языка. Под эвиденциальностью понимается обозначение "косвенной принадлежности" информации говорящему лицу и, соответственно, указание на источник или способ ее получения. Объектом исследования являются основные формальные средства, которыми выражаются различные значения (или коннотации) эвиденциальности: пересказ, ссылка на общее мнение, суждение о действии по результату (по следу), логическое умозаключение, удивление при неожиданном обнаружении. В качестве основных формальных средств выражения рассматриваются конструкции трех типов. В первую группу входят предложения с формами эвиденциальности (по происхождению — причастными и деепричастными). Эти формы (с показателями *-m*, *-t* или *-man*) выступают главным сказуемым в конструкциях типа *Ši pił jołtūw xəlewat juḡat-t-eł* 'Эти наши соседи завтра придут, *оказывается*'. Второй разряд составляют предложения со специализированными лексемами — междометиями, частицами, словами других частей речи. Эти вводные компоненты поддерживают или усиливают искомое значение (в конструкциях типа *Wana juḡatsūw: owł, mätte, tumanan pun-man* 'Подожли ближе: дверь, *оказывается*, на замок закрыта'). Третий тип представляют конструкции, осложнённые модальными оттенками вследствие наличия определённых модальных лексем: это семантико-синтаксические конструкции типа *Keši pa joša wüj'ati pišł äntöl* 'Нож даже в руки взять *возможности, видимо, не имеет!*'

Ключевые слова: *эвиденциальность, коннотации эвиденциальности, средства выражения, наклонение, специализированные лексемы, северные диалекты хантыйского языка.*

Эвиденциальные значения выражают указание на источник сведений говорящего относительно сообщаемой им ситуации. Некоторые эвиденциальные значения в разных языках выражаются грамматически, специализированными формами, и соответствующие парадигмы часто признаются наклонением или наклонениями (ренарратив, медиатив, адмиратив и др.) [1, с. 321 — 325].

Идя в этом русле, мы склонны выделять в северных диалектах хантыйского языка отдельное наклонение "эвиденциальности". Можно констатировать, что исследователи "видят" специальное эвиденциальное наклонение только в тех языках, где эту семантику выражают морфологические синтетические формы; и где объединённые подсистемы глагольных временных форм создают парадигму искомого наклонения. Если такая, строгая, морфология отсутствует, принято считать, что эвиденциальная семантика выражается глагольными темпоральными формами, входящими в систему индикатива [2, с. 124; 3, с. 59 — 66; 4, с. 36-40, 114 — 140, 159 — 166].

С опорой на эту схему нами исследуется и категория наклонения хантыйского глагола. Содержание категории эвиденциальности шире понятия наклонения, и в поле зрения исследователя попадают и синтаксические конструкции (в т. ч. с именным сказуемым), и лексические средства. Средства выражения эвиденциальности в хантыйском языке образуют систему, в статье рассматриваются некоторые из подсистем (большинство примеров — собственные записи, приводятся также примеры из печатной литературы; в последнем случае делается ссылка).

В первую группу (подсистему) входят конструкции с формами эвиденциальности (неочевидного наклонения); позицию главного сказуемого в них занимают формы, которые в системе зависимой предикации являются нефинитными (т. е. они являются сказуемым зависимой части); становясь главным сказуемым, подобная форма выражает какое-либо эвиденциальное значение. В роли финитного (конечного) сказуемого способны выступать оба хантыйских причастия (с показателями *-m* и *-t*), а также деепричастие на *-man*:

Ši pił jołtūw xəlewat juḡat-t-eł 'Эти наши соседи завтра *приедут, оказывается*';

Łiw älmönti wera ši päł-t-eł 'Они *словно бы* сильно боятся';

Täln ši aj sōjmen isa pot-man wōł 'Зимой этот небольшой ручей весь полностью *замерзает, действительно*';

Пирьсы Михай Ойка хут ветпысы звыт тапыт парым ювпыны *ёхи ёхыт-m-at*. Веншл *ий мормына ёв-m-at* [5, с. 22-23] 'Старый Михай Ойка после недели рыбного промысла *домой вернулся, оказывается*. Лицо его *совсем сморщилось, оказывается*';

Xalewta jis. Aləŋ saḡat noḡ kilmewŋ, naj tup wurteł et-m-al [6, с. 61] 'Наступило утро следующего дня. Когда утром встали, край солнца только *показался, оказывается*';

Poslaŋ joḡ jaŋ xujŋ, xoł'maŋ xujŋ i xora leł-m-el [6, с. 64 — 65] 'Люди по десять, по тридцать человек в одну лодку *сели, оказывается*';

Neməłti xuw antum us, pa etəs; ħalməł mor wuša eł-m-al [6, с. 82] 'Прошло немного времени — снова *показалась (лиса); язык свой до основания вывернула, оказывается*'.

Вторую группу составляют конструкции со специализированными лексемами — междометиями, частицами, словами других частей речи (в т.ч. вводными):

Wana juḡatsūw: owł, mätte, tumanan pun-man 'Подожли ближе: дверь, *оказывается*, на замок закрыта';

Tām jisŋ xənti ħawrəmat rōt jasŋeł, mätte, änt wōtəł 'В настоящее время дети-ханты родной язык, *оказывается*, не знают';

Jis purajŋ, jaŋara, mir šiiti wōłmeł, nəš 'В старину, *действительно*, люди так жили, *оказывается*';

T'ō, tāmaš sorni xəttiŋe ši tiwmał 'Во, такой замечательный день *вот* выдался, *оказывается!*'

В этом разряде особую роль играют частицы, выражающие удивление (при неожиданном обнаружении чего-либо), субъективную передачу чужой речи (также с оттенком удивления, изумления): *нəš* 'оказывается', *мāł* 'же, ведь' и др. Ещё ряд примеров:

Nāŋ nəš! '(Это) *ты, оказывается!*';

Pa'ten jiŋki nəš 'Штаны твои *влажные, оказывается!*';

Ān xołtan nəš! 'He *умеешь ты, оказывается!*';

Mōšitten nəš 'Болен ты, *похоже*';

Łūw māl šiwełt ši šōšilas! 'Он *ведь* в ту сторону *и* *пошёл!*'

Лексические средства выражения эвиденциальности, имеющиеся в хантыйском языке, составляют особый класс слов и должны рассматриваться в первую очередь и отдельно именно как лексемы: это единицы словаря, хотя и разные по статусу и

частоте употребления. Одни включаются в состав аналитических форм или входят в круг служебных слов (как *ра* 'ведь; же', *ки* 'бы' и некоторые др.), другие вводятся в предложение "в своем полном" значении (*нэш* 'оказывается', *мáттэ* 'оказывается; якобы' и др.).

Третью группу составляют комбинированные семантико-синтаксические конструкции, в которых могут присутствовать слова разных частей речи (к примеру, наречия), в том числе – модальные конкретизаторы типа *piś* 'возможность'. Другими словами, в речи и тексте все вышеуказанные средства способны взаимодействовать, сочетаться (вступать в комбинации, образуя нечто цельное, структурно-смысловое единство). В разговорной речи в создание эвиденциального контекста "включается" интонация. Встречаются такие конструкции и в публицистических, и в художественных текстах. Часто комбинированными средствами хантыйского языка ситуация одновременно оценивается с точки зрения ее очевидности (или неочевидности) и степени уверенности говорящего лица в достоверности сообщения:

Акема па сама рахмат, хотсат мин тув питлны *яма янгх-м-ын* [5, с. 31] 'Дяде понравилось, как мы вдвоем с ним *удачно съездили, действительно*';

Ма па ухем хотны ветымтат *нох анта сорме-т* [5, с. 33] 'У меня извилины в голове еще *не высохли, однако*'.

Выше уже было сказано, что одной из самых распространенных разновидностей в этой группе являются конструкции с модальными словами типа *wer* 'дело', *šom* 'возможность, сила', *piś* 'возможность'.

Предназначены подобные лексико-синтаксические конструкции в основном для выражения различных оттенков возможности, необходимости, долженствования (т. е. оттенков модальности), но при определенных условиях, в соответствующем контексте могут дополнительно выражать и значение эвиденциальности:

Keši pa joša wüj'ati *piśl äntöl* 'Нож даже в руки взять *возможности, видимо, не имеем!*'

'Körtaš ewaš xüwašak jānxti *šom pa änt täjta!* 'От деревеньки своей далеко отойти *сил даже, скорее всего, не имеем!*'

Nāñ, *kāšnarajaš*, ší porí xota mānti *weren wóš!* 'Ты, *оказываешься*, на эту свадьбу *идти намерен!*'

Итак, в хантыйском языке имеются разные средства выражения эвиденциальности (в т. ч. формы отдельного наклонения – эвиденциалиса). Они используются с разной степенью интенсивности, что связано с их функциональной спецификой, своеобразием их эвиденциальной семантики. Названные группы средств хантыйского языка образуют систему, но не по принципу поля: нет ядра и периферии, а все группы равны по степени значимости и употребительности, потому что приспособлены для выражения различных эвиденциальных значений. В свою очередь, существование именно такой равновесной системы выражения эвиденциальности (и с таким набором средств, часть которых являются также специфическими, хотя бы в своем употреблении), создает и специфику в целом – специфику эвиденциальной системы хантыйского языка.

Библиографический список

1. Плунгян В.А. *Общая морфология: Введение в проблематику*: учебное пособие. Москва: Эдиториал УРСС, 2000.
2. Бубрих Д.В. *Грамматика литературного коми языка*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1949.
3. Серебренников Б.А. *Категории времени и вида в финно-угорских языках пермской и волжской групп*. Москва: Издательство АН СССР, 1960.
4. Цыпанов Е.А. *Грамматические категории глагола в коми языке*. Институт языка, литературы и истории Коми НЦ Уральского отделения РАН. Сыктывкар, 2005.
5. Лазарев Г.Д. *Сорнег тов*. Рассказ на языке ханты. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 1999.
6. Steinitz W. *Ostjakologische Arbeiten: Band I: Ostjakische Volksdichtung und Erzählungen aus zwei Dialekten: Texte*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1975.

References

1. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku*: uchebnoe posobie. Moskva: Editorial URSS, 2000.
2. Bubrih D.V. *Grammatika literaturnogo komi yazyka*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1949.
3. Serebrennikov B.A. *Kategorii vremeni i vida v finno-ugorskih yazykah permskoj i volzhskoj grupp*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960.
4. Cypanov E.A. *Grammaticheskie kategorii glagola v komi yazyke*. Institut yazyka, literatury i istorii Komi NC Ural'skogo otdeleniya RAN. Syktyvkar, 2005.
5. Lazarev G.D. *Sorneng tov*. Rasskaz na yazyke hanty. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 1999.
6. Steinitz W. *Ostjakologische Arbeiten: Band I: Ostjakische Volksdichtung und Erzählungen aus zwei Dialekten: Texte*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1975.

Статья поступила в редакцию 19.01.16

УДК 82 – 31

Kozubovskaya G.P., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Literature, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: galina_mifo@mail.ru

SEMANTIC POETICS OF I. S. TURGENEV (NOVEL "RUDIN"). Going from V. Smid's conception of "prose as poetry", the author of the article insists on the validity of using the term "semantic poetics". This term is used by Yu. Levin, D. Segal and others in their investigation of acmeist poetry; and it gives its own understanding of "poetic" in Turgenev's prose. As the article shows, the interpreting of the novel "Rudin" with the help of A.S. Pushkin's and A.F. Fet's allusions allows discovering some mechanisms forming Turgenev's novelistic poetics. The author shows as a semantic chain *flower – butterfly – soul* with the reference to Pushkin's novel "Eugene Onegin" realizes both parodical and elevated plans and the semantic chain *fragrant – breath – wind – soul – head – bottom – grave* with the reference to A.F. Fet's cycle "To Ophelia" varies the motive of a ruined soul, which makes up a basis of Hamlet's layer in Turgenev's text and outplays it in explicated metaphors.

Key words: model, modeling, module, individual educational route.

Г.П. Козубовская, д-р филол. наук, проф. каф. литературы АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: galina_mifo@mail.ru

«СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПОЭТИКА» И.С. ТУРГЕНЕВА (РОМАН «РУДИН»)

Отталкиваясь от концепции В. Шмида «проза как поэзия», автор статьи настаивает на правомерности использования термина «семантическая поэтика» (термин Ю. Левина, Д. Сегала и др. в исследовании поэзии акмеизма), предлагая своё понимание «поэтического» в прозе Тургенева. Прочтение романа «Рудин» через пушкинские и фетовские аллюзии, как показано в статье, позволяет выявить некоторые механизмы, формирующие романную поэтику Тургенева. Автор демонстрирует, как семантическая цепочка *цветок – бабочка – душа*, отсылая к роману в стихах «Евгений Онегин», актуализирует и пародийный, и высокий планы, а семантическая цепочка *душистый – дыхание – ветер – душа – голова – дно – могила*, отсылая

к циклу А.Ф. Фета «К Офелии», варьирует мотив загубленной души, составляющий основу гамлетовского слоя тургеневского текста, обыгрывая его в развернутой метафорике.

Ключевые слова: архетип, литературная аллюзия, мотив, память культуры, проза как поэзия, семантические цепочки.

Термин «семантическая поэтика» получил обоснование в работе Ю.И. Левина, Р.Д. Тименчика, Д.М. Сегала, В.Н. Топорова, Т.В. Цивьян [1], позже также в статье Д.М. Сегала [2] в связи с изучением поэтики акмеизма.

На наш взгляд, обращение к этому термину в исследовании романистики И.С. Тургенева вполне правомерно. Многослойность и многомерность тургеневской прозы, обращенной к интеллектуальному читателю, обусловлена «памятью культуры». Изучение аллюзионного слоя в прочтении прозы Тургенева как поэзии (формула В. Шмида «проза как поэзия» [3]) позволит выявить некоторые механизмы, формирующие романную поэтику Тургенева.

Исследование «пушкинского» слоя имеет уже традицию (начиная с Л. Пумпянского и заканчивая современными исследователями – С.Б. Аюповой, Т.Савоськиной, А.В. Перетягиной и др.), о «фетовском» слое в романе пока ещё не писали.

Семантическая цепочка *цветок – бабочка – душа* отсылает к пушкинскому роману в стихах [4; 5].

Фигура Пандалевского содержит в себе элементы пародии, причём пародийность задана аллюзиями на роман и А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Описание деревенской жизни Онегина «Вот жизнь Онегина святая...» [6, с. 92] (далее роман Пушкина цитируется по этому изданию, ссылка маркирована П, страницы указываются круглых скобках после цитаты) развёрнуто в самом начале романа Тургенева в эпизоде деревенской девушки: «... Константин Диомидыч осторожно, как кот, подошел к девушке и заговорил с ней... погрозил ей пальцем и велел ей принести себе васьков» [7, с. 14] (далее роман Тургенева цитируется по этому изданию, страницы указываются круглых скобках после цитаты). Упомянутый васьков (согласно легенде, влюбившись в юношу Василия, русалка превратила своего возлюбленного в голубой цветок в надежде, что тот попадет в её чертоги; но цветок остался у пашни [8, с. 116]) – метафора нарциссизма Пандалевского.

«Прекрасный полевой цветок», преподнесённый Анне Павловне Липиной, уронившей его на дороге (здесь перевернута семантика архетипичного мотива: в русской поэзии брошенный цветок, как правило, символизировал растоптанную женскую любовь), не раз отзовется в романе в различных музыкальных вариациях, ассоциативно увязывая персонажей.

«Бабочка», которой восторгается Пандалевский, помимо эмпирического смысла, несёт другой, сопрягая полюса. «Бабочка» из тварного существа, созданного Богом, превращается в символ беспомощности, включаясь в семантический комплекс боли / страдания.

Болевой комплекс пронизывает рассказ Лежнева о том, как Рудин в прошлом, в их общей юности, разрушил его счастье: «... Рудин нисколько не желал повредить мне, – напротив! но вследствие своей проклятой привычки каждое движение жизни, и своей и чужой, *прищипывать словом, как бабочку булавкой* (курсив везде и далее наш. – Г.К.), он пустился обоим нам объяснять нас самих, наши отношения... ну, сбил нас с толку совершенно!» (с. 66). «Распятие словом» – таков смысл рассказанной Лежневым истории.

Семантические цепочки с метафорикой боли связывают далекие в сюжетном пространстве эпизоды: самобичевание Рудина во время прогулки с Натальей по усадебному саду («Он осыпал самого себя упреками, доказывал, что рассуждал наперед о том, что хочешь сделать, так же вредно, как накалывать булавкой наливающийся плод...», с. 49) и рудинский рассказ о своей жизни в последней встрече с Лежневым (завистник – учитель математики – разрушил его преподавательскую судьбу: «... последний мой упыльный пузырь наткнулся на него, как на булавку, и лопнул», с. 123). А.А. Новикова-Строганова, включая в энтомологический ряд божью коровку (см. поведение Рудина на баррикаде: он лез, «карабкался вверх и помахивая знаменем и саблей», сам он уподобил насекомому одного из своих обидчиков), трактует смерть Рудина в мифопоэтическом ключе: «Тело погибло, а душа вознеслась на небо – как в фольклорных заклинаниях о “божьей коровке”» [9, с. 11]. Подобная интерпретация, несущая в себе отголоски христианского мироощущения, на наш взгляд, возвышает «умаленное» в зеркальных вариациях.

Аллюзия на роман («...и как огнём обожжена / остановилась она» [П, с. 77] – пушкинская Татьяна накануне отповеди Онегина 294

на), явленная в энтомологическом мотиве, выполняет сложную функцию, сопрягая в параллели реальный и «возможный» сюжеты: несостоявшаяся влюблённость в Рудина Липиной, чего так опасался Лежнев, и ошибка Натальи, ставшей жертвой рудинского огня.

Неназванный цветок – в подтексте размышлений Рудина в связи с его бегством из усадьбы Ласунской: «Он теперь знал по опыту, как светские люди даже не бросают, а просто *роняют* человека, ставшего им ненужным: как перчатку после бала, как бумажку с конфетки, как невыигравший билет лотереи-томболы» (с. 96 – 97).

Сиреневая беседка, связанная с мифологемой сирени / сирены [10], семантически неоднозначна: обыгрываемый архетип поляризует смыслы: с одной стороны, стареющий «сатир» Рудин, добившийся победы, с другой – молодой сатир Пандалевский, подслушавший разговор и не замедливший доложить о нем хозяйке. Цветочный мотив, очерчивая круг, замыкается Пандалевским – шпионом и приживальщиком, верным псом, оберегающим честь дома.

С Рудиним связан мотив *нежданного гостя*, в разных вариациях присутствующий у Пушкина. Рудин появляется в имении Ласунской вместо барона («Некто Муффель, барон, камер-юнкер из Петербурга», с. 13). «Замещение» кого-то – повторяющийся момент, как в сюжете, так и в эпизодах биографии Рудина, рассказанных Лежневым. В сцене прощания с хозяйкой усадьбы Рудин чувствует изменение своего статуса: «Он сел, но уже не как прежний Рудин, почти хозяин в доме, даже не как хороший знакомый, а как *гость*, и не как близкий *гость*» (с. 95).

Мотив замещения на семантическом уровне метафорически обыгран в описании рудинских речей: «Рудин владел едва ли не высшей тайной – музыкой красноречия» (с. 36). Автор подчёркивает, что рудинские речи были импровизацией («...вдохновением дышала его нетерпеливая импровизация», с. 36), и это отсылает к «Египетским ночам» А.С. Пушкина, к образу импровизатора, который становится ненужным сразу после окончания своей импровизации. Так, *мотив нежданного гостя* оказывается подсвеченным пушкинскими аллюзиями, в том числе и в реакции француженки-гувернантки, заметившей, как Рудин страстно схватил руку Натальи: «Впрочем, он в ее глазах был чем-то вроде виртуоза или артиста; а от подобного рода людей, по ее понятиям, невозможно было требовать соблюдения приличий» (с. 49).

К моменту публикации романа И.С. Тургенев и А.А. Фет уже были знакомы (датой знакомства биографы считают 1853 год); более того, Тургенев стал редактором Фета. Именно редакторская деятельность Тургенева обнаруживает несовпадение эстетических принципов того и другого [11].

«Фетовское», на наш взгляд, обозначается, прежде всего, на уровне ольфакторики.

Эпитет «душистый», скрепляя дневной и ночной миры в романе, в повторе актуализирует семантику «первого». Так, в картине летнего утра, открывающей роман, доминирует этот эпитет: «Солнце уже довольно высоко стояло на чистом небе; но поля еще блестели росой, из недавно проснувшихся долин веяло *душистой* свежестью...» (с. 7). В описании усадебного сада Ласунских («...В нем было много старых липовых аллей, золотисто-темных и *душистых*, с изумрудными просветами по концам, много беседок из акаций и сирени», с. 24) запах гармонично вписан в общую картину. Ольфакторика вместе с визуальностью формируют образ сада-рая.

Одорическое содержание образа в стихотворении Фета «Весенний дождь» («От лип *душистым* медом тянет...» [12, с. 120]; далее произведения Фета цитируются по этому изданию, в ссылке маркировка Ф, страницы указываются в круглых скобках после цитаты) более конкретизировано, чем у Тургенева. Комментарий даёт неточную датировку – 1857 год, хронологически близкий к изданию романа. «Запах» для Фета сродни музыке, имеющей возможность «*передавать и мысли, и чувства не раздельно, не последовательно, а разом, так сказать – каскадом*» (выделение нами – Г.К.) [13]. Ключ к содержанию фетовского эпитета – в мифологии [14]: «Еще разымчива, *душиста* и сладка / нам Гебы пенистая чаша» («Ты прав; мы старимся...», с. неточной датой – 1860, Ф, с. 449).

Повтор эпитета создает музыкальное нарастание смысла. Картиной ночной природы с эпитетом «душистый» завершается первый день пребывания Рудина в усадьбе Ласунской: «*Душистая* мгла лежала мягкой пеленою над садом; дремотной свежестью дышали близкие деревья. Звезды тихо теплились. Летняя ночь и нежилась и нежила...» (с. 35). Ночь персонафицируется, обретая признаки женского любящего существа. Ср. у Фета: «В златом сиянии лампы полусонной / И отворяю окно в мой садик *благовоновый*, / То прохладжаемый, то в сладостном жару, / Следил я легкую кудрей ее игру: / *Дыханьем полночи* их тихо волновало / И с милого чела красиво отдувало...» (Ф, с. 213). Взгляд из окна, запахи сада и персонафицированная ночь – составляющие фетовского кода. Стихотворение, датированное 1843 годом, конечно, было известно Тургеневу.

Эпитет «душистый» в эпистолярном общении обоих оценочен. Так, в письме от 18 (30) января 1858 г. Фет просит Тургенева: «...не забывайте нас Вашими короткими, но *душистыми* письмами» [15, с. 408]. «Душистость» – предельное выражение «живой жизни», ее органики: «Пожалуйста, не обманите моих химер, потому что это не надежды – надежды не бывают так нарядны и *душисты*» [там же, с. 407]. В письме к С. Аксакову от 5 июня 1853 года Тургенев сожалеет, что *душистый* талант Фета немногo выходя.

Тот же эпитет использовал Тургенев в рецензии на «Записки оружейного охотника» С.Т. Аксакова, содержащей, по замечанию Е.П. Дерябиной, первую тургеневскую оценку поэзии Фета, данную еще до личного знакомства с Фетом [16, с. 58]. Отнеся Фета к художнику «тонко разлитым, нервическим, раздраженно-поэтическим», Тургенев, определяя черты их манеры, подводит итог: «Про них можно сказать, что им более всего доступен запах красоты, и слова их *душисты*» [17, с. 519].

В романе Тургенева запах оказывается в сильной позиции. Так, например, описание природы, пробуждающей от дождя, увиденное Натальей, еще не понимавшей своей влюбленности, завершает одоризмом: «Сильный запах поднялся отовсюду...» (с. 69). «Запах», замыкающий описание, – кульминация природного бытия, проявление ее сущностных сил. Картина двупланова. Опредемявая оптику, автор редуцирует переживания героини, зашифрованные в пейзаже. Они нарастают параллельно с природными изменениями, поэтому строчка о запахе – одновременно выражение предела эмоций, которыми охвачена Наталья. Подобная двуплановая композиция характерна для фетовских миниатюр (см., напр., «Шёпот, робкое дыханье...», датированное 1850 г.).

Семантическая цепочка *душистый – дыхание – ветер – душа – голова – дно – могила* музыкально обыгрывает мотив загубленной души.

Засохший Авдюхин пруд, возле которого Наталья назначила свидание Рудину, заброшенная и исчезнувшая усадьба, где «ветер вечно шумел и угрюмо гудел в их высокой, тощей зелени...» (с. 83), предвещающая катастрофу, готовят мотив смерти. Легенда, сохранившаяся в форме слухов («В народе ходили таинственные слухи о страшном преступлении», о третьей сосне, «которая в бую повалилась и задавила девочку», с. 83), закрепляет за Авдюхиным прудом представление как о нечистом; пустом, глухом и мрачном месте, вводя мотив загубленной души.

Образ смерти варьируется в Натальином рассказе Рудину о поединке с матерью: «Вы спрашивали меня... что я ответила моей матери, когда она объявила мне, что скорее согласится на мою *смерть*, чем на брак мой с вами: я ей ответила, что скорее *умру*, чем выйду за другого замуж...» (с. 87). После разрыва Наталья с Рудиным, подводя черту, мать твердит как заклинание: «Кончено, решено и *похоронено*» (с. 102). Наталья, испытывая горечь любви, мучаясь стыдом в оглядке на недавнее прошлое, ощущает реальность смерти: «Ей так горько, и противно, и пошло казалось жить, так стыдно ей стало самой себя, своей любовью, своей печалью, что в это мгновение она бы, вероятно, согласилась *умереть*...» (с. 103). Переживаемые разрыв и прощание идут под знаком архетипического мотива отделения души от тела. Мотив загубленной души, мелькнувший в репликах Лежнева («Худо то, – продолжал Лежнев, постепенно оживляясь, – что он играет опасную игру, опасную не для него, разумеется; сам копейки, волоска не ставит на карту – а другие ставят *душу*...», с. 58), получил частичную реализацию.

Нереализованные смыслы мерцают в тексте. Архетип утопленницы, символизируя безумие любви, обозначен в «натальином сюжете» Лежневым. Лежнев говорит об опасности пробуждения страстей в таких натурах, как Наталья: «... Знаете ли, что

именно такие девочки топятя, принимают яду и так далее? Вы не глядите, что она такая тихая: страсти в ней сильные и характер тоже ой-ой!» (с. 68). Этот же архетип – в метафорике погружения на дно: «Она сидела не шевелясь; ей казалось, что какие-то темные волны без плеска сомкнулись над ее головой и она шла ко *дну*, застывая и немая» (с. 100).

На наш взгляд, здесь отзвуки фетовского цикла «К Офелии», отсылка к стихотворению «Офелия гибла и пела...», датированному 1846 г. и вошедшему в сборник Фета 1850 г.: «Офелия гибла и пела, / И пела, сплетая венки; / С цветами, венками и песнью / На дно опустилась реки. / И многое с песнями канет / Мне в душу на темное дно, / И много мне чувства, и песен, / И слез, и мечтаний дано» (Ф, с. 114).

Как отмечает в комментариях Б. Бухштаб, в «остроуховском экземпляре» это стихотворение Фета вычеркнуто рукой Тургенева (Ф, с. 643), и, поэтому, очевидно, оно не вошло в сборники 1856 и 1863 гг. (Хотя известно, что Тургенев одобрял фетовские переводы Шекспира). А.Е. Тархов в своих комментариях, реконструируя эпизод биографии Фета из рассказа Ап. Григорьева «Офелия», подчеркивает: «...для Фета шекспировская Офелия была воплощением особого женского типа» [18, с. 509].

В стихотворении Фета сняты границы между реальностью и фантазией, сном и явью, окружающим миром и душой. Поэтический мир Шекспира, интерпретируемый Фетом, трансформируется в иную поэтическую реальность; антитетичность пары лирических персонажей, перетекающих друг в друга, причудливо группирующихся, снята: поэт – Офелия, Офелия – Гамлет, поэт – Гамлет поэт – Муза, поэт – возлюбленная и т. д. [19]. В основе подмен – тождественность составляющих космологического бытия (невещественность, нематериальность, «духовность субстанциональная» и «духовность как основа человеческих отношений»). Игра семантическими планами («дно реки» и «дно души») актуализируют мотив изживания боли через отторжение отболевшей части души. Снятие оппозиции свое/чужое ведет к обретению песенного дара, воскресению через умирание.

Мотив загубленной души развернут в телесной парадигме: голова – метонимия Рудина. Рудин существует в романе в двоящейся перспективе. Он и Орфей, очаровывающий своим пением (орфический мотив в связи с пушкинским «Евгением Онегиным» проанализирован К. Кроо в монографии «Интертекстуальная поэтика романа И.С. Тургенева «Рудин»», но он и «китайским болванчик»: «Недаром про него сказал однажды Пигасов, что его, как китайского болванчика, постоянно перевешивала *голова*» (с. 84). «Голова» обыграна и в двух признаниях Рудина Наталье: сначала некоторое кокетничанье в ситуациях искушения («...я слишком стар. Куда мне кружить чужие *головы*? Дай бог свою сносить на плечах!» (с. 70), потом, в решительный момент, растерянность – «У меня *голова* кругом идет – я ничего сообразить не могу...!» (с. 85). «Кружение головы» – наказание Рудина за холодность, за самонадеянность, за дерзость, просто за желание быть счастливым. Мифологема головы вводит гамлетовский мотив.

Мотив обузы-головы отсылает к раннему стихотворению А. Фета «Хандра» (датируется 1840 г.), которое впоследствии самим Фетом ни разу не перепечатывалось: «Мне хочется идти таскаться в дождь; / Пусть шляпу вихрь покружит в чистом поле. Сорвал... унес... и кружит. Ну так что ж? / Ведь *голова* осталась. – Поневоле / О *голове* прикованной вздохнешь, – / Не царь она, а узник – и не боле! / И думаешь: где видеть разрыв-травы, / Чтоб с плеч свалить *обузу головы*?» (Ф, с. 355). В.А. Кошелев, указав на семантический сдвиг в понятии «хандра» («Хандра, как поэзия «видений»» [20]), связывает его с мотивом чертовщины, прочерченным в цикле «Хандра», впоследствии уничтоженным самим Фетом [там же]. На наш взгляд, фетовский черт-проказник претерпел метаморфозы в романе Тургенева: он – некая сила, провоцирующая Рудина (Рудин, сожалея о состоявшемся объяснении со своим проигравшим соперником Волынцевым, перекладывает вину на черта: «Черт меня дернул... съездить к этому помещику! Вот пришла мысль! Только на дерзости напрашиваться!» (с. 82); с другой стороны – червь, грызущий его изнутри).

Венчающий встречу на большой дороге осенний пейзаж перекликается с фетовским из «Хандры»: «А на дворе поднялся ветер и завыл зловещим завываньем, тяжело и злобно ударяясь в звенящие стекла. Наступила долгая, осенняя ночь» (с. 126).

Ветер – образ, в ретроспективе возвращающий к свиданию у Авдюхина пруда. В прощальных словах Натальи – горечь от сознания несостоявшегося счастья и трезвое признание опустошительного действия рудинской «фразы»: «Но я до сих пор вам верила, каждому вашему слову верила... Вперед, пожалуйста,

взвешивайте ваши слова, не произносите их на ветер» (с. 88). И в этом вновь переключаясь с Фетом. «О, спой мне как носится ветер вокруг его одинокой могилы» (Ф, с. 113) – строка из стихотворения «Я болен, Офелия, милый мой друг», также включенного поэтом в цикл «К Офелии» (стихотворение вошло в сборник 1856 г.). Безумие любви и последующее отрезвление, пережитые Натальей, – в образной полярности фетовской строки: «ветер» с

его безоглядным опустошением и «могила» как материализованная боль, похороненная любовь. Неназванная могила замещается картиной смерти Рудина на баррикаде: смерть как выход из тупика (см. монолог Рудина при последней встрече с Лежневым «...Смерть, брат, должна примирить наконец ...», с. 124) осуществляется в эпилоге, где Рудин своей безоглядностью напоминает Дон Кихота, бросающегося на ветряные мельницы.

Библиографический список

1. Левин Ю.И., Сегал Д.М., Тименчик Р.Д., Топоров В.Н., Цивьян Т.В. Русская семантическая поэтика как потенциальная культурная парадигма. *Russian literature*. 1974; 7/8: 47 – 82.
2. Сегал Д.М. Русская семантическая поэтика двадцать лет спустя. *Russian Studies. Ежеквартальник русской филологии и культуры*. 1996; Т. 2; № 1: 7 – 52.
3. Шмид В. *Проза как поэзия: Пушкин. Достоевский. Чехов. Авангард*. Санкт-Петербург: ИНАПРЕСС, 1998.
4. Тахо-Годи Е.А. Замысел античной виньетки у Пушкина. Пушкин и мир античности. *Материалы чтений в «Доме Лосева» (25-26 мая 1999 г.)*. Москва, 1999: 100 – 117.
5. Немзер А. Поэзия Жуковского в 6 и 7 главах романа «Евгений Онегин». *Пушкинские чтения в Тарту 2*. Тарту, 2000: 43 – 64.
6. Пушкин А.С. Евгений Онегин. *Полное собрание сочинений*: в 10 т. Москва, 1957; Т. V: 5 – 213.
7. Тургенев И.С. *Собрание сочинений*: в 12 т. Москва, 1976; Т. 2: 7 – 127.
8. Василек. *Флора и Фавн: Мифы о растениях и животных. Краткий словарь*. Москва: Русь, 1998: 22 – 23.
9. Новикова-Строганова А.А. О названии романа И.С. Тургенева «Рудин». *Русская речь*. 2010; 10: 9 – 12.
10. Шарафадина К.И. Сад, цветок, книга в ассоциативном ореоле пушкинской Татьяны. *Книга как художественное целое: различные аспекты анализа и интерпретации. Филологические штудии* – 3. Омск, 2003: 97 – 104.
11. Кошелев В.А. О «тургеневской» правке поэтических текстов А.А. Фета. Возвращение к проблеме. *Новое литературное обозрение*. 2001; 48: 157 – 191.
12. Фет А.А. *Стихотворения и поэмы*. Ленинград: Советский писатель, 1986.
13. Козубовская Г.П. Оlfакторный код поэзии А. Фета: благовония. *Афанасий Фет и русская литература*. Курск, 2005: 26 – 37.
14. Козубовская Г.П. *Поэзия А. Фета и мифология: учебное пособие*. Москва: Флинта, Наука, 2012.
15. *Переписка И.С. Тургенева*: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1986; Т. 1.
16. Дерябина Е.П. Тургенев и Фет: спор о творчестве. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2003; 25: 56 – 62.
17. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 28 т. Москва; Ленинград, 1961; Т. 3.
18. Тархов А.Е. Примечания. *Фет А.А. Сочинения*: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1982; Т. 1.
19. Козубовская Г.П. Поэтика цикла А. Фета «К Офелии». *Русская поэзия XIX века. Образы Мотивы. Поэтика*. Куйбышев, 1985: 88 – 99.
20. Кошелев В.А. Хандра. *Литература*. Журнал Издательского дома «Первое сентября». Available at: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200202803>

References

1. Levin Yu.I., Segal D.M., Timenchik R.D., Toporov V.N., Civ'yan T.V. Russkaya semanticheskaya po'etika kak potencial'naya kul'turnaya paradigma. *Russian literature*. 1974; 7/8: 47 – 82.
2. Segal D.M. Russkaya semanticheskaya po'etika dvadcat' let spustayau. *Russian Studies. Ezhekvertal'nik russkoj filologii i kul'tury*. 1996; Т. 2; № 1: 7 – 52.
3. Shmid V. *Proza kak po'ezija: Pushkin. Dostoevskij. Chehov. Avangard*. Sankt-Peterburg: INAPRESS, 1998.
4. Taho-Godi E.A. Zamyсел antichnoj vin'etki u Pushkina. Pushkin i mir antichnosti. *Materialy chtenij v «Dome Loseva» (25-26 maya 1999 g.)*. Moskva, 1999: 100 – 117.
5. Nemzer A. Po'ezija Zhukovskogo v 6 i 7 glavah romana «Evgenij Onegin». *Pushkinskie chteniya v Tartu 2*. Tartu, 2000: 43 – 64.
6. Pushkin A.S. Evgenij Onegin. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva, 1957; Т. V: 5 – 213.
7. Turgenev I.S. Rudin. *Sobranie sochinenij*: v 12 t. Moskva, 1976; Т. 2: 7 – 127.
8. Vasilek. *Flora i Favn: Mify o rasteniyah i zhivotnyh. Kratkij slovar'*. Moskva: Rus', 1998: 22 – 23.
9. Novikova-Stroganova A.A. O nazvanii romana I.S. Turgeneva «Rudin». *Russkaya rech'*. 2010; 10: 9 – 12.
10. Sharafadina K.I. Sad, cvetok, kniga v associativnom oreole pushkinskoj Tat'yany. *Kniga kak hudozhestvennoe celoe: razlichnye aspekty analiza i interpretacii. Filologicheskie shchudii* – 3. Omsk, 2003: 97 – 104.
11. Koshelev V.A. O «turgenevskoj» pravke po'eticheskikh tekstov A.A. Feta. *Vozvrashchenie k probleme. Novoe literaturnoe obozrenie*. 2001; 48: 157 – 191.
12. Fet A.A. *Stihotvoreniya i po'emy*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1986.
13. Kozubovskaya G.P. Ol'faktornyj kod po'ezii A. Feta: blagovoniya. *Afanasij Fet i russkaya literatura*. Kursk, 2005: 26 – 37.
14. Kozubovskaya G.P. *Po'ezija A. Feta i mifologiya: uchebnoe posobie*. Moskva: Flinta, Nauka, 2012.
15. *Perepiska I.S. Turgeneva*: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986; Т. 1.
16. Deryabina E.P. Turgenev i Fet: spor o tvorchestve. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2003; 25: 56 – 62.
17. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 28 t. Moskva; Leningrad, 1961; Т. 3.
18. Tarhov A.E. Primechaniya. *Fet A.A. Sochineniya*: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1982; Т. 1.
19. Kozubovskaya G.P. Po'etika cikla A. Feta «K Ofelii». *Russkaya po'ezija XIX veka. Obrazy Motivov. Po'etika*. Kujbyshev, 1985: 88 – 99.
20. Koshelev V.A. Handra. *Literatura*. Zhurnal Izdatel'skogo doma «Pervoe sentyabrya». Available at: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200202803>

Статья поступила в редакцию 24.01.16

УДК 821.161.1

Martazanova H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ingush literature and Folklore Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE IMAGE OF TRAGIC REALITIES IN THE HISTORY OF PEOPLE IN THE ARTISTIC STRUCTURE OF A. BOKOV'S NOVEL "THE FATE". The article is dedicated to an analysis of the literary structure in the novel "The Fate". The writer shares her ideas about the Fate as power of destiny or objective circumstances of life that a person has to overcome. The ideas are supported by the A. Bokov's novel with the title of "The Fate". Much attention in the novel is given to the image, the way of life, traditions, morals, the psychology of the Ingush people during their eighty-year history. The writer's genius is especially expressed in the female images of the novel. A female character of the novel is endowed with folk wisdom, is incredible resilience, capable of deep feelings and great sacrifice. Each page of the text is full of pain for the fate of the Ingush people, hourly, daily performing the feat in the confrontation with the extreme difficulties of life, in which pervasive poverty, hunger, cold, disease are described. A. Bokov shows the plight of people whose life is in constant work with great artistic skill.

Key words: literature, fate, plot of literary work, issues, national history, tragedy, memory, heroes, earth.

Х.М. Мартазанова, канд. филол. наук, доц. каф. ингушской литературы и фольклора, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ИЗОБРАЖЕНИЕ ТРАГИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ИСТОРИИ НАРОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЕ РОМАНА А. БОКОВА «СУДЬБА»

Статья посвящена анализу художественной структуры романа «Судьба». Писатель размышляет о Судьбе как власти рока или объективных обстоятельств, довлеющих над человеком, о чём свидетельствует название романа «Судьба». Большое внимание в романе А. Боков уделяет изображению жизненного уклада, традиций, нравов, психологии народа на протяжении восьмидесятилетней её истории. Большой удачей писателя являются женские образы. Героини романа наделены народной мудростью, неимоверной жизнестойкостью, способны на глубокие чувства и великое самопожертвование. Каждая страница текста пронизана болью за судьбы людей, ежечасно, ежедневно совершающих подвиг в противостоянии с неимоверными трудностями жизни, в которой царят нищета, голод, холод, болезни. С большим художественным мастерством показывает А. Боков тяжелое положение народа, жизнь которого проходит в постоянном труде.

Ключевые слова: литература, судьба, сюжет произведения, проблематика, национальная история, трагическое, память, герои, земля.

В ингушской классической прозе XX века особое место принадлежит Ахмеду Хамиевичу Бокову, «с именем которого связан качественно новый этап в развитии национальной художественной мысли» [1, с. 320]. Жанровая палитра творческого наследия писателя богата и разнопланова: документальный очерк, публицистика, рассказ, повесть, роман, сатирическая и героико-эпическая пьеса, что позволило Ахмеду Бокову художественными средствами воспроизвести судьбоносные факты и явления полтора вековой истории родного народа.

Как отмечает А. Газгиреева, «классическое наследие ингушской литературы было бы неполным без подлинно народных произведений Ахмеда Хамиевича Бокова. Его произведения несут в себе отражение крупных, сыгравших значительную роль в истории народа, событий» [2, с. 3]. Не стал исключением и роман «Судьба» – произведение, которым завершился пятидесятилетний путь писателя в литературе. Оно представляет несомненный интерес, потому как, опираясь на исторические факты, писатель осмыслил тему, не ставшую до него объектом художественных пристрастий национальных художников слова. В одном из своих интервью А. Боков рассказал: «Это история моих деда и отца и всего ингушского народа. Всё дело в том, что многие уехавшие в Турцию горцы, в том числе и вайнахи, не оставляли надежд вернуться на родину. Некоторые тайно возвращались, но вынуждены были скрываться от властей» [3, с. 7].

Боков-художник ставит и осмысливает актуальные для эпохи вопросы, имеющие непосредственную связь с судьбой родного народа. Отстаивая права и достоинство человека, он выступает страстным обличителем его нравов и законов, узости кругозора. Сюжетная канва романа построена таким образом, что она раскрывает политические и психологические причины переселения, спровоцированного с одной стороны, царским правительством, с другой – османской империей Турции. Автор показывает, что принять роковое для них решение горцев побудила утрата прежней свободы, утверждение в крае колониальной политики самодержавия, стремление сохранить этническую самобытность, религию и все, что с нею связано.

Большое внимание в романе А. Боков уделяет изображению жизненного уклада, традиций, нравов, психологии народа на протяжении восьмидесятилетней её истории. Каждая страница текста пронизана болью за судьбы людей, ежечасно, ежедневно совершающих подвиг в противостоянии с неимоверными трудностями жизни, в которой царят нищета, голод, холод, болезни. С большим художественным мастерством показывает А. Боков тяжелое положение народа, жизнь которого проходит в постоянном труде. Вот как изображает писатель будни семьи Гойтмара: «К работе приступили все. Охло и Илез ударами колов дырявили землю, Байгаз и Совги бросали в ямки зерна и ногами засыпали их. Охло заострил колья, приступил к строительству... Пока мазали дом внутри и снаружи, белили белой глиной, мазали полы, подошла пора уборки кукурузы. Затягивать её нельзя было» [4, с. 20 – 21].

Композиционная архитектура романа и его стилиевой план представляют собой сочетание художественных приёмов с публицистическими (письменными сообщениями, докладами о ходе переселения на имя генерал-губернатора Терской области, авторскими отступлениями-комментариями).

Начальник Карабулакского участка Александр Нурид докладывает: «По сведениям, доставленным мне, изъявивших желание переселиться в Турцию, оказалось 1366 семей карабу-

лаков, исключая чеченцев Карабулакского участка... Подушные списки изъявивших желание переселиться карабулаков на днях буду иметь честь представить Вашему Превосходительству...» [4, с. 50]. После начала массового переселения: «Милостивый государь Михаил Таризлович! Переселение карабулаков идёт хорошо, сами зажигают свои аулы, чтобы не оставить казакам. Сегодня отправил 4-ю партию до 200 семейств. 5-я партия отправится завтра через Ассинский мост. 6-я собирается. Аршты и Бамут я выселил и уничтожил до основания. Завтра выселю Дат-тых, послезавтра – Ширгист, Самяйогыч и Берышты. На плоскости все аулы пусты. Останется карабулаков, я надеюсь, мало» [4, с. 57] и т. д.

Публицистическое начало усиливают и тексты Прошений на имя царя, вкрапленные в художественную ткань произведения. В них ереселенцы просят «открыть им дорогу домой», так как турки не выполняют своих обещаний. Люди находятся в крайнем тяжелом положении, многие умерли от невыносимых условий жизни, голода, холода, болезней, та же участь ждёт и оставшихся в живых. Письменные обращения с просьбой разрешить вернуться на родину были отправлены не только из Турции, но и из Ингушского округа. Так, жители пятнадцати аулов просили «Его Высочество о возвращении некоторых переселенцев в Турцию» из их общества, «которые необдуманно или по наущению злонамеренных людей оставили свою родину и в настоящее время претерпевают страшные бедствия» [4, с. 112]. Ответ был однозначным: «...виды правительства относительно переселенцев Ингушского округа не изменились, и в настоящее время изволит в просьбе названного общества отказать» [4, с. 113].

Не получив разрешение на легальное возвращение, орстойцы и ингуши решили: «Дальше нам надеяться не на что, остаётся только кто как может возвратиться на родину, другого выхода у нас нет» [4, с. 113], и стали готовиться в обратный путь. Людям тяжело не только физически, но и морально. Многие переселенцы нашли последнее пристанище в чужой для них земле. Каждый день умирало по одному, а иногда по несколько человек.

Степень духовности своей героини, силу невыразимой любви к отчому краю автор показывает в её предсмертные часы. Перед смертью Совги пожелала увидеть Гармаха, который знал Коран. Но до его прихода она «вытащила из-под подушки тряпочку с чем-то размером с кулак, с узелком на конце» и протянула мужу со словами: «Возьми. ... Это земля с нашего двора. Когда меня будут хоронить, кинешь её в мою могилу» [4, с. 92]. Земля, став символом дома, хранила в её душе память об отчём крае, придавала силы истерзанной душе стойко переносить трудности чужбины. Оказавшись в приграничном состоянии жизни и смерти, она нашла душевное успокоение в том, что связь её с землёй предков не прервалась. Последние её слова: «Дай Бог вам вернуться на родину и зажить счастливо» [4, с. 92], – явились не только пророческими для её близких, но и выражением тоски и боли.

Основную идею романа: «тот, кто лишился родины, лишился всего» [4, с. 102], автор вкладывает в уста Берда, который заплатил слишком большую цену, чтобы понять это. А. Боков ставит своих героев в ситуации, когда максимально раскрываются их физические возможности и нравственная природа. Проходит суровые испытания Охло, его, с присущим ему обостренным чувством совестливости и справедливости, не отпускает ощущение вины перед односельчанами, так как «он их заверил, что в

Турции им дадут лучшие земли и обеспечат жильем» [4, с. 67]. Он понимает, что, поверив Шамхалбеку и Мусе Кундухову, обманул односельчан. И не он один, но и Аббас-мулла, и сельский старшина Иналка. Охло не может понять, от кого идёт обман, но одно он знает точно – людям надо сказать правду, ибо этому его учил Гойтмар, которого никто не мог обвинить во лжи и обмане. Развитие сюжета подчинено раскрытию идеи о том, что человеческое достоинство, свобода духа, действий и поступков определяется трудом. Герои А. Бокова не гнушаются никакой работой. Получив разрешение на строительство дома, Охло стал резать дерн на куски и складывать из него стены, так как, если «после переселения в Алханчуртскую долину они построили дом с плетёнными стенами, здесь колья и хворост не привезешь. Из леса разрешают везти только сухие дрова. Если делать саман, то нужна мякина, чтобы добавлять в глину» [4, с. 95], но её откуда взять.

Большой удачей писателя являются женские образы. Героини романа наделены народной мудростью, неимоверной жизнестойкостью, способны на глубокие чувства и великое самопожертвование. Трагически заканчивается жизненный путь Совгаз, в судьбе которой были и счастье и горести, её дети генетически унаследовали духовно-нравственные ценности, которым она была в высшей степени одарена. В романе отсутствуют обстоятельные психологические характеристики героев, не всегда показывается мотивация их действий и поступков, но это восполняется «закадровым» присутствием автора в повествовании.

