

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (60)

31 октября 2016

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

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)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (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 И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, № 68, офис 301.

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

e-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Психологические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.10.2016
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 48,75.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© 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, Университет Мемфиса (Теннесси, США)

В. Сартор

– доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)

М.Г. Чухрова

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

О.О. Сеницына

– доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)

Г.И. Лазарев

– доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)

С.В. Кривых

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

Т.М. Степанская

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

А.И. Субетто

– доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

В.В. Собольников

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Ю.С. Аликин

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Н.А. Мешков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

Петер Шпитцер

– профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров

– председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

Ю.В. Сенько

– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

П.И. Костенко

– доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

С. Д. Каракозов

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

В.В. Гафаров

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

В.С. Чернявская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

А.М. Руденко

– доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)

М. Миланков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)

С.Б. Нарзулаев

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

Н.В. Багрова

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

Ю.В. Сорокопуд

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

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

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

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 5 (60)

31 October 2016

ISSN 1991-5497

Index in catalogues
of Russian Post:
31043

GENERAL DIRECTOR

A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF

A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

N.A. Volkova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

TECHNICAL EDITOR

N.S. Chasovskiykh, Cand. of Sciences (Pedagogy), member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

MAKING-UP

Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altai)

**MANAGING EDITOR OF THE
ELECTRONIC VERSION OF THE
JOURNAL**

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

M.A. Ostanina, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

301 Office, 68 Kommunistichesky Prospekt,
Gorno-Altai, Altai Republic, Russia, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Psychological Sciences and Philological Sciences

Passed for printing on 19.10.2016

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 48,75.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- Yu.V. Senko** – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- P.I. Kostyonok** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Chelyabinsk, Russia)
- S. D. Karakozov** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- V.V. Gafarov** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Sciences (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. Nurzulaev** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
- N.V. Bagrova** – Doctor of Culturology, Professor (Novosibirsk, Russia)
- Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Sciences (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.