Таким образом, «высшая форма человеческой трагедии, связанная с потерей родины» [5, с. 58], нашла осмысление в художественной структуре романа «Судьба», в котором А. Боков «поведал ещё об одном трагическом испытании, выпавшем на судьбу ингушского народа, из которого он вышел непобежденным, несломленным духом» [6, с. 97].

Библиографический список

1. Мартазанова Х.М. Основные вехи творчества Ахмеда Бокова. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53): 320 – 321.
2. Газгиреева А. В основе его произведений – судьба народа. *Сердало*. № 70 (9285).
3. Мартазанова Х.М. Человек в трагических испытаниях эпохи в романе Ахмеда Бокова «Узкие ворота». *Учёные записки. Серия Филология*. 2008; Вып. 1: 48 – 59.
4. Боков А. *Судьба*. Нальчик, 2003.
5. Мартазанова Х.М. Отражение трагедии народа в книге Х.-Б. Арапиева «Книга памяти моей (Записки спецпереселенца)». *Учёные записки. Серия Филология*. 2010; Вып. III: 86 – 99.
6. Семенюк Т. Судеб серебряные нити. *Северный Кавказ*. № 20.

References

1. Martazanova H.M. Osnovnye veki tvorchestva Ahmeda Bokova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 320 – 321.
2. Gazgireeva A. V osnove ego proizvedenij – sud'ba naroda. *Serdalo*. № 70 (9285).
3. Martazanova H.M. Chelovek v tragicheskikh ispytaniyakh `epohi v romane Ahmeda Bokova «Uzkie vorota». *Uchenye zapiski. Seriya Filologiya*. 2008; Vyp. 1: 48 – 59.
4. Bokov A. *Sud'ba*. Nal'chik, 2003.
5. Martazanova H.M. Otrazhenie tragedii naroda v knige H.-B. Arapiyeva «Kniga pamyati moej (Zapiski specpereselenca)». *Uchenye zapiski. Seriya Filologiya*. 2010; Vyp. III: 86 – 99.
6. Semenyuk T. Sudeb serebryanye niti. *Severnyj Kavkaz*. № 20.

Статья поступила в редакцию 05.01.16

УДК 821.161.1

Martazanova H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ingush literature and Folklore Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

PLOT-COMPOSITION PARTICULARS AND PROBLEMS IN AHMED BOKOV'S NOVEL "THE FATE". The research paper studies specific features of the plot, composition and problems in a novel "The Fate", written by Ahmed Bokov. The novel is based on historical materials and tells a dramatic story of Orsthoits, ancestors of the writer, who moved in 19th century to Turkey. In the plot-compositional structure of the works the action takes place in two aspects – domestic and socio-political. The events are described in chronological order. Between the beginning of the novel and its completion there are about eighty years – from 1864 to 1944. The author concludes that the novel is especially interesting and educational, because A. Bokov is involved in tragic realities in the life of highlanders-immigrants, clearly depicts the views of the era, the General atmosphere of life of people of different classes and nationalities.

Key words: literature, fate, plot of novel, issues of national history, memory, heroes, earth.

Х.М. Мартазанова, канд. филол. наук, доц. каф. ингушской литературы и фольклора, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНА «СУДЬБА» АХМЕДА БОКОВА

Статья посвящена сюжетно-композиционным особенностям и проблематике романа «Судьба» Ахмеда Бокова, в котором с опорой на исторический материал повествуется о драматической судьбе предков писателя – орстойцев, переселившихся в 19 веке в Турцию. В сюжетно-композиционной структуре произведения действие разворачивается в двух планах – бытовом и социально-политическом. События излагаются в хронологической последовательности. Между началом действия романа и его завершением проходит около восьмидесяти лет: с 1864 по 1944 год. Автор делает вывод, что роман особенно интересен и познавателен тем, что в нём А. Боков воспроизводит трагические реалии в судьбе горцев-переселенцев, достоверно изображает колорит эпохи, общую атмосферу жизни людей разных сословий и национальностей. Проблемы отчуждения, памяти, личной и исторической, дома, семьи, осмысляемые в контексте времени, как на судьбах отдельных героев, так и всего этноса в целом, явились ключевыми в художественной структуре романа «Судьба».

Ключевые слова: литература, судьба, сюжет произведения, проблематика, национальная история, память, герои, земля.

Ингушская литература, пройдя большой и плодотворный путь в своем развитии, достигла значительных успехов на рубеже XX и XXI веков. Одним из ярких её представителей явился Ахмед Боков (1924 – 2006), который пришел в литературу в конце 50-х

годов прошлого века и на протяжении всего своего творческого пути оставался верен одной универсальной теме – теме Родины и народа, осмысляемой в контексте «вечных» тем и проблем. Постановка и художественное решение вопросов: «человек и

история», «человек и среда», «человек и земля» – продиктованы интересом писателя к национальной истории и культуре, стремлением понять общие закономерности развития исторического пути народа, формирования психологических особенностей характеров. И это в свою очередь требует от Бокова, художника и мыслителя, обращения к проблеме характера, исследуемой им в аспекте «человек и память», ибо «память – основа совести, нравственности, ... основа культуры» (Д. Лихачев). По утверждению академика Г. Гамзатова, «память всегда обращена в прошлое и имеет дело с национальными истоками духовного становления ... народа, с опытом и традициями его историко-культурного развития. Без «искусства памяти», без реализации памяти нет никакого наследия, нет его признания и восприятия, нет традиции, а следовательно, и прогресса» [1, с. 536]. Творческое наследие писателя богато по тематике и разнообразно в жанрово-стилевом отношении, значительно по своим художественным достоинствам. А. Бокова по праву можно назвать летописцем родного народа, ибо в произведениях писателя запечатлены «картины национальной жизни ингушей в судьбоносные для них периоды – революция 1905 года, Первая мировая война, революции 1917 года (Октябрьская и Февральская), Отечественная война, депортация в феврале 1944 года, современность» [2, с. 320].

«Судьба» – одно из последних эпических созданий А. Бокова, повествующее о драматической судьбе предков писателя – орстхойцев, которые, равно, как и многие представители горских народов, в 60-е годы XIX века, «поддавшись пропаганде царских властей, в поисках лучшей доли переселились в Турцию» [2, с. 321]. Думается, обращение к жанру исторического романа, в котором писатель ставит и решает социальные, духовно-нравственные и этико-эстетические проблемы, продиктовано стремлением осознать уроки прошлого, ибо, как говорил Дж. Байрон «лучший пророк для будущего – прошлое». Трагедия горцев, «добровольно» покинувших родину, на художественном уровне впервые была воссоздана И. Базоркиным в эпопее «Из тьмы веков». С этой сюжетной линией связаны судьбы Турса, Доули, Хамбора, которые показаны на фоне изображения исторического пути ингушского народа. А. Боков в своей дилогии «Сыновья Беки» также затрагивает тему мухаджирства, но роман «Судьба» отличается более широким охватом действительности, остротой конфликтов, стремлением проникнуть в психологию героев, судьбы которых олицетворяют судьбу всего этноса.

Как отмечает А. Боков, мысль создания произведения о драматическом периоде в истории орстхойцев возникла давно. В одном из своих многочисленных интервью писатель рассказывает: «идею романа я вынашивал уже в течение пяти-шести лет. Во мне жило стремление написать о том, что никем не написано. Ведь до меня за эту тему никто не брался. Желание восполнить этот пробел в истории Ингушетии и послужило рождению романа. Тема истории и современности – это главное направление моего творчества» [3, с. 3]. В основу романа, по свидетельству А. Бокова, легли события, пережитые его предками-орстхоевцами, а также устные свидетельства внуков и правнуков тех, кто стал жертвой этого насильственного переселения.

Роман состоит из 25 глав, часто не соизмеримых между собой по объёму и содержанию, но вмещающих в себя судьбы нескольких поколений, которые раскрываются во взаимоотношениях с другими характерами. «Взаимодействуя, они объединяются в более сложные комплексы, в новые единства» [4, с. 155]. Название «Судьба» передаёт смысл и пафос произведения. Лексема «судьба» соотносима с понятиями – *доля, участь, рок, предопределение, стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий*. Каждый из героев воспринимает судьбу как предопределенность свыше. «Такая оказалась судьба» [1, с. 92], – говорит перед смертью Совги. То же понимание и у Хозни. На слова мужа: «Хотя ты ничего не говоришь, но я знаю, что ты из-за этого таишь обиду на меня», – она отвечает: «Что такое судьба? Не в твоей же власти она» [5, с. 115]. Но Хозни уверена, что все в её с Илезом судьбе изменится, когда они вернутся домой. И когда он высказал мысль, что «это тоже зависит от судьбы», отвечает: «Что ж она, эта судьба, всегда должна враждовать с нами? Разве нельзя ей иметь сочувствие к нам?» [5, с. 115].

Автор с большой художественной убедительностью показывает состояние людей, которым волею судьбы посчастливилось

вернуться на свою историческую родину, хотя путь их был сопряжен с риском для жизни, потерями родных, близких. Многие соотечественники также остались навсегда на чужбине (Берд, Сарат, Совги и другие), хотя страстно мечтали быть похороненными на родной земле.

Орстхойцы, равно как и представители других горских народов, осознали, что оказались жертвой хорошо продуманной политики. Одним из немногих вернуться удалось семье Гойтмара, в которой после его смерти старшинство перешло к Охло. А. Боков с большим проникновением в мир душевных переживаний передает эмоциональное состояние Охло и Байгаз. Так, после того как им удалось незамеченными перейти границу и отойти на расстояние, что не был слышен их разговор, Байгаз «припала к земле и стала целовать её. Наше отечество, наша дорогая родина, – говорила она. – Мы, обманувшись, оставили тебя. Прими нас обратно!» [5, с. 125]. И по возвращении из Турции, «когда завернули в балку и показалось селение, у Байгаз потекли слёзы, у Охло тоже повлажнили глаза», а войдя во двор, она легла на землю и воскликнула: «Наша красивая родина! Прости нас, что мы уехали, расставшись с тобой» [5, с. 129].

В сюжетно-композиционной структуре произведения действие развивается в двух планах – бытовом и социально-политическом. События излагаются в хронологической последовательности. Между началом действия романа и его завершением проходит около восьмидесяти лет: с 1864 по 1944 год. С первых страниц в романе заявлена тема переселения, решаемая сквозь призму трагического.

Некоторые герои романа тесно связаны с судьбой самого писателя. Так, по свидетельству А. Бокова, Илез – один из героев произведения – доводился ему дедушкой по матери, а мальчик, который потерялся по пути возвращения домой из Турции, – отцом. Детство и юность прошли в кабардинской семье, усыновившей его. Как рассказывает писатель, до женитьбы на его матери отец был женат на кабардинке, хорошо знал кабардинский язык. События, пережитые им и его соплеменниками, и легли в основу сюжета романа. Для полноты воспроизведения исторической картины в романе изображены и вымышленные герои. Действие произведения охватывает большое территориальное пространство: это орстхойские аулы, расположенные на берегах реки Сунжа (Элдерха – Г1ала, Г1ажар – Юрт, Алха-Борзе), откуда действие переносится в Алханчуртскую долину, новое местожительство орстхойцев, куда путь пролегал через Ачалуки. Затем автор ведёт читателей дорогой переселенцев – Владикавказ, Тифлис, Гори, Ахалцих, Турция и т. д.

Сюжет произведения строится таким образом, что повествование о драматической судьбе Гойтмара и его семьи является в нём стержнеобразующим. Писатель окунает своих героев в гущу социально-политических событий эпохи, непосредственно влияющих на их судьбы. Уделяя основное внимание событийной стороне сюжета, А. Боков не делает акцента на раскрытии внутреннего мира персонажей, то есть отсутствует психологическая «наполненность» характеров, что в определенной степени снижает художественный уровень романа.

Сюжетно-композиционная организация текста служит задаче изображения трагических событий в жизни горцев-переселенцев. Эпизодов, раскрывающих жестокость, бесчеловечность этой политики с обеих сторон (России и Турции), немало. Трагическое в судьбе людей входит с первых дней прибытия в Турцию. Очень скоро они узнают, что обмануты: их поселяют «на непригодной для жизни земле у Диарбекира и Алеппо». Когда переселенцы, решив вернуться, повернули в сторону границы, турецкие аскеры сначала дали предупреждающий залп в воздух, а, увидев, что «люди зашагали ещё быстрее, сидящие на арбах стали хлестать лошадей и быков, стараясь погнать их быстрее, аскеры начали стрелять уже не в воздух, а в движущуюся вереницу людей» [5, с. 84]. Получил ранение и Охло, многие были убиты. И людям пришлось повернуть назад, уложив на арбы убитых и раненых.

Таким образом, А. Боков воспроизводит трагические реалии в судьбе горцев-переселенцев, достоверно изображает колорит эпохи, общую атмосферу жизни людей разных сословий и национальностей. Проблемы отчуждения, памяти, личной и исторической, дома, семьи, осмысляемые в контексте времени, как на судьбах отдельных героев, так и всего этноса в целом, явились ключевыми в художественной структуре романа «Судьба».

Библиографический список

1. Гамзатов Г.Г. *Национальная художественная культура в калейдоскопе памяти*. Москва, 1996.
2. Мартазанова Х.М. Основные вехи творчества Ахмеда Бокова. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53): 320 – 321.

3. Боков А. Судьба. Нальчик, 2003.
4. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. Москва, 1976.
5. Газгиреева А. В основе его произведений – судьба народа. *Сердало*. № 70 (9285). 22 мая 2003.

References

1. Gamzatov G.G. *Nacional'naya hudozhestvennaya kul'tura v kalejdoskope pamyati*. Moskva, 1996.
2. Martazanova H.M. Osnovnye vehi tvorchestva Ahmeda Bokova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 320 – 321.
3. Bokov A. *Sud'ba*. Nal'chik, 2003.
4. Timofeev L.I. *Osnovy teorii literatury*. Moskva, 1976.
5. Gazgireeva A. V osnove ego proizvedenij – sud'ba naroda. *Serdalo*. № 70 (9285). 22 maya 2003.

Статья поступила в редакцию 05.01.16

УДК 81'23; 81'25

Nilova K.V., senior teacher, Almet'yevsk Branch of Institute of Economics, Management and Law (Almet'yevsk, Russia),
E-mail: cristina.nilova@yandex.ru

THE CONFIGURATION OF INTENTIONS, IMPLEMENTING SPEECH STRATEGIES IN FAMILY INTERGENERATIONAL INTERACTION. The present material is dedicated to description of an interpersonal communication process between different age generations in modern families, which may be complicated by the difference of types of speech cultures among spouses and close relatives. Verbal contacting in the triad "children-parents-grandparents" is characterized by communication failures and setbacks. It can be explained in terms of interpersonal family communication that aims at the regulation of common life and the maintenance of relationships between hostages to fortune, develop and implement speech intentions, acting in certain combinations and organizing the process of verbal interaction. The article provides examples of analysis of different types of strategies and tactics, implementing the speakers' intentions.

Key words: destructive strategies, intentional combinations, intent analysis, intergenerational speech conflict, speech intentions, speech strategies.

К.В. Нилова, ст. преп. английского языка Альметьевского филиала ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», г. Альметьевск, Республика Татарстан, E-mail: cristina.nilova@yandex.ru

КОНФИГУРАЦИИ ИНТЕНЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ В СЕМЕЙНОМ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Предлагаемый вниманию материал посвящён описанию процесса межличностного общения между разновозрастными поколениями в современной семье, которое может осложняться различием типов речевых культур супругов и близких родственников. Вербальное контактирование в триаде «дети-родители-прадедушки» характеризуется коммуникативными сбоями и неудачами. Это объяснимо тем, что в условиях внутрисемейной коммуникации, направленной на регуляцию совместной жизни и поддержание отношений между близкими людьми, формируются и реализуются речевые интенции, выступающие в определённых сочетаниях и организующие процесс вербального взаимодействия. В статье даны примеры анализа разных типов стратегий и тактик, реализующих интенции говорящих.

Ключевые слова: деструктивные стратегии, интенциональные сочетания, межпоколенческий речевой конфликт, речевые интенции, речевые стратегии.

Было доказано [1; 2; 3] что повседневное внутрисемейное общение обладает свойством типизированности, отражаемого в жанровой системе разговорных текстов. К характеризующим сферу бытовой коммуникации признакам, причисляют, как правило, диалогическое построение с характерной для него опорой на коммуникативную ситуацию; структурно-содержательная усечённость высказываний; непринуждённость, спонтанность и речевой автоматизм общения по принципу стимул-реакция; ориентация на межличностный опыт говорящих; учёт фатической составляющей [4, с. 130 – 134].

В концепции М.М. Бахтина [5] речевым жанрам (РЖ) дано широкое толкование: от отдельного высказывания до целостного речевого произведения; теория В.В. Виноградова интерпретирует речевой жанр как «форму, построенную на критериях функционального стиля, особой ситуации, монологического или диалогического вида» (цит. по: [6, с. 89]). Эти идеи классиков, дополненные идеями из области теории речевой деятельности и прагматики, получили дальнейшее развитие. Концепция РЖ Т.В. Шмелевой [6] построена на жанре-высказывании; положения Е.А. Земской [7], РЖ – более крупные, чем речевые акты произведения (характеризуются усложнённым построением, могут стать средоточием нескольких разнонаправленных иллюкативных сил, имеют определённую композицию и тематическое строение); Л.П. Крысин, как и Л.А. Капанадзе, интерпретирует жанры как ситуационно-тематические группы в пределах разговорной речи, подразделяет РЖ по целевой направленности, характеру ситуации и целевым ролям [8]. Речевые стратегии обыденной коммуникации конкретизируются в типичных интенциях информирования, принуждения, оценки и подобных и рассматриваются как «первичные» речевые жанры [5]. Письменные жанры повсед-

невности (дневниковые записи, частная записка и др.) определяются как вторичные по характеру передачи сообщения.

В социолингвистическом аспекте повседневное общение не дифференцируется с точки зрения условий функционально-стилистического оформления высказываний, поскольку продуцировать их могут носители не только литературного языка, но и просторечия, диалектов. По справедливому замечанию Л.П. Крысина, «члены одного и того же сообщества ... пользуются разными коммуникативными подсистемами в зависимости от социальных функций в общении» [8, с. 81].

Жанровый подход, применяемый нами к диалогическим и полилогическим высказываниям, не отрицает возможности выделения и анализа их типов, но ставит этот анализ в зависимость от общего замысла, коммуникативной стратегии участников диалога, выделенных в концепции М.М. Бахтина на основе идеи *Другого*, иными словами, на основе взаимного учёта личностных характеристик коммуникантов, закреплённых на уровне норм и правил речевого поведения [4, с. 132].

Конструктивные жанры повседневного общения в семье – приветствия, прощания, взаимных пожеланий, беседы, обращений и т. п. характеризуются информативно-фатической целеустановкой членов семьи в коммуникативной ситуации совместного времяпрепровождения, тематическим равновесием предметных тем, тональностью взаимного приятия и равенства, повышенной степенью эмоциональной и этической общности говорящих, ситуативной неспешностью, дружелюбием [9, с. 17].

Социально-регулятивная функция конструктивных жанров повседневного общения проявляется постольку, поскольку коммуниканты признают себя членами семьи, берут на себя социальные роли родителей, супругов, детей и т. д. [3, с. 137].

В семейном вербальном взаимодействии это подтверждается использованием участниками общения в общении терминов родства (*мама, доча, сынок*), способствующих установлению контакта и управлению уровнем их взаимоотношений. В данном случае следует говорить об этом типе жанра как об индикаторе межличностных отношений, обозначающем типовое положение адресанта и адресата относительно друг друга и социальной группы в целом: – *Мам / будь добра / испеки на завтрак блинчиков //* (из обращения сына) [1, с. 185]. Реализация интенций членов семьи посредством конструктивных способов выражения неизменно предполагает определенную модель их вербальных отношений. Это даёт возможность говорить о наличии эмоционально-оценочного характера конструктивных жанров повседневного общения и об их характеризующей функции в речи [3, с. 140].

В центре нашего внимания находятся стратегические смыслы, которые избирались как дихотомически связанные универсальные смыслы конструктивного и деструктивного типов речевого внутрисемейного общения [2, с. 111]. Индивиду как существу биосоциальному [10, с. 100] свойственно быть носителем одной самых распространённых программ биологического поведения – агрессивности. Речевое поведение, обусловленное нормами и правилами межличностного общения в определенном (микро)социуме, способствует нейтрализации агрессии. Некоторые из исследователей [11], противопоставляя эти типы вербального поведения, проводят аналогии с

альтруизмом и биологическим эгоизмом, с гармонизацией и противостоянием, агрессией, насилием. Знание национально-культурной нормы усваивается и передается через семейное общение [3, с. 142].

Помимо явных, наблюдаемых типов используемых стратегий в семейном межпоколенческом речевом конфликте в анализируемых коммуникативных актах (высказываниях) есть такие, которые «вычисляются» на основе сопоставления языковых и речевых структур с коммуникативным контекстом и определяются по тому психологическому и эмоциональному эффекту, который возникает у участников вербального взаимодействия [1, с. 184].

Это прагматические маркеры (воспользуемся термином из прагмалингвистики). [12], а также лексические средства, которые связаны с различного рода несоответствиями, непониманием, нарушением каких-либо правил или интуитивно ощущаемых закономерностей речевого общения. Использование элементов интен-анализа позволило практически каждому коммуникативному ходу (высказыванию) участников диалога или полилога с учетом их целостного контекста в соответствии с методикой приписать доминантную, подчиненную или нейтральную позиции [2, с. 112; 3]. По итогам анализа характеризовались интенции участников вербального взаимодействия, подчитывались абсолютные частоты доминирования коммуникантов в диадах / реже – триадах (см. таблицу 1).

Таблица 1

Основные интенции участников вербального внутрисемейного взаимодействия, реализуемые в высказываниях
(усл. сокр. в табл.: **П** – прародители; **Р** – родители; **Д** – дети)

Типы интенций в речевых стратегиях	Примеры интернациональных средств выражения	Примеры диалогов (реже – полилогов)
нейтральные вербальные взаимоотношения →→ (всего – 4)	поделиться впечатлениями – выразить мнение; информировать – уточнить; пошутить – пошутить / поддержать шутку; поболтать – поболтать; пояснить – уточнить;	Р.: – <i>Сегодня на собрание надо идти / родительское / успею / нет / к сериалу? //</i> (поговорить). П.: – <i>Моем / Володя (супруг – зять) пойдет? // Вдруг опять задержат? //</i> (поговорить); Д.: – Так бы и сидел / и слушал твои рассказы...// П.: – <i>Да / только тебе завтра рано в садик вставать надо //</i>
переход с нейтрального регистра на доминирование →↑ (7)	информировать, сообщить – напомнить; сообщить, поговорить – выразить недовольство.	Р.: – <i>Я в прошлый раз испекла «Наполеон»//</i> (сообщить). Д.: – <i>Пекёшь / когда меня дома нет / когда я на каникулах у нэнэйки //</i> (упрекнуть).
манипулирование ↑↓ (10)	критиковать – выразить согласие; выразить мнение – выразить согласие; дать указание – выразить согласие, обещать; напомнить – оправдаться, обещать; упрекнуть – оправдаться; выразить недовольство – оправдаться;	П.: – <i>Опять все постное на обед? // Разве капустой одной наешься? //</i> (выразить недовольство). Р.: – <i>Я так старалась / сметанки купила жирной //</i> (оправдаться). Р.: – <i>С тебя причитается / пятерки одни теперь с таким планшетом должны быть //</i> (намекнуть).
уклонение от манипулирования ↓→ (12)	попросить – обещать; запросить информацию – пояснить; предложить действие – согласиться;	П.: – <i>Пообещай мне / что помиришься с братом //</i> Р.: – <i>Я подумаю / в конце да концов с его стороны тоже должно быть желание / я постараюсь //</i> П.: – <i>Не расстраивай больше так родителей / они же тебе плохого не желают //</i> Д.: – <i>Я привык уже / поорут-поорут / и перестанут / я помирюсь / конечно //</i>
параллельное подчинение ↓↓ (9)	принести извинения – принести извинения; пожаловаться – пожалеть, выразить сочувствие;	Р.: – <i>Ты представить себе не можешь / как я упихиваюсь на работе / осточертело все //</i> (пожаловаться). П.: – <i>Нынче ведь и время-то так быстро идет / бедный мой//</i> (выразить сочувствие).
параллельное доминирование ↑↑ (8)	Обосновать позицию – критиковать; критиковать – критиковать; выразить мнение – корректировать мнение, выразить сомнение; указать – указать; поинтересоваться – поинтересоваться; напомнить – напомнить; выразить недовольство – выразить недовольство;	Д.: – <i>У нас на работе принтер такой / причем тут моя небрежность и неуважительность //</i> (критиковать). Р.: – <i>Да не в машине дело / а в том / как её настраивают //</i> (возразить). Р.: – <i>Давай палас пропылесось / чтобы к мамину приходу все чисто было //</i> (указать). Д.: – <i>Я и палас почисти / я и с Машей уроки сделай / я и за хлебом сходи / я что / Хоттабыч что ли //</i> (выразить недовольство)

смена деструктивной стратегии на конструктивную ↑→ (8)	Выразить мнение обозначить, пошутить, уточнить; дать указание – пошутить, уточнить; напомнить – дать краткий ответ, пошутить, уточнить; дать совет – поболтать; упрекнуть, выразить недовольство – уточнить; попросить – пошутить, уточнить; поинтересоваться – поболтать, пошутить, уточнить;	Р.: – <i>Ума не приложу / что делать / если успеть завершить ремонт / надо уже на следующей неделе / до отъезда //</i> (настоять на своем). П.: – <i>Или пригласить сюда «Квартирный вопрос» //</i> (пошутить). Р.: – <i>Что интересного там было? //</i> (поинтересоваться). Д.: – <i>Всё было интересно //</i> (дать краткий ответ, избежать пояснений).
доминирование ↓↑ с последующей сменой на конструктивный диалог (14)	оправдаться – упрекнуть, сменить тему; пожаловаться – дать совет;	Д.: – <i>Завтра такой тяжелый день / на работе аврал с проверками / да еще согласилась на днюху к Таньке пойти / неудобно было отказываться / да и не виделись давно //</i> (пожаловаться). Р.: – <i>А ты одежду на работу с собой возьми / переоденешься / и прямиком в кафе / к Таньке своей //</i> (дать совет).

Применение указанной методики обусловлено задачей выявить специфику вербальных взаимоотношений членов семьи – представителей разных поколений. Помимо отмеченных нами конститутивных характеристик семейного общения (социальность, структурированность, функциональность, неформальность) [2, с. 110], выделяются доминирование-подчинение, ответственность и эмоциональная близость, при этом отмечается, что вектор ответственности не всегда совпадает с вектором доминирования: доминировать в семье может как отец, так и мать или ребёнок. Мы обращаем внимание на отношения «доминирование / подчинение» в вербальном взаимодействии в семье, связанном с минимальной эмоциональной дистанцией с участником общения [1, с. 185 – 186]. С этой точки зрения представляет интерес работа А.В. Занадворовой, которая выделяет четыре уровня неравенства в семье, влияющего на организацию коммуникации: иерархическое, обусловленное традиционными представлениями о семейной иерархии; неравенство в уровне компетенции, связанное с наличием определённых знаний, умений, опыта; неравенство в смысле транзактного анализа, определяемое состояниями «ребёнок», «родитель», «взрослый» (по Э. Бернсу), и ситуативное неравенство, соотносимое с данными обязательствами или другими обстоятельствами, предоставляющими кому-либо из коммуникантов психологическое преимущество.

По нашим наблюдениям, в вербальном репертуаре многих семей функционируют речевые стереотипы, обращения и т. п., подразумевающие «совместную апперцепционную базу» [11],

некие интегрирующие факторы общения, одинаковые для всех семей.

В общем массиве 115 текстов было выделено 62 частные интенции, которые мы распределили в 8 интенциональных групп (таблица), для каждой из которой характерно преобладание нескольких частных интенций. Анализ выявил, что цели представителей разных поколений в повседневном семейном общении соответствуют следующим [1, с. 186]: 1) нейтральные – поделиться впечатлениями, выразить мнение, уточнить, пошутить; 2) побудительные – напомнить, сообщить, узнать, поинтересоваться, поболтать, возвратиться к обсуждаемой теме, советовать, выразить заботу, выразить / обосновать свое мнение и др.; 3) поддерживающие вербальный контакт – пояснить свое мнение, сообщить, пожаловаться, уточнить позицию партнера, пошутить; 4) противительные – возразить, оппонировать, упрекнуть / выразить недовольство, критиковать позицию партнера, осуществить самопрезентацию, выразить насмешку, иронизировать и др.; 5) осуждающие – пожаловаться, указать, сообщить, критиковать, возразить, аргументировать; 6) манипулятивные – возразить партнеру / критиковать оппонента; оправдаться, выразить мнение и др. 7) уклонения – пояснить свою позицию, обозначить ответ / свое участие в коммуникации, сменить тему, уточнить позицию собеседника и др.; 8) апеллятивные – сослаться на авторитет, цитировать и пр. В отдельных позициях таблицы подробно описывается интенция, и приводятся примеры её проявления в диалоге. Выраженность интенций в повседневном семейном общении представлена в ниже следующей диаграмме (рис.1).

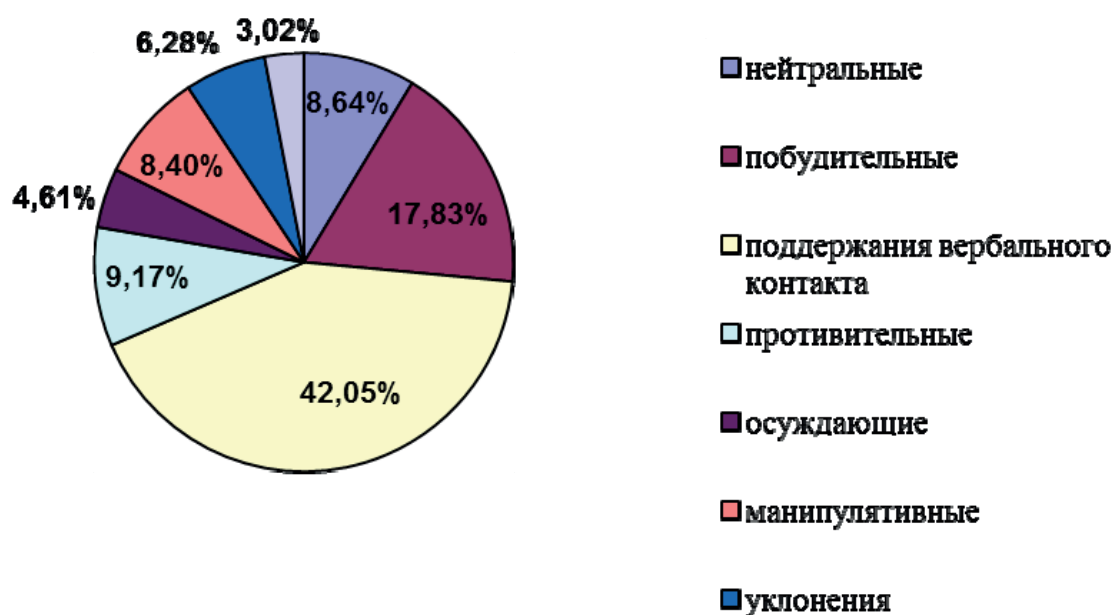


Рис. 1. Распределение групп интенций в семейном повседневном общении (% от общего количества интенций)

Типология интенций по 8 выделенным нами категориям очевидна: каждая из перечисленных интенций отличается от любой другой по выраженности интенций в своем составе, однако нельзя отрицать и функциональное сходство некоторых из них. Например, «выразить свое мнение» и «выразить свое отношение / позицию» связаны в силу общей иницирующей тональности, которая может вывести либо на обсуждение, либо на поддержание вербального контакта, а сходства интенций «изменение мнения» и «уклонение» отражает усилия участников диалога в формировании желаемой модели ситуации друг у друга и объясняется кооперативным характером диалога [4].

Хотелось бы отметить, что во внутрисемейном межличностном взаимодействии преобладают интенции, поддерживающие вербальный контакт, а также побуждающие партнера к обсуждению, к действию, к изменению его мнения, к оппозиции. Результаты проводимого анализа по выявлению отдельных интенциональных комбинаций в бытовых жанрах показали вербальное взаимодействие членов семьи, как правило, в паре [3, с. 141]. Частотными являются парные интенции по изменению мнения собеседника, влияния на его позицию, доминирования ↔ уклонению от навязываемого мнения (14 из 62 интенций = 22%) и сообщить, выразить мнение ↔ поделиться впечатлениями, уточнить позицию, пошутить – 15% (9 высказываний), свидетельствующим о многократном стремлении собеседников повлиять друг на друга. Аналогична диада интенций манипулятивного характера и выражаемых собеседником интенций уклонения, смены регистров в общении, отражающих активное сопротивление воздействию с аргументированием и критикой – 19% (рис. 2).

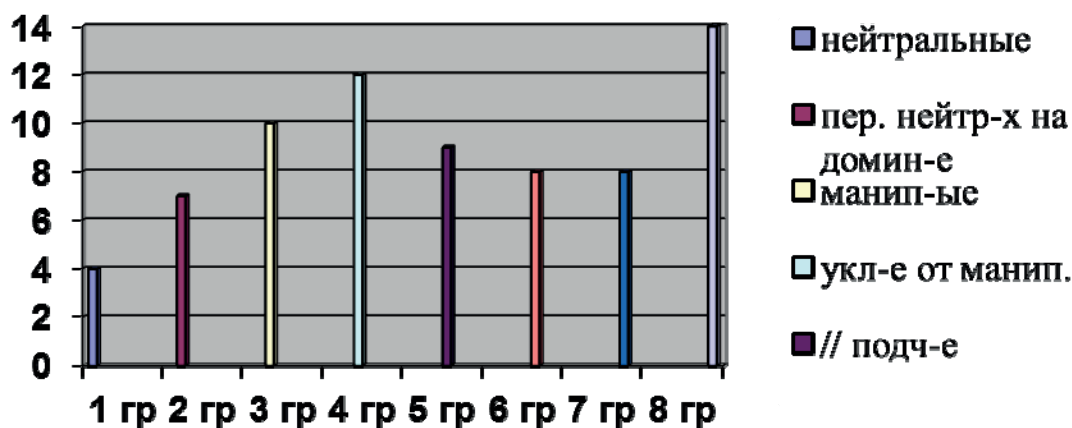


Рис. 2. Соотношение выявленных интенций к их общему числу в массиве данных

По распространенности лидируют фатические высказывания (поддержать вербальный контакт) – нейтральные тексты (поддержать обсуждение) – побудительные (поддержать отношения), что является свидетельством о направленности на поддержание межличностного разговора как такового, уточнение мнения детей / родителей / прародителей и сообщение своего [2, с. 113]. Отмечено, что активность интенций, выражающих позитивный эмоциональный обмен, оказания поддержки друг другу превышает число негативных оценок собеседников (комбинации нейтральных, поддерживающих общение интенций выше манипулятивных, осуждающих сочетаний интенций). Высокий показатель сочетания интенций поддержки вербального контакта и побудительных или нейтральных, связан, по нашему мнению, с преобладанием фатических интенций, необходимых для взаимодействия как такового.

В случаях, когда один из вовлеченных в диалог членов семьи использовал стратегию доминирования, в ответ свою позицию участники коммуникации выражали либо в виде ответного симметричного доминирования («дети – родители», «дети – прародители»), либо ухода от задаваемых партнером вариантов подчинения (в бинеме «прародители – родители (дети в первом поколении)», «родители – дети (во втором поколении)») [1, с. 186]. Так, в количественном отношении по степени распространенности находятся интенции, связанные с сопротивлением, отстаиванием своей позиции, а также интенции, выражаемые в составе смены деструктивных на конструктивные стратегии. Наименее востребована в развитии вербальных

взаимоотношений – это интенция принятия мнения, изменения мнения партнера.

Всевозможные интенциональные сочетания свидетельствуют о непринужденности повседневного вербального контактирования, возможности каждого члена семьи добиваться поставленных целей и отстаивать свою позицию в диалоге. При реализации интенции к побуждению кого-либо из членов семьи к действию говорящие в равной степени реализуют прямые и косвенные тактики воздействия: в первом случае это определяется присущим внутрисемейной коммуникации «сниженным порогом вежливости» (термин Т.А. Гребенщицкой) и редукцией полных высказываний, а во втором – обширностью общей апперцепционной базы общающихся и их речевой креативностью. К прямым тактикам побуждения к действию мы относим указания, приказы и краткие просьбы, а к косвенным – различные варианты намеков, выражения недовольства, заботы, советов и др. [2].

Интенции, нацеленные на изменение мнения, содержат рациональный (показ вреда / пользы, иллюстрация примерами, ссылка к авторитету и пр.) и эмоциональный (обращение к совести или моральному долгу, давление на «жалость», предупреждение и пр.) компоненты воздействия. Было выяснено, что в бинеме «родители – дети (в первом поколении)» чаще используются способы рационального, а в диаде «родители / дети (во втором поколении)» – эмоционального воздействия. В фатическом общении (например, в жанре болтовни, не преследующей специальных коммуникативных целей), воздействие происходит на уровне регуляции очередности высказываний и захвата

коммуникативной инициативы, т.е. при условии, когда участники разговора желают быть выслушанными и требуют друг от друга внимания.

Выявленные формы самопрезентации при реализации нейтральных или побудительных интенций, выражающих компетентность, опыт и знания или неумения и неудачи, преимущественно направлены на самохарактеристику говорящего и на усиление своей позиции в обсуждении, дискуссии, обосновании просьб и т. п.

При реализации деструктивных стратегий в процессе вербального взаимодействия могут быть использованы разные виды тактик в многообразных комбинациях или отдельно (в зависимости от направленности и характера общения), выражающих соответствующие интенции и представленных в речезыковых средствах.

Предлагаемые в рамках статьи таблицы фрагменты межпоколенного общения (прародители / родители / дети (внуки)) с точки зрения используемых интенций в межличностных внутрисемейных контактах предполагают выявление противоположных (например, с деструктивного на конструктивный тип общения) схем вербального реагирования с целью профилактики вербальных форм конфликтов (в частности, по семейным ролям) [1].

В процессе коммуникации, вне зависимости от возраста, люди стараются общаться, исходя из принципа взаимной выгоды. Для этого используются схожие лексико-стилистические средства. Взаимодействуя друг с другом, люди стараются при-

способиться друг к другу, используя при этом все возможные средства – и вербальные, и невербальные [3].

Конфигурация речевых интенций, представляющая сложное целое, составными частями которого являются знания о способах речевого взаимодействия в семейном кругу в различных условиях, в т. ч. конфликтных, примерная схема достиже-

ния поставленных коммуникативных целей, правила речевого поведения, представления об их нарушениях, фоновые знания о теме разговора, статусе и роли домочадцев, свобода выбора средств выражения во многом определяют специфику межличностного и межгруппового вербального контактирования в семье.

Библиографический список

1. Нилова К.В., Салихова Э.А. Особенности внутрисемейного вербального общения через поколение: бабушки/дедушки vs внуки/внучки. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 1 (38).
2. Нилова К.В., Салихова Э.А. Семантическое наполнение коммуникативной интразоны, отражающей отношение молодежи к пожилым. *Взаимодействие языков и культур*. Череповец, 2015.
3. Салихова Э.А. *Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме*. Уфа, 2012.
4. Нилова К.В., Салихова Э.А. *Интразона семейной коммуникации: социопсихолингвистический аспект*. Лондон, 2016.
5. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Собрание сочинений*. Москва, 1996; Т. 5.
6. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Саратов, 1997.
7. Земская Е.А. *Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь*. Москва, 2004.
8. Крысин Л.П. *Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка*. Москва, 1989.
9. Рытникова Я.Т. *Семейная беседа: обоснование и риторическая интерпретация жанра*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 1996.
10. Синельников А.Б. Историческая трансформация типа семьи. *Семья в России*. 2003; 1.
11. Донцов А.М., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии. *Психологический журнал*. 1980; 6.
12. Дараган Ю.В. *Риторическая структура текста и маркеры порождения речи*. Противно, 2000; Т. 1.

References

1. Nilova K.V., Salihova E.A. Osobennosti vnutrisemejnogo verbal'nogo obscheniya cherez pokolenie: babushki/dedushki vs vnuki/vnuchki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 1 (38).
2. Nilova K.V., Salihova E.A. Semanticheskoe napolnenie kommunikativnoj intrazony, otrazhayuschej otnoshenie molodezhi k pozhylym. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur*. Cherepovec, 2015.
3. Salihova E.A. *Modelirovanie processov ovladeniya i pol'zovaniya psihologicheskoy strukturoj znacheniya slova pri bilingvizme*. Ufa, 2012.
4. Nilova K.V., Salihova E.A. *Intrazona semejnoy kommunikacii: sociopsiholingvisticheskij aspekt*. London, 2016.
5. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1996; T. 5.
6. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. Saratov, 1997.
7. Zemskaya E.A. *Yazyk kak deyatel'nost': Morfema. Slovo. Rech'*. Moskva, 2004.
8. Krysin L.P. *Sociolingvisticheskie aspekty izucheniya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1989.
9. Rytnikova Ya.T. *Semejnaya beseda: obosnovanie i ritoricheskaya interpretaciya zhanra*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1996.
10. Sinel'nikov A.B. Istoricheskaya transformaciya tipa sem'i. *Sem'ya v Rossii*. 2003; 1.
11. Doncov A.M., Polozova T.A. Problema konflikta v zapadnoj social'noj psihologii. *Psihologicheskij zhurnal*. 1980; 6.
12. Daragan Yu.V. *Ritoricheskaya struktura teksta i markery porozhdeniya rechi*. Protivno, 2000; T. 1.

Статья поступила в редакцию 18.01.16

УДК 81'373

Yakimov P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),
E-mail: pyakimov@mail.ru

POETIC IDEAS OF THE BLESSED VIRGIN: LEXICAL ASPECT. In the article the author analyzes a nominative field of ideas of the Blessed Virgin embodied in poetry of Roman (Matyushin), a celibate priest. A carried out analysis allows referring the poetry by the priest to nominative and representative sources of study the religious picture of the world. The creative work of Roman, the priest, on this basis can be referred to the spiritual poetry correlated to the orthodox model of a lexical embodiment of the religious picture of the world. The analysis of an image undertaken in this article of the Blessed Virgin Mary allowed describing the main intensions (in this case prayerful intensions) poetry of Roman Matyushin as an image of the orthodox model.

Key words: religious picture of the world, lexical embodiment, nominative field, prayerful intensions.

П.А. Якимов, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета,
E-mail: pyakimov@mail.ru

ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БОГОРОДИЦЕ: ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье автор анализирует номинативное поле представлений о Богородице, воплощённое в поэзии иеромонаха Романа (Матюшина). Проведённый анализ позволяет отнести поэзию данного автора к номинативно-репрезентативным источникам изучения религиозной картины мира. А творчество иеромонаха Романа (Матюшина) на этом основании можно отнести к духовной поэзии, соотносимой с ортодоксальную модель лексического воплощения религиозной картины мира. Предпринятый в данной статье анализ образа Пресвятой Богородицы позволил описать основные интенции (в данном случае молитвенные интенции) поэзии иеромонаха Романа (Матюшина) как образца ортодоксальной модели.

Ключевые слова: религиозная картина мира, лексическое воплощение, номинативное поле, молитвенные интенции.

Обращение к поэзии одного из ярчайших православных поэтов иеромонаха Романа (Матюшина)¹ для современной науки не является новым (например, его поэзия в работах Д.В. Григорье-

вой рассматривается как источник психологической помощи [1], в работах И.Г. Минераловой и И.Ю. Барышниковой – как источник изучения духовных традиций [2; 3], однако не теряет свой значи-

¹ Иеромонах Роман (Матюшин) родился 16 ноября 1954 года в селе Рябчёвск Трубчевского района Брянской области. Учился на филологическом факультете Калмыцкого государственного университета. В 1983 году принял монашеский постриг в Псково-Печерском монастыре. В 1985 году рукоположен во иеромонаха. С 1994 года живёт и служит в скиту Ветрбово (Псковская епархия). Автор духовных стихов и песен, член Союза писателей России. В поэзии иеромонаха Романа, по словам В.Г. Распутина, «и скорбь, и боль, и безжалостное к себе покаяние, и первые движения пробуждающейся души, и счастливые слезы ее обретения».

мости и актуальности. Творчество иеромонаха Романа (Матюшина) по содержанию и словоупотреблению относится к так называемой «воцерковленной поэзии» [4, с. 2], «стоящей вне текущих мелочей действительности» [5, с. 306]; его поэзия, по словам В.Г. Распутина, вошла в то русское духовное и культурное «избранное», в котором каждый найдет утешение [6, с. 7].

Традиционно осмысление религиозных мотивов и образов в поэтическом тексте выявляется с позиций соответствия их религиозным прототипам, однако при анализе особенностей репрезентации религиозной картины мира в поэзии иеромонаха Романа необходимо так же говорить о целях использования данных номинаций (восхваление, призыв, просьба и т. д.), которые, на наш взгляд, детерминированы творческим замыслом, мировоззрением поэта, ценностными и другими ориентирами. Анализ языковых особенностей поэтических текстов иеромонаха Романа (Матюшина) позволяет рассматривать его творчество с точки зрения ортодоксальной модели языкового воплощения религиозной картины мира в поэзии [7].

К частотным и функционально значимым для поэзии иеромонаха Романа (Матюшина) отнесем религиозные, в своей совокупности образующие номинативное поле представлений о Богородице. Автор опирается, во-первых, на прототипические (т. е. догматические) представления², формируемые благодаря немногочисленным сведениям Евангелистов о Матери Иисуса Христа³, а также многочисленным преданиям и апокрифам⁴, во-вторых, на сложившиеся в русской поэзии традиции представления данного образа.

Номинативное поле включает множество лексем и сверхсловных номинаций, которые воплощают религиозные представления о Богородице, показывая её сущностные характеристики и духовные совершенства [8; 9]:

1) *Матерь Божья* (или *Матерь Божия*⁵), *Богородица*, *Мать Господа Христа*, *Мать* (номинации показывают кровную связь Богородицы с Иисусом Христом);

2) *Пресвятая*, *Пресвятая Дева*, *Отроковица*, *Преблагая*, *Невеста Невестная*, *Пречистая* (номинации указывают на божественную чистоту Девы, на её непорочность, на кротость и сдержанность; при этом последняя номинация, показывает непосредственную связь Богородицы с раем, о котором также говорится *пречистый*);

3) *Превысшая Небес*, *Звезда Незаходимая*, *Царица Небесная*, *Всепетая Царица*, *Госпожа*, *Нескверная Голубица* (метафорические номинации, которые показывают сверхчеловеческий характер власти, причастность к высшей божественной власти; последняя номинация строится на соотношении её с голубицей, выпущенной Ноем из ковчега);

4) *Благая*, *Заступница*, *Заступница усердная*, *радость Подающая*, *Владычица Державная*, *Надежда Православная*, *Милосердная* (номинации, показывающие функциональный, прагматический аспект почитания Богородицы).

В целом состав номинаций совпадает с номинациями Богородицы в «первичных» и «вторичных» (И.В. Бугаева) религиозных текстах. Доминантными (или титульными) для поэзии иеромонаха Романа, как и для текстов других «воцерковленных» поэтов, являются номинации Богородица и Матерь Божия, поскольку именно они реализуют прототипические (евангельские) представления о ней, как о Матери Иисуса Христа, что является архисемой для многочисленных лексем, воплощающих представление о Богородице.

Анализ данных «Национального корпуса русского языка» (далее НКРЯ) позволяет утверждать, что данные лексемы и сверхсловные номинации выражают исключительно религиозное представление о Богородице (употребляются в функции протективы, в текстах религиозной тематики (вторичных), в составе цитат из религиозных текстов (первичных), при воссоздании библейских сюжетов и под.).

Не связанной стилистическими ограничениями является лишь лексема *мать*, которая чаще употребляется в контекстах,

по данным НКРЯ, в качестве термина родства. В поэзии иеромонаха Романа данная лексема является весьма значимой, поскольку показывает тесную связь Богородицы, России и русской природы, определяет исключительную роль Богородицы как Заступницы за русскую землю.