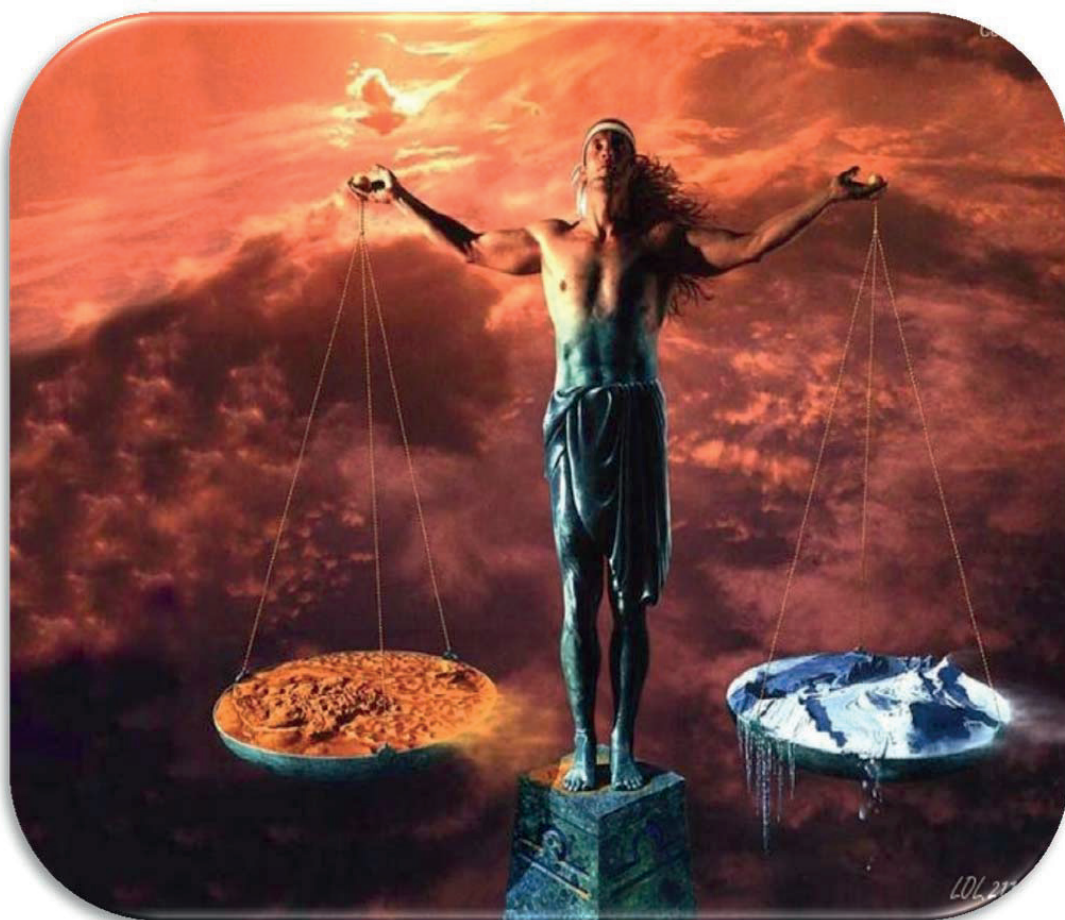
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А		Г		И		С	
Абакумова А.Г.	30	Гагулин И.В.	281, 283	Ибрагимова А.А.	276	Султанова М.В.	246
Абдуллин Р.Р.	6	Гафаров В.В.	281, 283	Ибрагимова Е.А.	281, 283	Сутырина М.П.	290
Абрамов В.Е.	266	Гафарова А.В.	281, 283	Д		Т	
Авдеева Л.Н.	234	Герасимова И.В.	253	Давлетова К.Б.	144	Темербекова А.А.	165
Алешина А.Б.	97	Гилева А.В.	189	Демченков С.А.	368	Ткач Л.Т.	78
Алибекова З.Н.	172, 220	Гиниятуллина Э.Х.	56	Джафаров Д.Т.	5	Ткаченко Г.А.	257
Алиев А.А.	32	Глазырина Т.М.	248	Джиоева А.Р.	218	Товпич И.О.	167
Алиева А.Р.	174	Глебов В.В.	266, 276	Дзудцов И.М.	218	Топоркова О.В.	88
Алиева Х.М.	308	Говорова А.А.	109	Дибиров И.А.	308	Тхайцухова А.М.	366
Алькова Л.А.	176	Головкова В.А.	255	Добрыднев С.И.	268	У	
Ананин Д.П.	124	Голубева А.Н.	58, 60	Добрыднева Т.С.	268	Узденкова З.К.	170
Аникина Е.В.	99	Гомов Д.Г.	40	Доржу К.Б.	352	Умалатова З.М.	220
Анохин И.А.	46	Гончарова М.С.	111	Дубровина Л.А.	76	Устинова Л.Г.	246
Антонова Н.Н.	8	Горбачев А.Л.	114	Дума С.Н.	270	Ф	
Архипова О.А.	255	Горбачева Т.М.	114	Е		Федяева Н.Д.	368
Асадулаева Ф.Р.	177	Горбунова И.Б.	118, 121	Ежов В.С.	192	Филатова Е.В.	211
Аскарова Д.А.	264	Б		Ж		Фисюк Т.Т.	213
Афонюшкин О.С.	51	Бажукова Е.Н.	101	Жгун Д.А.	310	Х	
Ахтаева Л.А.	313	Банникова Л.В.	8	Жуйкова Т.П.	28	Халхарова Л.Ц.	370
Ашихманова Н.А.	318	Бачиева Э.Ю.	172, 177, 220	Жукова Н.А.	337	Хан Т.В.	215
Б		Белинская О.Н.	179	З		Ходанович А.И.	118, 121
Бажукова Е.Н.	101	Белоглазов П.Е.	329	Захарова Е.Ю.	213	Хомутская Н.Ю.	222
Банникова Л.В.	8	Белькова М.В.	27	Занюкова Е.В.	335	Худенко Е.А.	350
Бачиева Э.Ю.	172, 177, 220	Беляев А.В.	104	Злобина Ю.И.	321	Ц	
Белинская О.Н.	179	Бесаева А.Г.	218	К		Циммерман Г.А.	94
Белоглазов П.Е.	329	Бессарабова И.С.	88	Каксин А.Д.	323	Ч	
Белькова М.В.	27	Богумил Т.А.	333	Календр А.А.	326	Чамзырын Е.Т.	374
Беляев А.В.	104	Бойкова О.А.	34	Касимов Р.А.	62	Чебодаева Л.И.	159
Бесаева А.Г.	218	Бокова О.А.	181	Каскаракова З.Е.	329	Чистобаев Н.С.	376
Бессарабова И.С.	88	Буваков К.В.	36	Киктенко М.В.	11	Чистякова В.А.	157
Богумил Т.А.	333	Бурцева Г.В.	184	Ким А.С.	294	Чухров А.С.	23, 224
Бойкова О.А.	34	В		Ковалева Ю.М.	292	Чухрова М.Г.	292, 294
Боква О.А.	181	Вагнер П.А.	187	Козлова А.В.	147	Ш	
Буваков К.В.	36	Варин Э.А.	187	Колесникова Л.И.	76	Шайхутдинова Т.Н.	225
Бурцева Г.В.	184	Веракса А.Н.	287	Колпачева О.Ю.	234	Шалаева Е.А.	230
В		Веретенникова Л.А.	181	Кольчикова Н.Л.	159	Шамарина Е.В.	181
Вагнер П.А.	187	Винокурова И.Ж.	305	Кондрашова Н.В.	65	Швалева Т.А.	91
Варин Э.А.	187	Волкова С.В.	292	Константинова Н.В.	196	Шевцов А.А.	297
Веракса А.Н.	287	Воронин И.И.	53	Корлякова С.Г.	272	Шевцов Н.А.	132
Веретенникова Л.А.	181	Воронов А.М.	106	Корнилова М.Ю.	14	Шептенко П.А.	142
Винокурова И.Ж.	305	Г		Костина А.А.	42	Шибает В.П.	233
Волкова С.В.	292	Гагулин И.В.	281, 283	Костюнина А.А.	157	Ширванян А.Э.	234
Воронин И.И.	53	Гафаров В.В.	281, 283	Кочетков П.П.	266	Шумилова Н.А.	236, 238
Воронов А.М.	106	Гафарова А.В.	281, 283	Кочкинекова А.В.	340	Шурыгина А.А.	215
Г		Герасимова И.В.	253	Крайник В.Л.	130, 132	Щ	
Гагулин И.В.	281, 283	Гилева А.В.	189	Криводонова Ю.Е.	106	Щебельская Э.Г.	94
Гафаров В.В.	281, 283	Гиниятуллина Э.Х.	56	Кривых С.В.	36	Щеголь А.И.	243
Гафарова А.В.	281, 283	Глазырина Т.М.	248	Кузнецова Ю.В.	81	Щербак Ю.И.	299
Герасимова И.В.	253	Глебов В.В.	266, 276	Кулькина И.В.	255	Щербинин А.А.	18, 67
Гилева А.В.	189	Говорова А.А.	109	Куляпин А.И.	344	Ю	
Гиниятуллина Э.Х.	56	Головкова В.А.	255	Кызласов А.С.	329	Юецзяо Ли	303
Глазырина Т.М.	248	Голубева А.Н.	58, 60	Л		Юйфан Су	362
Глебов В.В.	266, 276	Гомов Д.Г.	40	Лавер Б.И.	99	Я	
Говорова А.А.	109	Гончарова М.С.	111	Лахтин А.Ю.	44	Яцентковская Н.А.	240
Головкова В.А.	255	Горбачев А.Л.	114	Лебедева Л.Ю.	149	Я	
Голубева А.Н.	58, 60	Горбачева Т.М.	114	Леденева Е.М.	346	Яцентковская Н.А.	240
Гомов Д.Г.	40	Горбунова И.Б.	118, 121	Леонов С.В.	287	Я	
Гончарова М.С.	111	Д		Леушина И.С.	176	Яцентковская Н.А.	240
Горбачев А.Л.	114	Давлетова К.Б.	144	Лихачева Т.С.	88	Я	
Горбачева Т.М.	114	Демченков С.А.	368	М		Яцентковская Н.А.	240
Горбунова И.Б.	118, 121	Джафаров Д.Т.	5	Максимцова Т.А.	149	Я	
Д		Джиоева А.Р.	218	Мартынова Е.В.	18, 67	Яцентковская Н.А.	240
Давлетова К.Б.	144	Дзудцов И.М.	218	Мартышов А.В.	276	Я	
Демченков С.А.	368	Дибиров И.А.	308	Марченко Е.П.	152	Я	
Джафаров Д.Т.	5	Добрыднев С.И.	268	Мацаренко Т.Н.	20	Я	
Джиоева А.Р.	218	Добрыднева Т.С.	268	Медведева Н.П.	354	Я	
Дзудцов И.М.	218	Доржу К.Б.	352	Мельникова М.М.	270	Я	
Дибиров И.А.	308	Дубровина Л.А.	76	Микова М.В.	130	Я	
Добрыднев С.И.	268	Дума С.Н.	270	Миллер В.В.	209	Я	
Добрыднева Т.С.	268	Е		Митряшкина Н.В.	278	Я	
Доржу К.Б.	352	Ежов В.С.	192	Могилевская В.Ю.	299	Я	
Дубровина Л.А.	76	Ж		Мутавчи Е.П.	155	Я	
Дума С.Н.	270	Жгун Д.А.	310	Н		Я	
Е		Жуйкова Т.П.	28	Наумова В.И.	71	Я	
Ежов В.С.	192	Жукова Н.А.	337	Нгуен В.Л.	257	Я	
Ж		З		Никитина Л.А.	136	Я	
Жгун Д.А.	310	Захарова Е.Ю.	213	Новичихина Т.И.	139	Я	
Жуйкова Т.П.	28	Занюкова Е.В.	335	Носова И.В.	192	Я	
Жукова Н.А.	337	Злобина Ю.И.	321	О		Я	
З		К		Оленина Г.В.	179	Я	
Захарова Е.Ю.	213	Каксин А.Д.	323	Остапович О.В.	209	Я	
Занюкова Е.В.	335	Календр А.А.	326	Островерхов А.Г.	272	Я	
Злобина Ю.И.	321	Касимов Р.А.	62	П		Я	
К		Каскаракова З.Е.	329	Панкова А.А.	161	Я	
Каксин А.Д.	323	Киктенко М.В.	11	Панов Д.О.	281, 283	Я	
Календр А.А.	326	Ким А.С.	294	Пахарукова В.А.	88	Я	
Касимов Р.А.	62	Ковалева Ю.М.	292	Перепелкина Н.О.	155	Я	
Каскаракова З.Е.	329	Козлова А.В.	147	Петров Д.А.	25	Я	
Киктенко М.В.	11	Колесникова Л.И.	76	Петрова Е.И.	198	Я	
Ким А.С.	294	Колпачева О.Ю.	234	Петронюк И.С.	74	Я	
Ковалева Ю.М.	292	Кольчикова Н.Л.	159	Поликанова И.С.	287	Я	
Козлова А.В.	147	Кондрашова Н.В.	65	Протасова Е.В.	189	Я	
Колесникова Л.И.	76	Константинова Н.В.	196	Р		Я	
Колпачева О.Ю.	234	Корлякова С.Г.	272	Радевская Н.С.	40, 81	Я	
Кольчикова Н.Л.	159	Корнилова М.Ю.	14	Ремеева А.Н.	62	Я	
Кольчикова Н.Л.	159	Костина А.А.	42	Рыжов А.Я.	99	Я	
Кондрашова Н.В.	65	Костюнина А.А.	157	С		Я	
Константинова Н.В.	196	Кочетков П.П.	266	Савостьянов А.И.	20	Я	
Корлякова С.Г.	272	Кочкинекова А.В.	340	Сазонова О.К.	157	Я	
Корнилова М.Ю.	14	Крайник В.Л.	130, 132	Саттарова Р.В.	357	Я	
Костина А.А.	42	Криводонова Ю.Е.	106	Свиридов А.Н.	142	Я	
Костюнина А.А.	157	Кривых С.В.	36	Сергеев А.В.	287	Я	
Кочетков П.П.	266	Кузнецова Ю.В.	81	Сердюкова Е.Ф.	258	Я	
Кочкинекова А.В.	340	Кузнецова Ю.В.	81	Сиволобова Н.А.	164	Я	
Крайник В.Л.	130, 132	Кулькина И.В.	255	Симич К. П.	201	Я	
Криводонова Ю.Е.	106	Куляпин А.И.	344	Сингач А.Н.	204	Я	
Кривых С.В.	36	Кызласов А.С.	329	Скитская Л.В.	78	Я	
Кузнецова Ю.В.	81	Л		Сладкова И.А.	262	Я	
Кулькина И.В.	255	Лавер Б.И.	99	Слепкина Ю.В.	207	Я	
Куляпин А.И.	344	Лахтин А.Ю.	44	Соколова К.Л.	250	Я	
Кызласов А.С.	329	Лебедева Л.Ю.	149	Сорокина В.В.	67	Я	
Л		Леденева Е.М.	346	Споткай Л.А.	86	Я	
Лавер Б.И.	99	Леонов С.В.	287	Степанская А.Г.	84	Я	
Лахтин А.Ю.	44	Леушина И.С.	176	Степанская Э.В.	84	Я	
Лебедева Л.Ю.	149	Лихачева Т.С.	88	Степанский В.В.	71	Я	
Леденева Е.М.	346	М		Сувандии Н.Д.	364	Я	
Леонов С.В.	287	Максимцова Т.А.	149	Суворова О.В.	86	Я	
Леушина И.С.	176	Мартынова Е.В.	18, 67	О		Я	
Лихачева Т.С.	88	Мартышов А.В.	276	Оленина Г.В.	179	Я	
М		Марченко Е.П.	152	Остапович О.В.	209	Я	
Максимцова Т.А.	149	Мацаренко Т.Н.	20	Островерхов А.Г.	272	Я	
Мартынова Е.В.	18, 67	Медведева Н.П.	354	П		Я	
Мартышов А.В.	276	Мельникова М.М.	270	Панкова А.А.	161	Я	
Марченко Е.П.	152	Микова М.В.	130	Панов Д.О.	281, 283	Я	
Мацаренко Т.Н.	20	Миллер В.В.	209	Пахарукова В.А.	88	Я	
Медведева Н.П.	354	Митряшкина Н.В.	278	Перепелкина Н.О.	155	Я	
Мельникова М.М.	270	Могилевская В.Ю.	299	Петров Д.А.	25	Я	
Микова М.В.	130	Мутавчи Е.П.	155	Петрова Е.И.	198	Я	
Миллер В.В.	209	Н		Петронюк И.С.	74	Я	
Митряшкина Н.В.	278	Наумова В.И.	71	Поликанова И.С.	287	Я	
Могилевская В.Ю.	299	Нгуен В.Л.	257	Протасова Е.В.	189	Я	
Мутавчи Е.П.	155	Никитина Л.А.	136	Р		Я	
Н		Новичихина Т.И.	139	Радевская Н.С.	40, 81	Я	
Наумова В.И.	71	Носова И.В.	192	Ремеева А.Н.	62	Я	
Нгуен В.Л.	257	О		Рыжов А.Я.	99	Я	
Никитина Л.А.	136	Оленина Г.В.	179	С		Я	
Новичихина Т.И.	139	Остапович О.В.	209	Савостьянов А.И.	20	Я	
Носова И.В.	192	Островерхов А.Г.	272	Сазонова О.К.	157	Я	
О		П		Саттарова Р.В.	357	Я	
Оленина Г.В.	179	Панкова А.А.	161	Свиридов А.Н.	142	Я	
Остапович О.В.	209	Панов Д.О.	281, 283	Сергеев А.В.	287	Я	
Островерхов А.Г.	272	Пахарукова В.А.	88	Сердюкова Е.Ф.	258	Я	
П		Перепелкина Н.О.	155	Сиволобова Н.А.	164	Я	
Панкова А.А.	161	Петров Д.А.	25	Симич К. П.	201	Я	
Панов Д.О.	281, 283	Петрова Е.И.	198	Сингач А.Н.	204	Я	
Пахарукова В.А.	88	Петронюк И.С.	74	Скитская Л.В.	78	Я	
Перепелкина Н.О.	155	Поликанова И.С.	287	Сладкова И.А.	262	Я	
Петров Д.А.	25	Протасова Е.В.	189	Слепкина Ю.В.	207	Я	
Петрова Е.И.	198	Р		Соколова К.Л.	250	Я	
Петронюк И.С.	74	Радевская Н.С.	40, 81	Сорокина В.В.	67	Я	
Поликанова И.С.	287	Ремеева А.Н.	62	Споткай Л.А.	86	Я	
Протасова Е.В.	189	Рыжов А.Я.	99	Степанская А.Г.	84	Я	
Р		С		Степанская Э.В.	84	Я	
Радевская Н.С.	40, 81	Савостьянов А.И.	20	Степанский В.В.	71	Я	
Ремеева А.Н.	62	Сазонова О.К.	157	Сувандии Н.Д.	364	Я	
Рыжов А.Я.	99	Саттарова Р.В.	357	Суворова О.В.	86	Я	
С		Свиридов А.Н.	142	Т		Я	
Савостьянов А.И.	20	Сергеев А.В.	287	Темербекова А.А.	165	Я	
Сазонова О.К.	157	Сердюкова Е.Ф.	258	Ткач Л.Т.	78	Я	
Саттарова Р.В.	357	Сиволобова Н.А.	164	Ткаченко Г.А.	257	Я	
Свиридов А.Н.	142	Симич К. П.	201	Товпич И.О.	167	Я	
Сингач А.Н.</							