Лексема *Мать*, которой автор называет, во-первых, *Богородицу* («Царю Царей, Одежда нищих, / Ты миру дал на помощь Мать. / Её, Взыскание погибших, Быть может и меня взыскать...»), во-вторых, *Россию*, *Русь* («Русь Святая зовет, / Звон плывет, как встарь. / Русь Святая живет, пока звонит звонарь / Бом, бом, бом – где же вы, сыны русские, / Бом, бом, бом – *почто забыли Мать?* / Бом, бом, бом – не вы ль под эту музыку / Бом, бом, бом – шли парадным шагом умирать?! / Шли вы за Отечество без выстрела единого / И под пулеметами выравнивали ряд...»), в-третьих, *русскую природу* («*Природа-мать*, прими меня к себе, / Готов тебе я послужить с любовью. / Но не звездой, глядящей с небес, – / Глотком воды для путника любого»). Богородица – символ материнства, Руси, русской природы. В этом иеромонах Роман следует сложившейся в русской поэзии традиции: Богородица, Мать и Родина выражают возвышенно-идеальный, реально-бытовой и обобщенно-национальный аспекты образа матери: «*Россия-мать*, как птица, тужит / О детях...» – А. Блок; «Магдалина билась и рыдала, / Ученик любимый камнем, / А туда, где молча *Мать* стояла, / Так никто взглянуть и не посмел...» – А. Ахматова; «*Любить родную землю-мать*, / Чтоб за нее в огонь и в воду...»; «Тут ни убавить, / Ни прибавить, – Ты помнишь все, *Отчизна-мать*...» – А. Твардовский).

Все многообразие номинаций Богородицы в поэзии иеромонаха Романа показывает ее почитание, восхваление как образец человеческих добродетелей. Тексты стихотворений в этом отношении можно сравнить с нарративно-благодарственными или хвалебно-нарративными молитвами: «Моя Царица, Радость моя, / Хоть Ты меня не осуди, настави. / И пусть мне ад – и из геенны я / Тебя благословлю, о Пресвятая», «*Будь благословенная, Милосердная!*...».

Важной интенцией для стихотворений иеромонаха Романа при воплощении представлений о Богородице является призывно-просительная интенция: лирический герой обращается к Богородице с просьбой о помощи, о заступничестве перед Господом во время Страшного Суда.

В стихотворении «Раскрой я псалтирь святую...» автор даже трансформирует прототипическое представление о Богородице. Именно Богородица дала жизнь Иисусу Христу и именно Она, согласно одному из преданий, простерла свой плат над молящимися и просила Сына принять молитвы призывающих его Имя, в связи с чем Она почитается как заступница и помощница. Однако в стихотворении прямо противоположное представление:

Царю Царей, Одежда нищих,
Ты миру дал на помощь Мать.
Её, Взыскание погибших,
Быть может и меня взыскать...

Призывно-просительная интенция в стихотворениях иеромонаха Романа связана, прежде всего,

1) с частотностью звательной формы при обращении: «О, Всепетая Мати!», «О, Отроковице, Мати Света», «(Не остави меня.) Надеждо грешных...» и т. п.;

2) с частотностью повелительной формы глаголов, выражающей просьбу: «Призову Тебя, услыши ми...», «Что еще просить мне в жизни этой – / Дай мне православным умереть...», «Не оттолкни мене, шепчу повинный аз, / Взыщи мене, Взыскание погибших...» и т. п.

Тематика заключенных в поэтических текстах просьб совпадает с тематикой просьб в молитвах: *просьба о помощи вообще, о спасении, просьба о совете, наставлении* («О, Мати Света / Божия Мати. / В час моя молитвы / Голос услыши мой, / Дьявольской сети / Не предай мене, / На покаяние настави...»), *просьба о защите* («О Цвете Чистоты, Скорбящая о нас, / Пре-

² В структуре христианской догматики выделяется специальный раздел «Мариология», (от имени «Мария» и греч. logos – слово, учение) – учение о матери Иисуса Христа, Деве Марии.

³ См.: Матф. I, 16, 18-25, XIII, 56; Марк III, 31-32; Луки I, 26-56, II, 1-40, 48; Иоан. XIX, 25-27, Деян. 1, 12-14.

⁴ Например, Дионисий Ареопагит свое впечатление от лика Богоматери описывает так: «Никто из людей не может постигнуть своим умом то, что я видел. Исповедую пред Богом: когда я Иоанном, сияющим среди апостолов, как солнце на небе, был приведен пред лицо Пречистой Девы, я пережил невыразимые чувства. Предомыслию какое-то божественное сияние. Оно озарило мой дух. Я чувствовал благоухание неопишемых ароматов и был полон такого восторга, что ни тело мое немощное, ни дух не могли перенести этих знамений и начатков вечной, Божественной, небесной славы. От Ее благодати изнемогло мое сердце, изнемогло мой дух» (Цит. по: <http://www.pravoslavie.ru/put/2261.htm>).

⁵ Употребление форм *Божья* и *Божия* зависит только от рифмы.

высшая небесных воинств высших, / *Не оттолкни меня*, шепчу повинный аз, / Взыщи мене, Взыскание погибших...», «Пресвятая Богородице, / Всем скорбящим Утешение. / Ты избави землю Русскую / От напасти и гибели...», *просьба о спасении в будущем* («Владычице, спаси мене...», «Не отврати Своих щедрот / Не затвори Свою утробу, / Предстани ныне ми, Благая, / И помани в нас судный мя...», «О Диво, будь поддержкою моею, / Пред Ним – моим последним Оправданием...»), *просьба придать духовные силы – укрепить в вере* («Мне же о, Благословенная / Даруй благо наивысшее: / Жить, как Сын Твой заповедовал, / Боль людскую за свою считать...», «Пресвятая Богородице, / Всем скорбящим Утешение. / Ты избави землю Русскую / От напасти и гибели, / Церковь нашу Православную / Сохрани от всяких ересей, / Архипастырям и пастырям / Даруй, Дево, дерзновение, / Чтоб могли со всею стойкостью / Ради правды Православия / Обличать сынов гибели / И дела отца их – дьявола...»), *просьба не отворачиваться от грешника* («О, Заступница Усердная / Даруй грешным покаяние...»).

При этом молитвенные обращения к Богородице могут быть в виде просьбы *«за себя»* («Владычице, спаси мене...», «Мне же о, Благословенная / Даруй благо наивысшее: / Жить, как Сын Твой заповедовал, / Боль людскую за свою считать...») или просьбы *«за другого»* («О Мати Света, не остави нас...», «Покрый пречистым омофором / Святую Русь мою», «О, Заступница Усердная / Даруй грешным покаяние...»).

Подобные призывно-просительные интенции в поэзии иеромонаха Романа реализуются при представлении образа Бога. Однако даже в молитвенном обращении к Богу лирический герой просит прислушаться к Богородице.

Таким образом, рассмотрение лексического воплощения представлений о Богородице в поэзии иеромонаха Романа (Матюшина) показывает их соответствие сложившимся мариологическим ортодоксальным, реализованным прежде всего в благодарственных и призывно-просительных молитвах. Следовательно, поэзия данного автора может рассматриваться как номинативно-репрезентативный один из источников изучения духовности, религиозности, божественности.

Библиографический список

1. Григорьева Д.В. Читая иеромонаха Романа. *Вестник психотерапии*. 2004, 12: 151 – 168.
2. Барышников И.Ю. *Раскрою я псалтирь святую... Русская поэзия от Семёна Полоцкого до иеромонаха Романа*: монография. Москва, 2008.
3. Минералова И.Г. Слово поэта на рубеже XX-XXI веков. О творчестве иеромонаха Романа. *Литература в школе*. 2006; 4: 19-21.
4. Гордиенко Н.Н. *Русская поэзия рубежа XX-XIX веков в контексте православной духовной традиции*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
5. Буслаев Ф.И. *О литературе: Исследования. Статьи*. Москва, 1990.
6. Распутин В.Г. Такое родное имя [предисловие]. *Созвездие креста: стихотворения*. Москва, 2013.
7. Якимов П.А. О сущности понятия *религиозная лексика* в современной лингвистике. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011; 11 (130): 78-80.
8. Иеромонах Роман (Матюшин). *Последний снег: стихотворения*. Санкт-Петербург, 2013.
9. Иеромонах Роман (Матюшин). *Созвездие креста: стихотворения*. Москва, 2013.

References

1. Grigor'eva D.V. Chitaya ieromonaha Romana. *Vestnik psihoterapii*. 2004, 12: 151 – 168.
2. Baryshnikova I.Yu. *Raskroyu ya psaltir' svyatyuyu... Russkaya po'eziya ot Semiona Polockogo do ieromonaha Romana*: monografiya. Moskva, 2008.
3. Mineralova I.G. Slovo po'eta na rubezhe XX-XXI vekov. O tvorchestve ieromonaha Romana. *Literatura v shkole*. 2006; 4: 19-21.
4. Gordienko N.N. *Russkaya po'eziya rubezha XX-XIX vekov v kontekste pravoslavnoj duhovnoj tradicii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
5. Buslaev F.I. *O literature: Issledovaniya. Stat'i*. Moskva, 1990.
6. Rasputin V.G. Takoe rodnoe imya [predislovie]. *Sozvezdie kresta: stihotvoreniya*. Moskva, 2013.
7. Yakimov P.A. O sushchnosti ponyatiya *religioznaya leksika* v sovremennoy lingvistike. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 11 (130): 78-80.
8. Ieromonah Roman (Matyushin). *Poslednij sneg: stihotvoreniya*. Sankt-Peterburg, 2013.
9. Ieromonah Roman (Matyushin). *Sozvezdie kresta: stihotvoreniya*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.01.16

УДК 81'373

Yakimov P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: pyakimov@mail.ru

Chebotnikova T.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Modern Russian Language, Rhetoric and Speech Culture, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: chebotnikoff2@yandex.ru

B.A. MOISEYEV'S WORKS AS SOURCES OF STUDYING OF ORENBURG DIALECT PICTURE OF THE WORLD. In the article an attempt to show the importance of works of B.A. Moiseyev from the position of research of a dialect picture of the world is made. The author and composer of "The anthology of the Orenburg dialects", "The Orenburg regional dictionary", a book of historical and toponymic sketches "Local names of the Orenburg region" is a successor of traditions of V.I. Dahl on collecting dialects of Orenburg Oblast. The authors of the article, having analyzed fragments of the Orenburg dialect picture of the world, with the main focus on the meaning of space and time, draw a conclusion that the dialect picture of the world has a relation "person-center" in its basis.

Key words: dialects, dialect picture of the world, Orenburg Oblast, B.A. Moiseyev's works, space and time.

П.А. Якимов, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, E-mail: pyakimov@mail.ru

Т.А. Чеботникова, д-р филол. наук, доц., зав. каф. современного русского языка, риторики и культуры речи Оренбургского государственного педагогического университета, E-mail: chebotnikoff2@yandex.ru

РАБОТЫ Б.А. МОИСЕЕВА – ИСТОЧНИКИ ИЗУЧЕНИЯ ОРЕНБУРГСКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В данной статье сделана попытка показать значимость работ Б.А. Моисеева, с позиции исследования диалектной картины мира. Автор-составитель «Хрестоматии оренбургских говоров», «Оренбургского областного словаря», книги историко-топонимических очерков «Местные названия Оренбургской области» является продолжателем традиций В.И. Даля по сбору

говоров Оренбуржья. Авторы статьи, проанализировав фрагменты оренбургской диалектной картины мира (представление о пространстве и времени) сделали вывод о том, что диалектная картина мира в своей основе антропоцентрична.

Ключевые слова: говоры, диалектная картина мира, Оренбуржье, работы Б.А. Моисеева, пространство и время.

Несмотря на неоднозначное отношение к народной культуре, а также к говорам, как к компоненту национального русского языка, который воплощает народную культуру, оренбургская диалектная картина мира всегда привлекала к себе внимание [1; 2; 3; 4]. Это обусловлено тем, что на протяжении небольшого временного промежутка Оренбуржье становится уникальным заповедником разнообразнейших говоров – хранителей народной культуры – здесь представлены говоры северного и южного наречий, а также среднерусские говоры.

Интенсивное заселение русскими нашего края начинается в первой половине XVIII века. Оно связано с проведением военно-сторожевых пограничных линий по рекам Сакмаре, Уралу (тогда Яику) и Илеку. Так на территорию нашей губернии были привнесены говоры преимущественно севернорусские. Во второй трети XIX века крестьянам разрешено переселяться на приграничные земли Оренбургской губернии. Массовое заселение выходцами из центральных губерний России (Тульская, Калужская, Смоленская), южных (Курская, Орловская, Белгородская, Тамбовская, Пензенская) губерний, а также с Украины и Белоруссии, с территорий донских и уральских казаков (Б.А. Моисеев). В середине XIX в. в Оренбуржье проживали переселенцы из двадцати губерний России. В результате переселения огромной массы людей в Оренбургскую губернию были перенесены самые разнообразные элементы народной культуры.

Одним из первых собирателей воплощенной в слове диалектной картины мира нашего края был В.И. Даль: именно в Оренбуржье Даль делает главнейшие пополнения словаря (в «Словаре живого великорусского языка» около 200 слов имеют помету – «оренбургское»).

Продолжателем традиций В.И. Даля по сбору различных воплощенных народной культуры в языке (прежде всего, говоров) по праву может быть назван Б.А. Моисеев, доцент Оренбургского педуниверситета. Результат многолетнего сбора материалов во время диалектологических экспедиций в разные районы Оренбургской области, руководителем которых был Б.А. Моисеев, представлен в «Хрестоматии оренбургских говоров» (2005 г.), «Оренбургском областном словаре» (2010 г.), книге историко-топонимических очерков «Местные названия Оренбургской области» (2013 г.).

Все материалы Б.А. Моисеева [5; 6] а также данные, полученные в ходе студенческих экспедиций по Оренбургской области под руководством доцента П.А. Якимова [7], послужили основой для изучения различных фрагментов оренбургской диалектной картины мира. В данной статье нами рассмотрены представления о пространстве и времени в Оренбургской диалектной картине мира.

Время и пространство – фундаментальные категории философии, естествознания, социологии, физики и других наук; категории, составляющие своеобразную «систему координат» (А.Я. Гуревич), сквозь призму которой люди разных культур воспринимают мир.

Время – «форма протекания всех механических, органических и психических процессов, условие возможности движения, изменения и развития» (В.С. Степин). В процессе постижения времени в сознании человека складывается концептуальная модель времени (человек живет в разных временах – астрономическом, историческом, возрастном, сакральном, профаном), представляющая собой базовую когнитивную структуру, нашедшую отображение в языке (В.А. Маслова).

В диалектной, как и в русской общеязыковой картине мира, время линейно, одномерно, однонаправлено; оно движется, и движение его непрерывно (Н.Д. Арутюнова). Выделяется прошлое, настоящее и будущее время.

Наиболее интересно представление прошлого времени в диалектной картине мира. Можно условно выделить: историческое, периферийное и мифологическое время (В.А. Маслова, М.И. Стеблин-Каменский). Историческое время – это прошлое, о котором в народной культуре сохранились относительные достоверные сведения: / фс'а' жы'з'н' прышла' та'к / два' р'за' была' за' мужэм / и два' ра'с' вдъв'е'ль / ф тр'и'цат' во'с'ьм' л'е'т' и п'ят'с'а'т' тр'и' / (Кувандык. район); / рад'ила'с' ф тр'и'цат' вас'мо'ва го'да в д'ир'е'вн'и арда'тава, в башк'и'р'ии, башк'и'р'скаја АССР / (Тюльган. район). Время соотносится с конкретным

событиям; нередко указываются даты, конкретное время, возраст участника событий.

Периферийное время – это прошлое на краю общественной памяти, воспоминания о нём смутны, последовательность и связь событий люди уже плохо представляют: / рас пашл'и' мы з д'е'ф'к'им'и в л'ес за йа'г'д'ый, сабра'л'и' фс'е' луко'ш'к'и' и ф'ида' / (Первомайск. район); / рас паха'л' йа / смотр'у', л'е'м'их ста'л ч'ил'ину' д'е'лат' / пош'о'л' п'смотр'е'т', а йе'т' л'е'м'их кот'о'л подд'е'л, а в н'о'м д'е'н'ги / (Илек. Район); / кавда' йа был' п'моло'ж'ь, слыха'л от ста'рых л'уд'е'й о п'е'р'вых пос'ел'е'н'ц'х на'ш'ый д'ере'вн'и / с'ело' на'ш'ь строи'т л'е'т' тр'и'ста / (Северный район). В последнем примере мы видим условность времени, представленную также синтаксически: числительное *триста*, находящееся в постпозиции к существительному *лет*. Мифическое время – это время, лежащее за пределами народной памяти, здесь трудно сказать, какое событие произошло раньше другого; события плавают как в плазме, т. е. вне всякого времени: / у тата'р тако'й обы'чай был' / хто' пр'в'ин'и'ц'ц'ь, т'о'во' о'п'шество' нака'зывает' /; / бо'л'но – н'е бо'л'но, а позо'р был' / мулла' фс'е'х б'и'л, как ха'н буха'рск'ий / с'лама'т'ьм бы'л' н'е бо'л'но, а вот нага'й'к'им'и ра'н'ш'ь б'и'л'и' л'у'д'ей, охы бо'л'но был' / (Илек. район).

Прошедшее время чаще выражается, как мы видим из примеров, грамматически. Есть примеры лексического представления, т. е. лексемами с временным значением (приведём примеры только лексических диалектизмов): / анады'с' хад'и'л: ад'и'н страу'й рыба'ч'ил: ры'ба сп'и'т', о'н как кал'н'е'т' и выта'с'к'ывайа /; / нады'с' на на'с валч'о'к наб'е'х / заб'ежа'л ва дво'р'у заплоту, иуде' уу'си, и пажрал уусей / (Октябрь. район); / вас'е'й'к' с'ер'е'дн'ий сы'н пр'иш'о'л / с'и'м'и' п'ь путе' домо'й йе'хат' /; / быва'лыч', вм'е'с'т'е жыл'и' / быва'лыч', ка'жн'ый д'е'н' ход'и'л'и' к йим' / (Соль-Илецк. район).

Н.А. Бердяев писал, что время распадается на прошлое, настоящее и будущее. Но прошлого уже нет, будущего ещё нет, а настоящее распадается на прошлое и будущее неуловимо... Вот также неуловимо настоящее в диалектной картине мира: в анализируемых текстах практически не встречаются лексемы, которые эксплицировали бы настоящее время. Для указания на настоящее время используются лексемы *сейчас*, *теперь* и *нонче* в сочетании с глаголами: / а щ'а'с' забыва'е'цца, э'то уш када' вы'п'јеш н'емно'шко и тогда' уже' хорошо' по'јо'цца / (Александр. район); / т'еп'е'р' нага'й'к'и' отм'ен'и'л'и' (Илек. район).

Следует отметить, что часто глаголы, формально имеющие признаки настоящего времени, функционально выступают в значении прошедшего времени: / ну ја' пр'ишла', посмотр'е'ла / л'ежы'т бол'на'ја она' / ба'бушка пр'ино'с'ит / н'е разр'еша'л'и' да'ж' ба'бушк'е заход'и'т', до'ч' своју' посмотр'е'т' / јејо' сы'н н'е разр'еша'л' /; / а по пра'з'н'икам то'тот' л'у'ба к на'м пр'ид'о'т', то мы' к т'от' л'у'б'и' / ну ту'т' уш кон'е'шно по'јо'м и вс'а'к'и' пр'ибау'т'к'и' говор'и'м / а щ'а'с' забыва'е'цца, э'то уш када' вы'п'јеш н'емно'шко и тогда' уже' хорошо' по'јо'цца /; / как моја' св'е'кро'в говор'и'ла / пр'ије'хал'и' музло'ны н'а на'шу з'е'мл'у' в'ес'ныје прохл'о'пол'и' в лодо'шы / а т'еп'е'р' / говор'и'т' / отн'има'јут у на'с з'е'мл'у' б'иссо'в'ес'ныје музло'ны / (Александр. район).

Несмотря на то, что будущее время для русского человека всегда было более значимым, чем настоящее и прошедшее: человек всегда думал о завтрашнем дне, о будущем страны и даже вселенной (особенно ярко это представлено в русской философии), в диалектной картине мира, репрезентированной в речи диалектоносителей Оренбургской области, экспликантов будущего времени не выявлено.

В оренбургских говорах широко представлены лексемы, эксплицирующие представление о циклических во времени событиях (названия различных периодов протекания событий; номинации, служащие для счёта времени): / ф с'ьнт'и'бр'е' ры'ба пльв'о'т' т'ьбуна'м'и, как о'фцы / у н'и'жн'ий и'зг'льв'и' п'иска' / (отмель) пла'вьит' до'л'г'и' и убмыва'и'цца / (Илек/ район); / пос'о'лок бол'шо'й был' / по ноч'а'м ухр'ан'а'л'и, сто'р'ьш со ст'у'льк'ый ход'и'л' /; / з'имо'й на ры'б'и' сл'ен' така'йа п'ывл'а'и'ц'ц'ь, руб'а'шк'ы /; / л'е'т'ьм п'ир'ет' пого'дой (ненастьем) ры'ба м'е'ч'и'ц'ц'ь, а ка'ка'й'ь воткн'о'и'ц'ц'ь но'с'ьм в б'е'р'ь, глаза' кра'сны / (Беляев. район). В подобных контекстах отсутствует указание на прошедшее, настоящее или будущее время: действие или явление всегда

характерно для указанного отрезка времени (так было, так есть и так будет).

Значимой для диалектной картины мира, является соотношение представлений о времени с важными событиями в жизни человека, т. е. антропоцентричность: / кода́ за муш выдайу́т, то з'е́ркль несу́т с ути́ра л'н'икм'и (Бе́ляев. район); / фс'а́ жы'з'н' прышла́ та'к / два́ р'эза́ была́ за мужэм / и два́ ра'с вдв'е'ль / ф тр'и'цат' во'с'ым' л'е'т и п'ят'с'а'т тр'и́ / (Кувандык. район); / ну как свад'бу играли́ / ф суботу пр'ийдут засвата́ют / в воскр'ес'ен'я́ запой з'д'е́ла́ют / доуо́вор'а́ца / коды́ свад'ба́ / дого́вор'а́ца / клатк'и́ ско́к жжан'иха́ / шубу́ шшы́т' ал' ко́шму́ свал'ат' / (Саракташ. район).

Антропоцентрично в оренбургской диалектной картине мира и пространство. Пространство в русской народной культуре представляет собой горизонтальное движение, одна-привлеченную бесконечность (вширь, вдаль, «ровнем-гладнем», по Гоголю).

Для русского человека всегда сакральный смысл имело пространство, которое всегда защищало – это жилище. Однако анализ собранных нами материалов в Оренбургской области не дал ни одного подробного описания жилища. Несколько раз отмечается упоминание о доме: / тогда айда на дом / топор вз'ал'и, лопату, стал'и копат' / (Илек. район). Из текстов мы узнали, что сколько бы не было в семье человек, все жили в одном доме: / и жы'ли́ фс'е́ одно'й с'ем'ю'й / хы'т' с'амна'ццат' ду'ш / н'и'ково́ не одд'ел'а'ли́ / фс'е́ жы'ли́ в одно'й ыз'б'е́ / (Саракташ. район).

Иногда встречаются описания двора или усадьбы, например: / у нас м'ялоч'ныйи́ угороды́, там фс'ак' м'ельч' с'еи́цц'а: лук, р'е́п, угурцы́, капу́сть / ; / масль́ был' в горшка́х, а м'яло́ко ф кубатк'х́ / у кажн'ый́ хоз'яйк' стойа́ль ф погр'я́б'ь д'ь сы́рока кубатк' / (Сакмар. район).

Поскольку Россия всегда была православной, поэтому жители села часто упоминают в своей речи о святом месте – церкви: / церкаф' строил'и́ к'ирп'и́шнайу́ и д'ир'в'аннайа́ была́ / на церкву́ кладушк'и́ (укладка хлеба) ... / (Октябрь. район); / ... бал'шайа́ церкав' была ... / (Новосерг. район); / ... пр'ийе́жж'айут ис церкв'и ... / ; / ... шл'и́ ф церкву ... / (Красногвард. район).

Носители говоров охотно описывают пространство, которое используется в процессе того или иного вида хозяйственной деятельности: / у Сухов' ко́лк курган был, пос'еи́л'и́ на н'ом хл'е́п / гл'ид'им, курган ввал'илс'а́ / (Илек. район); / как до́жж'и пойдут, л'исток пад'ят, в л'есу́ йево́ д'ивно́ / пойд'е́ш, арабу́ (повозку) н'б'ер'ош́ и хват'ит' те́бе / (Сакмар. район); / на по'ли́ рабо'тал'и́ / ф ко́лко'з'и́ / и ве'я́лку крут'и́ли́, и мо́лот'и́ли́, и ко́с'и́ли́, ы́ жа'т'та́ ход'и́ли́, и гр'и́б'ли́, и н'и́ зна'й ч'иво́ д'е́лал'и́ / (Тюльган. район).

Интересно, что часто пространство определяется как неотъемлемая часть человека, с этой целью оно именуется существительным, называющим хозяина: / свата́ют, сход'ут́ / тады́ уже́ буд'ут п'ира́ват'́, у н'ив'есты́ вып'и́ют́ / жан'их́ пр'ихо́дит́ за н'ев'естай́

/ (Красногвард. район); / у шу'рк'и́ с'ир'е'н' а́ццв'ила́́ / а пато́м на ни́ю́ напа́да'ит́ како́й-та́ жу'к / (Октябрь. район).

В речи носителей говоров практически всегда предстает реальное пространство. Это выражается, прежде всего, в употреблении топонимов: / э́то бы'ль в ул'я́н'фск'и́ / д'е'р'е'вн'а́ у на'с́ была́ ф'о'д'р'ьфк' / а суда́ на'с́ пр'ив'езла́ ба'бушк' / суда́ пр'и́е'х'ль́ фп'ер'о'т́ хр'о'сн'ь́ мо́жа́ / а пото́м х́ хр'о'сн'ь́ пр'ив'азла́ ба'бушк' / (Кувандык. район); / ја́ ш шырлы́ка́ / шарлы́к'скава́ райо́на́ / ну вот та́м фс'е́ сваи́ са́брал'и́с'и́; / «з'д'е'с' н'е́ту э́тава́ / э́т на́да вон́ је'хат'́ ф т'у'п'я'н́ / та́м уже́ то́ жы́ ма'л'ен'ка́ / а ту́т н'е́т́ / (Октябрь. район).

Реальное пространство представляется за счёт документальной точности в обозначении расстояний: / хл'е́п за два́ ц'эт́ па'т' к'ило'м'е́тр'ф́ нь́ бы́ка'х́ воз'и́л'и́ / упро́вл'а'л'и́ / (Кувандык. район);

Однако пространство не всегда документально и точно, это проявляется в наличии элемента условности, приблизительно: / до́л је'с'т́ у на'с́ та́м како́й-т' / ка'к је'д'и́ш в но'вон'и́ко'л'сќ са́жда'н'фк'и́ / н'зы́ва'л'и́ живо́ фс'о́ вр'е'м'я́ ка'м'ынн'ый́ до́л / ја́ н'и́ зна'ю́, п'я́ч'иму́ мы́ живо́ н'зы́ва'л'и́ ка'м'ынн'ый́ до́л / (Александр. район).

В оренбургских говорах противопоставляются представления о пространстве близком или далеком. Чаще всего для различения близкого и далекого пространства используются местоименные наречия «здесь», «тут», «там» и другие: / в'изд'е́ л'аса́́ / та́м адн'и́ л'аса́́ у н'е́х / (Октябрь. район); / жи́ц'о́ з'е'с' је'с'т́ до́л / ја́ н'и́ зна'ю́ пр'им'е'рн'ь, гд'е́ о́н нахо́д'и́цц' / но́ по'мн'у́ х'рашо́, што́ живо́ н'зы́ва'ют́ штаны́ / о́н та́к р'ьспа́ло'ж'н, што́ в в'и'д'ь́ штано́ф́ / (Александр. район); / паб'е́ду́ фстр'ич'а'л'и́ мы́, ш'а'с́ скажу́, гд'е́ / ка'м'ынск-падо́л'ск'ь, с'и́ло' м'и́ку т'инск'ь / та́м мы́ фстр'ич'а'л'и́ / (Сакмар. район).

В связи с этим значимой для носителей говоров становится оппозиция «свое пространство – чужое пространство». Для разграничения «своего и чужого» в народной культуре используются притяжательные местоимения: / пр'и́е'хал'и́ му́зло́ ны́ на́ ша'у́ з'е'мл'у́ / ; / ты́ н'е́ на сво́е'й з'е́мл'е́́ / вот́ / а пр'и́е'хала́ на ста́нцы́у́ / ка́ка'ја́ ра'з'и́ца́ / ты́ ж то́ ж'е́ тогда́ му́зло́ н'ка́ / (Александр. район); / у на'с́ в'я́л'икол'е́пн'ь́ инт'ер'е'сн'ь́ / в д'е'р'е'вн'и́ / (Кувандык. район); / в'изд'е́ л'аса́́ / та́м адн'и́ л'аса́́ у н'е́х / (Октябрь. район) и т. п. Далёкое пространство представляется как чужое (отдалённое от родных мест), а близкое как свое (связанное с малой родиной).

Фрагментарное исследование оренбургской диалектной картины мира показывает, что как любая языковая картина мира, она представляет собой подвижную систему, способствующую адаптации языковой личности (в данном случае личности носителя говоров) к окружающему её миру и рецепции ею культурно-территориально маркированного мировидения. Исследование диалектной картины мира в большей степени представляется возможным благодаря работам, которые фиксируют и бережно хранят этот клад народной жизни – говоры.

Библиографический список

1. Бекасова Е.Н. Основные направления лингвистических исследований оренбургского края. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2015; 3: 98 – 106.
2. Чеботникова Т.А. Наименования лиц по родству: традиционное и особенное. *Ресурсы региона: культурно-историческое развитие в контексте науки и образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Славянск-на-Кубани, 2015.
3. Дюсупова Л.В., Абубакирова Л.Ф. К вопросу о составлении «Лингвистического атласа Оренбургского края». *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2010; 2: 10 – 15.
4. Якимов П.А. Особенности диалектной картины мира (на материале говоров Оренбургской области). *Мир науки, культуры и образования*. 2012; 5 (36): 301 – 303.
5. Моисеев Б.А. *Хрестоматия оренбургских говоров*. Оренбург, 2005.
6. Моисеев Б.А. *Оренбургский областной словарь*. Оренбург, 2010.
7. Якимов П.А. *Хрестоматия говоров Оренбуржья*. Оренбург, 2012.

References

1. Bekasova E.N. Osnovnye napravleniya lingvisticheskikh issledovaniy orenburgskogo kraia. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 3: 98 – 106.
2. Chebotnikova T.A. Naimenovaniya lic po rodstvu: tradicionnoe i osobennoe. *Resursy regiona: kul'turno-istoricheskoe razvitiye v kontekste nauki i obrazovaniya: materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Slavyansk-na-Kubani, 2015.
3. Dyusupova L.V., Abubakirova L.F. K voprosu o sostavlenii «Lingvisticheskogo atlasa Orenburgskogo kraia». *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; 2: 10 – 15.
4. Yakimov P.A. Osobennosti dialektnoj kartiny mira (na materiale govorov Orenburgskoj oblasti). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2012; 5 (36): 301 – 303.
5. Moiseev B.A. *Hrestomatiya orenburgskikh govorov*. Orenburg, 2005.
6. Moiseev B.A. *Orenburgskij oblastnoj slovar'*. Orenburg, 2010.
7. Yakimov P.A. *Hrestomatiya govorov Orenburzh'ya*. Orenburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 11.01.16

УДК 81

Alimushkina O.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: alimolga1@yandex.ru

THE VECTORS OF ASSOCIATION: THE ANALYSIS OF THE PROSPECTS OF DEVELOPMENT. The research is a study of description of vectors of association with a special attention to vectors with the prospect of development. The objective of the work is indicated by the author as an attempt to trace the history of the development of vectors of association with a low degree of stereotyping. The article presents interpretations of the terms "strategy of association", "vector of association" in the aspect of analysis of language awareness of native speakers. In order to confirm the hypothesis that the vectors, which were identified in the free associative experiment, are evolving, the author takes data from magazines and websites. The conclusion of the research tells that the vectors, which have been identified 10 years ago, continue to evolve; they are updated in associative experiments and are reflected in today's media.

Key words: vectors of association, free associative experiment, strategy of association, language awareness.

О.А. Алимужкина, канд. филол. наук, доц. Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
E-mail: alimolga1@yandex.ru

ВЕКТОРЫ АССОЦИИРОВАНИЯ: АНАЛИЗ ПЕРСПЕКТИВ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена описанию векторов ассоциирования, особое внимание уделено описанию векторов с перспективой дальнейшего развития. Цель данной работы была обозначена автором как попытка проследить историю развития векторов ассоциирования с низкой степенью стереотипности. В статье представлены толкования терминов «стратегия ассоциирования», «вектор ассоциирования» в аспекте анализа языкового сознания носителей языка. Для подтверждения гипотезы о том, что выявленные в ходе свободного ассоциативного эксперимента векторы развиваются, автором привлечены данные, взятые из журналов и с сайтов. В заключении делается вывод о том, что выявленные 10 лет назад векторы ассоциирования продолжают развиваться, актуализируются в ходе ассоциативных экспериментов, находят отражение в современных средствах массовой информации.

Ключевые слова: векторы ассоциирования, свободный ассоциативный эксперимент, стратегия ассоциирования, языковое сознание.

В настоящее время учёными выделено и детально изучено несколько видов стратегий ассоциирования. Под стратегией понимается «некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий для достижения определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [1, с. 136]. Выделяют когнитивные стратегии – это «ментальные процессы, непосредственно направленные на переработку информации для того, чтобы обеспечить усвоение, хранение и извлечение информации из памяти», «ментальные процессы, направленные на решение конкретных задач» [2, с. 324 – 325].

При проведении свободного ассоциативного эксперимента задача испытуемого состоит в вербализации реакции на предложенное слово-стимул. Для решения обозначенной задачи актуальными оказываются многие действия, которые можно назвать тактиками («тактики выполняют функцию способов осуществления стратегии» [3, с. 74]). Это такие действия, как восприятие слова-стимула, его идентификация, вычленение актуальных признаков, выявление его связи с другими словами, вербализация реакции. Связь между словом-стимулом и реакциями может быть различной. В зависимости от этого выделяются следующие стратегии ассоциирования: стратегия противопоставления [4] (об идее противопоставления упоминал А.А. Леонтьев: выделяя «механизмы», которые управляют процессом ассоциирования, он подчеркивал, что антонимические реакции – одни из самых распространенных [5, с. 8]), стратегия силенции, негации (НЕ-ассоциирования), редупликации [6], стратегия атрибутирования, словообразовательная стратегия [7], стратегия оценивания [8] и др.

В рамках диссертационного исследования нами были описаны стратегии ассоциирования, проявляющиеся в выделении векторов ассоциирования – основных «направлений», по которым происходит ассоциирование [9; 10]. Одной из таких стратегий является процесс стереотипизации, при котором многие векторы ассоциирования остаются стабильными, стереотипными. Они регулярны, возможно, механически (свойства стереотипа «высвечиваются» на экране сознания человека. Стереотип «ограничен», так как проявляется лишь в предсказуемых связях. Стереотипные векторы ассоциирования выявлялись нами в процессе сопоставления ассоциативных полей, отличных по временной фиксации.

Так, например, при анализе ассоциативных полей «ЗДОРОВЬЕ», одно из которых отражено в «Словаре ассоциативных норм русского языка», изданного под редакцией А.А. Леонтьева в 1977 году [11], а второе – сформировано по результатам проведенного нами в 2005 – 2006 гг. свободного ассоциативного экспе-

римента, были выделены два вектора ассоциирования с высокой степенью стереотипности: «здоровье – ценность», «состояние болезни».

Однако отмечались и непредсказуемые связи, которые, на наш взгляд, также важны, их нельзя игнорировать. Концепт как более «широкое» понятие включает в себя все типы связей, и предсказуемые, и непредсказуемые [12, с. 271]. Нестабильные векторы ассоциирования обладали низкой степенью стереотипности, причём выделялись векторы ассоциирования с перспективой дальнейшего развития и векторы с перспективой дальнейшей редукции.

Цель данной работы – проследить историю развития векторов ассоциирования с перспективой дальнейшего развития. Свободный ассоциативный эксперимент, результаты которого представлены в диссертационном исследовании, проводился в 2005 – 2006 гг. В 2015 году нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент. Важным является соблюдение временной дистанции в 10 лет.

В 2005 – 2006 годах были описаны 4 вектора ассоциирования с низкой степенью стереотипности и с перспективой дальнейшего развития: 1) **«спорт, активный образ жизни»** (18,4%) как один из способов профилактики заболеваний и путей сохранения здоровья; 2) **«питание»** (4,2%) как один из факторов, влияющих на состояние здоровья человека; 3) **«здоровье – это красота»** (3,2%); 4) **«отказ от вредных привычек»** (3%) – один из способов улучшить состояние здоровья.

В ассоциативном поле, отражённом в «Словаре ассоциативных норм русского языка» под редакцией Леонтьева, реакции данных групп либо не встречаются вовсе, либо представлены единичными ассоциатами.

В ассоциативном эксперименте 2015 года данные векторы также актуализируются:

1. **«Спорт, активный образ жизни» (15%):** спорт – 7%, заниматься спортом – 1,2%, спортзал – 1,2%, йога – 0,8%, тренировка – 0,8%, лыжня здоровья – 0,6% (речь, скорее всего, идёт о социально-ориентированном проекте, ежегодного реализующем торговой сетью «Мария-РА», в котором участники лыжного забега получают разнообразные призы), пробежка – 0,6%, фитнес – 0,6%, абонемент в фитнес-клуб – 0,4%, тренажерный зал – 0,4%, шейпинг – 0,4%, К2-спорт – 0,2%, Магис-спорт – 0,2% (названия популярных фитнес-клубов в городе Барнауле), тренажерка – 0,2%, ходьба с палками – 0,2%, хочу в подарок абонемент в Магис-спорт – 0,2%.

2. **«Здоровье – это красота» (4,4%):** красота – 2,2%, красивая фигура – 0,6%, жизнь без прыщей – 0,4%, здоровье=кра-

сота – 0,4%, гладкая кожа – 0,2%, ноги без целлюлита – 0,2%, подтянутая фигура – 0,2%, стройные красивые ноги – 0,2%.

3. «Питание» (1,6%): питание – 0,6%, правильное питание – 0,6%, диета – 0,2%, фрукты – 0,2%.

4. «Отказ от вредных привычек» (1,4%): не пить – 0,6%, не курить – 0,4%, не пить, не курить – 0,4%.

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что векторы ассоциирования продолжают оставаться актуальными, спустя 10 лет респонденты приводят в качестве ассоциаций на слово-стимул «здоровье» ответы, включенные в перечисленные векторы.

Кроме того, эксперимент 2015 года выявил появление нового вектора с перспективой дальнейшего развития «здоровье – молодость» (1,2%): молодость – 0,6%, не стареть – 0,4%, долго не стареть – 0,2%. О перспективах развития данного вектора можно будет судить спустя определенный промежуток времени.

Примечательно, что для современных носителей языка понятие «здоровье» стоит в одном ряду с такими понятиями, как «красота», «спорт», «питание», «молодость». На наш взгляд, немаловажную роль в этом играют средства массовой информации. Анализ разделов журналов и сайтов, освещающих проблемы здоровья, подтверждает выдвигаемую гипотезу.

Так, официальный сайт журнала «Здоровье» позиционирует себя как портал о здоровье, сохранении молодости и здоровом образе жизни. «У нас вы найдете статьи и блоги о новинках красоты, о диетах, о фитнесе, об уходе за лицом и телом, об anti-age» [13]. Разделы, отраженные на сайте журнала: «Теория и практика», «Красота», «Движение», «Антиэйдж», «Еда», «Эко-жизнь», «Семья», «Люди и истории».

В журнале «Женское здоровье» встречаются следующие разделы: «здоровье», в котором освещаются вопросы, связанные с лечением, профилактикой и диагностикой различных женских заболеваний, рассматриваются основные современные медицинские направления; раздел «красота», рассказывающий о том, как, где и с помощью каких средств и методик современная женщина может эффективно ухаживать за своей внешностью, при этом все эстетические проблемы рассматриваются через призму здоровья – как преобразиться и достичь внешнего совершенства, не навредив своему организму; раздел «питание»,

посвященный современным принципам здорового питания, в котором не только описываются новые продукты, лечебно-профилактические диеты, но и анализируются с точки зрения пользы и вреда для здоровья, красоты и психики; раздел «психология», в котором публикуются материалы, помогающие людям проанализировать собственный внутренний мир, осознать причины своих психологических проблем [14].

Журнал «Men'sHealth», ориентированный на мужскую аудиторию, предлагает статьи по следующим тематическим блокам: «М+Ж» (посвящен проблемам отношений полов), «Форма» (освещаются темы, связанные с фитнесом, спортом, самообработкой), «Здоровье» (выделяются два подраздела «Организм» и «Психология»), «Еда» («Кухня», «Рецепты», «Рацион»), «Жизнь» («Отдых», «ЖЗЛ», «Знания», «Карьера», «Для пользы тела», «Гардероб»), «Железо» («Гаджеты», «Гараж») [15].

Многие сайты для женщин в своем наименовании используют одновременно два понятия «здоровье» и «красота». Например, Сайт для женщин: здоровье и красота имеет следующие рубрики: «Проблемы здоровья», «Беременность и роды», «Здоровый образ жизни», «Диеты для похудения», «Психология женщины», «Народная медицина», «Рецепты красоты», «Методики лечения», «Полезные советы» [16].

На Женском сайте о красоте и здоровье Misswomen представлены материалы по следующим тематическим блокам: «Карьера», «Отношения, любовь», «Красота и здоровье», «Уход за волосами, ногтями», «Здоровье и питание», «Уход за кожей лица и тела», «Гардероб», «Мода и стиль», «Семья, дети», «Психология успеха», «Отдых, путешествия», «Магия, гадания» [17].

Сайт журнала о красоте и здоровье LadyHealth освещает следующие темы «Здоровье», «Красота», «Фигура», «Рецепты», «Беременность», «Дети», «Отношения», «Общество» [18].

Таким образом, анализ векторов ассоциирования, выделяемых в ассоциативных полях, различных по времени фиксации, показывает, что векторы ассоциирования, классифицированные как «векторы с перспективой дальнейшего развития» продолжают развиваться, они актуализируются в ходе ассоциативных экспериментов. Кроме того, современные средства массовой информации оказывают влияние на аудиторию и формируют языковое сознание носителей языка.

Библиографический список

1. Брунер Дж.С. Психология познания: за пределами непосредственной информации. Москва: Прогресс, 1986.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1999.
3. Культура русской речи. Под редакцией Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева. Москва: Издательская группа НОРМА – ИНФРА, 1998.
4. Береснева Н.И. Модель внутреннего лексикона в позднем онтогенезе (ассоциативный эксперимент). Диссертация ... кандидата филологических наук. Пермь, 1997.
5. Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах. Словарь ассоциативных норм русского языка. Под редакцией А.А. Леонтьева. Москва: МГУ, 1977: 5 – 16.
6. Соколова Т.В. Ассоциативный тезаурус ребенка 3 – 6 лет. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1999.
7. Сабитова С.О. Экспериментальное исследование особенностей идентификации топонимов (на материале русского языка). Проблемы семантики: психолингвистические исследования. Тверь: ТГУ, 1991: 85 – 88.
8. Иванова О.В. Ассоциативная структура термина и общепотребительные слова. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Минск, 1987.
9. Алимущкина О.А. Механизмы проявления стереотипизации в ассоциативном поле. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2007.
10. Алимущкина О.А. Описание механизмов стереотипизации в ассоциативном поле. Барнаул, 2015.
11. Словарь ассоциативных норм русского языка. Под редакцией А.А. Леонтьева. Москва: МГУ, 1977.
12. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва, 2003.
13. Официальный сайт журнала «Здоровье». Available at: <http://lzd.ru>
14. Официальный сайт журнала «Женское здоровье». Available at: <http://www.wh-lady.ru>
15. Официальный сайт журнала «Men'sHealth». Available at: <http://www.mhealth.ru>
16. Сайт для женщин: здоровье и красота. Available at: <http://www.ladysportal.ru>
17. Женский сайт о красоте и здоровье. Available at: <http://www.misswomen.ru>
18. Сайт журнала о красоте и здоровье LadyHealth. Available at: <http://www.ladyhealth.com.ua>

References

1. Bruner Dzh.S. Psihologiya poznaniya: za predelami neposredstvennoy informatsii. Moskva: Progress, 1986.
2. Zalevskaya A.A. Vvedeniye v psiholingvistiku. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj humanitarnyj universitet, 1999.
3. Kul'tura russkoj rechi. Pod redakciej L.K. Graudinoj i E.N. Shiryayeva. Moskva: Izdatel'skaya gruppa NORMA – INFRA, 1998.
4. Beresneva N.I. Model' vnutrennego leksikona v pozdnem ontogeneze (associativnyj eksperiment). Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Perm', 1997.
5. Leont'ev A.A. Obschie svedeniya ob associatsiyah i associativnyh normah. Slovar' associativnyh norm russkogo yazyka. Pod redakciej A.A. Leont'eva. Moskva: MGU, 1977: 5 – 16.
6. Sokolova T.V. Associativnyj tezaurus rebenka 3 – 6 let. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
7. Sabitova S.O. 'Eksperimental'noe issledovanie osobennostej identifikatsii toponimov (na materiale russkogo yazyka). Problemy semantiki: psiholingvisticheskie issledovaniya. Tver': TGU, 1991: 85 – 88.
8. Ivanova O.V. Associativnaya struktura termina i obshepotrebitel'nye slova. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Minsk, 1987.
9. Alimushkina O.A. Mehanizmy proyavleniya stereotipizatsii v associativnom pole. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2007.

10. Alimushkina O.A. *Opisanie mehanizmov stereotipizacii v asociativnom pole*. Barnaul, 2015.
11. *Slovar' associativnykh norm russkogo yazyka*. Pod redakciej A.A. Leont'eva. Moskva: MGU, 1977.
12. Krasnyh V.V. «Svoj» sredi «chuzhikh»: mif ili real'nost'? Moskva, 2003.
13. *Oficial'nyj sayt zhurnala «Zdorov'e»*. Available at: <http://zdr.ru>
14. *Oficial'nyj sayt zhurnala «Zhenskoe zdorov'e»*. Available at: <http://www.wh-lady.ru>
15. *Oficial'nyj sayt zhurnala «Men'sHealth»*. Available at: <http://www.mhealth.ru>
16. *Sajt dlya zhenschin: zdorov'e i krasota*. Available at: <http://www.ladysportal.ru>
17. *Zhenskij sayt o krasote i zdorov'e*. Available at: <http://www.misswomen.ru>
18. *Sajt zhurnala o krasote i zdorov'e LadyHealth*. Available at: <http://www.ladyhealth.com.ua>

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 82-1/9 + 070.1

Dobrozrakov G.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics (Samara, Russia), E-mail: deva_roza@list.ru

JOURNALISTIC WORK BY S. DOVLATOV (BEFORE THE EMIGRANT PERIOD). The author examines Dovatov's work as a journalist in the Soviet period. The review of scientific articles on this subject is made. The article is directed on the reconstruction of facts in the writer's creative biography: his work as a journalist in newspapers "Za kadry verfiar" and "Znamia progressa", in newspapers published in Tallinn and Kurgan, in a magazine for children "Kostyor". The author makes a brief review of publications by Dovatov in magazines "Krokodil", "Aurora", "Neva", "Zvezda", "Yunost" and draws a conclusion that the journalistic work played a considerable part in the forming of Dovatov's artistic principles. Dovatov's journalistic work became a true school of documentalism and newspaper satire. The general traits of the narrative literature and the publicism by Dovatov are proving what is said by facts, expression and comic orientation.

Key words: Serguey Dovatov, before emigrant period, journalistic work, publicistic texts.

Г.А. Доброзракова, д-р филол. наук, проф. Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики, г. Самара, E-mail: deva_roza@list.ru

ЖУРНАЛИСТСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С. ДОВЛАТОВА (ДОЭМИГРАНТСКИЙ ПЕРИОД)

В статье рассматривается журналистская деятельность С. Довлатова в советский период. Дается обзор научных статей по теме. Основное внимание уделяется восстановлению фактов творческой биографии писателя: его работе журналистом в многотиражных газетах «За кадры верфям» и «Знамя прогресса», в курганских и таллинских газетах, в детском журнале «Костёр». Приводится краткий обзор довлатовских публикаций в журналах «Крокодил», «Аврора», «Нева», «Звезда», «Юность». Делается вывод о значительной роли журналистики в формировании художественных принципов Довлатова. Журналистская деятельность Довлатова в советское время стала настоящей школой документализма и фельетонизма. Общими чертами художественной прозы и публицистики Довлатова выступают опора на факт, экспрессивность, комическая направленность.