**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 37.01

Dzhafarova D. T., senior teacher, Department of Theory and History of Social Work, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru

THE BASICS AND CONTENTS OF FAMILY PEDAGOGICS OF PEOPLES WHO LIVE IN MOUNTAINS. The article emphasizes importance of family education in the formation of the system life values of the younger generation. The changes taking place in the society actualize the role and importance of the family every year as the main institution of education of the younger generation. The family from generation to generation transforms experience, accumulated in history and proven by labor, socio-cultural, spiritual and moral, educational and other activities that is a prerequisite for the continuation and development of the ethnic group. The author concludes that life of families of people, who live in mountains, contains progressive folk traditions and other spiritually-moral values, in addition to meaningful comprehensive education of growing children, there is strong spiritual basis of families, helps to reduce the divorce rate and, as a consequence, reduces single-parent families.

Key words: family, family education, folk pedagogy, society, state, demography.

Д.Т. Джафарова, ст. преп. каф. теории и истории социальной работы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ ГОРСКИХ НАРОДОВ

В данной статье подчёркивается значимость семейного воспитания в формировании системы жизненных ценностей подрастающего поколения. Изменения, происходящие в обществе, с каждым годом актуализируют роль и значение семьи как главного института воспитания подрастающего поколения. Семья от поколения к поколению трансформирует накопленный за всю историю человечества и оправдавший себя трудовой, социально-культурный, духовно-нравственный, педагогический и иной опыт, что является необходимым условием продолжения и развития жизни этноса. Автор делает вывод о том, что функционирование в горской семье прогрессивных народных традиций и других духовно-нравственных ценностей, помимо содержательного всестороннего воспитания растущих там детей, обеспечивает прочность духовных основ семьи, способствует сокращению разводов и, как следствие этого, неполных семей.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, народная педагогика, общество, государство, демография.

Этническая система воспитания – величайшая духовная ценность народа, она представляет собой фундаментальный слой всей этнокультуры. Её возрождение и функционирование в семье и национальных образовательных учреждениях – актуальная общественно значимая задача, стоящая перед учёными-этнопедагогами, педагогической и родительской общественностью, перед каждым взрослым членом общества, выступающим в качестве воспитателя подрастающего поколения. Горский народ за свою многовековую историю, полную масштабных трагических и героических событий, благодаря своим неустанным творческим поискам создал уникальную этническую систему формирования подрастающих поколений, отвечающую насущным потребностям жизни народа. Народ, вынужденный обустроить свою жизнь в первозданных, суровых горах и в течение всей своей истории отстаивать свою свободу от внешних врагов с оружием в руках, национальной системой воспитания готовил подрастающие поколения к достижению этих главных жизненных целей – созидательному мирному труду и отстаиванию свободы родной земли. Поэтому традиционное горское воспитание в обеих своих формах (в семейном и джамаатском воспитании) в тесном единстве их позиций формировало подрастающие поколения тружениками – созидателями и патриотами – защитниками родной земли, родного очага. Интеграция традиционного семейного воспитания с педагогической наукой и школьной практикой служит цели всесторонней подготовки подрастающего поколения

к жизни – к трудовой и общественной деятельности, созданию семьи и воспитанию в ней будущих детей [1 – 3]. Взаимосвязь, взаимообогащение педагогической теории и опыта традиционного народного воспитания создают благоприятные социально-педагогические условия для гуманизации содержания образовательного воспитательного процесса в национальной школе. Тем самым актуальность настоящей исследования определяется, с одной стороны, неизученностью стоящей перед ним проблемы, а с другой стороны, значимостью и социально-педагогической востребованностью тысячелетнего народного этнокультурного опыта воспитания.

Исследование сущности и специфики семейной педагогики горского народа привело нас к выводу о том, что практическая воспитательная деятельность семьи функционирует, исходя из народной мудрости, выраженной в традициях, обычаях, моральных законах джамаата – сельского общества в лице мудрых старейшин и знающих духовные ценности народа женщин.

Джамаатские традиции воспитания представляют собой обобщение эмпирической деятельности народа по воспитанию подрастающего поколения, это своеобразная теория народной педагогики, которой руководствуются родители в семейном воспитании. Поэтому горское семейное и джамаатское (общественное) воспитание во всем едино, неразрывно. Такое единство сформировалось исторически, в силу насущных духовных потребностей народа, и оно несомненное преимущество традици-

онного горского воспитания, которое актуально и в современной жизни народа.

Специфика семейно-общественного уклада горских народов (открытый характер жизни, взаимопомощь в межличностных и межэтнических отношениях, доброжелательность к человеку, чувство ответственности старшего поколения за воспитание достойного молодого поколения, уважение к старшим, почитание родителей и др.) сама также нами рассматривается как фактор большого воспитывающего воздействия.

Единое образовательное пространство Российской Федерации с её поликультурностью требует учёта национальной специфики в работе школы, детских образовательных учреждений. Включение этнокультурного компонента в содержание образования в национальной школе, что регламентируется законом «Об образовании в РФ», способствует совершенствованию и гуманизации воспитательного процесса, достижению целей формирования личности, отвечающей высоким духовно-нравственным критериям. Народная педагогика горцев, несмотря на её стабильное функционирование в семье и в наше время, изучена не в достаточной мере, если не сказать очень слабо. Фундаментальных исследований, посвящённых её актуальным проблемам, до настоящего времени, к сожалению, не имеется. Мы, наверное, не погрешим против истины, если скажем, что талантливые поэты, писатели, деятели культуры, вышедшие из аварского народа (Г. Цадаса, Х.М. усаясул, Р. Гамзатов, Ф. Алиева, М. Магомедов и др.) для сохранения и популяризации мудрости аварской народной педагогики сделали намного больше, чем ученые-педагоги. Наряду с аварским богатым многожанровым фольклором творчество названных и других поэтов и писателей, по нашему мнению, также является ценным источником в исследовании народной педагогической мудрости [4].

В современную эпоху, когда этнокультурные предметы «Культура и традиции народов Дагестана» и «Подготовка юношей и девушек к жизни» составляют важнейшую часть регионально-национального компонента содержания образования в дагестанской национальной школе, назрела необходимость упорядочения преемственных связей между семейным и школьным воспитанием на основе актуализации наследственных этнокультурных ценностей подрастающим поколением [5].

Мы убеждены в том, что семейную педагогику следует исследовать в её прочных связях с джамаатской (общественной в традиционном понимании) педагогикой и во взаимоотношениях с научной педагогикой (этнопедагогикой) и практикой воспитательной работы национальной школы, детских дошкольных учреждений.

В традиционном горском воспитании, которое реализуется в двух тесно взаимосвязанных формах – семейном и джамаатском (общественном) воспитании – представлены все аспекты и направления формирования личности, выдвигая при этом как глав-

ную цель воспитания «настоящего горца», «настоящей горянки», т. е. совершенного человека, во всём руководствующегося ёмким моральным понятием «ягI-наму» – «честь и достоинство человека». Опыт традиционного горского воспитания, в котором ведущее место уделяется нравственному формированию личности, в интеграции с достижениями современной педагогической науки и практикой работы общественных образовательных учреждений в нашей экспериментальной работе раскрыл свои большие потенциальные возможности.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что анализ и обобщение результатов исследования и опытно-экспериментальной работы приводят нас к выводу о том, что функционирование в горской семье прогрессивных народных традиций и других духовно-нравственных ценностей, помимо содержательного всестороннего воспитания растущих там детей, обеспечивает прочность духовных основ семьи, способствует сокращению разводов и, как следствие этого, неполных семей. Социальное сиротство – нетипичное, крайне редко встречающееся в горской среде асоциальное явление. Таким образом, гуманные традиции, духовные ценности горской семьи представляют собой важнейший фактор формирования стабильного и высокодейственного педагогического потенциала семьи.