Ключевые слова: Сергей Довлатов, доэмигрантский период, журналистская деятельность, публицистические тексты.

В канун 75-летней годовщины со дня рождения русского писателя-эмигранта Сергея Довлатова можно констатировать, что интерес к его творчеству как со стороны читателей, так и со стороны исследователей не угасает. О его произведениях по-прежнему спорят на интернет-форумах, о писателе снимают документальные фильмы (премьера конца 2015 г. – «Пять углов Сергея Довлатова» Азы Бабаян и Вадима Дубнова); с октября 2015 г. в кинопрокат вышел художественный фильм «Конец прекрасной эпохи», созданный режиссером С.С. Говорухиным по мотивам довлатовской повести «Компромисс»; на «Ленфильме» Алексей Герман-младший снимает полнометражный художественный фильм о Довлатове; жизни и творчеству Довлатова, мифологии о нём посвящен литературный журнал «Русский пионер» № 6 за 2015 г., изданный в Москве тиражом 45000 экземпляров.

В довлатоведении не теряет актуальности исследование проблемы взаимодействия художественного и публицистического начал в прозаическом наследии Довлатова. Так, в одной из последних литературоведческих диссертаций, посвященных творчеству писателя, выявляются элементы публицистики в его прозе и достаточно подробно рассматривается его журналистская деятельность нью-йоркского периода. Автор диссертации – Е.В. Ласточкина – считает, что публицистическое начало является текстообразующим фактором довлатовской прозы и обнаруживается в активной авторской позиции (в прямом, открытом выражении автором своего мнения), в повышенной эмоциональности и острой актуальности повествования [1].

О значении журналистики в творческой биографии писателя упоминал П. Вайль, называвший Довлатова писателем нетрадиционным: «...он никогда не выдумывал. Он писал по фактам на грани журналистики и литературы» [2]. В Америке Довлатов стал не только известным писателем, но и популярным журналистом: в течение десяти лет (1980–1990) работал на радио «Свобода», вел передачу «Писатель у микрофона», в 1980–1982 гг. редакци-

ровал газету «Новый американец» и прославился как автор редакторских колонок. По замечанию С. Волкова, «для Довлатова работа в «Новом американце» была реализацией его призвания» [3]. Однако нельзя забывать о том, что в те годы Довлатов был уже зрелым журналистом, обладал немалым опытом, приобретенным в Советском Союзе, где в 1960-е гг. начинал свою журналистскую деятельность. Анализировать публицистику Довлатова эмигрантского периода, в отличие от доэмигрантского, значительно легче, поскольку еще в 2006 г. были опубликованы журналистские тексты Довлатова, созданные им в Америке в период работы редактором газеты «Новый американец» (1980–1982 гг.) [4]. Тексты же, написанные в Советском Союзе, надо искать в подшивках нескольких газет и журналов, выходивших в 1960–1970-х гг.; сложность заключается и в том, что Довлатов-журналист нередко подписывался псевдонимами, и в том, что он запретил переиздавать свои тексты, написанные в Советском Союзе. Работе журналиста Довлатова в советское время посвящены наши статьи [5–7], в которых по результатам постепенного разыскивания и исследования неизвестных ранее довлатовских публицистических текстов делались выводы о весьма значительной роли журналистики в формировании принципов и приемов поэтики Довлатова-писателя. Тем не менее, работа в этом направлении ещё не закончена: выявив параллели между журналистской и писательской деятельностью Довлатова, необходимо обобщить материал, выстроить его в хронологическом порядке. Здесь, кроме анализа, очень важна точность фактов: дело в том, что до сих пор не существует достоверного очерка жизни столь известного автора, факты его жизни нередко искажаются (и это во многом спровоцировано самим Довлатовым, который, создавая образ автобиографического героя, сознательно нарушал точность своей биографии). Иногда даже коллеги Довлатова – журналисты – не могут восстановить какие-то даты, события: на что-то не обращалось внимания, что-то не сохранилось в памяти.

Журналистской работе Довлатова в советский период посвящена одна из статей С.С. Кузовова [9]. Однако ценность этой работы снижается за счет множества фактических ошибок. Прежде всего, вызывает сомнение количество найденных Кузововым довлатовских публикаций в эстонских газетах – оно явно занижено. Например, в газете «Моряк Эстонии» Кузовов отмечает 5 довлатовских текстов, мы же насчитали 13, из них 5 – под псевдонимом «Д. Сергеев». В газете «Советская Эстония» исследователем найдено 24 материала под фамилией «Довлатов», мы зарегистрировали 37 (без учёта псевдонимных фельетонов и юморесок). Аналогичные просчёты наблюдаются и относительно публикаций Довлатова в газетах «Молодёжь Эстонии» и «Вечерний Таллин». Думается, на данный момент, когда не все довлатовские публицистические тексты советского периода выявлены, более важным становится восстановление этапов журналистской деятельности писателя в доэмигрантский период, чему и посвящена данная статья.

Литературным творчеством Довлатов начал заниматься со школьных лет: участвовал в выпуске классной стенгазеты, с 1955 г. посещал занятия кружка юных поэтов, которые проходили на Фонтанке, 59, в помещении редакции газеты ленинградских пионеров и школьников «Ленинские искры» (в 1958 г. в газете «Ленинские искры» № 59 было напечатано его стихотворение «Где костом слона?»). Во время службы в армии (1962 г.) был редактором ротной газеты, сочинял стихи.

После демобилизации с 5 октября 1965 г. по 16 апреля 1969 г. Довлатов работал в редакции студенческой многотиражной газеты «За кадры верфям» Ленинградского кораблестроительного института, совмещая работу с учёбой в ЛГУ на факультете журналистики (университет не закончил). В «ЗКВ» публиковались краткие заметки Довлатова о ходе учебного процесса (обычно под псевдонимом «Д. Сергеев»); работал молодой журналист и в жанрах корреспонденции, отчёта, репортажа, рецензии, очерка, интервью, публиковал свои фотографии и рисунки. В декабре 1968 г. Довлатовым и доцентом кафедры судовой автоматики Борисом Тараторкиным была организована сатирико-юмористическая страница «На полубаке».

С июля 1969 г. в Ленинграде был учреждён молодежный журнал «Аврора»; выпускник ЛКИ Ю. Щенников стал героем довлатовской публикации «Комментарий к песне», посвящённой работе студенческих строительных отрядов и вошедшей в июльский номер журнала. Это был не первый довлатовский материал, опубликованный в «толстом» журнале: в конце 1960-х гг. Довлатов начал сотрудничать с журналом «Звезда», где были помещены довлатовские рецензии «Н.Е. Буренин. Памятные годы» (1967, № 8) и «Александр Розев. Осколок в груди» (1969, № 1), и с журналом «Крокодил», куда он сначала отправил на международный конкурс «Улыбка» юмористический рассказ «Когда-то мы жили в горах» (1968, № 26), а затем опубликовал комическую миниатюру «Победители» (1969, № 2).

После увольнения из «ЗКВ» в 1969 г. Довлатов на короткий период уезжал в Курган, недолго работал в газетах «Советское Зауралье» и «Молодой ленинец», куда сдал два очерка: «Завтра будет обычный день» (опубликован в «СЗ» 8 января 1970 г.) и «В ритме настроения» (опубликован в «МЛ» 6 января 1970 г.). В традиционном для советского времени портретном очерке о «героях нашего времени» автор рассказывает о студентке историко-филологического факультета Курганского педагогического института, ленинской стипендиатке Зое Евдокимовой («Завтра будет обычный день») и о студентах-дипломниках хореографической кафедры Курганского института культуры Викторе и Татьяне Мироновых («В ритме настроения»).

В 1970-е гг. Довлатов дважды – до приезда в Таллин и после возвращения – устраивался в редакцию многотиражной газеты

Ленинградского оптико-механического объединения «Знамя прогресса». Узнать о конкретном времени работы Довлатова в ЛОМО не удалось. Ирина Чуди, работавшая ответственным секретарём газеты, когда журналист Довлатов первый раз оформлялся туда, на наши вопросы, заданные по электронной почте, ответить не смогла: за давностью лет она не помнит точных дат. Сохранившаяся подшивка находится у вдовы Елены Довлатовой в Нью-Йорке. Материалы из газеты «Знамя прогресса», опубликованные в петербургском журнале «Город» (2005, № 36), свидетельствуют о том, что Довлатов нередко писал в жанре юморесок («Хочу харчо!», «Как я бросил пить», «Два лица А. Федорова»).

В таллинский период (1972 – 1975) Довлатов был внештатным сотрудником газет «Молодёжь Эстонии» и «Вечерний Таллин», несколько месяцев – ответственным секретарём многотиражки Эстонского морского пароходства «Моряк Эстонии», работал в отделе информации «Советской Эстонии». Публиковался и под собственной фамилией, и под вымышленными, выступая в различных жанрах: очерка, рецензии, корреспонденции, эссе, юморески и фельетона. Этому периоду посвящены указанные выше статьи [5 – 7].

В годы жизни в Таллине Довлатов опубликовал два рассказа на производственную тему: «По собственному желанию» – в журнале «Нева» (1973, № 5) и «Интервью» – в журнале «Юность» (1974, № 6). К этим рассказам автор относился резко критически, хотя они выделялись на фоне журнальной продукции того времени: молодой автор продемонстрировал умелое владение точной деталью, диалогом.

Еще один этап работы в периодическом издании был связан у Довлатова с детским журналом «Костер», где он в 1975 – 1976 гг. замещал литсотрудника Г. Георге. Довлатов не только работал с письмами читателей, но и выступил в «Костре» как автор двух публикаций. Очерк «Мы с вами говорим на разных языках» (1976, № 7) был посвящён доктору Фрицасу Маркузасу, ставшему еще до Великой Отечественной войны советским гражданином, воевавшему на стороне русских и доблестно работавшему в СССР в послевоенное время. Рассказ «Двести франков с процентами» (1976, № 8) был опубликован в рубрике «Библиотека Кости Теркина» как ответ на письмо читателя-шестиклассника, обратившегося в редакцию с просьбой рассказать о французском писателе А. Дюма – авторе «Трёх мушкетеров».

В течение 1970 – 1977 гг. Довлатов продолжал печататься в центральных журналах «Крокодил», «Аврора», «Звезда». В «Крокодиле» выходят юмористические миниатюры «У реки» (1971, № 19), «Спасите наши уши» (1971, № 25) и «Счастливчик» (1972, № 2). В юмористическом разделе «СЛОН» («Сатирико-лирическое обозрение нравов») журнала «Аврора» появляются юморески «Дозвонился» (1975, № 10), «С Ивановым шутки плохи» (1976, № 4), «Клад» (1977, № 2).

В журнале «Звезда» по-прежнему выходят довлатовские публикации в жанре рецензии: «Э. Аленник. Анастасия» (1971, № 9), «Александр Шкляринский. Городская черта» (1972, № 2), «Нина Петролли. Первое лето» (1975, № 10), «Окно. Коллективный сборник молодых поэтов» (1976, № 4), «Художник, творчество, эпоха. (Анат. Горелов. Три судьбы)» (1977, № 8). В журнале «Нева» в 1973 г. опубликована рецензия «История, люди: рецензия на: Виктор Бакинский. История четырех братьев. Л.: Сов. писатель, 1971» (1973, № 2).

Журналистская деятельность Довлатова в советское время стала настоящей школой документализма и фельетонизма. Общими чертами художественной прозы и публицистики Довлатова выступают опора на факт, экспрессивность, комическая направленность.

Библиографический список

1. Ласточкина Е.В. *Публицистическое начало в прозе С. Довлатова*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
2. Хорошилова Т. Колонки... Довлатова. *Российская газета*. 2006; 8 сентября.
3. *Американский Довлатов: Беседа Ирины Чайковской с Соломоном Волковым*. Available at: <http://www.magazines.russ.ru/zvezda/2011/9-25.12.2015>
4. Довлатов С. *Речь без повода... или Колонки редактора*. Москва: Махаон, 2006.
5. Доброзракова Г.А. Таллиннский период в творческой биографии С. Довлатова. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2011; 4: 41 – 49.
6. Доброзракова Г.А. Роль журналистики в формировании поэтики Сергея Довлатова. *Сборник научных трудов «Петербургские чтения-2012»*. Санкт-Петербург: СПГУТД, 2013; Ч. 1: 84 – 94.
7. Доброзракова Г.А. Псевдонимные юморески и фельетоны Сергея Довлатова: к вопросу атрибуции. *Вопросы литературы*. 2014; 4: 21 – 53.
8. Кузовов С.С. Сергей Довлатов-журналист: доэмигрантский период творчества. *Филологический журнал*. 2014; 2: 56 – 61.

References

1. Lastochkina E.V. *Publicisticheskoe nachalo v proze S. Dovlatova*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2013.
2. Horoshilova T. Kolonki... Dovlatova. *Rossiyskaya gazeta*. 2006; 8 sentyabrya.
3. *Amerikanskij Dovlatov: Beseda Iriny Chajkovskoj s Solomonom Volkovym*. Available at: <http://www.magazines.russ.ru/zvezda/2011/9-25.12.2015>
4. Dovlatov S. *Rech' bez povoda... ili Kolonki redaktora*. Moskva: Mahaon, 2006.
5. Dobrozrakova G.A. Tallinskij period v tvorcheskoj biografii S. Dovlatova. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2011; 4: 41 – 49.
6. Dobrozrakova G.A. Rol' zhurnalistiki v formirovanii po'etiki Sergeya Dovlatova. *Sbornik nauchnykh trudov «Peterburgskie chteniya-2012»*. Sankt-Peterburg: SPGUTD, 2013; Ch. 1: 84 – 94.
7. Dobrozrakova G.A. Pseudonimnye yumoreski i fel'etony Sergeya Dovlatova: k voprosu atribucii. *Voprosy literatury*. 2014; 4: 21 – 53.
8. Kuzovov S.S. Sergej Dovlatov-zhurnalist: do'emigrantskij period tvorchestva. *Filologicheskij zhurnal*. 2014; 2: 56 – 61.

Статья поступила в редакцию 29.01.16

УДК 808

Rustamiy S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tashkent State Institute of Oriental Studies (Tashkent, Uzbekistan),
E-mail: Salima62@mail.ru

MUTABAQA AS LEXICAL INSTRUMENT OF LANGUAGE EXPRESSION. The article contributes on definition of semantic-structural and typological classification of one of the art figures of Arabic literature – *mutabaqa* that in Western European culture associated with antithesis. The author considers that *mutabaqa* in its evolutionary development is based on the process of its formation in the literature of the East. The author analyzes the writings of scholars of Central Asia, Abu Yakub Yusuf Sakkaki and Ataullah Husaini. The article also contains a lot of examples of practical use of *mutabaqa* in national poetries including Arabian, Persian and Uzbek literature. The author concludes that deeper investigation of the poetic stratum of language, in particular, individual figures as *mutabaqa* will provide an opportunity to understand principles of the structure of artistic language and uncover its secrets and methods of formation.

Key words: *balaghat, mutabaqa, antithesis, figure of speech, antonym, parts of speech, question and negative forms of verbs, tibatq iyjabyi, taqabul-i tazad, taqabul-i taanud, tazayuf.*

С.А. Рустамий, канд. филол. наук, доц. Ташкентского государственного института Востоковедения, г. Ташкент, Узбекистан, E-mail: Salima62@mail.ru

MUTABAQA КАК ЛЕКСИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена определению семантико-структурной и типологической классификации одной из художественных фигур арабской литературы – *mutabaqa*, которая в Западно-Европейской словесной культуре ассоциируется с антитезой. Автор статьи рассматривает *mutabaqa* в его эволюционном развитии, исходя из процесса его становления в литературе стран Востока. В частности, анализируется оценка данной фигуры в трудах таких учёных Средней Азии, как Абу Якуб Юсуф Саккаки и Атауллах Хусайни. В статье также приведено много примеров из практики применения *mutabaqa* в национальных поэзиях, включая арабскую, персидскую и узбекскую литературы. Автор статьи приходит к выводу, что более глубокое исследование поэтического пласта языка, в частности отдельных фигур, как *mutabaqa* даст возможность понимания принципов строения художественного языка, приоткрывая её тайны и методы формирования.

Ключевые слова: *ilm al-balagha, mutaabaqa, антитеза, риторическая фигура, антоним, части речи, утвердительная и отрицательная формы глагола, tibatq iyjabyi, taqabul-i tazad, taqabul-i ta'anud, tazayuf.*

История становления словесных искусств тесно связывается с природой использования слова не только как единицы, которая способна передавать некую информацию, заложенную в ней, но и как единицы, которая воспроизводит определённое эмоционально-психологическое, этическое и чувственно-нравственное состояние индивидуума. Наука, которая изучала именно такой аспект «украшения» речи называлась риторикой [1]. Для развития риторики было свойственно называть объектом своего исследования слово, сказанное для «искусства управления», чтобы влиять на умы и чаяния людей, «искусства хорошо и достойно говорить», «украшенно говорить», «сладкогласие», «краснословие», «благословие», слово, которое выражает «этико-нравственные и философские мысли» говорящего [2].

Умение к месту и к слову создать достойную и выразительную речь высоко ценилось не только среди средневековых арабов, но и во всем средневековом Востоке, и считалось одним из критериев и показателей высокой образованности человека [3; 4; 5].

Одна из составных частей филологической науки арабско-средневековая, изучающая так называемую «украшенность» речи, т. е. использование поэтических фигур для обогащения как прозаической, так и поэтической речи была названа словом *balagha*. Данный термин в переводе часто означает «красноречие». Но на самом деле, семантическая граница слова *balagha* намного шире и богаче чем, просто «красноречивость». *Balagha* в средневековой литературе означало прежде всего использование внутренних ресурсов языка на уровне словесного искусства.

Самые ранние суждения арабов о поэтическом искусстве относятся к VI-VII векам. Но в качестве целостного научно-тео-

ретического учения *ilm al-balagha* сложилась именно в XII – XIII веках. И немаловажное значение в этом сыграли учёные филологи, выходцы из Средней Азии: Абу Якуб Юсуф Саккаки (XI в.) и Атауллах Хусайни (XV в.).

Под термином *balagha* понималась фраза:

- как художественная единица словесного искусства;
- её составные части, приёмы построения фразы;

на основании которых формируется красиво сказанная речь и культура речи вообще.

В средневековых источниках указывалось, что наука *balagha* делится на три составные части:

- а) *'ilm al-bayan* – правила и методы выражения фразы различными средствами для комментирования и объяснения цели;
- б) *'ilm al-ma'ani* – наука о методах составления выражения в соответствии с действительностью и целью;
- в) *'ilm al-badi'* – наука об искусстве слова.

Интересен тот факт, что в *balagha* словесно-стилистические фигуры с точки зрения теории литературы выступают в роли художественного средства, а с точки зрения лингвистики они основаны на законах языка. Следовательно, среди подобных фигур можно перечислить следующие: *saj'* (рифмованная проза), *tajnis* (омонимия и паронимия), *tarsi'* (абсолютная рифмовка слов полустушии в двустушии) создаются посредством фонетических средств. *Mutabaqa* (антитеза) при помощи лексических, *ishtiqaq* (однокоренные слова) – морфологических средств, а *muqabala* (расположение противозначных слов в надлежащем порядке), *ta'dil* (расположение однородных членов предложения, выраженных именем существительным), *tansiq as-sifat* (расположение однородных членов предложения, выраженных прилагательным),

iqtibas (цитата из Корана и хадисов) создаются путём использования синтаксических средств.

Одной из поэтических фигур, вызывающих наш интерес, является *'ilm al-balagha* является *mutabaqa*, что означает «противопоставление». Она широко использовалась на протяжении всей истории классической литературы стран Востока и применялась в арабской, персидской и тюркоязычной, в том числе и в узбекской литературах. Если в арабской поэзии её называли *mutabaqa*, то в традициях персоязычной и тюркской поэзии эту фигуру называли *tazad* и *mutazad*.

Существуют и другие названия *mutabaqa*, такие как *tibaq*, *tatbiq*, *tazad*, *takafu*, *mytazad* [6, с. 65], но в традициях арабской литературы более употребительны следующие названия данной фигуры – *tibaq* и *mutabaqa*. Это фигура арабскими учёными соотносилась со смысловыми фигурами, а неарабскими учёными – словесно-смысловыми. В объяснении формирования и классификации данной фигуры между арабскими учёными и учёными, выходцами из Средней Азии, существовали как общие взгляды, так и разногласия.

Исходя из функций и структуры данного художественно-стилистического явления, применялись различные определения этого термина, но все они основаны на главном признаке формирования *mutabaqa*, а именно: на противопоставлении между собой двух противоположных значений. В этом плане можно рассмотреть определение термина, данное различными учеными филологами прошлого.

Например, один из основоположников науки *balagha* Абу Якуб Юсуф Саккаки в своём произведении «Мифтах ал-улум» (Ключ знаний) отмечает, что «*mutabaqa* – это наличие двух противоположных значений» [7, с. 200] и приводит следующий пример: «*Ammaa wa al-lazi abka wa adhaka wa al-lazi amaata wa ahyaa wa al-lazi amruhu al-amru*» 'Он, который заставляет плакать и смеяться, который убивает и оживляет, который отдаёт ему приказы'.

Абу Абдуллах Хоразми (X в.) в своём произведении «Мафатих ал-улум» (Ключи знаний) [8] приводит следующий пример: «*ya ayyuhaa al-naas, laa takhrujuu min 'azzi al-taa'ati ila zilli al-ma'siyati*» 'О, люди не опускайтесь с величия послушания (покорности) в низость ослушания (непокорности)', и отмечает, что в стихотворении данная фигура называется *mutabaqa*.

В приведённых примерах слова с противоположным значением 'плакать' – 'смеяться', 'убивает' – 'оживляет', 'величие' – 'низость', 'покорность' – 'непокорность' между собой являются антонимами, и их использование именно в таком противопоставлении для усиления значения, выразительности, убедительности сказанного, для художественного отображения состояния человека в данный конкретный момент создает поэтическую фигуру *mutabaqa*.

Современные исследователи так же, как и в прошлые века, в определении данной фигуры делают упор именно на противопоставлении значений, например, Салих Саса пишет [9, с. 358]: «*Mutabaqa* это – наличие двух противоположных значений в одной фразе, например, длинный – короткий, жизнь – смерть, смех – плач, белый – чёрный, знание – невежество, величие – низость. Такой вид противопоставления значений в художественной речи называется *tibaqun iyjabiiyyun* – положительная *mutabaqa*. В *mutabaqa* для противопоставления значений широко используются антонимы.

По мнению Атауллах Хусайни, искусство *mutabaqa* нужно соотносить как со смысловыми фигурами, так и со словесно-смысловыми фигурами. Он также признавал роль антонимов в формировании *mutabaqa* и различал две его разновидности:

1) *taqabul-i tazad*, в котором, по словам учёного, *mutabaqa* строится на действительных антонимах, т. е. противопоставление полное и ярко противоположное, как *черное – белое*;

2) *taqabul-i ta'anud*, в котором есть противопоставление, но оно является не полным, а частичным, и оно не построено на антонимах, как например, *чёрное – красное* [6, с. 225].

Кроме этих видов средневековые учёные Средней Азии различали *mutabaqa haqiqiy* (абсолютное противопоставление) и *mutabaqa i'tibariy* (относительное противопоставление).

Такая широко распространенная в узбекской литературе фигура, как *tazad* (антитеза), построена на абсолютном *mutabaqa*. Кроме *tazada* различают такие виды *mutabaqa*, как *tazayuf* (слабый), *iyjabu salb* (положительный и отрицательный).

Атауллах Хусайни приводит следующий пример *mutabaqa*: «*Gar zi bakht osoyishe khohiy manol az dast-i u / Oqibat boyat buzurgiy, har ki boshad past-i u*» [6, с. 227] 'Если желаешь ты покоя от счастья, не сетуй на него, тот, кто поставит себя ниже него, он

всегда достигнет величия» [6, с. 382]. В данном четверостишии нет прямого противопоставления слов, но есть относительное противопоставление двух образов, указывающих на состояние счастья, т. е. «достигнуть величия счастья», будучи «в состоянии преклонения (т. е. низкого положение) перед счастьем», в которых слова *величие* и *преклонение* образуют контекстное противопоставление и являются антонимами.

Арабские учёные, исследовавшие науку *balagha*, отмечают, что *mutabaqa* может выражаться посредством слов, относящихся к одной и той же части речи, или словами разных частей речи. В качестве примера приводятся следующие аяты из Корана: «*tahsabuhum ayqaazaan wa hum ruquudun*» 'ты решил бы, что они бодрствуют, хотя они спали' [10, с. 363]. В данном примере, взятом из 18-го аята суры «ал-Кахф», слова *ayqaazaan* 'бодрствующий' и *ruquudun* 'спящий' образующие *mutabaqa* относятся к одной части речи – к имени существительному.

В следующем примере противопоставление образуется из двух глаголов, это *yamuutu* 'умереть' и *yahya* 'жить'. 74-й аят Корана суры «Тахо»: «*wa laa yamuutu fihaa wa laa yahya*» '... в который он не умрет и не будет жить' [10, с. 395].

В качестве примера противопоставления из служебных слов в источниках приводится следующий пример: «*lahaa maa kasabat wa 'alayhaa maa aktasabat*» (al-Baqara: 286) 'Ему достанется то, что он приобрел, и против него будет то, что он приобрел' [10, с. 57]. В данном примере противопоставление выражено посредством слов, которые являются предлогами: *li* – *'ala*. Они имеют значения 'польза, благо' и 'вред, ущерб' соответственно.

В некоторых *mutabaqa* противоположные слова могут относиться к различным частям речи, например: «*aw man kaana maytaan fa-ahyaynaahu*» 'Разве тот, кто был мертвецом, и Мы вернули его к жизни...' [10, с. 172]. В этом примере, взятом из 122-аята суры «ал-Анам» Корана слова *mayt* 'мертвец' и *ahyaynaa* 'Мы вернули к жизни' относятся к разным частям речи: первое – имя существительное, второе – глагол. Оба слова выражают противоположные состояния, одно – смерть, другое – жизнь, и поэтому формируют фигуру *mutabaqa*.

Также среди *mutabaqa* по их семантической структуре различают положительные и отрицательные его виды. Если вышеприведенный пример относится к положительному виду *mutabaqa* (*tibaq al-iyjab*), то следующий пример относится к отрицательному *mutabaqa* (*tibaq al-salb*): «*lakin aksaru al-naasi laa ya'lamuuna, ya'lamuuna zaahiran min hayaati al-dunyaa*» 'Однако большинство людей не знают этого. Они знают в жизни только явное' [10, с. 514]. В данном примере, взятом из 6-7-аيات суры «ал-Рум» Корана, *mutabaqa* создается при помощи отрицательной формы глагола *laa ya'lamuuna* 'не знают' и утвердительной формы глагола *ya'lamuuna* 'знают', т. е. мутабаку создают отрицательная и утвердительная формы одного и того же глагола.

В следующем примере из Корана «*laa takhshawu al-naasa wa akhshawni*» 'Не бойтесь же людей, а бойтесь Меня' из 44-аята суры «ал-Маида» [10, с. 136] для формирования фигуры взят один и тот же глагол, но в двух противоположных повелительных формах: одна – в запрещающей форме, другая – в разрешающей форме (*laa takhshawu* 'не бойтесь' и *akhshaw* 'бойтесь'). Использовано значение запрещения и разрешения, отрицания и утверждения.

Учёные причисляют такой вид *mutabaqa* к отрицательному *mutabaqa* (*tibaq al-salb*), в котором использование утверждения и отрицания, приказа и запрета одного и того же слова формирует фигуру [9, с. 358 – 359; 11, с. 201]. Однако Юсуф Саккаки фигуру, построенную на простом отрицании и утверждении, не считал отдельным видом *mutabaqa*. Он причислял данное явление к особому виду красноречия [6, с. 227].

В примерах, приведённых Атауллах Хусайни на персидском языке, отрицательная и утвердительная формы одного и того же глагола образуют *mutabaqa*: *mebibni* 'видишь' и *namebini* 'не видишь': «*Ba noshukri makun, ey hammishin, tashni bisyoram, / Ki mebini badastam gul, namebini ba dil khoram*» [6, с. 227] 'О, мой наперсник, не обвиняй меня в неблагодарности, потому что **видишь** ты цветок в моих руках, а шипов в моём сердце **не видишь**' [6, с. 382]. Как утверждает сам Атауллах Хусайни, «хотя нет образного соотношения между словами «видишь» и «не видишь», но в отношении чего-либо конкретного, как в данном примере, между ними возникает соотносительность» [6, с. 227].

Существуют также виды *mutabaqa*, в которых противопоставление выражается не так явно, как в приведённых примерах. Оно скрытое, поэтому этот вид называют *khafo*, то есть *скрытый*. В качестве примера *khafo* учёные приводят следующую фразу:

«*ughriquu faudkhiluu naaraan*» (Nuh: 25) «...они были потоплены и ввергнуты в огонь» [10, с. 764]. В данном примере словосочетание *fauudkhiluu naaraan* «ввергнуты в огонь» не является противопоставлением или антонимом слова *ughriquu* «потоплены». Однако приведенное выражение необходимо понимать, как *al-ikhraaq*, тогда *al-ighraaq* «утопление» и *al-ikhraaq* «сожжение» будут выражать противоположные значения. Так как в этом примере есть неявное противопоставление, данный вид *mutabaqa* приписывается к *xafo* [9, с. 201].

В персидской литературе «*mutabaqa* – это использование противоположных по значению слов, которые отрицают друг друга» [6, с.227]. Поэтому поэты нередко противопоставляли друг другу четыре элемента – огонь, воду, воздух и землю. Например: *Az bod-i sahar otash-i gul dar chaman uftod, / khok-i chaman ob-i rukh-i firdavsarin dod* [6, с. 227] «Утренним ветром принесло зарю цветка, земля цветника украсило водой (т.е. блеском) райский лик» [12, с. 135]. В данном стихе противопоставляются образ земли и образ воды.

Многие средневековые учёные Средней Азии уделяли особое внимание этой фигуре. Однако никто из них – ни Ахмад Тарази, ни другие современные ученые – не проводили целенаправленного и специального исследования, посвященного *mutabaqa*, его типологии, классификации, структуре и практики применения в национальных поэзиях, включая арабскую, персидскую и узбекскую литературы. Многие ученые ограничивались лишь общими сведениями.

В узбекской классической поэзии можно найти многие примеры мастерского использования данной фигуры. Например, использование абсолютного *taqabul-i tazod*:

*Nadimi, hamdami Navroz ati,
Kecha kunduz ghami Navroz yadi* [12].

Библиографический список

1. Удаых Г.Д. *Риторика. История риторики*: учебное пособие для студентов и магистрантов гуманитарных специальностей университетов. Баку, 2010; Ч. 1: 220.
2. Акимущин В.И. *Риторика. Вводный курс*: учебное пособие. 4-издание. Москва: Наука, 2011.
3. Мазрифат М.Х. *Коранические науки*. Перевод с персидского Дж. Ш. Мирзоева. Москва: Садра, 2014.
4. Гафарова У. Становление и развитие арабской риторики до XIV века. *Учёные записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки*. 2012; Выпуск 2: 3 – 12.
5. Зайнуллин Г.Г., Абдалла М.М. *Арабская риторика*. Казань: Казанский университет, 2012.
6. Atoullah Husayniy. *Badoyi'u-s-sanoyi'*. Forschadan A. Rustamov tarjimas. Toshkent: G. Gulom nomidagi adabiyot va san'at nashriyoti, 1981 (на кириллице).
7. Abu Ya'qub Yusuf as-Sakkakiy. *Miftah al-'ulum*. Misr: Matba'a Mustafa al-Nababiy al-Halabiy wa awladih, 1937.
8. Muhammad bin Ahmad al-Xarazmiy. *Mafatih al-'ulum*. Available at: <http://mirror.al-eman.com/Islamlib/viewauthor.asp?AuthorID=55>.
9. Salih Sasa. *Al-munjid fi al-'rab wa al-qawa'id wa al-balagha wa al-'arud*. Dimashq: Dar ar-ra'id al-taba'a wa al-nashr.
10. Священный Коран. *Смысловой перевод на русский язык*. Перевод с арабского Кулиева Эльмира. Мадина: Комплекс имени Короля Фахда по изданию священного Коран, 1423 х.
11. Hamid 'Awniy. *Al-minjah al-wadih li-l-balagha. Al-juz' al-awwal*. Misr: Dar al-kitab al-'arabiy, 1953.
12. Lutfiy. *Tanlangan asarlar*. Tashkent: OzR davlat badiiy adabiyat nashriyati, 1960.
13. Alisher Navaiy. *Tanlangan asarlar*. Tashkent: OzR davlat badiiy adabiyat nashriyati, 1958.
14. Alisher Navaiy. *Saddi Iskandariy. Tola asarlar toplami*. 10 jildlik. Tashkent, 2011; J. 8: 6 – 538.

References

1. Udalyh G.D. *Ritorika. Istoriya ritoriki*: uchebnoe posobie dlya studentov i magistrantov gumanitarnykh special'nostej universitetov. Baku, 2010; Ch. 1: 220.
2. Akimushkin V.I. *Ritorika. Vvodnyy kurs*: uchebnoe posobie. 4-izdanie. Moskva: Nauka, 2011.
3. Ma'rifat M.H. *Koranicheskie nauki*. Perevod s persidskogo Dzh. Sh. Mirzoeva. Moskva: Sadra, 2014.
4. Gafarova U. Stanovlenie i razvitie arabskoj ritoriki do XIV veka. *Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki*. 2012; Vypusk 2: 3 – 12.
5. Zaynullin G.G., Abdalla M.M. *Arabskaya ritorika*. Kazan': Kazanskiy universitet, 2012.
6. Atoullah Husayniy. *Badoyi'u-s-sanoyi'*. Forschadan A. Rustamov tarjimas. Toshkent: G. Gulom nomidagi adabiyot va san'at nashriyoti, 1981 (na kirillice).
7. Abu Ya'qub Yusuf as-Sakkakiy. *Miftah al-'ulum*. Misr: Matba'a Mustafa al-Nababiy al-Halabiy wa awladih, 1937.
8. Muhammad bin Ahmad al-Xarazmiy. *Mafatih al-'ulum*. Available at: <http://mirror.al-eman.com/Islamlib/viewauthor.asp?AuthorID=55>.
9. Salih Sasa. *Al-munjid fi al-'rab wa al-qawa'id wa al-balagha wa al-'arud*. Dimashq: Dar ar-ra'id al-taba'a wa al-nashr.
10. Svyaschennyy Koran. *Smyslovoj perevod na russkij yazyk*. Perevod s arabskogo Kulieva `El'mira. Madina: Kompleks imeni Korolya Fahda po izdaniyu svyaschennogo Koran, 1423 h.
11. Hamid 'Awniy. *Al-minjah al-wadih li-l-balagha. Al-juz' al-awwal*. Misr: Dar al-kitab al-'arabiy, 1953.
12. Lutfiy. *Tanlangan asarlar*. Tashkent: OzR davlat badiiy adabiyat nashriyati, 1960.
13. Alisher Navaiy. *Tanlangan asarlar*. Tashkent: OzR davlat badiiy adabiyat nashriyati, 1958.
14. Alisher Navaiy. *Saddi Iskandariy. Tola asarlar toplami*. 10 jildlik. Tashkent, 2011; J. 8: 6 – 538.

Статья поступила в редакцию 24.01.16

УДК 81.42

Terentyeva E.B., postgraduate, German Philology Department, Volgograd State University (Volgograd, Russia),
E-mail: helenterentyeva@gmail.com

LINGUOPRAGMATIC POTENTIAL OF ENGLISH RESTAURANTS WEBSITES. On the basis of contextual and discourse analysis the article determines the system of communicative and pragmatic attitudes of the British restaurants website addressee including a positive attitude, which an attractive image of the restaurant creates, an attitude for the uniqueness and/or benefits, which intend

to hold the attention and to familiarize a client with the most important information about the restaurant. The author identifies the stratagemic and tactical hypertext space organization of the analyzed websites related to these attitudes. The author characterizes the particularities of dominant strategies and tactics, describes basic language tools (lexical, morphological, syntactic) and non-verbal components (graphic, visual, etc.), which together form a linguistic and pragmatic potential of the analyzed segment of the British national restaurant online discourse.

Key words: Internet communication, restaurant discourse, hypertext space, linguopragmatics, strategies, tactics.

Е.Б. Терентьева, аспирант каф. немецкой филологии, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,
E-mail: helenterentyeva@gmail.com

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ САЙТОВ РЕСТОРАНОВ

В статье на основе контекстуального и дискурс-анализа определена система коммуникативно-прагматических установок адресанта интернет-сайта британских ресторанов национальной кухни, включающая позитивно ориентирующую установку, создающую у клиента привлекательный образ ресторана, установку на уникальность и/или преимущество, предполагающую удержание его внимания и информирующую установку, в основе которой лежит ознакомление клиента с наиболее важными сведениями о ресторане. Автором выявлена обусловленная названными установками стратагемно-тактическая организация гипертекстового пространства анализируемых сайтов ресторанов. Охарактеризованы особенности реализаций выявленных доминирующих стратегий и соответствующих им тактик, описаны ведущие языковые средства (лексические, морфологические, синтаксические), а также основные невербальные компоненты (графические, изобразительные и др.), формирующие в совокупности лингвопрагматический потенциал исследуемого сегмента британского национального ресторанного интернет-дискурса.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, ресторанный дискурс, гипертекстовое пространство, лингвопрагматика, стратегии, тактики.

Ресторанный интернет-дискурс, являющийся широко распространенной разновидностью современных дискурсивных практик [1], организованных в том числе в формате интернет-сайта [2, с. 314], представляет собой недостаточно исследованную сферу интернет-коммуникации. Специального обсуждения требуют такие дискуссионные вопросы, как отграничение ресторанного интернет-дискурса от других видов кулинарно-гастрономического интернет-общения [3; 4; 5; 6; 7], установление жанровой специфики интернет-сайта и выявление его лингвопрагматического потенциала (интенций, установок, целей, стратегий, тактик) [2, с. 57]. Важным представляется изучение ресторанного дискурса в пространстве электронного текстового континуума с позиций институционального подхода [8; 9], позволяющего успешно решать целый комплекс исследовательских задач [10; 11; 12; 13]. Принимая во внимание специфику электронных дискурсивных практик, в ресторанном интернет-дискурсе можно выделить следующие отличительные черты: масс-медийным хронотоп, наличие гипертекстового пространства, креолизованность текстов, появление специфических дискурсивных формул [14]. Выявленные особенности способствуют реализации лингвопрагматического потенциала, который является предметом рассмотрения в настоящей статье.

Материалом для исследования послужили интернет-сайты наиболее известных лондонских ресторанов, специализирующихся преимущественно на британской кухне: *Rules*, *Cheneston's Restaurant*, *The St. JOHN*, *Dinner*, *The Wolseley*, *Corrigan's*, *The Gilbert Scot*, и др. (www.rules.co.uk/restaurant; www.chenestons-restaurant.com; www.stjohnsgroup.uk.com; www.dinnerbyheston.com; www.thewolseley.com; www.corrigansmayfair.co.uk; www.thegilbertscott.co.uk; www.launcestonplace-restaurant.co.uk; www.fivefieldsrestaurant.com; www.anglerrestaurant.com; theandoverarms.com; feraatclaridges.co.uk; rouxatparliamentssquare.co.uk).

Обращение к сайтам ресторанов британской кухни обусловлено стремлением соотнести ресторанный интернет-дискурс с национальным пищевым дискурсом Британии в рамках лингвокультурологической парадигмы [15].

Цели ресторанного интернет-дискурса состоят в привлечении внимания клиентов, информировании их о возможностях и преимуществах заведения, поэтому лингвопрагматический потенциал текстовых сообщений создается за счет использования специфических вербальных и невербальных средств, обеспечивающих реализацию интенций адресанта. Этим целям подчинена организация гипертекстового пространства сайтов ресторанов, отвечающее следующим требованиям: 1) сайт должен создавать у потенциального клиента положительный эмоциональный настрой и ощущение психологического комфорта, обладать визуальной привлекательностью, вызывать желание посетить ресторан; 2) сайт должен быть удобен для бронирования столиков он-лайн; поддерживать возможность обратной свя-

зи с клиентами; 3) сайт должен быть максимально информативным, содержать сведения о расположении заведения, среднем счете, особенностях меню, винной карты, наличии специализированных залов для проведения частных и деловых мероприятий, дополнительных услугах, акциях и т. д.; 4) сайт должен реализовывать оптимизирующую стратегию, стимулирующую активность адресата – потенциального клиента.

Как любое текстовое сообщение, интернет-сайт ресторана реализует общую коммуникативно-прагматическую цель, отражающую намерение адресанта оказать воздействие на клиента для достижения перлокутивного эффекта. В соответствии с этим можно выделить следующие основные установки адресанта: *позитивно ориентирующую*, создающую у клиента привлекательный образ ресторана, *установку на уникальность и/или преимущество*, предполагающую удержание его внимания и *информирующую*, в основе которой лежит ознакомление клиента с наиболее важной информацией: время работы, характеристика кухни, местоположение, средний счёт и т. д.

Система коммуникативно-прагматических целей и установок адресанта реализуется с помощью применения стратегий и тактик (см. Таблицу 1), которые актуализируются специфическими вербальными и невербальными средствами.

Как видно из приведённой таблицы, в рамках стратегии создания положительного эмоционального настроя активно используется тактика актуализации национального колорита с акцентом на различных периодах истории Британии (Тюдоры; Викторианское искусство): From our iconic Meat Fruit, a dish from the courts of the Tudors (<http://www.dinnerbyheston.com>) и традиционных британских рецептов приготовления пищи: Contemporary writers were soon singing the praises of Rules' "porter, pies and oysters" (<http://www.rules.co.uk/restaurant>). Данная тактика поддерживается тактикой детализации, которая реализуется через подробное описание обстановки, элементов интерьера, атмосферы ресторана, например: From the moment you step through the door at Rules, you feel you are in a place that exudes history, understated luxury and warmth; our elegant and discreet private dining rooms epitomise this feeling. Dedicated to literary figures of distinction, novelist Graham Greene and Poet Laureate Sir John Betjeman, both these rooms are wood panelled with red leather chairs and Sketch Victorian artwork, offering charming spaces which are ideal for a variety of events from corporate dinners to wedding breakfasts (<http://www.rules.co.uk/restaurant>).

Тактика детализации акцентирует особую организацию интерьера, дизайнерские и технологические находки и т. д.: This spacious table is surrounded by walls of wine in the "engine room" (the kitchen) of the restaurant. The buzz of the kitchen creates a fantastic atmosphere from the intimacy of your own private space. This fun arc-shaped table seats up to 10 with the whole party facing towards the kitchen for a birds-eye view of the brigade (www.rules.co.uk/restaurant).

Таблица 1

Стратегивно-тактическая организация гипертекстового пространства сайтов британских ресторанов

Стратегии	Тактики	Вербальные средства	Невербальные средства
создания положительного эмоционального настроя	актуализация национального колорита	+	+
	детализация	+	+
	ожидание наслаждения	+	+
	визуализация	+	+
	усиление	+	-
	скрытый комплимент	+	-
создания привлекательного имиджа заведения	презентация концепции заведения	+	+
	акцентирование приоритета традиций	+	+/-
	акцентирование приоритета современных тенденций	+	+/-
	акцентирование приоритета качества/ идеального соотношения цена-качество	+	+/-
	акцентирование приоритета сезонных местных продуктов	+	+
	акцентирование уникальности	+	+
	акцентирование достижений, признания в профессиональном сообществе	+	+
повышения активности клиента	приглашение	+	+/-
	побуждение	+	+/-
	совет	+	-
	специальное предложение/мероприятие	+	+
	подарочные сертификаты и ваучеры	+	+

thegilbertscott.co.uk/). Наиболее характерными средствами актуализации описанных тактик является использование номинаций исторических событий и лиц, топонимов, деятелей литературы, объектов искусства (Tudors, Napoleon, The Great War, campaign in Egypt, Graham Greene, Sir John Betjeman, Victorian artwork), качественных и относительных прилагательных, конкретизирующих детали обстановки, создающих особое настроение.

Тактика ожидания наслаждения формирует представление о ресторане как идеальном месте для отдыха и удовольствия. Внимание потенциального клиента фокусируется на гастрономических достоинствах заведения, прекрасном обслуживании, изысканном выборе деликатесов и напитков, их высочайшем качестве, редкой возможности получить новый опыт, насладиться профессионализмом поваров и волшебной атмосферой, гарантирующей незабываемые впечатления: it is certainly the place for those seeking a civilised bolt hole to enjoy perfectly balanced drinks in elegant but relaxing surroundings (<http://www.rules.co.uk/restaurant/>); you can comfortably sit and enjoy the lunchtime market menu at the bar, or indeed the bar menu which focuses on small plates of deliciousness (<http://www.corrigansmayfair.co.uk/>); High ceilings and gilded frames exude a sense of magical charm whilst you enjoy our vast offerings. The ethos is a relaxed, friendly and knowledgeable service to put you at ease at any time of the day (<http://www.thegilbertscott.co.uk/>); Our lively Kitchen Table is the ideal place to share a relaxed afternoon or evening with friends; At Launceston Place. A true hidden gem in South Kensington, Michelin-starred Launceston Place serves a flamboyant and seasonally-inspired British menu (<http://www.launcestonplace-restaurant.co.uk/>).

На вербальном уровне реализацию этой тактики обеспечивают лексические единицы с эмоционально-экспрессивными и оценочными значениями, метафорические употребления; формы глагола в повелительном наклонении, модальные глаголы, суперлативы, личные местоимения: Join us every Sunday for London's best Champagne brunch and enjoy an unlimited lavish buffet of home-baked pastries, continental charcuterie, smoked salmon and a full range of salads; Indulge yourself with a limitless supply of chilled Champagne while listening to a selection of fantastic live entertainment. Attentive staff are on hand to create a memorable experience (<http://www.landmarklondon.co.uk/>); Located in the heart of Westminster, Roux at Parliament Square offers a

comprehensive and unique culinary experience in a contemporary restaurant, relaxing bar and exclusive private dining rooms (<http://rouxatparliamentsquare.co.uk/>).

Формы повелительного наклонения могут употребляться в негативных конструкциях, которые актуализируют исключительность предложения, а не значение отрицания: You will not be able to find a brunch like this anywhere else in London (<http://www.landmarklondon.co.uk/>). Иногда для усиления перлокутивного эффекта используется вопросно-ответная схема построения фрагментов текста: Looking for a dining space in the Square Mile that's high end? The Michelin starred restaurant Angler based in the South Place Hotel is the perfect place to dine al fresco with its elegant outdoor terrace (<http://www.anglerrestaurant.com>) Looking for somewhere to host a large conference, product launch or large dinner? RICS at Parliament Square as a range of meeting and large banqueting rooms (<http://rouxatparliamentsquare.co.uk/>).

С тактикой ожидания наслаждения сближается тактика визуализации. Она предполагает такое описание гастрономического объекта, которое вызвало бы в сознании адресата стойкий приятный образ, требующий обязательной материализации по принципу «устоять невозможно». Данная тактика реализуется вербальными средствами, описывающими обещания наслаждения и подготавливающими переход к побудительной интонации, которая может быть имплицитной или эксплицитной (это трудно описать (лучше попробовать!); Звучит вкусно? Подождите, Вы еще не видели, как он это готовит! Посмотрите видео и попробуйте приготовить его дома по рецепту Тони): Chris Lacey's...cocktails have a certain soft, lingering flavour. It is hard to describe, but utterly delicious; Tony scallop recipe braises scallops in a Pale Ale reduction, paired with breast of lamb and broad beans. The dish compliments the grassy, citrus tones of the Pale perfectly. Sound delicious? Wait till you see him cooking it! Watch the video below and try Tony's recipe for yourself at home (<http://www.anglerrestaurant.com>).

Для удержания внимания клиента может быть использован эффект неожиданности, создаваемый, например, за счет стилизации под начало известной клишированной фразы-предупреждения (Warning: Video contains scenes of...) с юмористическим завершением: Warning: Video contains scenes of frothing, mouthwatering butter – do not watch if you are hungry and do not have a snack to hand (<http://www.anglerrestaurant.com>). Данная

тактика актуализируется как правило с помощью прилагательных, местоимений-прилагательных, имеющих общее положительное значение, например: With our large menu offering we hope to be able to satisfy all tastes and preferences with our take on British classics as well as interesting seasonal choices (<http://www.thegilbertscott.co.uk>).