Анализ горской этнической системы воспитания убедительно свидетельствует, что ей присуща комплексность подхода к формированию личности, т. е. максимально возможный охват всех сторон развития личности воспитательным воздействием при ведущей роли нравственного воспитания, которое определяет успех и по другим аспектам формирования растущего человека. И всё это реализуется в игровой, трудовой деятельности, общении естественным образом.

В итоге всестороннего анализа воспитательного потенциала современной горской семейной педагогики мы приходим к научно обоснованному и объективному выводу о том, что разработка методической системы по использованию традиционного опыта семейного воспитания в интеграции с достижениями педагогической науки позволит совершенствовать и гуманизировать содержание школьно-семейного воспитательного процесса. Стремясь охватить в исследовании наиболее актуальные для современной воспитательной практики достижения и особенности горской народной педагогики, мы не обошли критическим вниманием и те немногие традиции, обычаи, нравы, которые не отвечают современным воспитательным целям, не имеют гуманистической идейной направленности. Мерилом ценности и значимости горской семейной педагогики, очевидно, являются поколения наших славных предков, воспитанных на высокочеловеческих патристических, моральных, трудовых традициях народа и наши современные поколения народа, потомки, духовно связанные с предками через унаследованные ценности, в том числе и через лучшие качества и черты национального характера.

Библиографический список

1. Алимova Б.М. *Роль семьи в сохранении и передаче этнических культурных традиций*. Махачкала, 1990.
2. Васильцова З.П. *Мудрые заповеди народной педагогики*. Москва, 1993.
3. Магомедова З.Ш. Влияние этноса на формирование духовно-нравственных ценностей. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2012; 5: 19 – 22.
4. Мирзоев Ш.А. *Народная педагогика Дагестана*. Махачкала, 1992.
5. Омаров С.М. *Основы народной педагогики Дагестана*. Махачкала, 2000.

References

1. Alimova B.M. *Rol' sem'i v sohraneni i peredache 'etnicheskih kul'turnyh traditsij*. Mahachkala, 1990.
2. Vasil'cova Z.P. *Mudrye zapovedi narodnoj pedagogiki*. Moskva, 1993.
3. Magomedova Z.Sh. Vliyaniye 'etnosa na formirovaniye duhovno-nravstvennyh cennostej. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2012; 5: 19 – 22.
4. Mirzoev Sh.A. *Narodnaya pedagogika Dagestana*. Mahachkala, 1992.
5. Omarov S.M. *Osnovy narodnoj pedagogiki Dagestana*. Mahachkala, 2000.

Статья поступила в редакцию 07.09.16

УДК 378

Abdullin R.R., postgraduate (1st year of studies), Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN CUSTODIAL INSTITUTIONS. The author considers adolescence as one of the most complex concepts in psychology. By psychologists and teachers of different epochs of the society's development this problem was interpreted in different ways. It remains relevant in our time. The author cites information that adolescence is a crucial stage in development, as it forms a basis of foundation of morality, is formation of social attitudes, relationships to yourself, to others,

to the society and belief. With the aim of psychological support and social adaptation of difficult teens, the author identifies the need to strengthen the directions of correctional work, contributing to the formation of new constructive forms of behavior, development of positive feelings toward adults, peers, yourself; increase of confidence; formation of need for self-realization.

Key words: deviance, closed institution, difficult teens, violation, crime, personal characteristics.

Р.Р. Абдуллин, аспирант 1 курса, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ЗАКРЫТОГО ТИПА

Автор рассматривает подростковый период как один из самых многогранных понятий в психологии. Психологами и педагогами различных эпох развития общества эта проблема трактовалась по-разному. Остаётся она актуальной и в наше время. Автор приводит информацию о том, что подростковый возраст – самый ответственный этап в развитии личности, так как именно здесь закладывается фундамент нравственности, происходит формирование социальных установок, отношения к самому себе, к другим людям, к обществу, формируются убеждения. С целью психологической поддержки и социальной адаптации трудных подростков автор определяет необходимость усилить направления коррекционной работы, способствующие формированию новых конструктивных форм поведения, развитию позитивных чувств по отношению к взрослому, сверстнику, самому себе; повышению уверенности в себе; формированию потребности к самореализации.

Ключевые слова: девиантность, учреждение закрытого типа, трудные подростки, нарушения, преступление, личностные особенности.

В системе реабилитации и адаптации промежуточный этап занимает специальное училище для трудных подростков. Его главной целью является ведение воспитательной работы, направленной на всестороннее развитие личности, создание условий для социализации, самоопределения воспитанников, овладения культурными, духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения в интересах самого человека, его семьи, всего общества и государства. В связи с этим, есть необходимость определения реальных психологических причин девиантности растущих детей, в том числе, психологических особенностей личности подростков, находящихся в учреждениях закрытого типа.

Нами было проведено экспериментальное исследование личностных особенностей подростков, находящихся в учреждениях закрытого типа.

Выбранная нами диагностическая методика достаточно часто применяется в психологических исследованиях, и является надёжной и валидной. Это тест-опросник Кеттелла (подростковый вариант) [1].

Интерпретируя первичные данные, полученные по этой методике, мы провели сравнительно-сопоставительный анализ показателей факторов у девочек-подростков «СПУ» закрытого типа и девочек-подростков средней общеобразовательной школы («СОШ») [2]. Процентное соотношение испытуемых девочек-подростков по уровням развития личностных особенностей представлено в таблице.

Процентное соотношение девочек-подростков по уровням развития личностных особенностей по тест-опроснику Кеттелла (%).

Характеристика шкалы	Подростки «СПУ» закрытого типа (%)		Подростки «СОШ» (%)	
	Высокие оценки по шкале	Низкие оценки по шкале	Высокие оценки по шкале	Низкие оценки по шкале
Фактор А («шизотимия – аффектомия»)	20	80	68	32
Фактор D («флегматичность – возбудимость»)	80	20	68	32
Фактор E («подчиненность – доминирование»)	84	16	64	36
Фактор H («застенчивость – авантюризм»)	80	20	68	32
Фактор I («реализм – сензитивность»)	20	80	72	28
Фактор Q2 («степень групповой зависимости»)	72	28	32	68
Фактор Q4 («степень внутреннего напряжения»)	72	28	32	68

Полученные результаты позволяют утверждать о том, что девочки-подростки, находящиеся в учреждении закрытого типа, эмоционально неустойчивы, возбудимы, у них преобладает низкий уровень принятия моральных норм, низкая степень самоконтроля, высокая степень внутреннего напряжения, они переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим,

самораскрытия. С нашей точки зрения, это детерминировано тем, что они исключительно эгоцентричны и мнят себя «главной составляющей всего социума». Такие противоречия в оценке себя не позволяют им адекватно оценивать свои личностные особенности [3].

У подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, наблюдаются высокая эмоциональная устойчивость, высокая степень принятия моральных норм и низкая степень внутреннего напряжения: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а также, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками, они уверенно расценивают ситуацию школьного обучения как благоприятную их престижу, самооценке, статусу. Такие результаты указывают на то, что эмоциональное состояние подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, на фоне которого развиваются их социальные контакты, носит положительный характер [4].

В ходе экспериментального исследования девочек-подростков, находящихся в учреждении закрытого типа, высокие оценки были получены по таким факторам как: возбудимость, доминирование, осторожность, легкомыслие, авантюризм, «степень групповой зависимости», степень внутреннего напряжения.