Тактика скрытого комплимента реализуется преимущественно в таких речевых формулах, как For those in the know (<http://www.rules.co.uk/restaurant>), For savvy London diners (<http://www.anglerrestaurant.com>).

Стратегия создания привлекательного имиджа, прежде всего, реализуется тактикой акцентирования приоритета оригинальной концепции. Так, сайт ресторана «Rules» в качестве основной идеи представляет его более чем 200-летнюю историю, что вербально оформляется несколькими суперлативами. Названная стратегия согласуется с установкой на уникальность, которая находит отражение в концепции ресторана: *Rules still flourishes, the oldest restaurant in London and one of the most celebrated in the world... In over 200 years, spanning the reigns of nine monarchs, it has been owned by only three families* (<http://www.rules.co.uk/restaurant>). Исключительность ресторана позиционируется на фоне других однотипных брендов: *Rules a heritage restaurant. There is a demand for the best in life as we are confronted with so much mediocrity. In an age when everyone is deluged with homogeneous brands, we like to create the special. There is a real unfulfilled need and desire to experience it* (<http://www.rules.co.uk/restaurant>). Иногда уникальность связывается не с концепцией, а с фирменными блюдами, напитками **либо персонной шеф-повара**: *Our very own gin. LP Gin is now available exclusively at Launceston Place, and contains (drumroll, please): juniper berries, coriander seeds, angelica root, orris root, lemon peel, cassia bark, liquorice root, lapsang souchong tea, nutmeg and bergamot* (<http://www.launcestonplace-restaurant.co.uk>) *Angler's Executive Chef, Tony Fleming, had a proud moment when the restaurant was awarded a Michelin star in September 2013, a year after launch. Over the past year he has built a reputation for Angler as one of the City's top seafood restaurants* (<http://www.anglerrestaurant.com>).

Как показывает последний пример, персону шеф-повара и/или основателя ресторана может обеспечивать реализацию стратегии создания привлекательного имиджа через тактики акцентирования уникальности, приоритета оригинальной концепции. Так, необычную авторскую идею ресторана «Dinner» и его названия демонстрирует известный шеф-повар Хестон Блюменталь (Heston Blumenthal), признанный разрушитель кулинарных стереотипов, один из немногих обладателей трех звезд Мишлен в Великобритании: *It is never easy naming a restaurant. On this occasion, I wanted something that represented our menu that is inspired by historic British gastronomy, so I searched for a name that had a bit of history, but was also fun. Even today, depending where you are in the British Isles, 'dinner' might be served at lunchtime, suppertime or, indeed, dinnertime! This made 'Dinner' the natural choice for its typically British quirky history and linguistic playfulness. If nothing else, I hope it's easy to remember.* - Heston (<http://www.dinnerbyheston.com>).

Иногда концепция заведения подается метафорически. Например, идея единения с природой, заявленная рестораном «Fera at Claridge's», удачно поддерживается следующим текстом: «Fera at Claridge's»: *Inspired by the constant changing of the seasons, Michelin-starred Fera at Claridge's is a creative and natural take on modern British cuisine. Our name, the Latin word for 'wild', reflects the powerful connection to nature that's at the heart of our restaurant. Renowned chef Simon Rogan's ever-changing à la carte and tasting menus capture the true essence of nature through its textures, tastes and sense of perpetual evolution* (<http://feraatclaridges.co.uk>).

Стратегия создания привлекательного имиджа может реализовываться тактикой акцентирования приоритета традиций, что особенно ярко проявляется в гипертекстовом пространстве сайта ресторана «Rules» под общим лозунгом «A Star-Studded Past». На различных страницах сайта потенциальному клиенту сообщается: *We serve the traditional food of this country at its best... ; Rules still flourishes, the oldest restaurant in London and one of the most celebrated in the world; The late John Betjeman, then Poet Laureate, described the ground floor interior as "unique and irreplaceable, and part of literary and theatrical London"* (<http://www.rules.co.uk/restaurant>). Вдохновляющее начало традиций подчеркивается и на сайтах ресторанов «The Gilbert Scot» и «PIQUET»: *Inspired by the wondrous history within the building our*

menu reflects British tradition and great British produce; THE BEST OF THE GREAT BRITISH LARDER (<http://piquet-restaurant.co.uk>).

Стратегия создания привлекательного имиджа может реализовываться через тактику акцентирования приоритета современных тенденций. Так, интерьер ресторана «Dinner» позиционируется как изящный портрет, в котором первенство отдается инновациям, созданным на основе традиций: *The restaurant interior has been conceived as a subtle, elegant portrait – contemporary and innovative, yet mindful of tradition.* Эта же идея реализуется и в описании меню: *His creative eye for detail coupled with a great enthusiasm for research and British ingredients have enabled him to create the unique menu of historically inspired British dishes with Heston Blumenthal for the new restaurant* (<http://www.dinnerbyheston.com>).

Весьма широко используется идея вдохновляющего начала традиций для инноваций в настоящем на страницах сайта ресторана «Rules», где актуализируется креативное переосмысление традиционных блюд авторством шеф-повара: *the finest game, meat and fish dishes as well as wonderful puddings and desserts all reflect Head Chef David Stafford and his team's creative take on the classics* (www.rules.co.uk/restaurant); *our menu pays homage to Britain's great historical past, interpreted in a contemporary style* (<http://www.rules.co.uk>). Те же идеи реализуются на сайтах ресторанов «The Five Fields», «At Roux at Parliament Square», «PIQUET»: *Chef Patron Taylor Bonnyman, working in collaboration with Head Chef Marguerite Keogh, offer elegant and playful modern British cooking with an emphasis on native British artisanal produce.* (<http://www.fivefieldsrestaurant.com>); *At Roux at Parliament Square you will find inspired classic dishes 're-visited' using modern techniques and stylish presentation* (<http://www.rouxatparliamentsquare.co.uk>); **TRADITIONAL COOKING & MODERN TECHNIQUES** (<http://piquet-restaurant.co.uk>).

Стратегия создания привлекательного имиджа заведения согласуется с установкой на выделение преимуществ, что представлено в гипертекстовом пространстве сайтов ресторанов тактиками акцентирования приоритета качества, приоритета сезонных местных продуктов, доступных цен либо идеального соотношения цена-качество, тактикой акцентирования достижений и признания в профессиональном сообществе. Приведем примеры, в которых названные тактики наиболее эксплицированы: **SEASONAL INGREDIENTS.** *Allan's food is classic, superb quality and seasonal with a refined finish delivered on every plate* (<http://piquet-restaurant.co.uk>); *Michelin-starred chef Michel Roux Jr and Restaurant Associates have developed a relaxed and personal gastronomic setting, using modern European cooking techniques and sourcing seasonal produce of the highest quality to create a unique men* (<http://www.rouxatparliamentsquare.co.uk>); *Having worked in some of the finest kitchens in London, New York, and Paris the kitchen brings together its influences to create contemporary, seasonally focused, and ingredient led dishes. The food balances luxurious indulgence with delightfully fresh simplicity* (<http://www.fivefieldsrestaurant.com>); *We are extremely passionate about our food with quality ingredients and freshness being the key to the taste. Our generous portions combine to provide excellent value for money* (<http://theandoverarms.com>); *Rules serves the traditional food of this country at its best – and at affordable prices* (<http://www.rules.co.uk/restaurant>); *Also awarded AA 'Notable Wine List' from 2013 Launceston Place was one of only seven restaurants in to receive the accolade in the UK that year as well as being awarded 'Best Wine List' at the Tatler Restaurant Awards* (<http://www.launcestonplace-restaurant.co.uk>); **RECOGNITION** *The Michelin Guide Two stars, 2015, A Restaurant Guide, Three rosettes, 2015; The S. Pellegrino World's 50 Best Restaurants Awards No. 5,* (<http://www.dinnerbyheston.com>); *2014 Certificate of Excellence 2014* (<http://theandoverarms.com>). Характерными средствами актуализации данных тактик являются эмоционально-оценочные номинации (*superb quality, highest quality, finest kitchens, seasonally focused, personal gastronomic setting, delightfully fresh simplicity, quality ingredients, excellence, luxurious, generous portions, excellent value for money, affordable prices*). Тактика акцентирования достижений, кроме того, реализована лексическими единицами, содержащими конкретное указание на время получения и статус награды, подтверждающей высокое качество услуг и признание в профессиональном сообществе.

Гипертекстовое пространство сайта ресторана регулярно организуется на основе стратегии повышения активности клиента, которая представлена тактиками приглашения (*Welcome to St. JOHN –* <http://www.rules.co.uk/restaurant>; *Come to The Gilbert*

Scott for the classic British roast – <http://www.thegilbertscott.co.uk/>); побуждения (As our availability changes daily, if you are unable to find a suitable time online please feel free to call us for any last minute requests or for assistance with amendments of existing reservations – <http://www.dinnerbyheston.com/>); Food Service between 1 – 3pm book your table now!!! – <http://theandoverarms.com/>; Read more about the different elements of Angler below – <http://www.anglerrestaurant.com/>), совета или рекомендации (To enjoy the full experience we recommend joining us for lunch at 12:30 and for dinner at 19:30, as we do estimate the dining experience to last approximately 4 hours – <http://www.dinnerbyheston.com/>). Кроме того, названная стратегия реализуется с помощью тактик специального предложения: The chef's table at Dinner by Heston Blumenthal provides the ultimate culinary front-row seat <http://www.dinnerbyheston.com/>; анонсирования специальных мероприятий: Rules First Annual Whisky Dinner Thursday, 13th November 2014 7.30 pm – 10.30 pm Hosted by Colin Dunn, Whisky Specialist Venue: Grahame Greene Room, Rules Restaurant Price £200 per person (<http://www.rules.co.uk/restaurant/>); Quiz Night Every Sunday We're very pleased to announce that from September onwards The Andover Arms Quiz Night will be back. It could get busy so reserve a table and join us for some food, drink and light mental stimulation! (<http://theandoverarms.com/>); предложения подарочных сертификатов и ваучеров: Still not sure what to give the foodie in your life? Treat them with a gift voucher for Angler. Vouchers can be purchased online. Online vouchers are issued by post from D&D's head office in London (<http://www.anglerrestaurant.com/gift-vouchers>).

К кругу невербальных средств текстового пространства интернет-сайтов, обладающих большим прагматическим эффектом, мы относим такие частотные графические средства, как *особый шрифт, размер шрифта, цветовое решение, контраст, центрирование, изображение, анимация*, а также *графическое оформление логотипа*.

Логотип в качестве ведущего невербального средства, реализует доминирующие стратегии, содержит название ресторана, иногда краткий слоган и имплицитно первичную информацию о заведении. Он оформляется оригинальным графическим, цветовым решением, играет роль визитной карточки заведения, привлекает внимание потенциальных клиентов, формирует положительный эмоциональный настрой и акцентирует внимание клиента на преимуществах ресторана, его основной идее. Особую функциональную нагрузку в логотипе несут надписи, которые выполнены особыми шрифтами. Логотип ресторана Rules помимо названия, оформленного с помощью специфического шрифта и особого наклона, содержит дополнительную графически выделенную надпись *Bicentenary*, расположенную на стилизованной ленте и обрамленную с двух сторон цифрами 1798–1998, что подчеркивает идею старейшего ресторана классической британской кухни. Фирменный логотип ресторана Dinner Хестона Блюментала дополняет изображение вилки на месте буквы *i* в названии ресторана.

В логотип ресторана, как правило, включаются изображения, отражающие его основную концепцию. Например, логотип может содержать изображение ирландского оленя (*Corrigan's*, ресторан английской и ирландской кухни), поросенка (*The St. JOHN*, ресторан для любителей мяса, расположенный в бывшей копильне), рыбы и шляпы над ней (*Angler*, ресторан, предлагаю-

щий блюда на основе британских морепродуктов), изображения, ассоциирующиеся с определенным процессом (вилка в надписи названия ресторана *Dinner*), стилизованной начальной буквы *A*, входящей в название ресторана (ресторан *Andover Arms*).

В гипертекстовом пространстве сайта часто используется приём центрирования, при котором логотип помещается в центре верхней части активной страницы (сайты ресторанов *The Gilbert Scot*, *The St. JOHN*, *Dinner*, *The Wolseley*), иногда применяется анимация (сайт ресторана *Corrigan's*). Для сайтов ресторанов характерен прием цветового оформления на основе контраста, лаконичный дизайн.

Как показывают наблюдения, тактики ожидания наслаждения, визуализации, презентации концепции заведения, акцентирования приоритета сезонных местных продуктов, акцентирования достижений актуализируются преимущественно с помощью изображений, иллюстраций, галереи профессионально выполненных фотографий. Тактики акцентирования приоритета традиций, приглашения, побуждения находят отражение в графическом, шрифтовом выделении, анимации.

Проведённый анализ позволил прийти к следующим выводам:

1. Система коммуникативно-прагматических целеустановок ресторанного интернет-дискурса включает: *позитивно ориентирующую установку*, создающую у клиента привлекательный образ ресторана, *установку на уникальность и/или преимущество*, предполагающую удержание его внимания и *информирующую установку*, в основе которой лежит ознакомление клиента с такими наиболее существенными позициями, как информация

2. Стратегическая организация гипертекстового пространства интернет-сайтов британских ресторанов строится на трех доминирующих стратегиях (*создания положительного эмоционального настроения; привлекательного имиджа заведения; повышения активности клиента*), каждая из которых реализуется определенным набором тактик.

3. Лингвопрагматический потенциал исследуемого сегмента ресторанного интернет-дискурса создается совокупностью невербальных (*графических элементов, шрифтов и цветов*) элементов и равноуровневых вербальных средств: номинаций исторических событий, топонимов, лиц, деятелей литературы, объектов искусства (*Tudors, Napoleon, The Great War, campaign in Egypt, Victorian artwork*), лексических единиц с эмоционально-экспрессивными и оценочными значениями (*superb quality, highest quality, finest kitchens, seasonally focused, personal gastronomic setting, wonderful puddings and desserts, delightfully fresh simplicity, quality ingredients, excellence, luxurious, generous portions, excellent value for money, affordable prices*), в том числе прилагательных, конкретизирующих детали обстановки и создающих особое настроение (*elegant, discreet, charming, fantastic; wood, red, leather, arc-shaped*), метафорических употреблений (*a place that exudes history; A Star-Studded Past; "engine room" – the kitchen*), идиом (*a birds-eye view*); суперлативов, местоимений-наречий, личных местоимений, форм глагола в повелительном наклонении, модальных глаголов, вопросно-ответных, отрицательных конструкций без негативного оттенка значения, вставных конструкций (*drumroll, please*), обыгрывания клишированных фраз.

Библиографический список

1. Шамне Н.Л., Лиховидова Е.П. Современные интернет-технологии в социально-культурной сфере *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы современной филологии*. Киров, 2012: 109 – 115.
2. Рыжков М.С. *Речевые стратегии участников Интернет-дискурса*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Елец, 2010.
3. Кацунова Н.Н. К вопросу о «синонимизации» дискурса. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2012; 2 (18): 187 – 191.
4. Кацунова Н.Н., Егорова Т.О. Отклонение как нарушение сценария ресторанного дискурса (на материале английского языка). *Вестник гуманитарного научного образования*. 2012; 7 (21): 17 – 19.
5. Berghe S. van. The Language of Luxury. Opulence in Gastronomic Discourse, 1960-2000. *Luxury in the Low Countries. Miscellaneous Reflections on Netherlandish Material Culture, 1500 to the Present*. Brussels, 2010: 239 – 258.
6. Davis M.A. Taste for New York: Restaurant Reviews. *Food Discourse and the Field of Gastronomy in America*. New York, 2009.
7. Rossato L. *The Discourse of British TV Cookery*. Naple, 2009.
8. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. Волгоград, 2000: 5 – 20.
9. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград, 2002.
10. Лиховидова Е.П. *Авторские стратегии построения гипертекстового пространства англоязычных интернет-сайтов отелей*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2011.
11. Темботова Е.С. *Конфессиональный интернет-дискурс*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нальчик, 2012.
12. Шилина М.Г. Интернет-коммуникация: исследовательские концепции XXI века. К вопросу формирования категориально-понятийного аппарата. *МедиаScope: электронный научный журнал факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова*. 2012; Выпуск № 2. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/1081>

13. Ширяева Т.А. Институциональные и общекультурные особенности дискурса. *Гуманитарные науки: теория и методология*. 2007; 4: 103 – 108.
14. Терентьева Е.Б. Структурно-композиционная организация гипертекстового пространства англоязычных и русскоязычных сайтов ресторанов: сопоставительный аспект. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 314 – 316.
15. Козько Н.А., Пожидаева Е.В. Современный британский ресторанный дискурс. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. Серия Филология. 2012; № 4; Том 1: 166 – 175.

References

1. Shamne N.L., Lihovidova E.P. Sovremennye internet-tehnologii v social'no-kul'turnoj sfere *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii*. Kirov, 2012: 109 – 115.
2. Ryzhkov M.S. *Rechevye strategii uchastnikov Internet-diskursa*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Elec, 2010.
3. Kacunova N.N. K voprosu o «sinonimizatsii» diskursa. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 2 (18): 187 – 191.
4. Kacunova N.N., Egorova T.O. Otklonenie kak narushenie scenariya restorannogo diskursa (na materiale anglijskogo yazyka). *Vestnik gumanitarnogo nauchnogo obrazovaniya*. 2012; 7 (21): 17 – 19.
5. Berghes S. van. The Language of Luxury. Opulence in Gastronomic Discourse, 1960-2000. *Luxury in the Low Countries. Miscellaneous Reflections on Netherlandish Material Culture, 1500 to the Present*. Brussels, 2010: 239 – 258.
6. Davis M.A. Taste for New York: Restaurant Reviews. *Food Discourse and the Field of Gastronomy in America*. New York, 2009.
7. Rossato L. *The Discourse of British TV Cookery*. Naple, 2009.
8. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*. Volgograd, 2000: 5 – 20.
9. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, 2002.
10. Lihovidova E.P. *Avtorskie strategii postroeniya gipertekstovogo prostranstva angloyazychnyh internet-sajtov otelej*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2011.
11. Tembotova E.S. *Konfessional'nyj internet-diskurs*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2012.
12. Shilina M.G. Internet-kommunikatsiya: issledovatel'skie koncepty XXI veka. K voprosu formirovaniya kategorial'no-ponyatijnogo apparata. *Mediascope: 'elektronnyj nauchnyj zhurnal fakul'teta zhurnalistiki MGU im. M.V. Lomonosova*. 2012; Vypusk № 2. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/1081>
13. Shiryayeva T.A. Institucional'nye i obschekul'turnye osobennosti diskursa. *Gumanitarnye nauki: teoriya i metodologiya*. 2007; 4: 103 – 108.
14. Terent'eva E.B. Strukturno-kompozitsionnaya organizatsiya gipertekstovogo prostranstva angloyazychnyh i russkoyazychnyh sajtov restoranov: sopostavitel'nyj aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 314 – 316.
15. Koz'ko N.A., Pozhidaeva E.V. Sovremennyy britanskij restorannyj diskurs. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. Seriya Filologiya. 2012; № 4; Tom 1: 166 – 175.

Статья поступила в редакцию 29.01.16

УДК 811.161.1

Kukueva G.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor of General and Russian Linguistics Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kupala@inbox.ru

Dvoezhanova N.G., postgraduate, General and Russian Linguistics Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dvoezhanova@list.ru

THE ROLE OF REGIONAL FICTION TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article concerns a modern topical problem of understanding of the Russian language by foreigners with the help of using different teaching methodologies. The authors offer principles of the work with foreign students for creation of linguoculturological competence of the students combining two methodologies: linguistics and culture of Russia studies and linguistics and culture of Altai Krai studies. The objective of the article is to explain the necessity of inclusion of the regional fiction texts using as an example the short stories of V.M. Shukshin to the course of Russian as a Foreign Language. It is proved that the study of culture of a region through fiction texts by foreigners can help them adapt to the other culture faster, helps understand it as well as avoid some communication failures, connected with the dialogue of cultures.

Key words: Russian as Foreign Language, linguoculturological competence, fiction text, language of fiction.

Г.В. Кукуева, д-р филол. наук, проф. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: kupala@inbox.ru;

Н.Г. Двоежанова, аспирант каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: dvoezhanova@list.ru

РОЛЬ ТЕКСТОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме понимания русского языка иностранцами с использованием различных методик преподавания. Авторами предложены принципы работы в иностранной аудитории для формирования лингвокультурологической компетенции студентов при совмещении двух методик: лингвострановедческой и лингвокраеведческой. Целью статьи является раскрытие необходимости включения в курс русского языка как иностранного (РКИ) текстов региональной художественной литературы на примере рассказов В.М. Шукшина. Обосновывается мысль о том, что изучение иностранцами регионально-страноведческого материала посредством художественных текстов поможет студентам из других стран адаптироваться к иной культуре, понимать её, а также избегать некоторых коммуникативных неудач, связанных с диалогом культур.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), лингвокультурологическая компетенция, художественный текст, язык художественной литературы.

В настоящее время одной из важнейших задач преподавания иностранных языков является овладение студентами-иностранцами не только языковой, речевой, коммуникативной, но и лингвокультурологической компетенциями. Исследователи обращают внимание на необходимость «развития индивидуальности учащегося, его познания и восприятия родной и чужой культур, а также становления его нравственности, духовности и главное – подготовить к диалогу культур» [1; 2].

Целью статьи является раскрытие необходимости включения в курс русского языка как иностранного (РКИ) текстов региональной художественной литературы.

В.П. Синякин отмечает, что в большом количестве слов русского языка заложены образы мифологии, миропонимания человека. «Когда мы используем фразы «*Это меня удивило*», «*Это меня ошеломило*», «*Это меня поразило*», — мы не думаем о волшебном *диве* и *чуде*, о воинском *шлеме*, о *поражении* бо-

евым мечом, но бессознательно картины доисторического сражения возникают в словах, чтобы сделать нашу речь красочной и экспрессивной» [3, с. 16]. Таким образом, тезис исследователя «Язык любого народа – хранитель и собиратель культуры» [3, с. 16] доказывает необходимость смежного изучения языка, культурологии, страноведения, краеведения для понимания носителей другого языка и культуры.

Но даже на территории одной страны существуют различия в понимании жизни, выборе приоритетов, ценностей и т. п. Мы считаем, что иностранцы, изучающие русский язык в разных регионах страны, должны погружаться в языковой материал также благодаря краеведческим знаниям и реалиям, которые выводят на понимание языка, культуры, ментальности русского человека.

Мы предлагаем изучение русского языка на основе взаимодействия лингвострановедческой, лингвокраеведческой и коммуникативной методик с движением от частного к общему (от реалий региона к реалиям страны и русской ментальности). Богатое культурное наследие Алтайского края известно всей стране. Именно поэтому через культуру и литературу Алтая представляется возможным изучать русский язык тем иностранцам, обучающимся в алтайских вузах.

В.П. Синячкин утверждает, что «значительную роль в создании образов национального языкового сознания играла и продолжает играть русская литература, что доказывают примеры тургеневских девушек, Обломова, Молчалина, Раскольникова, Наташи Ростовской и чьи образы раскрывают галерею неповторимых портретов русских характеров, качеств русского человека» [3, с. 17]. Но наряду с такими писателями, как Ф.М. Достоевский, А.С. Пушкин, можно поставить и В.М. Шукшина, через чью творчество не только познается сельская жизнь с её региональными реалиями, но и духовная культура русского человека. Как отмечает Г.В. Кукуева: «постановка общечеловеческих вопросов бытия, проблем нравственного самоопределения личности позволяет говорить об особой значимости творческого наследия писателя в лингвокультурологическом контексте, где язык прозы Шукшина мыслится как феномен культуры» [4, с. 4]. А языковые, речевые и коммуникативные особенности в художественных текстах являются фоновыми знаниями, характерными для русского народа. Именно умение иностранцев видеть, понимать и употреблять в речи слова с фоновыми знаниями является целью глубинного смыслового усвоения русского языка на основе лингвострановедческой и лингвокраеведческой методик.

Для культурного включения иностранцев возможно рассмотрение произведений В.М. Шукшина на уроках РКИ с позиции концептов «Родина» и «Семья», через которые проявляется отношение русского человека к семье, родству, землячеству, своему месту жительства. Такими произведениями могут стать «Выбираю деревню на жительство» и «Земляки». Земля – поэтически многозначительный образ в творчестве В.М. Шукшина: «степь», «родной дом», «пашня», «родина», «мать-сыра земля» и др. Образ Земли-Родины во многих произведениях автора является центром тяготения. Преподавателю РКИ необходима кропотливая работа над лексикой и синтаксисом текста для осмысления отношения шукшинских героев к близким людям и родному месту. Даже конкретная лексика «деревня/город», «деревенский/городской», «дом/квартира», «село», «река», «баня», «место жительства» требует объяснения с точки зрения оценки героев рассказов В.М. Шукшина, которую не отразит переводной словарь. Концепт «Родина» также раскрывается через понимание таких использованных Шукшиным языковых единиц, как «сельская жизнь», «тоска (по родине)», «рано или поздно в деревню потянет», «душу всю выворачивает такая

(городская) жизнь», «ныла душа, чувствовалась усталость», «удивительное человеческое бескорыстие». Концепт «Родина» в произведениях Шукшина связан с семьей. Родство в мире русских до сих пор ценится: «Русский человек без родни не живёт» [3, с. 43]. Например, для европейца семья – это обычно муж, жена и их дети, то для русского человека это понятие более широкое: и жена, и дети, и родители, и бабушка, и дедушка, и брат, и сестра. Для всех членов семьи в русском языке есть свои названия. А в сельской местности, в маленьких городах России до сих пор почитаются кумовство и сватовство, которые в творчестве В.М. Шукшина ярко представлены. В рассказе «Земляки» также обнаруживается такое важное для русского человека понятие как землячество, которое объединяет людей из одной местности. Кроме того, сюжет раскрывает и родственные отношения между героями.

Многие иностранные студенты в стремлении понять психологию русского человека обращаются к произведениям Ф.М. Достоевского, так как «русская душа относится к определяющей единице описания взаимодействия языка и культуры и изучения особенностей русской ментальности» [3, с. 26], а концепт «Душа» находит своё отражение в языковых и речевых единицах. У героев произведений В.М. Шукшина в их общении, рассуждениях и поступках прослеживается некая шкала духовных ценностей, в которой *душа* и *сердце* стоят намного выше *ума*. При работе с художественным текстом на уроках РКИ происходит не только формирование речевых навыков чтения, но и говорения, письма, аудирования – важнейших компетентностных составляющих изучения русского языка. Немаловажную роль в этом процессе играют наглядный материал, предтекстовые и послетекстовые задания, направленные на ознакомление «с правилами этнической культуры носителей изучаемого языка» [3, с. 294]. Таким образом, формируется коммуникативная компетенция иностранцев в межкультурном общении.

Понимание иностранцами некоторых единиц языка могут вызвать трудности. Например, наше разговорное «Ну» вызывает большое любопытство у иностранцев, так как они его слышат и читают в сообщениях, в утвердительных, вопросительных и восклицательных предложениях. Посредством текстов рассказов В.М. Шукшина можно проследить употребление «ну» в различных коммуникативных ситуациях разговорного стиля. Например, коммуникативные ситуации, где «ну» является смысловым «Ну, например, пятистенок... Добрый ещё», «Ну да, баня, сарай для дров... Ну, навес какой-нибудь» при утверждении / согласии при некотором недовольстве или сомнении, а также для выражения эмоций: «Ну?... – спрашивали его. – А что тебе?», «Ну, ну?», «Ну, это уж ты загнул», «Ну-у, – говорит, – у вас-то жить можно», «Ну! – сказал Сергей. И тоже потрянул головой». При побуждении к действию или к его прекращению «Ну, Груша, повезло тебе. – Она протянула сапожок дочери. – Ну-ка, примерь» (из рассказов «Выбираю деревню на жительство», «Сапожки») [5].

Таким образом, мы видим, что язык художественной литературы является носителем коммуникативной функции. Следовательно, региональная литература представляет собой некую модель культуры и презентует факты как отдельной местности, так и страны в целом. Изучение культуры региона и страны на основе литературных текстов предполагает глубинную работу с языком художественного произведения. Благодаря литературным текстам реализуется связь языка и культуры. При работе с данным учебным материалом у студентов происходит эмоциональное присвоение духовных ценностей, активизируется процесс погружения в иную культуру, снимаются речевые, коммуникативные и психологические барьеры в общении.

Библиографический список

1. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. *Концепция коммуникативного иноязычного образования*. Санкт-Петербург: «Златоуст», 2007.
2. Аноуре Е.А., Сухорукова Е.Н. Культура как системообразующий фактор обучения русскому языку как иностранному. *Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Межпредметные связи*: тезисы XVI Международной научно-практической конференции, 31 мая – 1 июня 2012 года. Харьков: Издательство ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012: 11 – 14.
3. Синячкин В.П., Брагина М.А. и др. *Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка*: учебное пособие. Под научной редакцией В.М. Филиппова. Москва: РУДН, 2008.
4. Кукуева Г.В. *Рассказы В.М. Шукшина: лингвотипологическое исследование*: монография. Барнаул: БГПУ, 2008.
5. Шукшин В.М. *Штрихи к портрету*. Рассказы, повести. Составитель к.ф.н. В.Ф. Горн. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1983.

References

1. Passov E.I., Kibireva L.V., Kollarova E. *Conceptiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 2007.

2. Anorue E.A., Suhorukova E.N. Kul'tura kak sistemoobrazuyuschij faktor obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Prepodavanie yazykov v vysshih uchebnyh zavedeniyah obrazovaniya na sovremennom etape. Mezhpredmetnye svyazi: tezisy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 31 maya – 1 iyunya 2012 goda. Har'kov: Izdatel'stvo HNU imeni V.N. Karazina, 2012: 11 – 14.
3. Sinyachkin V.P., Bragina M.A. i dr. *Lingvokul'turovedcheskie aspekty formirovaniya yazykovogo soznaniya inostrannykh studentov v processe izucheniya russkogo yazyka: uchebnoe posobie. Pod nauchnoy redakciej V.M. Filippova*. Moskva: RUDN, 2008.
4. Kukueva G.V. *Rasskazy V.M. Shukshina: lingvotipologicheskoe issledovanie: monografiya*. Barnaul: BGPU, 2008.
5. Shukshin V.M. *Shtrihi k portretu. Rasskazy, povesti. Sostavitel' k.f.n. V.F. Gorn*. Barnaul: Altajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1983.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

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

THE PROBLEM OF SUBJECTIVITY PHENOMENON IN LINGUISTICS. The article presents research on a problem of subjectivity phenomenon in the language science. In the work the subjectivity is treated as a special form of a person's being, form of the mental. The subjectivity phenomenon study in the work is carried out on the basis of the subjective personality senses analysis. The author studies the particular features of the implicative potential of the English prepositional constructions in a sentence that describes a person. Special research was conducted to empirically verify the hypotheses that had been formulated in this work. 55 students of the Linguistic Institute (Altai State Pedagogical University) aged from 18 to 26 participated in the questionnaire. An adequate interpretation of the subjectivity nature and the understanding of the fact that the subjectivity component is an indelible part of everything we speak and think about allow shedding the light on the specificity of subjective personality senses that in its turn will help to avoid misunderstandings and distortions that can appear in the process of communication.

Key words: subjectivity phenomenon, psyche, subjective personality sense, prepositions, prepositional constructions, façadeness.

A.B. Кочкинекова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: alenavk203@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФЕНОМЕНА СУБЪЕКТИВНОСТИ В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ

В статье обсуждается проблема феномена субъективности в рамках науки о языке. Под субъективным автором понимается особая форма бытия человека, форма психического. Исследование феномена субъективности в работе осуществляется на основе анализа субъективных личностных смыслов; автор исследует особенности имплицативного потенциала английских предложных конструкций в рамках предложения при описании субъекта. Для подтверждения базовых положений нашей работы, а также для эмпирической верификации поставленных в работе гипотез, было проведено специальное исследование. В опросе приняло участие 55 студентов Лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета в возрасте 18 – 24 лет. Результаты опроса подтвердили первоначальные гипотезы. Адекватная интерпретация природы субъективного и понимание того, что субъективный компонент входит в содержание всего того, о чём мы говорим и думаем, позволит пролить свет на специфику субъективных личностных смыслов, что, в свою очередь, поможет избавиться от недопониманий и искажений, которые могут возникнуть в процессе коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: феномен субъективности, психика, субъективный личностный смысл, предлоги, предложные конструкции, фасадность.

Феномен человеческой субъективности привлекает внимание исследователей самых разнообразных лингвистических направлений, виду того, что он является одним из наиболее культурно-чувствительных. Многочисленные требующие уточнения вопросы, в первую очередь, вызывает непосредственно сам термин «субъективность». В исследовательских концепциях наблюдаются различного рода искажения в его понимании и интерпретации. Так, в современной науке сложились следующие три основных представления о человеческой субъективности. В первом случае субъективное трактуется как полная противоположность объективной реальности, как мир «непосредственно» опыта, открывающийся исследователю путем интроспекции. Данный взгляд на природу субъективного сложился в рамках такого известного направления в психологии, как структурализм, представителями которого были В. Вундт и Э. Титчинер. Во втором смысле субъективное означает искаженное, пристрастное, неполное отражение действительности в отличие от объективного, понимаемого как истинное, беспристрастное, полное и т.п. Пристрастность, однако, может быть изучена и объективно, как это показал Л.С. Выготский, сказавший однажды о психике: «Назначение психики вовсе не в том, чтобы отражать действительность зеркально, а в том, чтобы исказить действительность в пользу организма» [1, с. 347].

И, наконец, субъективное трактуется как нечто, принадлежащее непосредственно субъекту и выполняющее конкретные функции в его жизнедеятельности. Оно имеет вполне объективные формы существования и поэтому вполне может быть изучено объективными методами (для выражения этого смысла подходит термин «субъектный») (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и мн. др.) [2, с. 61]. В рамках проводимого исследования под субъективным понимается особая форма бытия человека, форма психического.

Проблема феномена субъективности представляет непосредственную актуальность для лингвистики. В некоторых исследовательских работах порою наблюдается ничем не оправданное смещение акцентов в понимании роли феномена субъективности, в результате чего в науке о языке возникают различного рода спорные вопросы, касающиеся как частных лингвистических вопросов, так и общих вопросов, составляющих фундамент исследуемой науки. К примеру, проблемный вопрос, касающийся субъективности, можно встретить при изучении наиболее антропоцентрической в своей основе категории модальности в английском языке. В работе Л.А. Козловой подчёркивается наличие многочисленных спорных вопросов относительно категории модальности в лингвистике. Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что данная категория является неоднородной по своему составу и функциям, что, в свою очередь, объясняет выделение в ней двух слоев, или разновидностей [3, с. 135].

Первая разновидность именуется первичной (так называемой объективной). Указанная модальность, с точки зрения ряда исследователей, выражает отношение содержания высказывания к реальности в плане его достоверности, гипотетичности или противоречия реальному положению дел, устанавливаемое говорящим. Вторичная (или субъективная), в свою очередь, ввиду своей неоднородности подразделяется на 2 подвида: деонтическую и эпистемическую модальности (см. более подробно Jacobs, 1995). Так, к примеру, эпистемическая модальность, или модальность мнения выражает различную степень уверенности говорящего в достоверности содержащейся в высказывании информации. Она представляет собой определенную проекцию говорящего на содержание всего высказывания [4, с. 225 – 226, 3, с. 135].

Для начала обратимся к приведённому выше определению объективной модальности, в котором данный тип модальности определяется как модальность, выражающая отношение содержания высказывания к реальности в плане его достоверности, гипотетичности или противоречия реальному положению дел, которое устанавливается говорящим. Здесь уместен вполне логичный вопрос о правомерности именования данного типа модальности в качестве объективного, ввиду того, что отношение содержания высказывания устанавливается непосредственно самим субъектом высказывания. В.В. Гуревич справедливо отмечает, что субъективный компонент входит в содержание всего того, о чём мы говорим и думаем. А мир существует постольку, поскольку в нём есть тот, кто о нём размышляет и говорит [5, с. 90 – 91]. Л.А. Козлова, пишет о том, что при всем глубоком уважении к авторитету исследователей-лингвистов (В.В. Виноградов, В.З. Панфилов), предложивших термины объективная и субъективная модальность, термины первичная и вторичная модальность являются наиболее удачными и наиболее адекватно отражающими разный статус анализируемых видов этой антропоцентрической категории. Первичная модальность лежит в основе построения предложения и является компонентом предикативности. Вторичная модальность, в свою очередь, являет собой так называемый дополнительный слой, выражающий деонтический смысл или эпистемическую оценку говорящим истинности содержащейся в высказывании информации [3, с. 135 – 136]. Таким образом, адекватная интерпретация природы субъективного раскрывает специфику двух разновидностей указанной категории. Мысль о том, что субъективный компонент входит в содержание всего того, о чем мы говорим и думаем, позволяет отказаться от противопоставления объективной и субъективной модальности, заменив их более подходящими и удачными, с точки зрения исследователя, терминами (первичная и вторичная модальность).

Проводя дальнейший анализ работ, посвящённых вопросам субъективного, следует обратить внимание на работу Г.В. Колшанского (более подробно см. работу «Объективная картина мира в познании и языке», 1990), которая требует некоторых уточнений. В работе представлена не совсем удачная, на наш взгляд, триада объективного, субъективного и человеческого факторов в языке. В данном случае поднимается вопрос о целесообразности разделения автором субъективного (субъектного) и человеческого, ведь субъективное, как уже было подчёркнуто в нашем исследовании, и есть то, что непосредственно принадлежит человеку (субъекту).

В известной работе Э. Бенвениста «О субъективности в языке» субъективность понимается как способность говорящего представить себя в качестве «субъекта». Исследователь уточняет, что она определяется не чувством самого себя, а как определённое психическое единство, «трансцендентное по отношению к совокупности полученного опыта, объединяемое этим единством, и обеспечивающее постоянство сознания» [6, с. 293 – 294]. Резюмируя основные идеи феномена субъективности в науке о языке, Э. Бенвенист пишет о том, что многие понятия как в лингвистике, так и в психологии предстанут в ином свете при условии их восстановления в рамках речи и помещения их в ситуацию двусторонней субъективности [там же, с. 300]. Таким образом, многие явления нужно рассматривать в ситуации речевой коммуникации. Как известно, в зависимости от мотива и цели своей речевой деятельности говорящий может по-разному воспринимать и преломлять закреплённое в значении содержание [7, с. 79 – 80]. И здесь мы сталкиваемся с таким понятием, как личностный смысл (Примеч.: значение в лингвистике понимается как закреплённое за данной языковой единицей языка

относительно стабильное во времени и инвариантное содержание. Смысл, в свою очередь, трактуется как связанная со словом информация, изменяемая во времени, варьирующаяся в зависимости от свойств коммуникантов [8, с. 12]).

Именно личностный смысл, с точки зрения А.Н. Леонтьева, является единицей анализа психики субъекта [9, с. 56]. Субъективный аспект имеет индивидуальную природу и связан со смыслом. Субъект вкладывает смысл в определённые единицы языка в конкретной речевой ситуации под влиянием мотива и цели своего речевого поступка. Личностный смысл, с точки зрения А.А. Леонтьева, это продукт мотива и цели речевой деятельности. При этом важно также отметить, что он может возникать только в коммуникативной деятельности, т. е. в конкретной речевой ситуации [10, с. 130]. А.Р. Лурия, в свою очередь, под смыслом понимает индивидуальное значение слова, выделенное из объективной системы связей. Оно состоит из тех связей, которые имеют отношение к данному моменту и к данной ситуации. Поэтому если «значение» слова является объективным отражением системы связей и отношений, то «смысл» – это привнесение субъективных аспектов значения соответственно данному моменту и ситуации [11, с. 60].

Возьмём, к примеру, предложение *There is something odd about him*. Субъект, воспроизводящий данное предложение, может вкладывать в него различные личностные смыслы в зависимости от конкретной ситуации. Для подтверждения базовых положений нашей работы, а также для эмпирической верификации поставленных в работе гипотез было проведено специальное исследование. В данной работе приводится лишь часть полученных результатов, имеющая непосредственное отношение к исследуемой проблематике и необходимая для разрешения поставленных в статье проблемных вопросов.

Цель проводимого исследования состояла в экспликации основных личностных смыслов, выражаемых предложными конструкциями в английских предложениях. В основу исследования положены следующие **гипотезы**:

- 1) предложные конструкции обладают высоким импlicative потенциалом;
- 2) субъект высказывания (говорящий) привносит субъективные аспекты значения соответственно данному моменту и ситуации. Он вкладывает смысл в определённые единицы языка в конкретной речевой ситуации под влиянием мотива и цели своего речевого поступка.

Выборка. В опросе приняло участие 55 студентов Лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета в возрасте 18 – 24 лет. Студенты владеют английским языком на уровнях Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced.

Метод. Информантам была предложена анкета, содержащая предложения, в которых описывались различные психологические характеристики субъекта:

- 1) *There is something strange about her.*
- 2) *There is something strange in her.*
- 3) *He has something of a poet about him.*
- 4) *There was a poet somewhere in her.*
- 5) *There is something special about this Dutch violinist.*
- 6) *He has something of a mathematician about him.*
- 7) *She has something bad in her.*
- 8) *There is a poet in me.*
- 9) *There was something abnormal about her.*
- 10) *There is something odd about him.*

Информантам предлагалось предоставить наибольшее количество вариантов перевода, адекватно передающих смысл предложений.

Предложение 1. *There is something odd about him*

В нем есть что-то странное.

В нем есть что-то необычное.

В его поведении есть что-то необычное.

В его поведении есть что-то странное.

С ним что-то не так.

С ним творится что-то странное.

Он не такой как все.

Какой-то он не такой, как всегда.

В нем есть что-то мне незнакомое.

В нем есть что-то мне непонятное.

В его поведении есть что-то несколько странное.

В его поведении есть некоторые странности.

В нем есть что-то непонятное.

С ним творится что-то необычное.

С ним происходит что-то странное.

С ним происходит что-то необычное.

Он несколько странен (необычен).

Он немного странен (необычен).

Он несколько странно (необычно) себя ведет.

Какой-то он странный.

В нем есть что-то непонятное.

В нем есть нечто непонятное.

С ним что-то странное.

В нем есть что-то мне непонятное.

Он ведет себя не так, как всегда.

Его поведение отличается от его обычного поведения.

Результаты. Проведённое исследование позволило выявить следующие закономерности:

1. Подавляющее большинство опрошенных (93%) предложили по 5 – 7 вариантов перевода из представленных в списке предложений.

2. Представленные результаты свидетельствуют о высоком имплицативном потенциале исследуемых в работе предложных конструкций в составе экзистенциальных и посессивных предложений. Ниже приведены варианты перевода нескольких предложений с их последующим анализом.

Представленные информантами, а также автором статьи варианты перевода отображают высокий имплицативный потенциал предложных конструкций. Во многих вариантах присутствуют так называемые маркеры предположительности, категоричности: «некоторые», «несколько», «что-то», «нечто». Это свидетельствует о том, что субъект высказывания либо не может с уверенностью сказать, что именно странного или необычного присутствует в описываемом им человеке, либо просто не желает показаться категоричным. Это предложение может прозвучать из уст человека мало знакомого с описываемым им субъектом. Говорящий для себя еще четко не определил действительные границы этой странности (необычности), и, таким образом, точно не сформулировал мнение о нем как о личности, его характере и т. д.

Предложение 2. *She has something bad about her.*

В ней есть что-то плохое (нехорошее).

В ней присутствует что-то плохое (нехорошее).

Она не идеальна.

Она не без недостатков.

В ней есть некоторые недостатки.

В ней есть плохие черты характера.

В ней есть отрицательные черты характера.

В ее характере есть что-то плохое (нехорошее).

Она обладает некоторыми негативными качествами.

У нее несколько скверный характер.

В ней есть некоторые минусы.

Она не очень хороший человек.

Не такой она и ангел.

В ее характере были некоторые отрицательные черты.

В ней скрывается что-то плохое.

У нее несколько скверный характер.

Она не очень хорошая.

По ней было видно, она не хороший человек, только

сложно было сказать, что именно.

У нее есть негативные стороны.

В анализируемых примерах возможных вариантов перевода предложения *She has something bad about her* были выявлены следующие закономерности. Принимая во внимание широкую семантику английского прилагательного *bad*, которое в зависимости от конкретной ситуации, подвергается лексико-семантической переводческой трансформации конкретизации, варианты перевода могут быть самые разнообразные. Данное прилагательное имеет следующие русские варианты соответствия: «плохой», «нехороший», «скверный», «негативный», «отрицательный», «трудный», «сложный», «негативный». В зависимости от ситуации субъект высказывания (говорящий) может описывать посредством этой синтаксической модели поведение, характер описываемого человека или, выражаясь на языке метафор, осуществлять оценку его внутреннего мира. В представленных вариантах перевода присутствуют маркеры предположительности, гипотетичности, позволяющие субъекту высказывания звучать менее категорично. Особого внимания заслуживает вариант перевода, осуществленный с помощью описательного способа с использованием переводческой трансформации смыслового развития (модуляции): *По ней было видно, (что) она не хороший человек, только сложно было сказать, что именно плохого в ней было.* Этот вариант вскрывает, вынося на поверхность, один из возможных имплицитных субъективных личностных смыслов.

В некоторых ситуациях именно закрытость субъекта мешает делать какие-то выводы, касающиеся его внутреннего мира и т. д. Основное содержание может быть передано на английский язык посредством предложений с предложными конструкциями, вводимыми английскими предлогами *behind, beneath, under, underneath* и *beyond*: *behind + smb's façade (exterior); beneath +*

smb's façade (exterior), under (underneath) + smb's façade (exterior), beyond + smb's façade (exterior):

Предложение 3. *Behind her cool façade, she was very anxious.*

Приведённое предложение репрезентирует идею закрытости, порою целенаправленной замкнутости в английском языковом пространстве. Данное предложение может быть передано на русский язык описательно: «*На самом деле ей было очень тревожно, но она не демонстрировала это внешне и была спокойна (выглядела спокойной)*». Причём в зависимости от конкретной ситуации вместо прилагательного *anxious* могут быть использованы такие его контекстуальные синонимы, как *nervous, frightened* и др.:

Behind (under, underneath, beyond, beneath) her cool façade, she was very nervous.

Behind (under, underneath, beyond, beneath) her cool façade, she was very anxious.

Behind (under, underneath, beyond, beneath) her cool façade, she was very frightened.

She seemed to have been quiet but in reality she was very frightened.

She was nervous (anxious, frightened) inside of her but she did not demonstrate it.

She had developed a shell of quietness (coolness).

В ее поведении есть что-то плохое (нехорошее).

Она несколько плохо себя ведет.

Она создает несколько негативное впечатление о себе.

У нее несколько плохой характер.

Она не так проста, как кажется.

В ней есть нечто негативное.

У неё сложный характер.

В ней есть что-то не очень хорошее.

В ней присутствует какой-то негатив.

В ней есть темная сторона.

В ней скрывается что-то плохое.

От нее можно ожидать некоторые гадости (подлость).

Her anxiety has been buried deep beneath a cool exterior.

Underneath her cool exterior, she was really very frightened [12].

В данных случаях мы имеем дело с одним из важных проявлений феномена субъективности, именуемое фасадностью (*термин наш*). Фасадность нами понимается как своеобразный психологический «блок», формирующийся посредством создания субъектом заведомо «ложного» представления о себе в силу действия различных интериоризированных норм поведения (общественных, культурных, групповых, гендерных и пр.). В результате чего нередко имеет место своеобразная перефокусировка внимания с его истинной природы (открытость, эмоциональность) на искусственно-созданную (холодность, замкнутость и т. д.). Закрытость, а также нежелание впускать посторонних людей в свое собственное личное пространство и способствует созданию некоторого «психологического блока», или фасадности, что позволяет скрыть истинное «я» субъекта. (*Примеч.*: при описании в большинстве своем нездоровой замкнутости, целенаправленной закрытости, которые способны ввести субъекта в состояние депрессии, в английском языке может использоваться такое понятие, как *shell*, одним из русских вариантных соответствий которого является слово «скорлупа». В словарях слово *shell* (the outer layer of somebody's personality; how they seem to be or feel) определяется как внешний слой личности субъекта [12]: 1) *She had built up a protective shell around herself.* 2) *She had developed a shell of indifference.* 3) *And every girl wants to see beyond her exterior shell, peer into her heart, and accept her truth, whatever it may be*) [там же].

В целом, данные проведенного исследования подтверждают первоначальные гипотезы: исследуемые предложные конструкции обладают высоким имплицативным потенциалом; субъект

высказывания привносит субъективные аспекты значения соответствия данному моменту и ситуации. Он вкладывает смысл в определенные единицы языка в конкретной речевой ситуации под влиянием мотива и цели своего речевого поступка.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что заявленный в теме статьи проблемный вопрос может быть в первую очередь разрешен путем выхода за узкие рам-

ки системоцентрических концепций. Адекватная интерпретация природы субъективного, а также понимание того, что субъективный компонент входит в содержание всего того, о чём мы говорим и думаем, позволит пролить свет на специфику субъективных личностных смыслов, что, в свою очередь, поможет избавиться от недопониманий, искажения смыслов, которые могут возникнуть в процессе коммуникативной деятельности.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Исторический смысл психологического кризиса*. Собрание сочинений: в 6. т. Москва, 1982; Т. 1.
2. Соколова Е.Е. *Введение в психологию: учебник для студентов высших учебных заведений*. Москва, 2005.
3. Козлова Л.А. *Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего*: монография. Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2012.
4. Jacobs B. *English Syntax. A Grammar for English Language Professionals*. Oxford University Press, 1995.
5. Гуревич В.В. *Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков*: Учебное пособие. Москва 2003.
6. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: «Прогресс», 1974.
7. Львовская З.Д. *Теоретические проблемы перевода* (на материале испанского языка). Москва, 1985.
8. Кобозева И.М. *Лингвистическая семантика: учебное пособие*. Москва, 2000.
9. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 2005.
10. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Тарту, 1974.
11. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Под редакцией Е.Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1998.
12. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

References

1. Vygotskij L.S. *Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa*. Sbornie sochinenij: v 6. t. Moskva, 1982; T. 1.
2. Sokolova E.E. *Vvedenie v psihologiju: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva, 2005.
3. Kozlova L.A. *Etnokul'turnyj potencial grammaticheskogo stroja yazyka i ego realizaciya v grammatike govoryaschego*: monografiya. Barnaul: Altajskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya, 2012.
4. Jacobs B. *English Syntax. A Grammar for English Language Professionals*. Oxford University Press, 1995.
5. Gurevich V.V. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka. Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*: Uchebnoe posobie. Moskva 2003.
6. Benvenist E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: «Progress», 1974.
7. L'vovskaya Z.D. *Teoreticheskie problemy perevoda* (na materiale ispanskogo yazyka). Moskva, 1985.
8. Kobozeva I.M. *Lingvisticheskaya semantika: uchebnoe posobie*. Moskva, 2000.
9. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 2005.
10. Leont'ev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Tartu, 1974.
11. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Pod redakciej E.D. Homskoj. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo «Feniks», 1998.
12. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 82-5

Homich E.P., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Literature, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: emiliahomich@yandex.ru

THE PROBLEM FIELD OF JUVENILE LITERATURE. In the article the most complex type of literature for children – teen literature – is discussed. Since it refers to the contemporary period, the author briefly reminds the reader that not long ago it was not possible to talk about achievements in teen literature, because there was not many books in teen literature and their quality was poor. The problem is considered with reference to books with indicated addressing in translation. The new literature has overcome the difficulties of the previous period. The author proves conclusively the consistency of the works with the indicated subject. A great deal of attention is given to a new type of a teenager and it is considered that the presence of that type of a teenager change the way of narration, the attention of an author and the perception of a character by a reader. The advantages of the contemporary literature for teenagers, which are pointed out in the analytic overview of the article, make it possible to predict a successful dynamics.

Key words: area of conflict, problem of growing up, types of conflict, teen prose, new type of teenagers, new literature, juvenile book in translation.

Э.П. Хомич, канд. филол. наук, проф. каф. литературы, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: emiliahomich@yandex.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье на обсуждение выносятся самый сложный вид литературы для детей – подростковая проза. Поскольку речь идёт о современном периоде, автор буквально в нескольких словах напоминает читателям, что ещё совсем недавно о подростковой литературе с позиции её достижений говорить не представлялось возможным: и книг было немного, и качество желало лучшего. Состояние вопроса рассматривалось на примерах переводной литературы указанной адресации. Новейшая литература преодолела трудности предыдущего периода. Автор, обращаясь к произведениям обозначенной тематики, убедительно доказывает их состоятельность. Большое внимание уделяет подростку нового типа и считает, что его появление меняет характер повествования, отношение автора и восприятие героя читателем. Достоинства современной литературы для подростка в аналитическом обзоре статьи прогнозируют успешную динамику.

Ключевые слова: территория конфликта, проблема взросления, типология конфликта, подростковая проза, подросток нового типа, новейшая литература, переводная детская литература.

*Одиночество я люблю,
а быть одиночкой – нет,
но мало кто понимает разницу*
Ольга Черенцова. Изгой

Современная проза о подростке – предмет дискуссионный. В центре внимания два аспекта обсуждения: подростковая литература как «территории конфликта» и «позитивное взросление» подростка. Выделенные аспекты литературы выступают результатом поиска ею способов изображения подростка нового времени. Не претендуя на истину в последней инстанции, выразим свое видение литературной ситуации.

В моделировании литературного процесса большое значение имеет двоемие литературы адресата, в том числе, адресата-подростка. С его помощью можно выявить персональные особенности подростковой прозы, ее жанровую и текстовую традицию, т. е. изучить явление в филологическом пространстве. Мир детский и мир взрослый – типологические составляющие «литературного детства», их бинарность исходно конфликтна, особенно остро конфликтна в случае с подростковой литературой. Современные исследователи считают её «территорией конфликта», писатели называют «минным полем» [1].

Еще совсем недавно критика отмечала дефицит книг подростковой адресации, сегодня ставится вопрос о подростке нового типа, исследуется типология конфликта, называются открытия и завоевания. Специалисты рассматривают подростковую книгу как попытку «рассказать о какой-то части проблем, так или иначе затрагивающих людей от десяти до шестнадцати лет». Современный тип подростка имеет определённый комплекс неполноценности, а то и несколько комплексов, но наиболее часто встречаемый – «вечный неудачник»: угнетённая психика, неверие в собственные силы и т. п. Как правило, неудачник комплексует и по поводу внешнего вида и физической слабости – комплекс «гадкого утенка». Тип неудачника «расплодился»: в России – это «плох», или неудачник со стажем, в Америке – «лузер», или проигравший, однако и в том и в другом случае одинаково обидное слово – «слабак». Слабых жалуют, а жалость для подростка унижительна. Признать за собой слабость – в этом сила литературного подростка, во всяком случае, показатель реальной самооценки.

Итак, в детской книге, адресованной подростку, обозначился новый подход к изображению героя. Литературный подросток освобождается от пафоса и патетики, а главное – он активно ищет общения со сверстниками, не пренебрегает повседневностью, энергичен и адекватен. В поисках диалога роман о подростке обретает коммуникативную природу и словоохотливый (коммуникабельный) герой. Таков, например, герой шведского писателя Ульфа Старка («Пусть танцуют белые медведи»). Обычный в изображении автора подросток – оболтус (ленивец), но при этом способный развиваться личностно, представлен читателю без глянца и парадности, ибо на кону детско-юношеской литературы сегодня другие ценности. Разрушается тип героя одной идеи, подросток обретает креативность и становится более убедительным. Жанровые изменения тоже показательны: персонаж подросток «дорос» до жанровой формы романа.

В современной отечественной литературе новый тип подростка связан с именем Эдуарда Веркина. Его роман «Друг апрель» [2] рассказывает о повседневной жизни героя столь достоверно, что достигает необычного результата: читатель, пережив потрясения вместе с героем, оказывается способным формировать свое мнение и отстаивать его. Автор исследует становление личности в период переживания героем первой любви, а также анализирует результат борьбы с обстоятельствами и «непреложными законами жизни». Сдержанный психологизм, характерный для прозы Веркина, соответствует характеру «закрытого» героя.

«Друг апрель» написан в манере, близкой дневниковой и, хотя повествование дано не от первого лица, сохраняется стойкий эффект дневника. Иван (по прозвищу «Аксен»), пожалуй, самый сдержанный и замкнутый подросток из всех представленных современной прозой. Не идеализируя своего героя, автор делает всё, чтобы тот выглядел достойно. Тип упрямого подростка, бесстрашно сражающегося с «гидрой жизни», но трогательно робкого в любви. Главная сюжетная линия – линия исследовательских ожиданий. Вектор любви, о которой «дежурный по апрелю» так и не скажет, слова уйдут в подтекст вместе с «очень важным, очень главным», но неотправленным письмом. Поэтика обыкновенного

(повседневного) в сочетании с глубоким психологизмом – главное завоевание современной прозы о подростке..

В новой литературе формируется подростковая типология конфликтов. Самые распространенные среди них: дисциплинарный, особенно характерный для «школьных историй» Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак («Время всегда хорошее», «Гимназия № 13», «Я хочу в школу» и др.), семейный («Пучеглазый» Энн Файн, «Разрисованная мама» Жаклин Уилсон), межличностный конфликт (борьба лидеров и аутсайдеров).

Смена типа подростка происходит, как правило, в контексте идеологии, а значит, в контексте эпохи, в контексте социализации. Негероическая эпоха, однообразная повседневность и уходящая традиция – все это стало предпосылкой появления типа «слабака» из «Дневника слабака» Дж. Кинни и типа «изгой» из романа «Изгой» Ольги Черенцовой.

Ник (так зовут героя «Изгой») восстаёт против деспотии отца, не ладит со сверстниками и ссорится с соседями. Одиночество вызывает в нем ощущение клетки, из которой он тщетно пытается вырваться. Стереотип символа воспринимается как полемический прием. Двоемие в детско-подростковой литературе имеет другой смысл, нежели в литературе романтизма, а именно: обозначает два мира, взрослый и детский. В «Изгое» их противоречия представлены достаточно жестко и категорично уже в самом начале повествования: «Попасть в дом мне не удалось. Отец поменял все замки. Даже калитку забил. Заднюю дверь он тоже намертво запер» [4]. Конфликт отца и сына подчеркнут непримиримый: это засвидетельствовано символическими деталями, воинствующими и замыкающими круг действия. Замки. Заборы. Коллекция оружия. Знаковые предметы закрывают хронотоп действия, делая его, казалось бы, герметично замкнутым. Закрытость, замкнутость присутствуют в разных формах выражения и в характеристике главных действующих лиц. «Это у нас семейное», – заметит Ник. Символы бытового и бытийного планов имеют еще и психологическую функцию: подчёркивают схожесть участников семейной драмы, их сдержанность и закрытость.

Ник признается, что культивирует протест против отца еще и потому, что не может ему простить страданий матери, сценарий которых составил он сам, руководствуясь собственными наблюдениями. Когда подросток обнаруживает «сочиненность» семейной драмы – лексемы раздражения, ярости, злости переполняют и без того экспрессивную его речь глаголами психопатической окраски. «Еле сдерживая себя», «я взбесился», «задыхавшись от ярости», «я вспыхивал и раздражался», «я с вызовом объяснял»... «Его (отца – Э.Х.) нотации меня злили. Если бы он говорил живым человеческим языком, а не пичкал нравоучениями, я бы скорее его послушал». Коллекционируя обиды на отца, герой выплескивает их с чувством «нарастающей ярости» и только после этого видит свои ошибки и недочеты. «Я понял, что вел себя легкомысленно» [4]. Принимая решение во что бы то ни стало узнать правду, подросток готовится к встрече, как к сражению.

«Заврались мы все. У каждого свой обособленный мирок». «Я считал, что был для отца помехой, а он в свою очередь считал, что я его презираю». Новая, другая интерпретация сложных отношений порождает «конфликт по недоразумению» и заставляет заново пережить и осмыслить все противоречия. Эгоизм подростка выделен в тексте визуализацией личного местоимения «я». «Я без конца роюсь в прошлом, извожу себя, путаюсь во времени», – признается подросток. Большое значение в переосмыслении взаимоотношений двух поколений имеет коммуникативный тип повествования, благоприятный для диалога. Во всяком случае, свободный поток повествования спровоцировал Ника на «исследование с пристрастием». Результаты опять-таки подтверждают факт позитивного взросления героя, сумевшего «по-взрослому» осознать собственный эгоцентризм и сформулировать претензии в свой адрес. Аксиология проблемного поля порождает «стокгольмский синдром», потому как подросток, потерпевший фиаско, начинает любить все то, что ниспровергал: ловит себя на том, что любит своих родителей, что испытывает привязанность к отчужденному дому, что был слишком строг и не сдержан в суждениях и ни что иначе, как раскачивал матричиальные устои. «Я – за целостность семьи. Лучше пытаться сохранить, чем ломать», – мудро и мужественно признаёт он разрушительную силу своих заблуждений.

Проиграл или выиграл сражение Ник? Все разрешается, как во взрослой литературе: есть главный герой, и есть ожидание свидания как испытания героя. А открывается роман, если внимательный читатель успел заметить, тургеневской реминисценцией

(«Первая любовь»), ассоциация с методом «тайной психологии» – не столько полемика, сколько мотивация адресата. Любовь – тема итоговой главы с неожиданным названием «Луна».

Но прежде, подросток должен распутать клубок противоречий и предупредить депрессию. «Никто не может лишать себя жизни» – убеждение, к которому подросток пришел сам. «Самому надо действовать» (1). Как бы то ни было, проведенная подростками аналитическая работа прогнозирует симптоматику их взросления. Отсюда изменения в аксиологии финала, когда подросток, прозревая, переживает причастность к «ложному конфликту», осознает ответственность за «последствия», испытывает чувство вины перед близкими. Финал отсылает к началу романа, который открывается тургеневской реминисценцией («Первая любовь»), аллюзии, с ней связанные, прогнозируют конфликт соперничества. Версия разоблачения не подтвердилась, развязка, исключив любовный треугольник, предопределила неожиданный финал. Авторское определение «психологический роман» оправдано «тайной психологией», полемический смысл которой раскроется в финальной главе. В ней все типы взаимоотношений выстраивает любовь. Сблизиться не всем удается, но полное примирение представляется возможным в том случае, если герои научатся любить и прощать людей.

В поэтике названия главы «луна» заявлена как символ женского и женственности, смысл которого раскрывается в финале романтического и «светлого текста». «Я смотрел на океан. Он был умиротворенным, спокойным, с плывущей по нему лунной дорожкой. Луна была невероятной ... Она покачивалась, глядя на меня вроде бы с лукавством, а потом передвинулась в сторону и уронила луч на остановившуюся фигурку» [4].

Если в начале романа Ник считает себя самостоятельной личностью и хочет доказать отцу личностную состоятельность, то в конце он намерен «доказать ему свою любовь» [4].

В борьбе со стереотипами на смену рефлектирующим персонажам пришли подростки, способные действовать. В детско-юношеской литературе стали появляться «действующие лица», готовые к преодолению своих комплексов. Символично то, что исчезает определение «трудный» по отношению к подростку, как чуть раньше исчезла привычка называть его «педагогически запущенным». Для подростка определение «трудный» имело полисемантическое значение, подразумевалось не только негативизм поведения, но и культ отшельничества. «Одиночество я люблю, а быть одиночкой – нет, но мало кто понимает разницу». Замечание подростка Ника – факт его позитивного взросления. Такие метаморфозы повлекли за собой другие новации: уходят на периферию проблемного поля эпистолярные формы (письмо, дневник, записки), изменяется сам тон повествования, наблюдаются жанровые изменения. Вместо пафосного отношения к дневнику – легкое ироничное описание «важных» моментов «трудной» подростковой жизни.

Новое время меняет интонацию, но оставляет главное. Специалисты единодушно констатируют литературный факт позитивности подростка. В этот период герой осознает собственную слабость, гордый изгой понимает, что он тоже – «слабак», «типичный неудачник». Прием самораскрытия героя меняет тональность повествования: вместо гордой «яроости» – ироничное самоуничижение.

В этой новой манере для подростковой прозы написан роман британской детской писательницы Сью Таусенд. «Тайный дневник Адриана Моула». История чудаковатого подростка раскрывает смысл заглавия, дискредитирующего интеллектуальную форму дневника. «Тайный дневник 13 лет и девяти месяцев от роду» – ироничный роман о самоопределении подростка, написанный с доброй улыбкой автора и сопровождаемый юмористическими комиксами подростка. Герой «Тайного дневника» – чудаковатый, добродушный и добрый парень, из тех, кого называют пацаном, или хулиганом. Дневник героя оформлен как ежедневник с записями на каждый день сплошным потоком. Серо. Обычно. Скучно. Ситуация складывается

Переводная литература о подростках созвучна российской. «Дневник слабака» [3] Джеффа Кинни имеет общие с романом «Изгой» Черенцовой ключевые слова, а также фиксирует появление нового типа подростка, внутренне готового меняться. Грег (имя подростка) обыкновенный незадачливый герой, его отношения с окружающими сложны, запутаны и даже агрессивны. Герой не паинька: в отношениях с теми, кто слабее его, он настоящий деспот. Так, например, через все пережитые им унижения он заставит пройти одноклассника, своего товарища. Будучи трусоватым и эгоистичным, он не упустит возможности глумления над теми, кто слабее его, и с удовольствием выступит в роли экзекутора. Интеллектуальные занятия героя ограничены видеоиграми. Что и говорить, не лучший пример для подражания, но все, что мы знаем о герое, мы знаем от него самого. Прием самораскрытия принципиально важен в развитии темы подростка как свидетельство его объективно реальной самооценки. Истории, в которых подросток не видит героя, сопровождаются им же выполненными карикатурными рисунками. Визуальный ряд – не менее разоблачающим текстом.

Дневник как форма повествования еще сохраняет за собой авторитет, но уже намечается насмешливое к нему отношение. Этот факт обращает на себя внимание в первую очередь, поскольку подросток начинает терять ареол исключительности в собственных глазах и осознавать, что «нежный возраст» отрочества переходит в стадию взросления.

Обзор темы показывает, что в детской литературе есть тенденция к обновлению подростковой прозы, и есть корпус профессиональных писателей, специалистов, исследующих новый тип подростка.

Библиографический список

1. Веркин Э. *Мальчишка до 16 и старше*. Москва, 2015.
2. Веркин Э. *Друг апрель*. Москва, 2014.
3. Джефф Кинни. *Дневник слабака*. Москва, 2014.
4. Черенцова О. *Изгой*. Москва, 2014.
5. Иванова Л.Г. Говорить о сложном помогает книга. *Школьная библиотека*. 2015; № 5-6: 78 – 83.
6. Чудинова В.П. Оценка «качества» литературы для детей и подростков. *Школьная библиотека*. 2015; 1: 22 – 25.

References

1. Verkin E. *Mal'chishka do 16 i starshe*. Moskva, 2015.
2. Verkin E. *Drug aprel'*. Moskva, 2014.
3. Dzheff Kinni. *Dnevnik slabaka*. Moskva, 2014.
4. Cherenцова O. *Izgoj*. Moskva, 2014.
5. Ivanova L.G. Govorit' o slozhnom pomogaet kniga. *Shkol'naya biblioteka*. 2015; № 5-6: 78 – 83.
6. Chudinova V.P. Ocenka «kachestva» literatury dlya detej i podrostkov. *Shkol'naya biblioteka*. 2015; 1: 22 – 25.

Статья поступила в редакцию 20.01.16

УДК 811.512.141

Khuramshina A.R., postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),
E-mail: kafedra_bmp@mail.ru

ANALYSIS OF COMMUNICATIVE INTENTIONS OF COMPLIMENTS IN BASHKIR CULTURE. The article is dedicated to compliments and how to increase their efficiency. Compliments can be given to a person of any sex and at any age, because everyone wants to hear something good about himself. The ability to speak honest and sincere compliments will help in social and personal life and in business. In addition, the article studies compliments in the Bashkir language, their national specifics in the Bashkir linguistic

view of the world. Speech norms and rules of communication of people with each other are considered in this article. The author mentions such situations, in which the speaker should avoid compliments, because why can lead to aggression or bad comments to an image of a Bashkir woman. Some features of the Bashkir mentality are identified and described in detail.

Key words: Bashkir language, compliments, speech etiquette, culture, mentality, language norms.

А.Р. Хурамшина, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа,
E-mail: kafedra_bmp@mail.ru

АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕНЦИЙ КОМПЛИМЕНТОВ В БАШКИРСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье описывается функционирование единиц речевого этикета в конкретных типизированных ситуациях общения, объединённых общей интенцией комплимента. Выделяются и классифицируются по лексико-семантическому принципу части речи, выступающие в роли форм обращения, намечаются основные группы метафор, определяется позиция форм обращения в структуре комплимента, выявляются формы обращения, характерные как для башкирского языка в целом, так и регионализмы, функционирующие в различных национальных вариантах башкирского языка. Рассматриваются комплименты башкирского языка, а также национальная специфика и грамматические формы выражения комплиментов в башкирской языковой картине мира. Предлагаются речевые нормы и правила общения людей друг с другом.

Ключевые слова: башкирский язык, комплименты, коммуникативная ситуация, речевой этикет, форма обращения.

Сегодня важно не только уметь построить своё устное высказывание, убедительно отстаивая собственную позицию (естественно, с соблюдением правил культуры речевого общения), но и уметь понимать чужую речь и адекватно реагировать на неё. Причём если при контактном общении слушающий в какой-то степени может регулировать темп новой информации, переспрашивая собеседника (лектора), прося его говорить медленнее, прокомментировать какое-либо не очень понятное высказывание, то при дистантном восприятии речи (радио, телевидение) такой возможности нет. Слушающий вынужден воспринимать речь в том темпе, языковом оформлении и объёме, которые не учитывают его индивидуальных возможностей.

Широкое понятие культуры непременно включает в себя то, что называют культурой общения, культурой речевого поведения. Речевой этикет – важный элемент культуры народа, продукт культурной деятельности человека и инструмент такой деятельности. Речевой этикет является составной частью культуры поведения и общения человека [1, с. 5 – 9]. В выражениях речевого этикета зафиксированы социальные отношения той или иной эпохи. Формулы речевого этикета закрепились в пословицах, поговорках, фразеологических выражениях, в произведениях художественной литературы. Являясь элементом национальной культуры, речевой этикет отличается яркой национальной спецификой. Специфика приветствий и всякого рода осведомлений при встрече у разных народов очень интересна.

По мнению известного башкирского учёного-лингвиста, профессора Л.Х. Самситовой: взаимодействие языка и культуры особо ярко прослеживается через функционирование слова-концепта в пословицах и поговорках, фразеологических единицах, художественных текстах [2, с. 50]. Поэтому основным материалом, в изучении комплиментов башкирского языка выступают художественные тексты башкирского народа.

Речевой этикет – принятая в данной культуре совокупность требований к форме, содержанию, порядку, характеру и ситуативной уместности высказываний. Известный исследователь речевого этикета Н.И. Формановская даёт такое определение: Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников [3, с. 20]. К речевому этикету, в частности, относятся слова и выражения, употребляемые людьми для прощания, просьбы, извинения, принятые в различных ситуациях формы обращения, комплименты, интонационные особенности, характеризующие вежливую речь и т. д. Изучение речевого этикета занимает особое положение на стыке лингвистики, теории и истории культуры, лингвокультурологии, этнографии, страноведения, психологии и других гуманитарных дисциплин.

Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передать свои мысли средствами языка. Культура речи обязывает человека придерживаться некоторых обязательных норм и правил, среди которых важнейшими являются: а) **содержательность** – продуманность и предельная информативность выражений; истинное красноречие состоит в том, чтобы сказать все, что нужно, но не больше. б) **логичность** –

обоснованность, непротиворечивость и последовательность изложения, в котором все ведущие положения взаимосвязаны и подчинены единой мысли; логика – фундамент убеждения и доказательств; в) **доказательность** – достоверность, понятность и обоснованность доводов, которые должны наглядно показать собеседнику, что все, о чем говорится, существует в реальной действительности и носит объективный характер; г) **убедительность** – способность убедить собеседника и добиться того, чтобы это убеждение прочно укоренилось в его сознании; в этих целях следует учитывать психологическую характеристику собеседника, иллюстрировать свои положения яркими примерами; д) **ясность** – каждое выражение должно быть четким и ясным; слишком быстрая речь трудно воспринимается, слишком медленная – вызывает раздражение; тусклая и невыразительная речь способна погубить самые глубокие мысли; е) **понятность** – пользование словами и терминами, понятными собеседнику; не следует злоупотреблять иностранными и редко употребляемыми словами и выражениями; недопустимо употребление вульгарных слов и жаргонных выражений [4, с. 50 – 51].

В данной статье рассматриваются комплименты башкирского народа, отражённые в художественных произведениях башкирских писателей. Рассмотрев комплименты башкир, мы пришли к заключению, что адресатом комплиментов являлись девушки и женщины. Восхваляются прекрасные глаза девушки, волосы и подчёркивается пластичность фигуры.

Комплименты девушке характеризуют внешность и прекрасные качества. Для усиления эмоционально-экспрессивной окраски используются восклицательные предложения и собственное имя адресанта, также прилагательные в разных степенях сравнения, в большей степени превосходная и сравнительная, например:

– **Матур исем – Гөл-ша-ан! Ысынлап та, һинең исемен матур ул – берәү генә, Гөлшан!**

– **Һинең менән ер сизгән лә атларға булыр ине.**

– **Гөлсизбәр, һинән бер кеше матурырах та юк.**

– **Сәсәң дә матур, хәзергә заманда бындай озон толом үтә һирәк.**

– **Ғәжәп матур кыз икән, кап-кара каштары карлуғас канатымы ни!**

В башкирском языке, чтобы выразить искренние чувства удивления и восхваления часто используют сравнительные обороты и превосходную степень прилагательных, например:

– **Кара әле, өләсәйем, һин калай матурһың. Ниңә кайһы берәүҙәр картаһа, ямакайға әйләнә, ә һин һаман иң сибәр әбейкәй?**

– **Их тауыштары сукынмыштың! Сулпы сылтырауымы ни!**

– **Ауыз асып, бик үк яйлап йөрөгә ярамай. Уның кеүек һылыу кыззарға әллә кайҙан, уйламаған ерҙән яусы килеп төшә лә алып та китәлер.**

– **Хәлимә апай баҫкан ерендә ут уйнатыр сая, ныгыш катын. Юк-барға куртарып йөрөмәс, әммә һис қасан һүҙен аҫқа калдырмаҫ.**

– **Күңелле кыз баланан кырыс, сая үсмергә зүерелде.**

– **Кайһылай матур бала! Ике күзе — нур бөркән, үткер күзәрә. Аһ!**

– **Карагаттан да карарак күзәрзе** минең башкаса
осратканым
булманы!

– Ярабди! **Ошо саклы һылыулыҡты, камиллыҡты яра-
тыр осөн ниндәй көҙрәт кәрәктер Хозайға!**

– Бынау муйылдай күзәрәндәге кыззарға ғына хас **шаян-
лык менән һикерешкән оскондар** һәм улар өстөндә яңы ты-
уған айзай кыйылған кашы булмаһа, кем ышаныр ине икән уның
кыз бала булғанына?

– **Тал сыбығылай** нeskә үзе, эсендә йәне нисек тора, ә
тауышы... моңо... Шундай мондоң кәзимгә бер баланан сыкка-
нына ышанырлык та түгел.

– Кыз түгел, **һыу һөлөгө!**

– Бөтә донъя **ошо күзәрҙән таралған зәңгәр нурға
тулған кеүек була.**

– Рауза, ана, **еләк кеүек эле.**

– **Аттарҙа уҡтай елгән, һабантуйҙарҙа ал бирмәгән**
Мәзинә...

– Мәзинә институтта укығанда физкультура дәрәсәнә
йөрөр өсөн алған, тәнен **һығып торған салбар кейгәнлектән**
тағы ла һығылмалыраҡ, зифараҡ, һөйкөмлөрәк күренә.

– Бәй! һарайғырҙа менеп килгән бит был! Ана, ул атқа
еңел генә һикереп менде, кәүҙәһен турайтты. **Кайһылай ки-
ләшә уға һыбай йөрөү! Әйтерһең, эйәрҙә үскән!** Ә һарайғыр
шәп! Өстөнә ниндәй затты ултыртып алғанын белгәндәй,
горур! Күкрәк ыркып, тояктары нeskә, эсе тар ғына, ә тиреһе
йылкылдап, күзәң яуын алып тора!

Библиографический список

1. Оганесян С.С. Культура речевого общения. *Русский язык в школе*. 1998; 5: 5 – 9.
2. Самситова Л.Х. Национальная специфика культурных концептов в башкирской языковой картине мира (на материале романа Т. Гариповой «Буренушка»). *Мир науки, культуры, образования*, 2010; 3: 50 – 54.
3. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. *Русский язык в школе*. 1993; 5: 20 – 30.
4. Формановская Н.И. *Речевой этикет и культура общения*. Москва: Высшая школа, 1989: 50 – 51.

References

1. Oganasyan S.S. Kul'tura rechevogo obscheniya. *Russkij yazyk v shkole*. 1998; 5: 5 – 9.
2. Samsitova L.H. Nacional'naya specifika kul'turnyh konceptov v bashkirskoj yazykovoj kartine mira (na materiale romana T. Garipovoj «Burenushka»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2010; 3: 50 – 54.
3. Formanovskaya N.I. Kul'tura obscheniya i rechevoj `etiket. *Russkij yazyk v shkole*. 1993; 5: 20 – 30.
4. Formanovskaya N.I. *Rechevoj `etiket i kul'tura obscheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989: 50 – 51.

Статья поступила в редакцию 28.01.16

УДК 81

Chepasova A.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: amchepasova@mail.ru

INDICATIVE MOOD AND FUTURE TENSE OF PROCESSUAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE. The main idea of this article is that the morphological- syntactical character of mood in general and of the indicative mood in particular appears distinctively in speech with forms of the future tense of processual units. A particular modal meaning can have an individual meaning of the processual unit only as its basis, but it fully discloses its contents in the whole sentence or in a broader context, thus creating the modality as a syntactical category. The structure of the modal meaning, its complexity or simplicity depends on the volume and contents of the whole sentence, the whole text. The particularity of the modal meaning of sentences with processual units in the future tense is the connection with the perfective aspect form of verbs, which in this form denotes certainty in inescapable occurrence of constructive or destructive result, but not the process or state. The specified grammatical meaning of aspect taken with the form of the future tense creates the modal meaning of promise, oath, agreement to achieve constructive / destructive or desired / undesirable result. Numerous particular modal meanings in proverbs of the Russian people are classically expressed by the future perfect forms of the processual units.

Key words: processual unit, modal meaning, indicative mood, future tense, perfective aspect, constructive or destructive result.

A.M. Чепасова, д-р филол. наук, проф., Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: amchepasova@mail.ru

ИЗЪЯВИТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ И БУДУЩЕЕ ВРЕМЯ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится мысль о том, что морфолого-синтаксический характер наклонения вообще и изъявительного наклонения как его формы, отчётливо проявляется в речевых произведениях с формами будущего времени процессуальных единиц. То или иное модальное значение может иметь только своим основанием индивидуальное значение процессуальной единицы. Полностью же раскрывает своё содержание в условиях всего предложения или более широкого контекста, создавая в нем модальность как синтаксическую категорию. Структура модального значения, его сложность или простота зависят от объёма и содержания всего предложения, всего текста. Особенностью модального значения предложений с процессу-

альными единицами в форме будущего времени является их связь с формой совершенного вида глаголов, которые в этой форме обозначают уверенность в обязательности наступления созидательного или разрушительного результата будущего действия, а не длящийся процесс или состояние. Названное грамматическое значение вида в сочетании с формой будущего времени создает модальное значение обещания, клятвы, договора (уговора) достичь созидательного / разрушительного или желательного / нежелательного результата. В пословицах (паремиях) русского народа в классической форме выражаются многочисленные частные модальные значения формами совершенного вида будущего времени процессуальных единиц.

Ключевые слова: процессуальная единица, модальное значение, изъявительное наклонение, будущее время, совершенный вид, результат созидательного или разрушительного действия.

Настоящая статья является извлечением из рукописи «Изъявительное наклонение и грамматическое время процессуальных единиц русского языка» и завершает собой цикл статей о связи изъявительного наклонения с формами грамматического времени глаголов и процессуальных фразеологизмов: прошедшим, настоящим, будущим.

Традиционным в грамматике является рассмотрение форм и значения будущего времени по такому же, принципу, по какому рассматриваются формы и значения настоящего и прошедшего, тогда как будущее время среди форм грамматического времени занимает особое место и выполняет особую роль в языке. Будущее – это специальное средство выражения особого свойства человеческого сознания – способности планировать свою жизнь и деятельность, готовиться к тому, что будет после настоящего, предполагать свою деятельность в будущем как продолжение, развитие осуществляющейся деятельности, мечтать. Мысль о возможности будущего, уверенность в его наступлении, сознание обязательности его наступления после настоящего свойственны человеку думающему, говорящему.

Язык отражает эту черту человеческого сознания в специальных словах и фразеологизмах номинативного и формах грамматического времени. Осуществление действия, обозначенного формой будущего времени, после настоящего делает это действие реальным только частично, пока оно относится к говорящим, пишущим к моменту, следующему за настоящим, само же предположительное, планируемое действие остается в мыслях, чувствах, желаниях, планах, помыслах, как говорят русские люди, говорящего и станет реальным только тогда, когда будущее станет настоящим. Иначе говоря, временным значением, связанным с изъявительным наклонением в формах будущего, можно считать момент признания того, что действие совершится или будет совершаться после момента речи, а не «сейчас», всякая же квалификация действия с какой бы то ни было стороны, его оценка являются полностью модальными. Изложенное понимание сущности будущего времени объясняет особые взаимоотношения категорий времени и наклонения: формы будущего времени имеют лишь общее значение времени данных форм и не имеют (не могут иметь!) частных временных значений. Те же частные значения, которые отмечаются в современных грамматических трудах [1; 2, с. 448 – 456; 3, с. 229 – 246; 4, с. 154 – 170; 5, с. 106 – 107] как временные «с модальными оттенками», являются собственно модальными.

Круг модальных значений будущего времени настолько широк и разнообразен, насколько широк и разнообразен круг человеческих квалификаций, оценок, желаний, помыслов, выражаемых, прежде всего, индивидуальными значениями процессуальных единиц и дополнительно поддерживаемых действием нескольких факторов – видовой характеристикой процессуальных единиц, наличием / отсутствием отрицания перед ними, особенностями лексико-грамматического состава всего предложения или целого текста, мелодикой отдельных слов и форм, типом и особенностями интонации всего предложения и др.

Морфолого-синтаксический характер наклонения вообще и изъявительного наклонения в частности, как было отмечено выше, отчетливо проявляется и в речевых произведениях с формами будущего времени. То или иное модальное значение имеет только своим основанием значение процессуальной единицы, полностью же раскрывает свое содержание в условиях всего предложения или более широкого текста, создавая в них модальность как синтаксическую категорию. Сложность или простота модального значения зависит от объема и структуры предложения, текста.

Так, твердая уверенность в неизбежности будущих действий высказана в предложениях: «В веках, конечно же, всё прошлое уравновесится. Народный суд уберет многое, что сорило

глаза ближайших зрителей (Н.К. Рерих. *Нерушимое*, с. 150). В подходе добром различатся и великие добрые облики и оцениются дела по справедливости» (там же, с. 153). В первой из приведенных цитат значение твердой уверенности дополнительно выражается модальным словом конечно.

Одинаковое модальное значение уверенности в обязательности будущих действий, состояний в двух следующих цитатах имеет разные лексико-грамматические и структурные проявления. «Чем пристальнее будете осматриваться, – тем больше светлых проблем найдете» (Н.К. Рерих. *Нерушимое*, с. 172). «Истинная профилактика будет заключаться не в глотании химических таблеток, но в оздоровлении, прежде всего, условий быта» (там же, с. 179). В первом предложении модальное значение уверенности в обязательности наступления действия дополнительно выражается употреблением градационного союза за чем – тем и сравнительных форм пристальнее и больше. А во втором предложении – употреблением разделительного союза не – но и модального фразеологизма прежде всего.

Модальные значения нескольких форм будущего времени, употребляясь в сложном предложении, могут различаться друг от друга и служить средством создания противоположной по содержанию модальной характеристики каждой части предложения. «...на мою могилу нанесут кучу мусора, но ветер истории безжалостно развеет её» (И.В. Сталин). В первой части выражена модальность печального предположения, а во второй – твердая уверенность в победе справедливости.

Модальные значения форм будущего времени могут быть связаны с модальным значением форм настоящего времени как подтверждение правильности постоянно развивающейся закономерности: «В истории остаются от столетия два, три, пять человек. От нашего столетия тоже останется немного. Останется через пятьсот-тысячу лет, может быть, пять-шесть человек. Останется и Шолохов среди этих избранных. Останутся создатели, творцы народной души, останутся строители государства. Это Шолохов, это Жуков, это Сталин, несмотря на все претензии к нему. Останутся созидатели, разрушители уйдут. И обязательно уйдут клеветники. История сметёт их» (П.И. Проскурин. *Сов. Россия*, 25 мая 2000). Модальность непоколебимой убежденности в правоте своего мнения автор подчеркивает использованием после одной формы настоящего времени девяти форм будущего времени, шесть из которых формы глагола останутся (-утся).

Утверждение о том, что результаты деятельности способны вызвать чувство крайнего удивления, дополнительно выражается модальным словом, а факт, который вызовет крайнее удивление, раскрывается в следующем предложении: «Его (Стива Джонаса) открытие, несомненно, приведёт в замешательство многих граждан Соединенного Королевства, которые считают себя чистокровными европейцами... Многие беложилые люди, – отметил Джонс, – хотят они это признать или нет, имеют чёрных предков» (Сов. Россия 26 октября 1999).

Предложение может строиться так, что в нём формой будущего времени выражается сложная модальность – убежденность в истинности высказывания и наказ слушателям, читателям: «Строительство потребуется не только вашей физической силы и энтузиазма, но и напряжения вашей мысли, инициативы, технической выдумки, неюжинных знаний» (В. Кетлинская, *Комс. правда* 27 декабря 1961).

Сложное модальное значение – уверение в невозможности действия, выраженного формой с отрицанием не пропадет и страстное предсказание обязательного окончания страданий и воплощения самых высоких дум и надежд выразил Пушкин в стихотворении «Во глубине сибирских руд»:

Во глубине сибирских руд
Храните гордое терпенье,

Не пропадёт ваш скорбный труд
И дум высокое стремление.
Несчастью верная сестра,
Надежда в мрачном подземелье
Разбудит бодрость и веселье,
Придёт желанная пора:
Любовь и дружество до вас
Дойдут сквозь мрачные затворы,
Как в ваши каторжные норы
Доходит мой свободный глас.
Оковы тяжкие падут,
Темницы рухнут – и свобода
Вас примет радостно у входа,
И братья меч вам отдадут

В каждом четверостишье употребляется (-ются) форма (-ы) будущего времени, называющая (-ие) последовательные этапы обязательного освобождения друзей в будущем из каторжных нор.

В высшей степени совершенными, краткими формулами выражения модального значения форм будущего времени являются в русском языке пословицы. Будучи способом выражения народной мудрости, народного опыта, народной нравственности, философии, выработанных и сохранных русским народом за столетия своей жизни, пословицы заключают в себе разной степени обобщения. Эти обобщения имеют созидательный характер – они всегда правдивы, достоверны, помогают мудро жить человеку в настоящем. Главной составляющей сложного модального значения пословиц является значение убеждённости, уверенности в правдивости, истинности народного опыта. К этому общему модальному значению добавляется частное модальное значение наказания, предупреждения, предостережения, предсказания, адресованное современникам и особенно потомкам: в сходных положениях все и каждый получают только такой результат.

Общее модальное значение убежденности или уверенности сочетается, например, с частным модальным значением

- невозможности получения положительного результата деятельности: *Без ножиц платья не скроишь. Без топора хоромины не срубишь. Из ежовой кожи шубы не сошьешь.*

- бесполезности предпринимаемых усилий: *Криком не возьмешь. Кадку утлу не наполнишь.*

- правильности осуждения поступка: *Кто на кабак повадится, тот наг находится.*

- обязательности тождественного результата: *Как кликнется, так и откликнется.*

- обязательности отрицательного результата: *И лучшее кушанье приестся.*

- неизбежности отрицательного проявления социального закона: *Глазом не досмотришь – мошною доплатишь.*

- подтверждения правильности нравственных требований: *Жена не сапог, не скинешь. Ср. еще у Пушкина: «Но жена не рукавица, с белой ручки не стряхнешь. Да за пояс не заткнешь». Сказка о царе Салтане и сыне его Гвидоне.*

- отрицательной оценки решения эмоциональных затруднений: *Ветер кручины не развеет.*

- положительной оценки закономерной связи природных явлений: *Будет дождь – будет и ведро. Будет зима – будет и лето. Будет хлеб – будут и мыши.*

- высокой оценки закона почитания хлеба главным продуктом питания у русских людей: *Голоден при хлебе не будешь. Будет хлеб – будет и обед.*

- положительной оценки вывода о малом или нулевом влиянии внешних положительных качеств на внутренние качества человека: *Красота разума не придаст.*

- отрицательной оценки способа решения проблем личных отношений: *Крестом любви не свяжешь.*

- положительной оценки большого философского вывода об определяющей роли труда в жизни человека: *Без труда не вынешь рыбки из пруда. Без труда ничего не сделаешь.*

Анализ даже этих немногочисленных примеров способен, на наш взгляд, показать, что при разнообразии модальных значений пословиц будущее время остается с одним грамматическим значением – действие произойдет после момента речи, какой бы промежуток времени не отделял будущее от настоящего.

Грамматическое время своей трёхчастной структурой обаяно человеку думающему, говорящему. Прежде всего, он выделил настоящее, обозначающее такие действия, которые совершаются, происходят «сейчас», такие действия, которым он сам является наблюдателем, деятелем, сам действует. Эта форма времени по сущности полностью совпадает с философским пониманием настоящего как становления, развертывания движения тела. Второй формой человек назвал время тех действий, процессов, которые были, совершались или совершились до его речи, свидетелем, современником которых он уже не может стать, так как действий этих нет. Эту форму времени, прошедшее, как материализованное настоящее, признавали и признают все ученые, её изучали и изучают, считают сильной формой. В философии же считается, что «прошлое время – это уже не время [6, с. 566]. Третьей формой названо время, которое наступит после момента речи человека, им обозначится предполагаемое, планируемое, только еще готовящееся, будущее действие, такое, которое перейдет из настоящего, разовьется из действий в настоящем или возникнет как новое. Понятие будущего времени в грамматике и в философии не совпадают; философы считают, что «будущее время – это еще не время» [6, с. 566].

Широта, сложность, хочется сказать безграничность, значения форм изъявительного наклонения процессуальных единиц в современном русском языке объясняется тоже безграничной способностью этих единиц при употреблении в речи включать в себя значения всех других глагольных категорий – лица, числа, вида, времени, залога, формы которых вносят в значение формы изъявительного наклонения семы своих категориальных и частных значений.

Модальные значения форм изъявительного наклонения, лежащие в совершенно другой плоскости, чем временные, связаны с последними, взаимодействуют с ними, сочетаясь с значениями форм настоящего времени или выходя на первый план в формах прошедшего и будущего, имеющих только общие временные значения.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Избранные труды. Исследования по русской грамматике*. Москва, 1975.
2. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва, 2001.
3. Пospelov Н.С. Прямое и переносное употребление форм настоящего и будущего времени глагола в современном русском языке. *Исследования по грамматике русского литературного языка: сборник статей*. Москва, 1955.
4. Бондарко А.В. *Вид и время русского глагола*. Москва: Просвещение, 1971.
5. Бондарко А.В., Буланин Л.Л. *Русский глагол*. Ленинград: Просвещение, 1967.
6. Августин А. Исповедь XI, 14. *Антология мировой философии*. Москва, 1969; Т. 1; ч. 2.

References

1. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Izbrannyye trudy. Issledovaniya po russkoy grammatike*. Moskva, 1975.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva, 2001.
3. Pospelov N.S. Pryamoe i perenosnoe upotreblenie form nastoyaschego i budushego vremeni glagola v sovremennom russkom yazyke. *Issledovaniya po grammatike russkogo literaturnogo yazyka: sbornik statej*. Moskva, 1955.
4. Bondarko A.V. *Vid i vremya russkogo glagola*. Moskva: Prosveschenie, 1971.
5. Bondarko A.V., Bulanin L.L. *Russkij glagol*. Leningrad: Prosveschenie, 1967.
6. Avgustin A. Isповед' XI, 14. *Antologiya mirovoj filosofii*. Moskva, 1969; T. 1; ch. 2.

Статья поступила в редакцию 01.02.16

УДК 372.881.161.1

Ibragimova R.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: rezeda.504@yandex.ru

NEW APPROACHES TO LEARNING VOCABULARY IN PRIMARY LANGUAGE EDUCATION. Due to updating the contents of primary language education and speech development of younger students, it becomes urgent to search for new ways of learning in order to achieve prospective results. The author carries out an analysis of traditional approaches to a word. The analysis of a word not only as linguistic but also a psycholinguistic unit makes it possible to expand systemic-functional approach to the study of language. Associative-verbal network, as a way of language representation in the linguistic consciousness makes new methods and techniques of working with word actual. The research proposed thesaurus method of word operation is a leading component of the linguocognitive level of a linguistic personality. The thesaurus method is combined with systemic and functional principles.

Key words: dictionary, grammatical-orthographic approach, systemic-functional approach, thematic group, lexical-semantic groups, semantic fields, associative-verbal network, methods and techniques of working with word, thesaurus method.

Р.Э. Ибрагимова, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: rezeda.504@yandex.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ В НАЧАЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрываются особенности содержания начального языкового образования и речевого развития младших школьников актуальным становится поиск новых способов обучения в достижении планируемых результатов. Основное внимание автор уделяет анализу традиционных подходов в работе над словом. Статья посвящена пристальному анализу слова не только как лингвистической, но и психолингвистической единицы позволяет расширить системно-функциональный подход к изучению лексики. Автор приходит к выводу, что ассоциативно-вербальная сеть, являясь способом репрезентации языка в языковом сознании, позволяет актуализировать новые методы и приемы работы со словом. Автором подчеркивается, что предложенный тезаурусный метод работы над словом является ведущим компонентом лингво-когнитивного уровня языковой личности. Тезаурусный метод сочетается с системным и функциональным принципами.

Ключевые слова: словарь, грамматико-орфографический подход, системно-функциональный подход, тематические группы, лексико-семантические группы, семантические поля, ассоциативно-вербальная сеть, методы работы над словом, тезаурусный метод.

Происходящие изменения в содержании начального лингвистического образования способствуют укреплению его статуса в методической науке как лингвометодической категории.

В стандарты начального общего образования (ГОС-2004, ФГОС-2009) по русскому языку включен подраздел «Лексика» в разделе «Система языка». Социокультурная цель изучения русского языка предполагает формирование коммуникативной компетенции, в соответствии с которой младшие школьники научатся выбору «адекватных языковых средств для успешного решения коммуникативной задачи» [1]. Оканчивающий начальную школу ученик должен использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности, уметь пользоваться словарями. Таким образом, предпринятый в современной образовательной парадигме компетентностный подход не обошел стороной и начальное языковое образование, а слово как ключевая единица языка и как концепт русского языка и культуры начинает занимать подобающее ему место в учебном процессе.

В практике начального обучения русскому языку накоплен определенный опыт словарной работы. Но, как правило, акцент с лексической стороны смещался на грамматическую: упражнения носили практический характер и выполнялись в связи с изучением грамматико-орфографического материала на близкой и понятной лексике. В подходе к отбору слов реализовывался только грамматико-орфографический, а семантический подход (словарно-семантическая и словарно-стилистическая работа) оставался вне поля зрения. Этим объясняются многочисленные лексические ошибки учащихся младших классов (невладение полным значением слова, неточность выбираемого слова, повторы и т. п.). Кроме того, формирование представлений о системных отношениях в лексике велось без введения терминов. Это затрудняло различение синонимов, тематических групп слов, однокоренных слов, т. к. одним из основных признаков называлась «близость по смыслу». Всё это свидетельствовало об отсутствии системы в усвоении существующих отношений в лексике.

Говоря о системе, мы имеем в виду методическое толкование понятия. Под системой изучения учебного материала понимают целенаправленный процесс, обеспечивающий усвоение комплекса знаний в определенной последовательности и взаимосвязи, а также формирование на этой основе практических умений.

М.Р. Львов системный подход в обучении русскому языку определяет как «как позицию в разработке методики целого

курса или его крупного раздела, выдвигая на первый план и в теории, и в практической части черты избранной автором основы» [2, с. 212]. В настоящее время в лингводидактике широко используется системно-функциональный подход к изучению лексики, который должен стать основой и курса начального лингвистического образования.