Получены низкие оценки по факторам как: эмоциональная неустойчивость, степень принятия моральных норм, самоконтроль, самоуверенности.

Низкие оценки говорят о том, что у этих подростков проявляется обособленность, критичность, холодность, склонность к ригидности, отчужденности. Они избегают компромиссов, негибемы, жестоки. Точность и ригидность прослеживаются в действиях и установках, направленных на окружающих.

По результатам исследования нами разработаны психолого-педагогические рекомендации для социального педагога по работе с подростками, находящимися в учреждении закрытого типа:

– хорошо знать каждого ребёнка, его индивидуально-психологические особенности и условия их формирования;

– при выборе приёмов воспитательного воздействия на подростков учитывать их индивидуальные особенности;
– проявлять педагогический такт и уметь предвидеть последствия того или иного подхода к ребёнку [5].

Коррекция девиантного поведения будет настолько эффективной, насколько она учитывает уникальность и неповторимость подростка.

Индивидуальный подход означает выявление природы психологических трудностей конкретного агрессивного подростка и действительных психологических механизмов, лежащих в основе подростковых проблем, выбор соответствующих данному индивидуальному случаю способов и методов работы, осуществление обратной связи, корректировку выбранной.

Персональная поддержка девиантного подростка в группе – это специальная работа воспитателя, педагога-психолога, социального педагога и педагогов предметников, осуществляемая ими непосредственно во взаимодействии с воспитанником или опосредованно, через его семью и групповой коллектив, нацелена на помощь в решении его возрастных задач социализации и связанных с ними индивидуальных и личностных проблем.

При составлении психолого-педагогических рекомендаций для социального педагога по работе с подростками, находящимися в учреждении закрытого типа, мы ссылались на работы таких специалистов, как В.В. Бойко, Л.С. Выготский, А.М. Прихожан, А.В. Толстых, М.А. Клем, З.А. Зимелева, В.С. Мухина и др.

Библиографический список

1. Бойко В.В. *Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2014.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 4-х т. Москва: Педагогика, 1991; Т. 4: Педология подростка.
3. Выготский Л.С. *Педология подростка*. Москва: Педагогика, 1931.
4. Гришина Н.В. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
5. Зимелева З.А. *Психологические условия возникновения и коррекции агрессивного поведения подростков*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2012.

References

1. Bojko V.V. *Trudnye haraktery podrostkov: razvitie, vyavlenie, pomoshch'*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Soyuz», 2014.
2. Vyotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 4-h t. Moskva: Pedagogika, 1991; T. 4: Pedologiya podrostka.
3. Vyotskij L.S. *Pedologiya podrostka*. Moskva: Pedagogika, 1931.
4. Grishina N.V. *Psihologiya konflikta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
5. Zimeleva Z.A. *Psihologicheskie usloviya vozniknoveniya i korrekcii agressivnogo povedeniya podrostkov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.09.16

УДК 378.146

Antonova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics Theory and History, Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia), E-mail: n73@mail.ru

Bannikova L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of French Language and Linguodidactics, Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia), E-mail: liubovbannikova@gmail.com

USE OF THE POINT-RATING SYSTEM OF EVALUATION AS A MEANS OF LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS. The article examines the use of the point-rating system of evaluation of knowledge as a means of motivation for educational activity of students. The work provides some instructional techniques that help increase motivation through this system and related equipment is shown. The authors conclude that the modern point-rating system of evaluation requires a significant change in the approach to the formulation and definition of point expression of certain kinds of learning activities designed to motivate learning in classroom and, particularly, during extracurricular work of students. The task of teachers is also to make this evaluation system open and accessible to students.

Key words: point-rating system of evaluation, motivation, internal and external reasons.

Н.Н. Антонова, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: n73@mail.ru

Л.В. Банникова, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: liubovbannikova@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАК СРЕДСТВА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕНИЮ

В статье рассматривается возможность использования балльно-рейтинговой системы оценивания как средства мотивации учебной деятельности студентов, приводятся некоторые методические приемы повышения мотивации посредством данной системы и сопутствующих средств. Авторы приходят к выводу о том, что современная балльно-рейтинговая система оценивания требует существенного изменения в подходе к формулированию и определению балльного выражения тех или иных видов учебных заданий, направленных на мотивацию учебной аудиторной и, особенно, внеаудиторной работы студентов. Задача педагогов заключается также в том, чтобы сделать такую систему оценивания максимально открытой и доступной для студентов.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система оценивания, мотивация, внутренние и внешние мотивы.

На рубеже XX – XXI веков российская высшая школа встала на путь реформ, которые коснулись в том числе системы контроля и оценивания качества образования. Это привело к появлению и постепенному внедрению в практику работы высшей школы такой формы контроля и оценивания качества обучения как балльно-рейтинговая система, позволяющая комплексно оценивать знания, умения, навыки студентов, а также формируемые у них компетенции. В настоящее время трудно найти вуз, в котором данная система не заменила бы (или не дополнила бы) традиционную. Балльно-рейтинговая система является, по

сути, накопительной количественной оценкой, когда успешность освоения той или иной дисциплины определяется суммой набранных баллов (обычно по 100-балльной шкале), которая затем пересчитывается на традиционную пятибалльную (а по сути четырёхбалльную). Данные показатели дополняются рейтингом студента. 100-балльная шкала позволяет лучше дифференцировать студентов по уровню их обученности, чем традиционная.

Несомненно, балльно-рейтинговая система оценивания также лучше, чем традиционная, стимулирует регулярную, систематическую работу студентов в течение семестра, способствует

Таблица 1

**Оценивание обучающегося на зачёте по дисциплине
«Раннее обучение иностранному языку»**

Допуск к зачету – не менее 51 балла.

Итоговая оценка: 70% (накопительный балл в течение семестра);
30% (оценка за собеседование на зачёте).

Баллы (рейтинговой оценки)	Результат зачёта	Требования к уровню сформированности компетенций
81-100	<i>зачтено</i> (без сдачи зачета)	Студент - готов действовать в нестандартных образовательных ситуациях, нести ответственность за принятые решения (ОК-2); - готов к самостоятельному освоению и использованию новых методов педагогического и методического исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); - способен применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1); - способен формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2); - овладел способами реализации методик, технологий и приемов обучения, анализа результатов процесса их использования в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4) - освоил способы инновационного проектирования содержания учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения (ПК-10).
51-80	<i>зачтено</i>	Студент готов к выполнению действий, входящих в состав компетенций ОК-2, ОК-3, ПК-1, ПК-2, ПК-4, ПК-10, СК-1, но испытывает трудности в принятии решения, нуждается в консультациях со стороны преподавателя. <i>либо</i> Студент проявляет компетенции, но не в полном объеме входящих в их состав действий.
менее 51 балла	<i>не зачтено</i>	Студент в недостаточной степени освоил знания, умения и способы деятельности, входящие в состав компетенций ОК-2, ОК-3, ПК-1, ПК-2, ПК-4, ПК-10, СК-1

формированию активной деятельностной позиции студента, его профессиональных компетенций [1]. Уровень сформированности данных компетенций оценивается преподавателем при проведении промежуточной аттестации в соответствии с требованиями, указанными в рабочей программе дисциплины. В качестве примера рассмотрим систему оценивания обучающихся на зачёте по дисциплине «Раннее обучение иностранному языку» (табл. 1).

Одним из основных преимуществ внедрения балльно-рейтинговой системы является ее содействие повышению мотивации студентов к системному и успешному освоению дисциплины, способствующее оказать положительное влияние на качество учебного процесса и на рост успеваемости студентов [2].

В качестве примера, рассмотрим балльно-рейтинговую систему, принятую в Московском городском педагогическом университете. Балльно-рейтинговая система, используемая в МГПУ, предполагает возможность набрать не более 85 баллов за обязательные виды работ, и 15 баллов – за дополнительные. Со второго семестра 2015/2016 учебного года произошла кардинальная перестройка в переводе набранных баллов в традиционные отметки. Если ранее студенту достаточно было набрать 31 балл для получения зачета и/или удовлетворительной отметки, то ныне необходимо набрать не менее 51 балла, в то время как количество набранных баллов для получения отличной отметки снизилось с 85 до 81. В случае наличия учебной задолженности студент отрабатывает пропущенные занятия в форме, предложенной преподавателем и представленной в рабочей программе учебной дисциплины. Эта система требует существенного изменения как в подходе к определению балльного выражения тех или иных видов заданий, так и в возможности мотивирования учебной аудиторной и, особенно, внеаудиторной работы студентов.

Известно, что мотивация – это совокупность движущих сил (мотивов), которые побуждают человека к деятельности, имеющей определенную цель. Наиболее распространенным подходом к классификации мотивов учения будет их разделение на внутренние и внешние. Под внутренними мотивами при этом понимается совокупность мотивов, заложенных в самой учебной деятельности, связанных с содержанием и самим процессом учения, реализующие познавательную потребность. Под внешними мотивами понимаются мотивы, которые не способны реализо-

вать познавательную потребность, и не связаны с получением знаний. Внешними мотивами будут считаться все мотивы, исходящие извне, от другого человека, чаще всего – преподавателя. Если без контроля и постоянного напоминания педагога мотив не актуализируется, значит, он является внешним для студента.

Таким образом, увеличение числа баллов, необходимых для зачета, уже может считаться мотивом, но мотивом, естественно, внешним, в то время как основными должны стать мотивы внутренние.

При составлении Фонда оценочных средств и Технологической карты для балльно-рейтингового оценивания нельзя не учитывать все разнообразие мотивов. Перед каждым педагогом стоит важная и сложная задача предложить студентам такие задания, которые способны повысить не только внешнюю, но и внутреннюю мотивацию, способствовать развитию познавательных интересов студентов, формировать их личностные качества и компетенции. К ним относятся выполнение учебных индивидуальных и групповых заданий в ходе практических занятий, таких как: тестирование; выполнение проблемно-аналитических заданий; подготовка докладов-презентаций; подготовка графических материалов; разработка учебных заданий и контрольно-измерительных материалов; презентация результатов исследовательской и проектной деятельности; контрольный опрос (устный или письменный); индивидуальное собеседование; взаимоконтроль / самоконтроль; саморецензирование / взаимное рецензирование; экспертная оценка. В технологической карте дисциплины представлены все формы текущего контроля. Каждая форма оценивается определенным количеством баллов. В некоторых случаях предусматривается начисление бонусных и штрафных баллов. Бонусные баллы предусмотрены за проявление личной инициативы, превышение объема усвоенного материала (по сравнению с усредненным), за творческое, инициативное отношение к процессу обучения и т.п. Штрафные баллы предусмотрены за плагиат, за пассивное и безынициативное отношение к учебному процессу, за пропуски без уважительной причины.

Рассмотрим несколько примеров того, как использование балльно-рейтинговой системы может повысить мотивацию студентов к учению. Возьмём такую традиционную форму учебных занятий как лекция. Большинство педагогов в качестве показателей для начисления баллов используют такие как «посещение

и дисциплинированности». Однако могут ли данные показатели быть исчерпывающими? Ведь педагогу важно не только то, чтобы студент пришел на лекцию и аккуратно записывал то, что говорит и показывает педагог. Такая форма проведения лекции является малопродуктивной, она не способствует активной учебно-познавательной деятельности студентов. К тому же ряд педагогов, сопровождая лекцию наглядной презентацией, не дают достаточно времени на запись информации со слайда и не выдают презентацию на почту, вынуждая студентов фотографировать слайд. При таком подходе студенты ориентированы не на восприятие информации, а лишь на её быструю фиксацию, и далеко не все студенты в дальнейшем записывают и отрабатывают сфотографированный материал.

Чтобы активизировать учебную и мыслительную деятельность студентов на лекции, педагог может использовать множество приемов: включать участников лекции в дискуссии, задавать аудитории вопросы, побуждать студентов рассказывать об их личном опыте, давать оценку полученной информации, устраивать небольшие эксперименты [3]. Однако в условиях использования балльно-рейтинговой системы этого может быть недостаточно. Необходимо задуматься – как отразить данные возможности в Технологической карте, как учесть специфику подачи материала при выставлении баллов?

В качестве примера, способствующего не только увеличению набранных баллов, но и дополнительной отработке лекционного материала студентом дома, можно предложить такой прием – в ходе лекции педагог специально допускает ошибку в изложении материала (называет, например, неверную дату того или иного события), при этом ошибка не должна быть слишком очевидной. В конце лекционного занятия педагог предлагает студентам найти ошибку – тем, кто может это сделать сразу, баллы удваиваются. Возможно озвучивание подобного задания и перед началом лекционного занятия – в этом случае педагог повышает внимательность студентов и их заинтересованность. При таком подходе все студенты, даже просто сфотографировавшие материал, будут обязаны его внимательно изучить. Несомненно, что после применения данного приема, преподаватель обязан проверить, все ли ошибки найдены.

На лекциях также можно использовать и такой прием – при подведении итогов лекции, из ключевых слайдов можно убрать часть информации (термин, автора цитаты, часть схемы и т.п.), чтобы студенты самостоятельно могли восстановить недостающую часть по памяти и по логике. Практика использования данного приема показывает, что наиболее успешно он реализуется при работе с иллюстративным материалом.

Организация взаимоконтроля и самоконтроля студентов особая форма реализации обратной связи со студентами. Е.Н. Соловова в своем практикуме к базовому курсу методики обучения иностранным языкам советует студентам регулярно проводить анализ своей активности в процессе обучения и задумываться о том, какой вклад они внесли в успешность занятия в целом и отдельных его этапов [4]. Опыт нашей работы со студентами подтверждает эффективность проведения опросов студентов в конце занятия (серии занятий, курса), в которых они стараются объективно и обоснованно оценить свою работу и активность товарищей по группе. Эти данные анализируются,

обобщаются, наглядно представляются всем участникам занятия и затем обсуждаются. Такая оценка может проводиться как в открытой, так и в анонимной форме, в зависимости от индивидуальных особенностей группы. В ходе педагогической практики итоговый балл студента складывается из оценки школы и куратора от вуза и корректируется руководителем практики.