Для реализации системного подхода к изучению материала по лексике необходимо определить цели и содержания обучения, принципы, методы, средства, последовательность изучения, постепенное усложнение упражнений. Первые два компонента системы установлены стандартом начального языкового образования.

Лингвистической основой изучения лексики являются положения лексикологии и семантики. Методистами общепризнан тот факт, что лексика усваивается тем успешнее, чем успешнее идет овладение ее системными связями. Системность лексики имеет огромное значение для методики обогащения речи учащихся, расширения их словаря, поскольку позволяет строить работу на основе усвоения детьми объективно существующих в языке связей. Системность лексики проявляется, прежде всего, в группировке слов. Слова как единицы лексики взаимодействуют в языке, вступают друг с другом в различные отношения: парадигматические, синтагматические, ассоциативные.

В теоретическом языкознании за единицы лексической системы принимают тематические группы, лексико-семантические группы, семантические поля.

Подход к сущности первых двух понятий в настоящее время определился довольно четко. Тематические группы выделяются на основе общности предметов и явлений действительности (внеязыковой критерий), в то время как критерий для выделения лексико-семантической группы — общность семантических значений (языковой критерий). Причём если в тематические группы входят слова разных частей речи, то в лексико-семантические группы — только слова одной части речи. Лексико-семантическая группа представляет собой относительно замкнутый ряд лексических единиц одной и той же части речи.

Понятие семантического поля не имеет однозначного толкования. Так, семантическое поле определяют как множество языковых единиц, объединённых общим (инвариантным) значением, имея в виду, что сюда могут быть включены слова различных частей речи. Внутри семантического поля слова могут входить во все типы семантических отношений, например, такие, как

отношения полисемии, омонимии, синонимии, антонимии, словообразовательные и родовидовые (логические) отношения, которые в совокупности называются парадигматические, а также лексическая сочетаемость слов (синтагматические отношения).

Таким образом, системно-функциональный подход заключается в выявлении и учете связей между лексическими единицами, как в процессе отбора словарного минимума, так и в процессе обучения лексике на уроках русского языка.

Актуальной проблемой методики преподавания русского языка в начальной школе остается создание словаря-минимума, хотя принципы отбора слов для тематических групп известны (частотный, коммуникативный, системный, стилистический).

Ведущими методами работы над словом, на наш взгляд, должны стать словарно-семантический, словарно-стилистический и тезаурусный.

Работа над словом, как известно, начинается с установления его лексического значения. В методике помимо термина «толкование значения» используется термин «семантизация», который подразумевает первый этап работы над словом, начинающийся с раскрытия его значения и завершающийся первичным усвоением. Способы объяснения значения слова восходят к существующему внутри семантики разделению семасиологического и оносемасиологического аспектов его изучения. Оносемасиологический метод толкования предполагает обращения к внеязыковым реалиям. К нему относят такие приёмы, как наглядный (показ предмета или его изображения), что приемлемо для слов с конкретным значением, и контекстуальный (обращение к контексту, из которого ясно значение слова), что возможно для слов с отвлеченным значением. При этом конкретная ситуация может быть представлена не только вербально, но и помощью средств видео. Этот способ широко применяется в начальных классах, что обусловлено наглядно-образным мышлением младших школьников. В зарубежной лексикографии, разрабатывающей учебные словари для младшего возраста, широко представлены картинные словари, или в рамках толковых словарей используются многочисленные иллюстрации.

В рамках семантического метода используются такие приемы, как подбор синонима или антонима, логическое определение (использование родо-видовых понятий), приём словесного описания.

Структурно-семантический приём включает словообразовательный и/или этимологический анализ. Таким образом, объяснение значения слова может идти либо от плана содержания к плану выражения (от понятия – к слову), либо от плана выражения к плану содержания (от слова с известным значением к значению нового слова).

Владение лексическим значением слова предполагает умение школьниками толковать слова. По нашим данным усвоение семантических связей слов идет успешно, если учащиеся дают объяснение не только толковому слову, но и компонентам, входящим в его дефиницию. Результатом проведенного учащимися исследования является графическое изображение семантической связи слов. Работа над дефинициями может быть организована и с использованием «правила шести шагов» [3, с. 77]. Согласно правилу, два слова, которые теоретически не могут встретиться в одной лексико-семантической группе, оказываются семантически связанными благодаря наличию одинаковых слов в словарных определениях толкового словаря. Результаты анализа также фиксируются в виде модели. Данный приём позволяет перейти к словесному творчеству, т. к. на вопрос: где могут встретиться эти слова, учащиеся отвечают – в сказочной истории. Слова не только семантизируются, но и активизируются.

Индивидуальный выбор, личностное предпочтение возможны с уровня, который в лингводидактике определяется как лингво-когнитивный, с него начинается языковая личность. Ведущим компонентом в разрабатываемой нами системе работы над словом в начальных классах является тезаурусный метод. Мы исходили из того, что в процессах порождения речи выбор слов осуществляется во внутреннем лексиконе. В формировании и

развитии лексикона важная роль принадлежит ассоциациям, так как слово как знак объекта связано со своим обозначаемым по ассоциации. Как известно, с психологической структурой слова соотносят понятие «ассоциативное значение».

В учебно-речевой деятельности учащихся начальных классов основой обогащения словаря должны быть не только словарные объединения, т.к. форма предъявления их не коррелирует с первичной формой их существования в памяти человека (в виде ассоциативно-вербальной сети). Ассоциативно-вербальная сеть является психологическим эквивалентом семантического поля, которая представляет собой «...устойчивую и приемлемую для многих носителей совокупность семантических, синтаксических, морфологических и многих других (например, фонетических, ситуативных или образных) связей между словами и группами слов» [4]. Особенность ассоциативно-вербальной сети состоит в том, что, являясь новым способом репрезентации языка и включая совокупность текстов и системные описания, она отражает все значения полисемантического слова, его синонимические ряды, синтаксическую сочетаемость, словоизменительную и словообразовательную варьированность. Словарь личности представляет собой специфическую сущность по сравнению с системой словарных единиц. Слово как составляющая лексико-семантической системы языка выступает лишь в качестве коррелята (но не эквивалента) единицы лексикона. Индивидуальный характер знаний и бытие слова в памяти осложнены индивидуальными смыслами, которые не закреплены за знаком, не входят в содержание языковой единицы. Это позволяет нам соотносить с парадигмой понятий «значение – смысл» парадигму «словарь – лексикон». Если словарь – совокупность слов языка, то лексикон – это компонент языковых знаний и языковых способностей, который «служит хранению в памяти человека знаний о называемых вещах, признаках, действиях, и прочих фрагментах мира... знаний... о средствах их создания, особенностей функционирования и структуры» [5].

Стратегии поиска ассоциаций, хотя и не наблюдаемы, находят свое внешнее проявление в типах ассоциативных реакций. Предлагаемые приёмы работы над словом («модель двух слов» и др.) направлены на выявление его смыслов как в памяти отдельного ученика, так и в предложенном ассоциативном поле (а не только через приравнение значения к его толкованию в словаре) – средством обогащения являются не только системные словари, но и материалы «Русского ассоциативного словаря», т.к. в нем представлен активный словарный фонд русского языка.

Работа над словом организуется и на уровне действия (семантизация), и на уровне операции (активизация), подключенной к деятельности общения. В свете теории языковой личности и интегративной модели порождения речи развиваются не только вербально-семантический и лингво-когнитивный уровни, но и мотивационно-прагматический. Все приёмы можно условно разделить на три группы:

- 1-я группа – приёмы, направленные на семантизацию слов;
- 2-я группа – приёмы, направленные на активизацию слов;
- 3-я группа – приёмы, направленные на формирование представлений о культурном компоненте в структуре значения слова.

Специфика приёмов учитывается при определении последовательности работы над словом. Они направлены на обучение школьников употреблению слова сразу же после его семантизации, установление ассоциативных связей в процессе работы над словом, развитие у школьников интереса к овладению словом, эмоционально-окрашенное восприятие мира и слова, формирование внимания учащихся к неизвестным словам, умения видеть неизвестное слово.

Основная функция обучения – представить русский язык одновременно как систему, как функционирующий механизм и как картину мира, как упорядоченную совокупность знаков, которые передают зафиксированную в них систему знаний об объективной действительности, или как тезаурус. Тезаурусный метод сочетается с системным и функциональным принципами. Элементарными единицами становятся ассоциативные поля слов, выступающие как строительный материал в речепроизводстве.

Библиографический список

1. *Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа*: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2010; Ч. 1.
2. Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике преподавания русского языка*. Москва: Высшая школа, 1999.
3. Караулов Ю.Н. *Общая и русская идеография*. Москва: Наука, 1976.
4. Караулов Ю.Н. Основные характеристики языковой способности. *Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики*: сборник научных трудов. Екатеринбург, 1995: 8 – 9.

5. Кубрякова Е.С. Обеспечение речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона. *Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи*. Москва: Наука, 1991: 82 – 140.

References

1. *Primernye programmy po uchebnym predmetam. Nachal'naya shkola: v 2 ch.* Moskva: Prosveschenie, 2010; Ch. 1.
2. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
3. Karaulov Yu.N. *Obschaya i russkaya ideografiya*. Moskva: Nauka, 1976.
4. Karaulov Yu.N. Osnovnye karakteristiki yazykovoj sposobnosti. *Leksika, grammatika, tekst v svete antropologicheskoy lingvistiki: sbornik nauchnykh trudov*. Ekaterinburg, 1995: 8 – 9.
5. Kubryakova E.S. Obespechenie rechevoj deyatel'nosti i problemy vnutrennego leksikona. *Chelovecheskij faktor v yazyke: yazyk i porozhdenie rechi*. Moskva: Nauka, 1991: 82 – 140.

Статья поступила в редакцию 05.02.16

УДК 81.38

Smolina A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: angelic2009@mail.ru

**STYLISTIC FUNCTIONS OF APOSIOPESIS IN SPIRITUAL LETTERS (ON THE MATERIAL OF ARCHIMANDRITE SOPH-
RONIY'S (SAKHAROV'S) EPISTOLARY HERITAGE).** The article deals with a linguistic phenomenon of aposiopesis (an incomplete, truncated sentence) as one of the means of elocutive organization of spiritual letters. The author identifies the specific features of functioning of aposiopesis in epistolary texts written by Archimandrite Sophroniy (Sakharov). The main stylistic functions (as the analysis of the factual material showed) are the following: text-forming, meaning-generating, logical-semantic, retrospective, emotive, didactic functions, a function of creating implication, a function of activating the reader's thinking and imagination, a function of orientation of the reader, dialogization of the narration. The author's focus is on the function of drawing attention of the correspondent to the potential (possible) continuation of the utterance.

Key words: spiritual letter, spiritual literature, archimandrite Sophroniy (Sakharov), elocution, stylistic figure, figurative syntax, aposiopesis, stylistic functions.

A.N. Смолина, канд. филол. наук, доц. Сибирского федерального университета, г. Красноярск,
E-mail: angelic2009@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ АПОЗИОПЕЗИСА В ДУХОВНЫХ ПИСЬМАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ АРХИМАНДРИТА СОФРОНИЯ (САХАРОВА))

В статье рассматривается языковое явление апозиопезиса (незавершённого, усечённого предложения) как одного из средств элокутивной организации духовных писем. Выявляются особенности функционирования апозиопезиса в эпистолярных текстах архимандрита Софрония (Сахарова). Основные стилистические функции (как показал анализ фактического материала) таковы: текстообразующая, смыслообразующая, логико-смысловая, ретроспективная, эмотивная, дидактическая, функция создания подтекста, функции активизации мышления и воображения читателя, ориентирования читателя, диалогизации повествования. В центре внимания автора – функция привлечения внимания корреспондента к потенциальному (возможному) продолжению высказывания.

Ключевые слова: духовное письмо, духовная словесность, архимандрит Софроний (Сахаров), элокуция, стилистическая фигура, фигуративный синтаксис, апозиопезис, стилистические функции.



Апозиопезис (апозиопезис, апозиопеза, апозиопеза) как элокутивное средство упоминается в ряде словарей, учебных пособий, монографий и диссертаций, однако отдельных исследований, посвященных данному языковому явлению, в российской лингвистике немного. Среди отдельных работ, в которых апозиопезис рассматривается и как синтаксическая конструкция, и как средство выразительности, следует

отметить статью Т.Н. Колокольцевой «Апозиопеза как явление синтаксиса и стилистики» [1]. Недостаточная изученность вопросов, связанных с функционированием апозиопезиса в современном русском языке, выявлением его риторических возможностей, а также необходимость разработки теории элокуции, проведения углубленных исследований отдельных элокутивных средств позволяют говорить об актуальности предпринятого нами исследования. Также актуальность работы видится в обращении к малоизученному в современной лингвистике жанру духовного письма. Отдельные жанры церковно-религиозного стиля, например, такие, как проповедь, акафист, равно как и церковно-религиозный стиль в целом, в течение последних двадцати лет из-

учаются лингвистами и литературоведами достаточно активно. На наш взгляд, в этом есть необходимость, поскольку церковная письменная и устная культура – часть общей российской культуры, причём самая неисследованная. Развитие духовной словесности как процесс, церковно-религиозный язык как система еще не в полной мере представлены в научной литературе. Поэтому каждое новое исследование в области духовного церковного наследия становится определенным вкладом в научное знание по данному вопросу и дополнением к создаваемой общей картине. Жанр духовного письма, которому посвящена эта работа, рассматривается в диссертациях В.В. Кашириной «Литературное наследие Оптиной Пустыни» [2] и О.В. Зуевой «Стиль эпистолярных текстов XI-XVII веков и его место в истории русского литературного языка» [3]. В.В. Кашириной написан ряд статей, например, «Духовное письмо как жанр (на примере оптинского эпистолярия)» [4]. Из статей О.В. Зуевой отметим такие, как «Стилистические ресурсы древнерусских эпистолярных текстов в системе письменности XI-XVII веков (синтаксический аспект)» [5], «К проблеме регистровой стратификации древнерусских эпистолярных текстов» [6]. О духовном письме также написаны статьи Т.Л. Ворониным «Художественные особенности эпистолярного наследия Феофана Затворника» [7], А.Н. Смолиной «Духовные письма Феофана Затворника: лингвистический аспект» [8], «Духовные письма игумена Никона (Воробьева): особенности тропической организации» [9], «Фигуративный синтаксис духовных писем игумена Никона (Воробьева)» [10]. Наименее изученными в описании жанра духовного письма являются вопросы, связанные с элокутивной организацией, функциониро-

ванием тропов и стилистических фигур. Поэтому мы обращаем внимание на достаточно часто встречающуюся в эпистолярных духовных текстах, но неисследованную в функциональном аспекте фигуру – апозиопезис. Объектом исследования в предлагаемой работе становится элокутивная организация духовных писем, предметом исследования – стилистическая фигура, представляющая собой незавершенное (усеченное) предложение и именуемая апозиопезисом.

Для понимания лингвистической природы и установления лингвистического статуса апозиопезиса обратимся к определениям, которые даются в основном в специальных словарях. В словаре «Культура русской речи» А.П. Сковородников определяет апозиопезис как «стилистический прием (в иной интерпретации – стилистическая фигура, фигура речи), состоящий в намеренном недоговаривании, усечении, прерывании высказывания, сопровождающемся особой интонацией (на письме обозначается многоточием)» [11, с. 72]. Г.Г. Хазагеров в «Риторическом словаре» дает такое определение: «внезапный обрыв высказывания, которое так и остается незавершенным» [12, с. 168]. Отметим, что в словаре Г.Г. Хазагерева апозиопезис рассматривается в разделе «Фигуры» [12, с. 147 – 251]. Ю.М. Скребнев в «Очерке теории стилистики» апозиопезис упоминается в разделе «Парадигматический синтаксис» и рассматривается как явление из области стилистического синтаксиса, определение дается такое: «умышленное недоговаривание начатого предложения» [13, с. 110]. Г.А. Копнина в монографии «Риторические приемы современного русского литературного языка», говоря об апозиопезисе в разделе «Отклонения с операторами убавления», характеризует это языковое явление как «умышленное недоговаривание (усечение, прерывание) начатого предложения (в речи – высказывания)» и относит его к синтаксическим отклонениям [14, с. 377, 398]. В «Общей риторике» Ж. Дюбуа, Ф. Эделин апозиопезис именуется так: «обрыв, приостановка, пауза (умолчание)». Авторы отмечают, что это явление «...скорее фигура содержания, чем выражения (несмотря на то что она изменяет и синтаксическую структуру предложения)» [15, с. 132]. В «Риторике» Е.В. Ключева апозиопезис рассматривается в кругу тропов: «Апозиопеза <...> открывает весьма интересную группу тропов, которую мы обозначили словосочетанием *несобственно тропы*» [16, с. 210] и определяется как «прекращение начатой речи в расчете на догадку читателя» [16, с. 210]. Отнесение апозиопезиса к тропам (хотя и *несобственно тропам*), на наш взгляд, обусловлено тем, что в создании стилистического эффекта при использовании данного средства важную роль играет семантика (отсутствие смыслового звена). Однако представляется, что данное средство все же стоит рассматривать как явление фигуративного синтаксиса, поскольку апозиопезис представляет собой синтаксическую конструкцию, особенность которой – усечение конечной части предложения (например, второстепенных членов, придаточных частей). А.И. Попова в диссертационном исследовании «Лингвистилистические параметры поэтической прозы Анри Мишо (на материале «Portrait des Meidosems»)» отмечает, что апозиопезис создает ощущение незавершенности высказывания: «Использование синтаксических фигур и приемов в поэме направлено также на то, чтобы создать ощущение незавершенности высказывания (эллипсис, апозиопезис)» [17, с. 19]. Н.А. Столбовская, рассуждая о лингвистической природе апозиопезиса, вводит понятие семантико-синтаксической элиминации. О сути и назначении данной элиминации исследователь пишет так: «Понятие ССЭ предлагается использовать для обозначения структурно-семантической неполноты сообщения, когда отдельные звенья в структуре речевого акта не получают вербального выражения. Вместе с тем, эти звенья присутствуют во фреймовой модели социокультурной ситуации, описываемой в тексте, поэтому их отсутствие в структуре анализируемого высказывания может быть охарактеризовано как «нулевой знак». При этом Н.А. Столбовская отмечает, что, будучи явлением семантико-синтаксической элиминации, апозиопезис относится к синтаксическим редукциям на уровне словосочетания и предложения [18, с. 9]. Анализ работ, в которых апозиопезис представлен как грамматическое и стилистическое явление, а также изучение его функционирования в текстах, показывает, что его лингвистическая природа такова: апозиопезис представляет собой одновременно и синтаксическое и семантическое явление, помимо этого, несомненно, апозиопезис следует рассматривать как элокутивное средство. Синтаксическая природа апозиопезиса проявляется в структурной организации: апозиопезис представляет собой синтаксическую единицу с усеченной конечной частью (могут от-

секаться элементы перечислительного ряда, сказуемое, простые предложения в составе сложного и др.). Семантическая природа обнаруживает себя в том, что усеченным всегда становится какой-то значимый в смысловом отношении сегмент, восстанавливать который предстоит адресату. Согласимся с мнением Н.А. Столбовской, характеризующей отсутствие части структуры при использовании апозиопезиса как «нулевой знак» [18, с. 9]. Элокутивная природа апозиопезиса видится в том, что, будучи незавершенной синтаксической единицей (что является отклонением от нормы), апозиопезис способен выполнять различные стилистические функции. В частности, эмотивную, выделительную, логико-смысловую, ретроспективную, функцию создания подтекста и другие, о чем речь пойдет далее. Говоря о лингвистическом статусе апозиопезиса, отметим, что обращение к имеющейся по теории вопроса литературе, а также изучение механизмов и функционирования апозиопезиса, позволяют отнести его к стилистическим фигурам. В понимании стилистической фигуры мы следуем за Г.А. Копниной. В словаре «Культура русской речи» Г.А. Копнина пишет: «Отличительной особенностью С. ф. как разновидности стилистического приема является её относительно формализованный характер (наличие синтагматической схемы, модели)» [11, с. 687]. Формализованный характер апозиопезиса проявляется в том, что во всех конструкциях данного типа наблюдается усеченный компонент, на месте которого ставится многоточие. Усеченным компонентом могут стать любые члены предложения, придаточные части сложноподчиненного предложения. Анализ иллюстративного материала показывает, что усекаться могут и более крупные единицы текстового макроуровня. В текстах духовных писем архимандрита Софрония мы находим много примеров, в которых незаконченной остается прозаическая строфа. Если понимать апозиопезис широко, а именно как фигуру, состоящую в обрыве высказывания, то синтаксические единицы большие по объему, чем одно предложение, также следует относить к апозиопезису. При этом речь должна идти о целом высказывании. В.П. Нерознак дает такое его определение: «Под цельным высказыванием понимается завершённое по смыслу речевое произведение (текст), границами которого служат паузы (абзацы)» [19, с. 522]. Здесь также важно сказать, что «высказывание – единица речевой коммуникации, реализуемая в устной и письменной речи согласно законам и правилам языка» [там же]. Вернемся к вопросу о принадлежности апозиопезиса к стилистическим фигурам. На это указывает (помимо наличия модели) то, что при использовании апозиопезиса наблюдается прагматически мотивированное отклонение от языковой или речевой нормы (по Г.А. Копниной [11, с. 688]). Использование апозиопезиса всегда мотивировано определенным стилистическим заданием.

Новизна предпринятого нами исследования видится, прежде всего, в том, что в нем рассматриваются элокутивные особенности одного из жанров духовной словесности, а также подробно описывается функционирование апозиопезиса в текстах духовных писем. Здесь следует сказать, что в современной российской лингвистике только начинают изучаться элокутивные особенности таких видов духовной словесности, как литургическая, экзегетическая, гомилетическая, эпистолярная, апологетическая, учительная, историко-церковная, богословская и каноническая (рассматриваются А.А. Волковым в курсе риторики [20, с. 48 – 49]). Наше внимание в данной работе сосредоточено на стилистических функциях, которые выполняет апозиопезис в текстах духовных писем. С одной стороны, на наш взгляд, важно углубить знания по функционированию незавершенных конструкций в русском литературном языке. С другой стороны, весьма значимым представляется изучение языка духовных писем и рассмотрение роли апозиопезиса в их элокутивной организации.

Исследование проводилось на материале писем архимандрита Софрония (Сахарова) к сестре – Марии Семеновне Калашниковой. Анализ текстов духовных писем архимандрита Софрония показал, что одной из основных стилистических функций апозиопезиса становится **функция привлечения внимания корреспондента к потенциальному (возможному) продолжению высказывания**. Архимандрит Софроний останавливает мысль, не завершает высказывание, предлагая адресату письма продолжить размышление (а также повествование или описание), и, тем самым, привлекает внимание к невысказанной или не до конца высказанной мысли, незаконченному цитируемому тексту, незавершенному описанию. Обратимся к примеру: «**И, конечно, мы со страхом думаем о часе перехода в иной план, пугающий нас своим величием и неведомостью...**». Здесь мы видим незавершенность рисуемой картины и авторско-

го переживания; обращает на себя внимание то, что многоточие как необходимая часть апозиопеписа фокусирует наше внимание и становится отправным пунктом продолжения авторской речи, но уже читателем. Читатель вовлекается в диалог, и здесь уместно говорить о другой функции апозиопеписа – **функции диалогизации**. Продолжение читателем речи, начатой автором, в текстах духовных писем обычно связано со стяжением христианских добродетелей, удалением от греха, познанием самого себя, духовным и нравственным совершенствованием, стремлением к Богу. Зачастую усеченный компонент, который восстанавливается читателем, представляет собой не часть предложения, а более крупную единицу текста (группа предложений, прозаическая строфа или ее компонент). Так, в одном из писем восстанавливаемым фрагментом становится молитва: *«Жизнь становится простою не сразу, а после многих терзаний. Но, повторю, все сведется к немногому: «ОТЧЕ НАШ»...»*. Здесь внимание корреспондента привлекается к тексту одной из самых главных христианских молитв – молитве Господней – и тому духовному смыслу, который она в себе несет. Поскольку в духовных письмах обычно присутствует воспитательное начало, нравственная и духовная составляющие выдвигаются на первый план, выделяются; к нравственному и духовному смыслу автор достаточно часто привлекает внимание, в том числе, с помощью апозиопеписа: *«Итак, дорогая Мария, десятками лет я молюсь Богу даровать мир всему миру, даровать тот мир, который приносит в душу несомненное, хотя и недоказуемое иным ощущение вечности, невозможности смерти для духа нашего; сознание неизбежности спокойного контакта, почти нигде нет тихого места, общий ритм жизни неестественно скорый...»*; *«Современность настолько дика; атмосфера повсюду полна напряжения, ненависти. Трагична история человечества...»*; к общим воспоминаниям: *«Я помню дни, о которых ты мне пишешь в последнем твоём письме...»*; добродетельности близких людей: *«Никогда ее не увидели мы за столь долгий срок осуждающе людей; раболепствующе перед «сильными», невнимательно к слабым, несострадательно к страдающим, нелюбовно к детям. Всегда ровная, со всеми одинаково добрая...»*; окружающему миру: *«Контрасты на Востоке – несравненно более резкие и неожиданные...»*.

Частотность использования архимандритом Софронием незавершенных предложений, предполагающих восполнение усеченного компонента, в некоторых случаях весьма пространного, позволяет говорить о некоем соавторстве. Адресат письма, несомненно, предполагает и ожидает, что адресат его поймет, восполнит неоконченный текст, в этом возникающем диалоге читающий письмо становится соавтором. Такая ожидаемая автором совместная духовная работа обусловлена не только родственными связями, но и, прежде всего, духовной близостью, мировоззренческой общностью. Не заканчивая текст молитвы, адресат уверен в том, что она будет окончена, не объясняя подробно сути рассматриваемого явления, уверен в том, что будет понят, его мысль будет окончена читающим: *«И, по моему сознанию, единственный путь к подлинно «прочному» и истинно «человеческому» миру – всему человечеству стать по образу Человека-Христа...»*. Архимандрит Софроний знает, что сестра поймет, что значит «стать по образу Человека-Христа» и не начинает объяснений. Относительно данного фрагмента текста важно сказать и то, что образ Человека-Христа обращает к 1-му посланию Апостола Павла Тимофею, несомненно, известному М. С. Калашниковой. Диалогизация повествования как одна из ведущих функций апозиопеписа наблюдается и при раскрытии серьезных духовных проблем, и при описаниях (например, природы), встречающихся в духовных письмах архимандрита Софрония: *«От Дамаска путь лежал по автомобильной дороге через Восточную Палестину в Иерусалим, через места, совсем близкие к Мертвому морю, через Аман, столицу Иордании, через Иерихон...»*. Автор не заканчивает перечислительный ряд, оставляет его открытым, читатель может продолжить перечисление, вступив в диалог. Этот пример дает нам возможность увидеть еще одну стилистическую функцию апозиопеписа – **функцию активизации воображения читателя**. Эта функция реализуется обычно в тех письмах архимандрита Софрония, в которых присутствуют повествование и / или описание: *«Кругом самой башни строения относятся к семнадцатому веку. Теперь здесь живут разные небогатые люди,*

рабочие...». Функция активизации воображения реализуется и в рассуждении, если в потенциальном продолжении должен рисоваться образ человека и его поведения: *«И в то время как гений бывает сокрушен страданием до полного отчаяния, святой – он писал главным образом о Старце – «не отчаивается»»*. Многоточие в таких случаях может становиться активизирующим элементом в создании образа в воображении. В одном из писем архимандрит Софроний говорит с сестрой о жизни своего храма; незавершенная конструкция в конце письма, где автор говорит о себе, позволяет адресату дорисовать незавершенный образ автора: *«У всех просторные комнаты, каждому, конечно, отдельная. Обставлены они вполне удовлетворительно, с точки зрения «комфорта». Это не совсем подходит к нашим целям, то есть не совсем по-аскетически, но мы много работаем, много читаем, многому учимся, так что отдых в удобных условиях полезен: я за это лето прибавил два кило. Для меня это очень много. После моей операции я не смог этого добиться в течение семи лет. Так что теперь я хоть и не стал похож на «настоящего» «благодетельного» батюшку (этого никогда не будет), но все же я стал немного полнее...»*.

С функцией активизации воображения читателя тесно связана **функция активизации мышления**. Зачастую, подвигая адресата к созданию образа, архимандрит Софроний, подводит к определенным мыслям, иногда он сам указывает на это: *«Ты, несомненно, знаешь эту фреску по репродукциям. Ты видишь посредине этой огромнейшей фрески Христа (я говорю о «Страшном суде»)? Видишь его «жест»? Словно некий «сверхчемпион», Он бросает в бездны ада всех посмевавшихся противиться Ему. Жест его «мстительный», жестокий... И это не мой образ, и не твой, конечно. И, я уверен, вовсе не подлинно евангельский Христос... А если так, то зачем я приглашаю и тебя представить себе сейчас этого «чужого» нам Христа? С тем чтобы все же возможно образнее описать мою мысль»*. В это примере апозиопепис помогает автору привлечь читателя к совместному размышлению об образе Иисуса Христа, создаваемом некоторыми художниками, о том, как художники бывают далеки от истины в своих изображениях и от понимании сути христианского вероучения. Вступая в письменный диалог с сестрой, архимандрит Софроний старается избежать навязывания своих мыслей и давления в убеждении. В этом автору помогает апозиопепис: не завершая высказываемую мысль, архимандрит Софроний оставляет за читателем право принимать решение, продолжать незавершенные рассуждения самостоятельно, приходиться к выводу самому. В одном из писем архимандрит Софроний отвечает сестре на ее рассуждения об интуиции, пытаясь отклонить ее от излишнего увлечения подобного рода чувствами: *«Со многими людьми было и бывает так, что сны их нередко оказывались как бы пророческими. И так они привыкли «верить» своим снам. И это чрезвычайно опасно по нашим аскетическим понятиям. Подобно сему у многих бывает с их интуицией...»*. Как мы видим, автор не договаривает, что именно бывает, предоставляя адресату самому размышлять об этом вопросе, однако предупреждение в незавершенной конструкции прозвучало.

Следующая функция апозиопеписа в духовных письмах архимандрита Софрония – **функция ориентирования читателя**. При использовании апозиопеписа средством ориентирования становится многоточие, на месте которого читатель обычно делает паузу, которое становится определенным сигналом. Однако ориентирование направлено не только на то, чтобы читатель остановился, но и, более всего, на то, чтобы вызвать определенную реакцию на сказанное ранее. Как мы уже говорили, целью такой остановки в прочтении текста становится активизация мышления, воображения читателя, привлечение внимания к значимой для автора информации (присутствующей в тексте потенциально), вовлечение читателя в диалог. Помимо сказанного, конечно же, апозиопепис становится средством смыслового ориентирования читателя, его самостоятельного продвижения по пути развития авторских мыслей. В текстах архимандрита Софрония такое ориентирование в основном осуществляется по духовным и нравственным смыслам, прежде всего, в силу преимущественно богословского содержания писем и духовной сути переписки в целом (со стороны обоих корреспондентов): *«Реализация или осуществление заповедей Христа в церковном бытии – вот задача...»*; *«Так я пребываю теперь в состоянии самой глубокой благодарности Божию промыслу обо мне; за трудные дни больше, чем за легкие, так как в страданиях рож-*

дается мудрость...». Во многих случаях архимандриту Софранию достаточно начать какую-то мысль, направить читателя, будучи уверенным в том, что его поймут: «Молитва, исходящая из такой детской непосредственной веры, открывает человеку иные горизонты, перед которыми все прочее становится лишенным смысла... Тебе известен ход моей мысли, перейдем на другую...».

В функции создания подтекста апозиопезис обычно используется в тех случаях, когда архимандрит Софроний затрагивает ситуации, связанные с международной напряженностью, особенно если имеется в виду характер отношений между странами Запада и СССР. Письма архимандритом отправлялись из Франции и Великобритании сестре, проживающей в Москве; иногда темы холодной войны, отношения стран, в которых жили архимандрит Софроний и Мария Семеновна Калашникова, затрагивались в переписке. Так, например, подтекстовая составляющая звучит в незавершенном предложении данного отрывка: «Приятно узнать, что дошли до тебя книги. Это значит, что произошло перемена на лучшем, или, как говорят теперь, – к ослаблению напряжения, сверх меры надоевшего...».

Текстообразующая функция апозиопезиса проявляется, прежде всего, в выражении имплицитного смысла текста, в стимулировании завершения предложения, придания законченности фрагменту текста. В письмах архимандрита Софрония часто незавершенными остаются предложения с перечислительными рядами, которые могут быть продолжены адресатом: «Люди теряют способность к спокойному досугу, к простой дружбе, к незаинтересованному общению между собою...». В некоторых письмах архимандрит Софроний учит сестру молиться и часто не завершает молитвенные фразы: «Чтобы найти верный путь, лучше всего просить об этом Бога в молитве: «Господи, Ты Сам научи меня всему...»». Как человек верующий и знающий многие молитвы Мария Семеновна сможет продолжить и слова молитв, входящих в молитвословы, и слова молитв, предлагаемых архимандритом Софронием. Также следует сказать о том, что текстообразующая функция апозиопезиса проявляется на композиционном уровне. Так, например, при анализе текстов можно увидеть, что большая часть писем заканчивается именно этой стилистической фигурой. Примечательно, что для начала писем архимандрита Софрония характерно использования прозиопезиса (фигуры, состоящей в пропуске начальной части высказывания). Наличие прозиопезиса в начале и апозиопезиса в финале письма можно считать композиционным приемом. Апозиопезис становится связующим звеном между прозаическими строфами и предложениями внутри прозаической строфы. С текстообразующей связана **смыслообразующая функция**. Её проявление мы видим в том, что основой смыслообразования в текстах писем архимандрита Софрония зачастую становится имплицитно выраженная (средством апозиопезиса) информация. В формировании смысла участвует вербализованная часть синтаксической единицы и невербализованная – та, которая будет восполнена адресатом. Важно сказать об участии апозиопезиса в формировании смысла всего текста письма. Поскольку незавершенные конструкции характерны для писем архимандрита Софрония в целом, для адресата этих писем такие конструкции становятся привычным стимулом к совместному размышлению, завершению высказывания. Смысловая законченность мыслей, выраженных в форме апозиопезиса, возникает при прочтении письма адресатом и его активном участии в создаваемом диалоге. **Логико-смысловая функция** – функция актуализации смысловых отношений между частями текста, указания связи между ними и смыслового членения текста –проявляется, прежде всего, в том, что часть незавершенной конструкции, которая восстанавливается адресатом, может носить пояснительный характер. Автор сам подробно не объясняет какие-либо события, значение и смысл чего-либо, какое-либо явление. Следует так-

же сказать, что апозиопезис служит средством логической связи между предложениями или прозаическими строфами текста, перехода от одного плана повествования к другому. **Ретроспективная функция** – функция обращения внимания адресата к событиям прошлого – обычно выполняется апозиопезисом в текстах писем, где архимандрит Софроний строит размышления на основе предыдущего письма своего корреспондента или значимых событий собственной жизни: «Мария, мир тебе. Получил я твое письмо от 15-го... Смешная ты. Чего ты там ни придумала»; «Ты говорила, что всем вам интересно узнать, как я смотрю на современную церковную жизнь, на более актуальные проблемы наших дней. Чтобы ответить тебе на твою просьбу, я полагаю изложить некоторые основные мысли, выраженные мною еще в 50-м году...». Выражение экспрессии через воспоминание, восстановление фрагментов прошлого, обращение к тому, что связывает автора и читателя (письма, общими прочитанные книги) с помощью апозиопезиса способствует сближению автора и его адресата: «Спасибо тебе за письма твои...»; «В подтверждение моей мысли я уже давно обратил внимание на то, что все четыре Евангелия начинаются с ссылки на пророчество Исаии...».

Реже апозиопезис выполняет в текстах духовных писем **эмотивную функцию** – функцию выражения эмотивного отношения адресанта речи к явлениям действительности. Обычно незавершенные конструкции в текстах писем архимандрита Софрония участвуют в выражении таких эмоций, как радость и сожаление: «Мне было приятно думать, что от огромного количества подлинных шедевров XIV-XV веков осталось все же немного более, чем я думал»; «Мы сможем вместе и беседовать, и молиться. Да, это было бы для меня великой радостью...»; «Нет горя большего, чем быть дураком, хотя ни один дурак этого не осознает. Что еще хуже: большинство людей недовольны своей «судьбой», но чрезвычайно трудно встретить человека, который недоволен своим умом. С какой уверенностью в своей правде все говорят. Самый частый ответ – «нет» на мысль другого...».

В текстах духовных писем стилистические фигуры зачастую выполняют дидактическую функцию. Апозиопезис наряду с другими явлениями фигуративного синтаксиса используется авторами для выражения нравственного и духовного смысла, направления адресата на путь христианских добродетелей. Авторы учат читателей любви к Богу и ближнему, молитве, смирению, негневливости, терпению, мудрости, жертвенности, великодушию, милосердию, удалению от грехов и греховных помыслов. Архимандрит Софроний, обращаясь к сестре, делится с ней своим духовным опытом, обращается к ее лучшим чувствам и помыслам и стремится привести к нравственному и духовному усовершенствованию. Незавершенные конструкции в этом отношении играют весьма важную роль, поскольку позволяют автору не только высказать собственную мысль, но и привлечь адресата к продолжению размышления: «Все вы разные, но у всех сердца полны мудрости, терпения, доброты. Путь человека никогда не бывает легким. Особенно если он стремится к усовершенствованию себя самого в любви ко всему миру, и прежде всего к страждущим на нашей Земле...». Апозиопезис обладает большим стилистическим потенциалом в реализации дидактической функции, поскольку выводит читателя с уровня воспитания наставником на уровень самовоспитания.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в изучении функционирования апозиопезиса, а также прозиопезиса (структурно близкого апозиопезису явления фигуративного синтаксиса) в духовных письмах и других жанрах духовной словесности. Значимым в плане дальнейших научных разработок также представляются вопросы, связанные с изучением элокутивной организации таких диалогических жанров, как духовное письмо, духовная беседа.

Библиографический список

1. Колокольцева Т.Н. Апозиопезис как явление синтаксиса и стилистики. *Материалы XII научной конференции профессорско-преподавательского состава Волгоградского гос. университета* (12 – 21 апреля 1995 года). Волгоград, 1995: 280 – 285.
2. Каширина В.В. *Литературное наследие Оптиной Пустыни*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2007.
3. Зуева О.В. *Стиль эпистолярных текстов XI-XVII веков и его место в истории русского литературного языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Минск, 2009.
4. Каширина В.В. Духовное письмо как жанр (на примере оптинского эпистолярия). *Духовный навигатор*. Available at: <http://navigator-knig.ru/dukhovnoe-pismo-kak-zhanr-na-primere-optinskogo-epistolyariya>
5. Зуева О.В. Стилистические ресурсы древнерусских эпистолярных текстов в системе письменности XI–XVII веков (синтаксический аспект). *Вестник Белорус. дзярж. ун-та. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка*. 2009; 1: 58 – 62.

6. Зуева О.В. К проблеме регистровой стратификации древнерусских эпистолярных текстов. *Язык и социум: материалы VIII Международной научной конференции*, Минск, 5 – 6 дек. 2008 г.: в 2 ч. Белорусский госуниверситет; Под общей редакцией Л.Н. Чумак. Минск: РИВШ. 2009; Ч. 1: 77 – 80.
7. Воронин Т.Л. Художественные особенности эпистолярного наследия Феофана Затворника. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета III: Филология*. 2007; Выпуск 2: 7 – 9.
8. Смолина А.Н. Духовные письма Феофана Затворника: лингвостилистический аспект. *Мир науки, культуры, образования: международный журнал*. 2012; 5 (36): 271 – 275.
9. Смолина А.Н. Духовные письма игумена Никона (Воробьева): особенности тропеической организации. *Мир науки, культуры, образования: международный журнал*. 2015; 4 (53): 326 – 329.
10. Смолина А.Н. Фигуративный синтаксис духовных писем игумена Никона (Воробьева). *Мир науки, культуры, образования: международный журнал*. 2015; 5 (54): 389 – 393.
11. *Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник*. Под редакцией Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. Москва: Флинта: Наука, 2003.
12. Хазатеров Г.Г. *Риторический словарь*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
13. Скребнев Ю.М. *Очерк теории стилистики*. Горький, 1975.
14. Копнина Г.А. *Риторические приемы современного русского литературного языка: опыт системного описания: монография*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
15. Дюбуа Ж., Пир Ф., Тринони А. др. *Общая риторика*. Москва: Прогресс, 1986.
16. Ключев Е.В. *Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция)*: Учебное пособие для вузов. Москва «Издательство ПРИОР», 1999.
17. Попова А.И. *Лингвостилистические параметры поэтической прозы Анри Мишо (на материале «Portrait des Meidosems»)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
18. Столбовская Н.С. *Когнитивно-прагматический потенциал семантико-синтаксических элиминаций в различных дискурсах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ставрополь, 2007.
19. Эффективная коммуникация: история, теория, практика: *Словарь-справочник*. Редактор М.И. Панов; составители М.И. Панов, Л.Е. Тумина. Москва: ООО «Агентство «КРПА» Олимп», 2005.
20. Волков А.А. *Курс русской риторики*. Москва: Издательский дом «Русская панорама»; Издательство «Кафедра», 2013.

References

1. Kolokol'ceva T.N. Aposiopeza kak yavlenie sintaksisa i stilistiki. *Materialy III nauchnoj konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava Volgogradskogo gos. universiteta* (12 – 21 aprelya 1995 goda). Volgograd, 1995: 280 – 285.
2. Kashirina V.V. *Literaturnoe nasledie Optinoj Pustyni*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Zueva O.V. *Stil' 'epistoljarnykh tekstov XI-XVII vekov i ego mesto v istorii russkogo literaturnogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Minsk, 2009.
4. Kashirina V.V. Duhovnoe pis'mo kak zhanr (na primere optinskogo 'epistoljariya). *Duhovnyj navigator*. Available at: <http://navigatorknig.ru/duhovnoe-pismo-kak-zhanr-na-primere-optinskogo-epistoljariya>
5. Zueva O.V. Stilisticheskie resursy drevnerusskikh 'epistoljarnykh tekstov v sisteme pis'mennosti XI-XVII vekov (sintaksicheskij aspekt). *Vesnik Belarus. dzharzh. un-ta. Ser. 4. Filologiya. Zhurnalistyka. Pedagogika*. 2009; 1: 58 – 62.
6. Zueva O.V. K probleme registrovoj stratifikacii drevnerusskikh 'epistoljarnykh tekstov. *Yazyk i socium: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, Minsk, 5 – 6 dek. 2008 g.: v 2 ch. Belorusskij gosuniversitet; Pod obschej redakciej L.N. Chumak. Minsk: RIVSh. 2009; Ch. 1: 77 – 80.
7. Voronin T.L. Hudozhestvennyye osobennosti 'epistoljarnogo naslediya Feofana Zatvornika. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta III: Filologiya*. 2007; Vypusk 2: 7 – 9.
8. Smolina A.N. Duhovnye pis'ma Feofana Zatvornika: lingvostilisticheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: mezhdunarodnyj zhurnal*. 2012; 5 (36): 271 – 275.
9. Smolina A.N. Duhovnye pis'ma igumena Nikona (Vorob'eva): osobennosti tropeicheskoj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: mezhdunarodnyj zhurnal*. 2015; 4 (53): 326 – 329.
10. Smolina A.N. Figurativnyj sintaksis duhovnykh pisem igumena Nikona (Vorob'eva). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: mezhdunarodnyj zhurnal*. 2015; 5 (54): 389 – 393.
11. *Kul'tura russkoj rechi: 'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Pod redakciej L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva i dr. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
12. Hazagerov G.G. *Ritoricheskij slovar'*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
13. Skrebnev Yu.M. *Ocherk teorii stilistiki*. Gor'kij, 1975.
14. Koptina G.A. *Ritoricheskie priemy sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: opyt sistemnogo opisaniya: monografiya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
15. Dyubua Zh., Pir F., Trinoni A. dr. *Obschaya ritorika*. Moskva: Progress, 1986.
16. Klyuev E.V. *Ritorika (Invenciya. Dispoziciya. 'Elokuciya)*: Uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva «Izdatel'stvo PRIOR», 1999.
17. Popova A.I. *Lingvostilisticheskie parametry po 'eticheskoy prozy Anri Misho (na materiale «Portrait des Meidosems»)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
18. Stolbovskaya N.S. *Kognitivno-pragmaticheskij potencial semantiko-sintaksicheskikh 'eliminacij v razlichnykh diskursah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Stavropol', 2007.
19. 'Effektivnaya kommunikaciya: istoriya, teoriya, praktika: *Slovar'-spravochnik*. Redaktor M.I. Panov; sostaviteli M.I. Panov, L.E. Tumina. Moskva: OOO «Agentstvo «KRPA» Oлимп», 2005.
20. Volkov A.A. *Kurs russkoj ritoriki*. Moskva: Izdatel'skij dom «Russkaya panorama»; Izdatel'stvo «Kafedra», 2013.

Статья поступила в редакцию 09.02.16

УДК 82-5

Homich E.P., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Literature, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: emiliahomich@yandex.ru

Suhoterina T.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatsu81@mail.ru

THE COMMUNICATIVE ORIGIN IN JUVENILE LITERATURE. The article presents research on the communicative origin in children's literature. In the article the authors point out that it is possible to identify individual characteristics of teen prose and genre features by analyzing the nature of a conflict. In the article the attempt to give a philological analysis of teen literature is given. On the one hand, it refers to the literary approach to the consideration of the communicative origin in juvenile literature. On the other hand, it refers to genre features of teen literature. The object of special consideration in the work is *Diary of a Wimpy Kid* by Jeff Kinney. A diary is considered as a speech genre. One of the aims of the current research is the consideration of genre features of a diary since the analyzing novel is presented in that form. The researchers of the article consider the following aspects: the author of the literary work, the addressee, the functions and the graphic and space features of the diary.

Key words: teen literature, conflict, speech genre, diary, genre features, author, addressee, functions, graphic and space features.

Э.П. Хомич, канд. филол. наук, проф. каф. литературы, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: emiliahomich@yandex.ru

Т.П. Сухотерина, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: tatsu81@mail.ru

КОММУНИКАТИВНОЕ НАЧАЛО В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена рассмотрению коммуникативного начала в детской литературе. В работе отмечается, что персональные особенности подростковой прозы, жанровые особенности возможно выявить, обратившись к изучению природы конфликта. В статье осуществляется попытка представить филологическое описание подростковой литературы. С одной стороны, речь идёт о литературоведческом подходе к рассмотрению коммуникативного начала в детской литературе, с другой, – о жанровых особенностях подростковой литературы. Объектом рассмотрения в статье выступает рассказ Джефф Кинни «Дневник слабака». Дневник рассматривается как речевой жанр. Одной из задач осуществляемого исследования является рассмотрение жанровых характеристик дневника, в форме которого написан анализируемый рассказ. Авторы статьи останавливаются на рассмотрении автора, адресата, функций, графико-пространственных жанровых особенностей дневника.

Ключевые слова: подростковая литература, конфликт, речевой жанр, дневник, жанровые особенности, автор, адресат, функции, графико-пространственные особенности.

Категория конфликта играет особую роль в моделировании литературного процесса для детей 12 – 14 лет. Исследуя природу конфликта, можно выявить персональные особенности подростковой прозы, её жанровую и текстовую традицию, т. е. изучить явление в филологическом пространстве. Мир детский и мир взрослый – типологические составляющие литературного детства, их бинарность исходно конфликтна, но территорией повышенного напряжения специалисты считают подростковую литературу, не случайно писатели называют её «минным полем».

Однако нельзя не заметить в современной детской книге, адресованной подростку, новый подход к изображению личностного роста, снижение героической исключительности. Литературный подросток освободился от пафоса и патетики, а главное – он ищет общения со сверстниками, не пренебрегает повседневностью, активен и адаптирован. Таков герой шведского писателя Ульфа Старка («Пусть танцуют белые медведи»). Обычный подросток, обычный хулиган и ленивец. Но он способен развивать личностные качества, способен сделать выбор, сделать, казалось бы, невозможное. Известный российский писатель Эдуард Веркин («Друг-апрель»), рассказывая о повседневной жизни, достигает необычного результата: читатель, пережив потрясения вместе с героем, оказывается способным сформировать свое мнение, способен принимать очень важные для себя решения.

Наметившиеся неформальные признаки в продвижении литературы о подростках создали прецедент читательского интереса не только со стороны детской аудитории: появились читатели взрослой адресации, в их числе – писатели, и не только детские. Есть примеры целевой установки двух адресатов: детского и взрослого, а это уже «территория» читательского конфликта. Так формируется подростковая типология конфликтов. Самые распространенные среди них: дисциплинарный, особенно характерный для «школьных историй» (Андрей Жвалевский и Евгения Пастернак «Гимназия №13»), межпоколенческий, вариации на тему «отцы и дети» и «моя семья» («Пучеглазый» Энн Файн, «Разрисованная мама» Жаклин Уилсон), межличностный с борьбой белых и чёрных лидеров или идеологический конфликт борьбы между старым и новым миром. (Анника Тор «Остров в море»).

Смена типа подростка формируется, как правило, в контексте идеологии, а значит, в контексте эпохи. Негероическая эпоха, безрадостная повседневность и уходящая традиция стали предпосылкой к появлению типов «слабака» («Дневник слабака» Джефф Кинни) и «изгой» («Изгой» Ольга Черенцова), а новая тенденция в изображении подростка продемонстрировала тип подростка, способного на поступок. Так, в борьбе со стереотипами на смену рефлектирующим персонажам пришли действующие лица. Символично: исчезает определение «трудный» по отношению к подростку. Для подростка оно имело полисемантическое значение, подразумевалось не только негативное поведение, имела в виду и сила характера. Такие метаморфозы повлекли за собой другие новации: уходят эпистолярные формы (письмо, дневник, записка), изменяется сам тон повествования, наблюдаются наджанровые изменения. Вместо пафосного отношения к дневнику – легкое ироничное описание «важных» моментов трудной подростковой жизни. Как это рассказано, например, детской писательницей Сью Таусенд и ее чудачковатым героем («Тайный дневник Адриана Моула»).

В исследовании детской литературы, подростковой в частности, намечился разворот к её филологическому изучению, о

чём свидетельствуют материалы последних конференций, посвященных «большой литературе для маленьких». Не противореча формуле Маршака, исследователи новейшей детской литературы рассматривают её как «территорию конфликта». Симптоматично, что «территорией» исследования конфликта становится подростковая проза. Сегодня она – объект пристального внимания «взрослого» литературоведения и критики. Михаил Яснов по этому поводу заметит: «Взросление перестаёт быть семейным достоянием, а состояние общества таково, что подросток чувствует себя в нем крайне дискомфортно. Дети внушают оптимизм. За подростков боятся». Писателя поддержит педагог-библиотекарь: «Взросление ребёнка всегда доставляет родителям много хлопот. А когда он вступает в переходный возраст, сохранить спокойствие и удержать доверие в отношениях очень нелегко». Отношения – межличностные, семейные взаимоотношения, а также школьные и дворовые – главный «поворотный» аспект подростковой прозы. Так, ещё одним измерением, позволяющим объяснить персональные особенности подростковой литературы, становится её коммуникативное свойство («повседневная коммуникация»).

Интересы науки складываются вокруг игровой поэтики. Учёные обратили внимание на трикстерию детской литературы. В рамках игры конфликт чаще всего провоцируется трикстером, «выступая в роли авторитета, он учит подрывать любой авторитет». Трикстеры, ловкие и лукавые артистичные провокаторы, без труда обнажают противоречия подростка. Самое большое из них то, что он может быть одновременно послушным и бунтарём, пряча свои проблемы за обычным видом, ироничным взглядом и «философской» оценкой событий или сложных (драматических) отношений.

Специфические особенности продвинули подростковую прозу к философскому осмыслению детского опыта, в том числе, в вопросах жизни и смерти. Следует отметить, что отечественная литература крайне осторожна в освещении философских вопросов подобного рода. Большей свободой располагает переводная литература, которая не боится рассказывать о проблемах социально острых. По свидетельству специалистов, «в Европе раньше заговорили на замалчиваемые темы».

Тем не менее, «смелые» книги есть и в отечественной литературе: «Похороните меня за плинтусом» П. Санаева, «Мальчик, которому не больно», «Эх, вы!», «Девочка, которой все равно» А. Лиханова, «Шиза» Ю. Нифонтовой. Вслед за книгами нового типа появился термин – «современная социально-критическая литература». Более того, на этой почве сложились классификации рекомендательной литературы. Некоторые специалисты в области оценки детской литературы рекомендуют подросткам и родителям для совместного прочтения книги Е. Мурашовой («Класс коррекции»), Эдуарда Веркина («Друг апрель»), «Важное сердце» М. Парр, «35 кило надежды» А. Гавальда. Специалисты рекомендательной библиографии советуют подросткам прочитать, прежде всего, книги О. Раина, О. Колпаковой, Т. Михеевой, У. Старка, А. Тор, Д. Савитовой, Ю. Кузнецовой, А. Гордиенко, Х.А. Тассис, Н. Нусиновой, М. Аромшам. Набирает популярность переводная литература с непривычными для российского читателя темами. Авторы переводной литературы не избегают суицидных, гомосексуальных, инцестуальных тем, но если ставят их, то делают это достаточно деликатно (Беата Тереза Ханика, «Скажи, Красная Шапочка»). Однако уйти от

агрессии, равнодушия, цинизма не всем удастся. От «правильного» выбора подростком книги зависит его читательская состоятельность. В этом случае ему нужна квалифицированная помощь или совет педагога, который в итоге тоже оказывается «на территории конфликта» и должен будет пройти по минному полю подростковой литературы. Поэтика повседневности, поисковое движение аргументов в ее защиту сделали подростковую книгу заметным явлением. Подросток начинает осознавать, что его отношения с миром, любое общение и формирование любых взаимоотношений происходит не в исключительных обстоятельствах, а в реальной повседневности – здесь и сейчас. И это осознание сдерживает его от отчаянного шага, предупреждает опрометчивые поступки. Он начинает понимать: сорваться эффективнее, чем устоять, но устоять – это «круче». Подросток-читатель нового поколения, – пережив вместе с героем безразличия взрослых, ложь друзей или познав одиночество, словно обретает дополнительное зрение или обретает оберег.

К прозвучавшим в статье рекомендациям можно добавить рекомендательные списки, составленные по тенденциям современного литературного процесса. Например: книги библиотерапевтической направленности (палатные рассказы и «Мандариновые острова» Николая Назаркина, «По Зашкафью кувурком» Анны Никольской, уже упомянутые нами произведения Альберта Лиханова), весёлые и не страшные книги (смехотерапия и страхотерапия Артура Геваргизова, Олега Григорьева, Андрея Усачева), кулинарные книги («Колобок» Усачева, «Съедобные сказки» Маши Трауб, рецепты в стихах Тимофеевского и др.).

Повышенным спросом пользуются книги М. Франка, Т. Пратчетта, Дж.-Р.-Р. Толкена, Э. Линдо «Манолито очкарик» и др. Из отечественных востребованы книги Д. Сабитовой «Где нет зимы», М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы», А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» и др. Десятки новых книг (серии «Новобранец», «Коты-воители», «Артур и минипуты» и др.) самого разного качества требуют от читателей-подростков определенных знаний и культуры чтения. А от тех, кто составляет репертуар чтения и пытается им руководить, – определённого внимания к проблемам подрастающего поколения и читательской состоятельности.

В целом, современная подростковая литература – это «история о непорочном периоде в жизни ребёнка, о разнице традиций и менталитетов, о долгом и трудном пути к взаимопониманию, о терпении и о любви».

Объектом рассмотрения в нашем исследовании является рассказ Джеффа Кинни «Дневник слабака». Обратим внимание на то, что уже в заглавии указывается жанровая принадлежность произведения – Дневник.

Изучение дневника как жанровой формы возможно с точки зрения типа коммуникативной деятельности и типа текста. Это задача лингвистики и отчасти литературоведения (в частности, нарратологии, находящейся на их стыке), а также семиотики и культурологии [1].

Мы остановимся на рассмотрении жанровых признаков дневника, рассмотренных по параметрам коммуникативно-семиотической модели, предложенной проф. Н.Б. Лебедевой [2; 3].

В рамках настоящей статьи рассмотрим такие признаки, как автор, адресат, функции, графико-пространственные особенности.

Автором дневника анализируемого произведения является подросток – Грег Хеффли, который называет свой дневник «Личный журнал»: *Это мой личный ЖУРНАЛ... Хочу подчеркнуть, что идея с журнальчиком была не моя. Это была МАМИНА идея* [4].

Дневник по своей природе автокоммуникативный жанр, автор адресует сообщение самому себе. По мнению Егорова, дневник как жанровая форма представляет собой динамичную автохарактеристику, выражающую естество и бытие человека методом последовательных высказываний, группирующихся в устойчивый временной ряд [5]. Для дневника как речевого жанра характерен особый тип автора: автоадресат, обусловленный характером содержащейся информации в дневнике и вытекающей отсюда основной функцией – информативной, которая предполагает хранение и аккумулирование информации для самого автора.

Традиционно дневник не предназначается для обнародования, и, как правило, «секретен» для окружающих. Однако, на наш взгляд, в данном случае эта характеристика дневника размыта. Подросток пишет дневник, однако не исключает, что его

содержание станет известно окружающим. Характеризовать психологическое состояние, имея в руках дневник и не зная ничего о его авторе, достаточно сложная проблема, однако вполне решаемая. При исследовании ряда дневников мы обратили внимание на то, что они отличаются способом его заполнения, средствами написания и собственно той информацией, которая и формирует содержание дневника. Однако по содержанию, по тематике написанного анализируемый дневник отличается от традиционного дневника: в нем нет переживаний, психологизма. В тексте дневника мы можем наблюдать изменение стилистики повествования, жанровые изменения. В дневнике Грег Хеффли наблюдается ироничное описание «важных» для автора моментов трудной подростковой жизни. Автор-подросток называет себя слабаком, человеком, не совершающим никаких значительных поступков, не выступающим против окружающего мира, порой несправедливого.

Одной из характеристик речевого жанра является адресат. В дневнике адресатом выступает сам автор. Как отмечает Ю.М. Лотман, «[...] и в целом ряде других случаев мы имеем передачу сообщения от “Я” к “Я”». Это все случаи, когда человек обращается к самому себе, в частности, те дневниковые записи, которые делаются не с целью запоминания определенных сведений, а имеют целью, например, уяснение внутреннего состояния пишущего, уяснение, которого без записи не происходит» [6, с. 164].

В коммуникативной ситуации дневника адресат как жанро-образующий компонент может быть представлен несколькими характеристиками. В исследуемом «Дневнике слабака» присутствует так называемый непосредственный адресат (в качестве которого выступает сам автор) и косвенный адресат (предполагаемый читатель – родители, братья, друзья, одноклассники, о которых упоминается в дневнике).

Меняется и функция дневника. В нем отсутствует выражение психологического состояния, душевных и творческих терзаний. Коммуникативно-целевой фациент определяет не только содержание того или иного речевого жанра, но и форму, стиль, использование определенных паралингвистических средств при написании дневника. При анализе дневника отметим, что данный фациент представлен несколькими целями: кумулятивная, информационная, эмоционально-экспрессивная, которые могут выступать в комплексе или по отдельности.

Доминантной целью дневника, по нашему мнению, является кумулятивная, то есть сохранение информации. Однако отчетливо выделяется и эмоционально-экспрессивная цель, претендующая на роль доминантной. Текст дневника наполнен эмоциональной, оценочной лексикой, отмечается также и обилие паралингвистических средств, несущих дополнительные эмоционально-экспрессивные оттенки. Часто паралингвистические средства служат источником информации о говорящем (в нашем случае о пишущем), поскольку отражают его социальные, возрастные черты, особенности характера.

Паралингвистические средства, внося дополнительные компоненты в имеющуюся информацию, дополняют эмоциональную сторону высказывания, что особенно актуально в письменной речи, где основными показателями эмоциональности являются графические средства. Способность выделять, акцентировать внимание на определенных деталях текста также является характерной чертой паралингвистических средств. В анализируемом дневнике наблюдаются такие паралингвистические средства, как шрифт, картинки, числа, даты. Все элементы графической организации и построения текста: величина букв, их ширина, начертание, расстояние между ними и прочее призваны привлекать внимание адресата, (в нашем случае автора-адресата), обеспечивать удобочитаемость и понятность текста, что позволяет быстро найти нужную информацию и быстро ознакомиться с содержанием текста. «Шрифт способен выделять наиболее важные по смыслу части вербального компонента (отдельные слова, словосочетания, предложения, абзацы) и акцентировать на них внимание адресата» [7, с. 62].

Таким образом, анализируемый дневник подростка имеет черты традиционного дневника (автокоммуникативность, неофициальность, информативность), но также и черты, отличающие его от традиционного дневника, позволяющие говорить о некоторой трансформации жанра (одна из доминантных эмоционально-экспрессивная цель, обилие паралингвистических средств, отсутствие психологической составляющей, ориентация на косвенного адресата, иронический стиль повествования).

Библиографический список

1. Анна Зализняк. *Какими бывают дневники?* Available at: <http://polit.ru/article/2011/04/05/zaliznyak>
2. Лебедева Н.Б. Естественная русская речь как объект лингвистической практики: (итоги второго года проведения). *Вестник БГПУ. Гуманитарные науки*. Барнаул, 2002; Вып. 2: 35 – 40.
3. Лебедева Н.Б. Жанры естественной письменной речи. *Антология речевых жанров: повседневная коммуникация*. Москва, 2007: 116 – 123.
4. Джефф Кинни. *Дневник слабака*. Москва: Рид Медиа, 2013.
5. Егоров О. *Дневники русских писателей XIX века: Исследование*. Москва: Флинта: Наука, 2002.
6. Лотман Ю.М. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры). *Лотман Ю.М. Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000: 159 – 165.
7. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация*. Москва, 2003.

References

1. Anna Zaliznyak. *Kakimi byvayut dnevniki?* Available at: <http://polit.ru/article/2011/04/05/zaliznyak>
2. Lebedeva N.B. Estestvennaya russkaya rech' kak ob'ekt lingvisticheskoy praktiki: (itogi vtorogo goda provedeniya). *Vestnik BGPU. Gumanitarnye nauki*. Barnaul, 2002; Vyp. 2: 35 – 40.
3. Lebedeva N.B. Zhanry estestvennoj pis'mennoj rechi. *Antologiya rechevyh zhanrov: povsednevnyaya kommunikaciya*. Moskva, 2007: 116 – 123.
4. Dzheff Kinni. *Dnevnik slabaka*. Moskva: Rid Media, 2013.
5. Egorov O. *Dnevniki russkih pisatelej XIX veka: Issledovanie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
6. Lotman Yu.M. Avtokommunikaciya: «Ya» i «Drugoj» kak adresaty (O dvuh modelyah kommunikacii v sisteme kul'tury). *Lotman Yu.M. Semiosfera*. Sankt-Peterburg: Iskuststvo-SPB, 2000: 159 – 165.
7. Anisimova E. E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.01.16

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	В.В. Логинов РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	40	В.С. Донгак СОПОСТАВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ТУВИНСКОМ ЯЗЫКАХ	80
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		Е.В. Малыгина МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОЗАЩИТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РАМКАХ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	42	Г.Э. Емалетдинова, К.Н. Сараяев ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПОЛИТИКЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В 2003 ГОДУ ..	82
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		Н.Ю. Милованов ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ УМЕНИЯ ПЕРЕКОДИРОВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)	45	А.А. Ефимов, Ю.Н. Кочеров САМОВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОВД	84
Е.А. Бондарь МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	5	Т.А. Мухаджиева МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И НРАВСТВЕННО- ЭТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	47	А.А. Касимова, З.А. Ахмедова, А.К. Касимов ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ	86
Д.Б. Гаджихмедов ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	9	Ю.В. Слепкина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ	48	Н.Е. Киселева РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ РИСУНКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА	87
Я.З. Газиева АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К ПРОВЕДЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	10	Г.К. Тарасова ГУМАНИЗМ ИСТИННЫЙ И ГУМАНИЗМ ЛОЖНЫЙ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА	51	Е.П. Красовская ПРОГРАММНОСТЬ КАК ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВ В ТВОРЧЕСТВЕ ФЕРЕНЦА ЛИСТА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	89
Л.А. Гриневич ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО- ЦЕННОСТНОЙ ЗАДАЧИ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО БЛОГА	12	Л.П. Феталиева, Т.В. Стародубцева ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	54	Е.С. Новикова УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	94
Д.В. Гулякин СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ	14	Л.П. Феталиева ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	57	Д.А. Петров ПРОФИЛАКТИКА ИННОВАЦИОННЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	96
П.В. Дашкуева ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	16	О. Шюкрю АНАЛИЗ ЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ОТ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ	59	Р.И. Попова СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	98
Ю.В. Ефимова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СЕМЬИ	18	Ш.М. Абасов, М.А. Гаджимурадов О ВОЗМОЖНОСТИ РАННЕГО ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	61	А.В. Сидорова ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В МЕЖВОЗРАСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	100
М.М. Жигатова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ	21	Д.И. Абдрахимова МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	63	Т.А. Спирина, Л.А. Мохова ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ- МИГРАНТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	103
С.В. Зенкина, Т.Н. Суворова ПЕРЕСМОТР УЧИТЕЛЕМ ПОДХОДОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ И РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УРОКА	24	Ю.В. Ахметшина МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПОСРЕДСТВОМ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В РАМКАХ КУРСА «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	66	М.Б. Текеева ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ	105
Л.П. Ильченко ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	26	С.В. Богомазов ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ	68	Н.И. Трубникова, Е.П. Шабалина ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС	109
Г.В. Исаева МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	28	К.А. Кокорина, Е.И. Мурзина ФОРМИРОВАНИЕ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ	71	И.В. Юдин СМЫСЛОВАЯ НАГРУЗКА ПОНЯТИЯ СЛУЖЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	111
А.З. Кулаковская-Дьяконова, М.М. Прокопьева ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДОЙ СЕМЬИ	30	А.М. Магомедгаджиева, Ш.С. Гаджагаев, Р.К. Пайзулаева, Ф.А. Раджабова ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 5-6 КЛАССОВ	74	М.В. Довыдова, Р.М. Кузнецов, В.А. Вдовина ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ ВЫБОРА КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА РАБОТОДАТЕЛЕМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	113
Н.Б. Кутергин, А.В. Горбатенко, А.В. Апальков РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	31	А.И. Махова ПОДГОТОВКА УЧАЩЕГОСЯ К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ	75	О.М. Ким ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ СРЕДЫ: АСПЕКТ ДИДАКТИКИ ..	116
К.С. Лебедева ДНЕВНИК САМОНАБЛЮДЕНИЙ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	34	М.А. Петрунина СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ОБУЧАЮЩИХСЯ	77	С.А. Алиева, С.Т. Алиева, С.З. Закарьяева, М.М. Алиева ПРОБЛЕМЫ ОТРАЖЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	118
Д.В. Легенчук, Е.А. Легенчук, В.Л. Савиных ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..	37	В.И. Попова КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА	79		

О.С. Бабенкова ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	121
А.З. Хайрулаева, Л.М. Бускаева ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	123
А.В. Волков НАУЧНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ.....	124
И.Б. Горбунова ИНТЕРАКТИВНЫЕ СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ И МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	126
С.Ч. Иргит ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	131
Н.А. Кандаева, А.Б. Якубова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	133
П.И. Костенюк ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ: РЕАЛЬНЫЕ ДИССОНАНСЫ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ КОЛЛАПС.....	136
А.В. Куряков ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ.....	145
Н.А. Ляпкина, С.К. Севастьянова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ РИИ АлпГТУ).....	148
А.М. Магомедова, А.М. Магомедгаджиева, Н.С. Алипулатова ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА БАЗОВОМ УРОВНЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	152
А.М. Магомедова, А.И. Демченко, Н.С. Алипулатова ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	155
С.Ю. Овсянников ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ВОЕННОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК.....	156
С.В. Олейников ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТЬ.... В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА.....	157
Ч.М. Ондар ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ В ФОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	159
И.С. Рыбина РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	161
И.Е. Сиднева ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	165
К.В. Скворцов ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	167
И.В. Степанова ТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЁМЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ АКТЁРОВ И РЕЖИССЁРОВ.....	169
Е.И. Федак, Р.В. Мишин СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДА В АРМИИ США.....	171
В.Н. Кардапольцева, А.В. Шадрина РУССКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФАРФОР КАК «ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ СВИДЕТЕЛЬСТВО» СВОЕОБРАЗИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА XVIII-XIX ВЕКОВ.....	173
Н.С. Яковлева ВОЗНИКНОВЕНИЕ БИБЛИОТЕРАПИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ.....	175
А.А. Шамсиева, Р.А. Мусаева ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	177
Н.Ю. Сосунова, Т.Б. Шурилова КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	179
Л.Н. Бережнова, Д.Ю. Тарасов, А.А. Меркелов МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ.....	182
Д.М. Абдуразакова, А.И. Пешхоева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ.....	185
М.Н. Багатырова ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ.....	187
П.Д. Гаджиева, М.Н. Нурмагомедова ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	188
О.В. Грибкова, О.Б. Ушакова КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	190
Т.С. Костина ДРАМАТУРГИЯ ПРАЗДНИКА – ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....	192
Л.Ю. Кошелева, Е.С. Куница ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	194
А.Л. Кравченко, Б.А. Сотников, В.В. Воржеев, Ю.А. Стекольников ВЛИЯНИЕ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ НА СОСТОЯНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ МОДЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ.....	197
Л.В. Медведицкова, В.В. Зубенко ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАСЕЛЕНИЯ И ПОЛИЦИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ И РАСКРЫТИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ.....	200
В.В. Медведев ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАЗДНИЧНО-ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И АНИМАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРПОРАТИВНЫХ ПРАЗДНИКОВ.....	201
И.А. Новикова, И.Л. Борзенко КУЛЬТУРНЫЕ НОРМЫ И ЦЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	204
А.А. Рабаданова ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	207
Д.Ю. Тарасов, В.Н. Буряков, Е.С. Герман, А.Г. Асеев КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ВОЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ.....	208
Л.И. Уколова, И.В. Сокерина, Цзян Шанжун ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОБЛЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	211
Л.И. Уколова, И.В. Сокерина, Цзян Шанжун ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ГЕНЕРАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА.....	213
А.А. Фомина КЛУБНАЯ ИДЕОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ.....	216
О.А. Харченко ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ РАЗВИТИЯ УСТАНОВОК ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДЧИНЕННЫХ.....	218
В.С. Чернявская, О.В. Ровенко, А.И. Чередищенко ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СТРЕССА ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	220
В.С. Чернявская, Ю.М. Ротэрян УЧЕБНАЯ УСПЕШНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ЕГЭ.....	224
Г.И. Шевченко, С.Ю. Брынза СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	226
И.А. Щербакова ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА.....	228
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
З.А. Арскиева РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	232
Л.А. Асламашова, А.А. Юрина СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОЙ ПРИЁМНОЙ СЕМЬИ.....	235
Е.А. Выгинная ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА НАРКОЗАВИСИМЫХ В ПОКАЗАТЕЛЯХ ФОРМАЛИЗИРОВАННЫХ И ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК.....	237

Б.А. Гунзунова КОМПОНЕНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ 241	«ДВУЛИЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК», В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ (ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА) 271	В СЕМЕЙНОМ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ 300
Г.А. Ткаченко, Ю.В. Сорокопуд, В.А. Яковлев АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ВРАЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 245	Е.А. Московкина СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» 274	П.А. Якимов ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БОГОРОДИЦЕ: ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ... 304
И.В. Тюрюпина ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ВУЗУ 246	Б.Ч. Ооржак, А.Б. Хертек ВЫРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИЙ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ 276	П.А. Якимов, Т.А. Чеботникова РАБОТЫ Б.А. МОИСЕЕВА – ИСТОЧНИКИ ИЗУЧЕНИЯ ОРЕНБУРГСКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЫ МИРА 306
Д.Б. Штрикова ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 250	Б.Ч. Ооржак РЕАЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО В ЯЗЫКОВОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ ТУВИНЦЕВ 279	О.А. Алимюшкина ВЕКТОРЫ АССОЦИИРОВАНИЯ: АНАЛИЗ ПЕРСПЕКТИВ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ 309
М.Ш. Алам, О.М. Родионова ВЛИЯНИЕ СТИХИЙНЫХ БЕДСТВИЙ НА РАЗНЫЕ СЛОИ НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАНГЛАДЕШ 252	Л.В. Соснина РЕФЕРЕНТНЫЙ СТАТУС ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ 281	Г.А. Доброзракова ЖУРНАЛИСТСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С. ДОВЛАТОВА (ДОЭМИГРАНТСКИЙ ПЕРИОД) 311
М.А. Джабер Хасан ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СУПРУГОВ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ 255	М.Д. Чертыкова ГЛАГОЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ КАСАНИЯ И ОСЯЗАНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ 283	С.А. Рустамий МУТАБАҚА КАК ЛЕКСИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ 313
В.В. Калита, А.С. Мухачева, М.С. Архипова ОБРАЗ ТИГРА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ВЛАДИВОСТОКА (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГО- БИОЛОГИЧЕСКИХ И НЕПРОФИЛИРОВАННЫХ КЛАССОВ) 257	Л.А. Шабаетова ВКЛАД АМИРА КУРБАНОВА В РАЗВИТИЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ДРАМАТУРГИИ 285	Е.Б. Терентьева ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ САЙТОВ РЕСТОРАНОВ 315
Г.А. Никонов, Т.Е. Егорова КАРТИНА МИРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ 263	Н.М. Абиева КОСТЮМ В РАННЕЙ ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА: ОТ ОДНОМЕРНОСТИ К УСЛОЖНЕНИЮ СМЫСЛА (1882–1884 гг.) 286	Г.В. Кукуева, Н.Г. Двоежанова РОЛЬ ТЕКСТОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО 320
О.С. Прилепских ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА ОТЦА И ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ВЫБОР СПУТНИКА ЖИЗНИ У ДЕВУШЕК 265	И.М. Багандова КЛАССИФИКАЦИЯ МЕЖДОМЕТИЙ ПО СОСТАВУ И ОСОБЕННОСТИ ИХ УПОТРЕБЛЕНИЯ В ДАРГИНСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ 290	А.В. Кочкинекова ПРОБЛЕМА ФЕНОМЕНА СУБЪЕКТИВНОСТИ В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ 322
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	А.Д. Каскин ВЫРАЖЕНИЕ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В СЕВЕРНЫХ ДИАЛЕКТАХ ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ КОННОТАЦИИ И ФОРМЫ 291	Э.П. Хомич ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 325
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	Г.П. Козубовская «СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПОЭТИКА» И.С. ТУРГЕНЕВА (РОМАН «РУДИН») 293	А.Р. Хурамышина АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕНЦИЙ КОМПЛИМЕНТОВ В БАШКИРСКОЙ КУЛЬТУРЕ 327
А.В. Богачева ИСТОРИЯ СЛОВ И ИСТОРИЯ НАРОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 269	Х.М. Мартазанова ИЗОБРАЖЕНИЕ ТРАГИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ИСТОРИИ НАРОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЕ РОМАНА А. БОКОВА «СУДЬБА» 296	А.М. Чепасова ИЗЪЯВИТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ И БУДУЩЕЕ ВРЕМЯ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА 329
Л.А. Мисиева ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ КОНЦЕПТ	Х.М. Мартазанова СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНА «СУДЬБА» АХМЕДА БОКОВА 298	Р.Э. Ибрагимова НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ В НАЧАЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 332
	К.В. Нилова КОНФИГУРАЦИИ ИНТЕНЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ	А.Н. Смолина СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ АПОЗИОПЕЗИСА В ДУХОВНЫХ ПИСЬМАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ АРХИМАНДРИТА СОФРОНИЯ (САХАРОВА)) 334
		Э.П. Хомич, Т.П. Сухотерина КОММУНИКАТИВНОЕ НАЧАЛО В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 338

ALPHABETICAL INDEX.....	3
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES	
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>	
Bondar E.A. MODELING OF PROCESS OF FORMATION OF ADAPTATION READINESS OF FOREIGN STUDENTS TO STUDY IN A UNIVERSITY.....	5
Gadzhikhmedov D.B. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF PHYSICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION.....	9
Gazieva Ya.Z. ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF THE COMPETENCE OF AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST TO CARRY OUT A PSYCHOLOGICAL TEACHING OF PARENTS.....	10
Grinevich L.A. THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR SOLVING ACTIVITY-VALUE PROBLEMS VIA AN EDUCATIONAL BLOG.....	12
Gulyakin D.V. STUDENTS AS SUBJECTS AND OBJECTS OF FORMATION OF SOCIAL-INFORMATION CULTURE.....	14
Dashkueva P.V. FORMATION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE IN SENIOR PUPILS.....	16
Efimova Yu.V. PEDAGOGICAL MODEL OF LIFE SAFETY MANAGEMENT OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE INTERACTION OF PRESCHOOLS AND FAMILIES.....	18
Zhigatova M.M. THEORETICAL BASES OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS.....	21
Zenkina S.V., Suvorova T.N. TEACHER'S REVISION OF APPROACHES TO THE USAGE AND DEVELOPMENT OF ELECTRONIC TEACHING MATERIALS FOR A LESSON.....	24
Ilchenko L.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN A MODERN UNIVERSITY.....	26
Isaeva G.V. THE METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE USE OF INTERACTIVE METHODS OF TRAINING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL.....	28
Kulakovskaya-Dyakonova A.Z., Prokopyeva M.M. IMPROVING PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A YOUNG FAMILY.....	30
Kutergin N.B., Gorbatenko A.V., Apalkov A.V. THE ROLE AND IMPORTANCE OF PHYSICAL TRAINING IN TRAINING OF SPECIALISTS OF BODIES OF THE INTERNAL AFFAIRS.....	31
Lebedeva K.S. A DIARY OF INTROSPECTION AS AN EFFECTIVE INSTRUMENT OF FORMATION OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE OF A FUTURE TEACHER.....	34
Legenchuk D.V., Legenchuk E.A., Savinykh V. CHARACTERISTIC PATTERNS OF CONTINUITY OF MULTILEVEL VOCATIONAL EDUCATION.....	37
Loginov V.V. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A GRADUATE OF THE PHYSICAL CULTURE UNIVERSITY.....	40
Malyhina E.V. THE METHOD OF ESTIMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS OF SOCIAL WELFARE INSTITUTIONS WITHIN THE INTERCOMPANY EDUCATION.....	42
Milovanov N.Y. THE DEVELOPMENT OF AN ABILITY TO ENCODE INFORMATION IN PUPILS (WITH REFERENCE TO THE STUDY OF CONCEPTS OF MATHEMATICAL ANALYSIS).....	45
Muskhadzhieva T.A. INTERETHNIC TOLERANCE AS A PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A PERSONALITY AS AN EDUCATIONAL AND MORAL-ETHICAL PROBLEM.....	47
Slepikina Yu.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF IMAGINATIVE PERCEPTION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF PLASTIC INTONATION.....	48
Tarasova G.K. HUMANISM TRUE AND HUMANISM FALSE IN PEDAGOGY OF ART.....	51
Fetalieva L.P., Starodubtseva T.V. THE SPECIFICS OF MUSIC PERCEPTION IN YOUNG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DELAY IN DEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION.....	54
Fetalieva L.P. CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION.....	57
Sukru Ozdemir AN ANALYSIS OF COMPUTER GAME ADDICTION AMONG SCHOOL CHILDREN.....	59
Abasov Sh.M., Gadzhimuradov M.A. ON A POSSIBILITY OF EARLY STUDY OF GEOMETRY MATERIAL IN A SECONDARY SCHOOL.....	61
Abdrakhimova D.I. MODEL OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF MATHEMATICAL PREPARATION OF STUDENTS.....	63
Akhmetshina Yu.V. A STUDENT'S MOTIVATIONAL ORIENTATION BY MEANS OF SOLVING CONFLICT SITUATIONS IN THE FRAMES OF BUSINESS FOREIGN LANGUAGE COURSE.....	66
Bogomazov S.V. THE INFORMATION-SEARCH ACTIVITY OF A BACHELOR STUDENT: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS.....	68
Kokorina K.A., Murzina E.I. FORMATION OF LEISURE CULTURE OF YOUTH.....	71
Magomedgadjeva A.M., Gadzhikaev S.S., Paizulaeva R.K., Radzhabova F.A. MEMORY AND DECISION-MAKING IN CONDITIONS OF RISKS.....	74
Makhova A.I. TRAINING OF PLAYERS ON WIND INSTRUMENTS FOR PERFORMANCE AT A CONCERT.....	75
Petrulina M.A. SOCIO-PEDAGOGICAL DEPENDENCE OF CULTURAL EXPERIENCE OF STUDENTS.....	77
Popova V.I. CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF OUT-OF-CLASS ACTIVITY OF A STUDENT.....	79
Dongak V.S. COMPARISON OF GRAMMAR CATEGORY OF VOICE IN THE ENGLISH, RUSSIAN AND TUVAN LANGUAGES.....	80
Emaletdinova G.E., Saraev K.N. PROBLEMS OF REFORMING THE SYSTEM OF LOCAL ADMINISTRATION IN THE POLICY OF THE GOVERNMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION IN 2003.....	82
Efimov A.A., Kocherov Yu.N. SELF-EDUCATION AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE POLICE OFFICERS.....	84
Kasimova A.A., Ahmedova Z.A., Kasimov A.K. THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE SCHOOL COURSE OF PHYSICS.....	86
Kiselyova N.E. ROLE AND VALUE OF DRAWING IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE DESIGNER.....	87
Krasovskaya E.P. PROGRAMMABILITY AS A REALIZATION OF THE IDEA OF THE ART INTERACTION IN FERENZ LIST'S ART: METHODOLOGICAL-THEORETICAL ASPECT.....	89
Novikova E.S. ACCOUNTING FOR INDIVIDUAL CHARACTERISTIC AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS.....	94
Petrov D.A. PREVENTION OF INNOVATIVE CONFLICTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	96
Popova R.I. SYSTEM OF METHODOLOGICAL TRAINING OF MA STUDENTS WHO MAJOR EDUCATION IN THE FIELD OF HEALTH AND SAFETY.....	98
Sidorova A.V. FORMING OF SKILLS OF SOCIAL ORIENTATION THE INTERACTION OF PRESCHOOL CHILDREN.....	100
Spirina T.A., Mohova L.A. STUDY OF PROBLEMS OF MIGRANT CHILDREN AS A CONDITION OF THEIR SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT.....	103
Tekeeva M.B. TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A POLYLINGUAL ENVIRONMENT.....	105
Trubnikova N.I., Shabalina E.P. THE PERSPECTIVE DIRECTIONS OF ORGANIZATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION WORK ACCORDING TO REQUIREMENTS OF FGOS.....	109
Yudin I.V. MEANING OF THE NOTION OF UTILITY INDEPENDENCE OF OFFICERS OF INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA.....	111
Dovydova M.V., Kuznetsov R.M., Vdovina V.A. STUDY OF CRITERIA OF CHOOSING COMPETENT SPECIALISTS IN EDUCATION BY EMPLOYERS.....	113
Kim O.M. THE SPECIFIC FEATURES OF CROSS-CULTURAL BUSINESS ENVIRONMENT: THE ASPECT OF DIDACTICS.....	116
Aliyeva S.A., Aliyeva S.T., Zakaryayeva S.Z., Aliyeva M.M. PROBLEMS OF REFLECTION OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH IN MODERN EDUCATIONAL SPACE.....	118
Babenkova O.S. THE POSSIBILITY OF USE OF THE EPISTEMIC APPROACH IN MODERN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....	120
Hayrulaeva A.Z., Buskaeva L.M. INTERACTIVE METHODS TO ENHANCE THE COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS.....	123

Volkov A.V. SCIENTIFIC AND APPLIED BASIS FOR A MODELING METHOD IN PEDAGOGY 124	Yakovleva N.S. THE HISTORY OF BIBLIOTHERAPY: HISTORICAL CONTEXT AND SOCIO-CULTURAL ASPECT 175	Ukolova L.I., Sokerina I.V., Jiang Sh. AESTHETIC EDUCATION AS A MAIN CONDITION OF DEVELOPMENT OF SPIRITUAL CULTURE OF A GROWING PERSON 213
Gorbunova I.B. INTERACTIVE NETWORK SYSTEMS OF LEARNING AND MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES 126	Shamsiyeva A.A., Musayeva R.A. INFORMATION AND COMMUNICATION SUBJECT ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION TO PROJECT ACTIVITY 177	Fomina A.A. CLUB IDEOLOGY OF MODERN LIBRARY 216
Irgit S.Ch. FORMATION OF THE VALUABLE RELATION TO NATURE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE 131	Sosunova N.Y., Shurilova T.B. CULTURAL PRACTICES AS A CONDITION OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS 179	Kharchenko O.A. CREATING A CULTURE OF UNIT COMMANDERS OF PEDAGOGICAL PREVENTION OF EVOLUTION ADJUSTMENT OF ILLEGAL CONDUCT OF SUBORDINATES 218
Kandeva N.A., Yakubova A.B. TEACHER'S SUPPORT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WHEN PERFORMING GRAPHIC WORK 133	Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu., Merkulov A.A. METHODOLOGICAL DIRECTIONS IN ORGANIZATION RESEARCH IN PEDAGOGY 182	Chernyavskaya V.S., Rovenko O.V., Cherednichenko A.I. INFORMATION TECHNOLOGY FACTORS OF STRESS OF A TEACHER IN PROFESSIONAL ACTIVITY 220
Kostenok P.I. TEACHING LIFE SAFETY AT A HUMANITIES UNIVERSITY: SUBSTANTIAL DISCORDANCE AND POTENTIAL COLLAPSE 136	Abdurazakova D.M., Peshhoeva A.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATION OF THE EDUCATIONAL SCHOOL SYSTEM 185	Chernyavskaya V.S., Rotjerjanu Yu.M. EDUCATIONAL SUCCESS OF A SCHOOL GRADUATE AS A FACTOR OF PRODUCTIVITY OF UNIFIED STATE EXAMINATION 224
Kuryakov A.V. DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG SPECIALIST STUDENTS IN A UNIVERSITY 145	Bagatyrova M.N. FEATURES OF METHODS OF GAMES IN TEACHING STUDENTS 187	Shevchenko G.I., Brynza S.Yu. NETWORKING AS A CONDITION TO IMPROVE TRAINING AMONG MASTER STUDENTS MAJORING PEDAGOGICAL EDUCATION 226
Lyapkina N.A., Sevastyanova S.K. PEDAGOGICAL FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL (CASE STUDY OF RUBTSOVSK INDUSTRIAL INSTITUTE) 148	Gadzhieva P.D., Nurmagomedova M.N. FEATURES OF STIMULATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF INTERACTIVE LEARNING 188	Shcherbakova I.A. PRACTICAL ORIENTED TASKS AS AN EFFECTIVE WAY OF PROFESSIONAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS 228
Magomedova A.D., Magomedgadjeva A.M., Alipulatova N.S. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT ENGLISH LESSONS AT THE BASIC LEVEL OF LANGUAGE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL 152	Gribkova O.V., Ushakova O.B. THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF MUSIC EDUCATION IN HIGH SCHOOL 190	PSYCHOLOGICAL SCIENCES
Magomedova A.D., Demchenko A.I., Alipulatova N.S. TECHNOLOGY OF TEACHING INTERACTIVE CLASSES ON THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING 154	Kostina T.S. DRAMATURGY OF A FESTIVAL AS AN IMPORTANT COMPONENT OF A SOCIO- CULTURAL PROJECTING 192	Arskieva Z.A. DEVELOPMENT OF VERBAL-LOGICAL THINKING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE 232
Ovsyannikov S.Yu. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF REALIZATION OF POTENTIAL OF THE MILITARY SUBCULTURE EDUCATION INTERNAL TROOPS 155	Koshelev L.Yu., Kunitsina E.S. PROBLEM OF DEVELOPMENT INTEREST TO ARTS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE 194	Aslamazova L.A., Yurina A.A. A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A MODERN FOSTER FAMILY 235
Oleynikov S.V. OBSERVING SKILLS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF AN OFFICER 157	Kravchenko A.L., Sotnikov B.A., Vorzhnev V.V., Stekolnikov Yu.A. INFLUENCE OF HEAVY METALS ON THE ENVIRONMENT: THEORETICAL APPROACHES AND EMPIRICAL MODEL STUDY 197	Vyginnaya E.A. TIME PERSPECTIVE OF DRUG ADDICTS IN THE INDICATORS OF FORMALIZED AND PROJECTIVE TECHNIQUES 237
Ondar Ch.M. ETHNOCULTURAL FEATURES OF PERCEPTION OF TIME IN DEVELOPMENT OF TIME UNDERSTANDING BY CHILDREN IN KINDERGARTENS AND PRIMARY SCHOOLS 159	Medvedickova L.V., Zubenko V.V. EXPERIENCE OF EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN POPULATION AND POLICE IN FOREIGN COUNTRIES IN PREVENTION AND DETECTION OF A CRIME 200	Gunzunova B.A. COMPONENTS OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG DIFFERENT CATEGORIES OF TEACHERS 241
Rybina I.S. RESULTS OF THE RESEARCH OF PEDAGOGICAL MATURITY OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION IN EDUCATIONAL SPACE OF A TEACHERS' UNIVERSITY 161	Medvedenko V.V. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A FESTIVE AND GAME TECHNOLOGIES AND INNOVATIVE METHODS IN ORGANIZATION OF CORPORATE EVENTS 201	Tkachenko G.A., Sorokopud Yu.V., Yakovlev V.A. ANALYSIS OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL BURNOUT IN TEACHING AND MEDICAL PRACTICE 245
Sidneva I.E. THE PROBLEM OF READINESS OF FUTURE CIVIL AVIATION PILOTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY 165	Novikova I.A., Borzenko I.L. CULTURAL NORMS AND VALUES I N FORMING SKILLS OF ETHIC CULTURAL INTERACTION 204	Tuyryapina I.V. FEATURES OF PSYCHO-EMOTIONAL STATE AT STUDENTS WITH PERSONALITY ACCENTUATION IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO A UNIVERSITY 246
Skvortsov K.V. EDUCATION OF THE MORAL FOUNDATION OF SELF-REALIZATION OF YOUTH IN CONDITIONS OF MODERN CULTURAL- EDUCATIONAL PROCESS 167	Rabadanova A.A. DEVELOPING COGNITIVE INDEPENDENCE OF COLLEGE STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS 207	Shtrikova D.B. GENDER STEREOTYPES IN PROFESSIONAL ACTIVITY 250
Stepanova I.V. TRADITIONAL METHODS OF THEATER PEDAGOGY IN TEACHING FUTURE ACTOR AND DIRECTOR 169	Tarasov D.Yu., Buryakov V.N., Herman E.S., Aseev A.G. CONCEPTUALIZATION OF PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION IN THE CHANGING EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA 208	Alam M.Sh., Rodionova O.M. INFLUENCE OF NATURAL DISASTERS ON DIFFERENT SEGMENTS OF THE POPULATION OF THE BANGLADESH REPUBLIC 252
Fedak E.I., Mishin R.V. SYSTEM OF SUICIDE PREVENTION IN U.S. ARMY 171	Ukolova L.I., Sokerina I.V., Jiang Sh. THE MAIN THEORETICAL APPROACHES OF DOMESTIC AND FOREIGN TEACHERS TO A PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER GENERATION 211	Jaber Hasan M.A. FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE SPOUSES IN INTERETHNIC FAMILIES 255
Kardapol'tseva V.N., Shadrina A.V. RUSSIAN ART PORCELAIN AS "DOCUMENTARY EVIDENCE" OF ORIGINALITY OF ART SPACE OF 18-19 CENTURIES 173		Kalita V.V., Mukhacheva A.S., Arkhipova M.S. AN IMAGE OF A TIGER IN PERCEPTION BY SCHOOLCHILDREN IN VLADIVOSTOK (CASE STUDY OF ECO-BIOLOGICAL AND GENERAL EDUCATION CLASSES) 257

Nikonov G. A., Egorova T.E. WORLDVIEW AND THE PSYCHOLOGICAL DIFFERENTIATION IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING 263	Shabaeva L.A. AMIR KURBANOV CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF DAGESTANI LITERATURE 285	Alimushkina O.A. THE VECTORS OF ASSOCIATION: THE ANALYSIS OF THE PROSPECTS OF DEVELOPMENT 309
Prilepskih O.S. EMPIRICAL STUDIES OF AN IMAGE OF A FATHER AND ITS INFLUENCE ON THE CHOICE OF A PARTNER BY GIRLS 265	Abieva N.M. THE COSTUME IN EARLY CHEKHOV'S PROSE: FROM UNIDIMENSION TO COMPLICATION OF MEANING (1882-1884) 286	Dobrozrakova G.A. JOURNALISTIC WORK BY S. DOVLATOV (BEFORE THE EMIGRANT PERIOD) 311
THE HUMANITIES		
PHILOLOGICAL STUDIES		
Bogacheva A.V. WORDS' AND PEOPLES' HISTORY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 269	Bagandova I.M. CLASSIFICATION OF INTERJECTIONS ACCORDING TO THE COMPOSITION AND PECULIARITIES OF THEIR USE IN LITERARY DARGWA LANGUAGE 290	Rustamiy S.A. MUTABAQA AS LEXICAL INSTRUMENT OF LANGUAGE EXPRESSION 313
Misieva L.A. PAROEMIOLGICAL UNITS FORMING THE CONCEPT "DOUBLE-FACE MAN" IN THE AVAR LANGUAGE (LINGUISTIC AND LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS) 271	Kaksin A.D. EXPRESSION OF AN EVIDENTIALITY IN NORTHERN DIALECTS KHANTY LANGUAGE: MAIN CONNOTATIONS AND FORMS 291	Terentyeva E.B. LINGUOPRAGMATIC POTENTIAL OF ENGLISH RESTAURANTS WEBSITES ... 315
Moskovkina E.A. SPECIFICS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS, WHO MAJOR IN CREATIVE SPECIALTIES, IN AN ACADEMIC COURSE OF "RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE" 274	Kozubovskaya G.P. SEMANTIC POETICS OF I. S. TURGENEV (NOVEL "RUDIN") 293	Kukueva G.V., Dvoezhanova N.G. THE ROLE OF REGIONAL FICTION TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 320
Oorzhak B.Ch., Khertek A.B. EXPRESSION OF CATEGORIES OF SPACE AND TIME IN THE TUVAN LANGUAGE 276	Martazanova H.M. THE IMAGE OF TRAGIC REALITIES IN THE HISTORY OF PEOPLE IN THE ARTISTIC STRUCTURE OF A. BOKOV'S NOVEL "THE FATE" 296	Kochkinokova A.V. THE PROBLEM OF SUBJECTIVITY PHENOMENON IN LINGUISTICS 322
Oorzhak B.Ch. THE REALITY OF FUTURE IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE TUVANS 279	Martazanova H.M. PLOT-COMPOSITION PARTICULARS AND PROBLEMS IN AHMED BOKOV'S NOVEL "THE FATE" 298	Homich E.P. THE PROBLEM FIELD OF JUVENILE LITERATURE 325
Sosnina L.V. ADJECTIVES REFERENCE STATUS 281	Nilova K.V. THE CONFIGURATION OF INTENTIONS, IMPLEMENTING SPEECH STRATEGIES IN FAMILY INTERGENERATIONAL INTERACTION. 300	Khuramshina A.R. ANALYSIS OF COMMUNICATIVE INTENTIONS OF COMPLIMENTS IN BASHKIR CULTURE 327
Chertykova M.D. VERBAL EXPRESSION OF MEANING OF A CONTACT AND TOUCH IN THE KHAKASS LANGUAGE 283	Yakimov P.A. POETIC IDEAS OF THE BLESSED VIRGIN: LEXICAL ASPECT 304	Chepasova A.M. INDICATIVE MOOD AND FUTURE TENSE OF PROCESSUAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE 329
	Yakimov P.A., Chebotnikova T.A. B.A. MOISEYEV'S WORKS AS SOURCES OF STUDYING OF ORENBURG DIALECT PICTURE OF THE WORLD 306	Ibragimova R.E. NEW APPROACHES TO LEARNING VOCABULARY IN PRIMARY LANGUAGE EDUCATION 332
		Smolina A.N. STYLISTIC FUNCTIONS OF APOSIOPESIS IN SPIRITUAL LETTERS (ON THE MATERIAL OF ARCHIMANDRITE SOPHRONIY'S (SAKHAROV'S) EPISTOLARY HERITAGE) ... 334
		Homich E.P., Suhoterina T.P. THE COMMUNICATIVE ORIGIN IN JUVENILE LITERATURE 338

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 ИПОПОЛИТОВИЧ 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 заверяется 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).