Одним из обязательных условий успешного применения балльно-рейтинговой системы является её открытость, доступность, прозрачность, неизменность требований в период изучения дисциплины [5]. Каждый педагог обязан к началу учебного семестра предоставить студентам утвержденные администрацией Технологические карты по всем преподаваемым дисциплинам и каждое занятие наглядно демонстрировать и объективно комментировать результаты текущей успеваемости. Однако большинство студентов оказываются не осведомлены ни о видах заданий, которые они обязаны выполнить в течение семестра, ни о получаемых за них баллах. Опрос, проведенный автором среди студентов 1 курса Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, показал следующее: 10% студентов считают, что им вообще не знакомил с балльно-рейтинговой системой и баллами, набираемыми ими в ходе занятий; 20% утверждают, что лишь некоторые преподаватели ознакомили их с видами заданий и регулярно оповещали о набираемых баллах; 62% – что их информировали только о видах заданий, а о набранных баллах не сообщали, а 8% заявили, что им вообще не нужна осведомленность о балльно-рейтинговой системе, им все равно! Получается, что для некоторых студентов балльно-рейтинговая система вообще не является средством мотивирования. Да и об открытости этой системы тоже говорить, к сожалению, не приходится. Вероятно, если бы все педагоги доводили до сведения студентов особенности балльно-рейтинговой системы, эффективность обучения уже могла бы повыситься, поскольку принцип сознательности и активности всегда являлся ведущим в дидактике.

Также стоит отметить, что балльно-рейтинговая система способствует созданию в группе атмосферы здорового (а иногда и нездорового) соперничества, ведь в условиях большой группы далеко не у каждого студента может быть возможность ответить на семинарском (практическом) занятии, даже если он к нему подготовился. Следовательно, педагогу необходимо тщательно продумывать и распределять задания, а затем выстраивать занятие таким образом, чтобы либо у каждого студента была возможность ответить, либо каждый мог бы предоставить подготовленный материал в письменной форме, что также было бы зачтено в качестве ответа, а также увеличить удельный вес групповых и парных работ.

Увеличение количества студентов в группе повышает значимость проведения таких форм работы, как дискуссии и дидактические игры, которые позволяют повысить интерес к изучаемому предмету, актуализируют внимание и память студентов, формируют коммуникативные умения и навыки, способность работать в команде, что наравне с балльно-рейтинговой системой является средствами мотивации учебной деятельности студентов.

Перед педагогами высшей школы стоит задача усовершенствовать систему оценивания таким образом, чтобы внутренняя мотивация становилась главной и более важной, чем внешняя.

Библиографический список

1. Антонова Н.Н. К вопросу о балльно-рейтинговой системе оценивания на предметах педагогического цикла. *Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии*: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство «Априори», 2011; Часть II: 6 – 11.
2. Сутягина О.В. О способах предметной мотивации в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания результатов математической деятельности студентов. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015; 1 (20): 187 – 189. Available at: <http://is.nkzu.kz/publicshings/%7B0EED45BF-BD21-41D9-A6DE-A3D0FE0FB7BE%7D.pdf#page=187>
3. Резник С.Д., Вдовина О.А. *Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности*: учебное пособие для системы дополнительного образования – повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений. Под общей редакцией С.Д. Резника. Москва: ИНФРА – М.: 2009.
4. Соловова Е.Н. *Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам*: учебное пособие для вузов. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
5. Марков В.Р., Тарасов А.В. Учить работать самостоятельно и систематически. *Совершенствование учебного процесса в вузе на основе информационных и коммуникационных технологий*: сборник научных трудов по материалам 74-й научно-практической конференции СтГАУ «Университетская наука – региону». ФГОУ ВПО Ставропольский государственный аграрный университет. Ставрополь: АГРУС, 2010.

References

1. Antonova N.N. K voprosu o ball'no-rejtingovoj sisteme ocenivaniya na predmetah pedagogicheskogo cikla. *Problemy i perspektivy razvitiya pedagogiki i psihologii*: materialy mezhdunarodnoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo «Apriori», 2011; Chast' II: 6 – 11.

2. Sutyagina O.V. O sposobah predmetnoj motivacii v usloviyah ball'no-rejtingovoj sistemy ocenivaniya rezul'tatov matematicheskoy deyatel'nosti studentov. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 1 (20): 187 – 189. Available at: <http://is.nkzu.kz/publishings/%7B0EED45BF-BD21-41D9-A6DE-A3D0FE0FB7BE%7D.pdf#page=187>
3. Reznik S.D., Vdovina O.A. *Prepodavatel' vuza: tehnologii i organizaciya deyatel'nosti*: uchebnoe posobie dlya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya – povysheniya kvalifikacii prepodavatelej vysshih uchebnyh zavedenij. Pod obschej redakciej S.D. Reznika. Moskva: INFRA – M.: 2009.
4. Solovova E.N. *Praktikum k bazovomu kursu metodiki obucheniya inostrannym yazykam*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: AST: Astrel', 2008.
5. Markov V.R., Tarasov A.V. Uchit' rabotat' samostoyatel'no i sistemachieski. *Sovershenstvovanie uchebnogo processa v vuze na osnove informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij*: sbornik nauchnyh trudov po materialam 74-j nauchno-prakticheskoy konferencii StGAU «Universitetskaya nauka – regionu». FGOU VPO Stavropol'skij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. Stavropol': AGRUS, 2010.

Статья отправлена в редакцию 30.08.16

УДК 378

Kiktenko M.V., psychologist, Moscow State University of Psychology and Education, (Moscow, Russia), E-mail: Mk@ppsportal.ru

FORMING INDEPENDENCY AMONG STUDENTS IN THE SELF-DEVELOPMENT GROUP. The article emphasizes an urgent problem on development of initiative and conscious independency among young people. It is marked out that the original independency is one's own free and conscious effort in solving of new important problems with the contents, which stimulates independent self-development and life. There is the description of the process that forms conscious independency in the work of students in a self-development group. The group participants freely discussed and chose the way of cognition offered to them and development of the ability to perform new required actions (exercises in self-cognition) and during a month and a half they regularly (not less than five times per week) tried to perform the useful things, which they had chosen for them. In that process they were often unwilling to execute such tasks, which gave them an opportunity to clarify in details what was in them that kept them for making the necessary things. As a result, they could understand that their ability to perform new important things was still poor and it demanded its focused development; they got knowledge experience of their inner qualities and their development; they improved the motive for self-development and made a decision to assist in formation of self-development groups in other higher schools.

Key words: independency, conscious, initiative, self-development.

М.В. Киктенко, психолог, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, E-mail: Mk@ppsportal.ru

СТАНОВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ГРУППЕ САМОРАЗВИТИЯ

В статье подчёркивается актуальность проблемы становления у молодых людей инициативной и сознательной самостоятельности. Отмечается, что самостоятельность развивается собственными свободными и сознательными усилиями учащихся при решении новых важных задач, которые по своему содержанию представляют собой самостоятельное развитие себя и своей жизни. Описывается процесс становления осознанной самостоятельности в ходе работы студенческой группы саморазвития. Участники группы обсудили и свободно выбрали предложенный им способ познания и развития способности выполнять новые нужные дела (упражнение по самопознанию) и в течение полутора месяцев регулярно (не менее пяти раз в неделю) старались выполнять выбранные ими для себя полезные дела. В этом процессе у них часто возникали нежелания делать эти дела, что давало им возможность детально прояснять, что именно в них самих мешало им делать нужные дела.

В результате, молодые люди смогли осознать, что их способность выполнять новые важные дела пока ещё слаба и требует своего целенаправленного развития; получили опыт познания своих внутренних качеств и их развития; усилили мотив к саморазвитию и приняли решение содействовать созданию групп саморазвития в других вузах.

Ключевые слова: самостоятельность, осознанность, инициативность, саморазвитие.

Становление реальной, инициативной и осознанной, самостоятельности является важной задачей для любого молодого человека, поскольку служит основой профессиональных и иных достижений в любой сфере жизни. Важность этой задачи признаётся наукой и общественностью. Польза развития самостоятельности очевидна и для самой молодёжи.

Изучение проблемы показало, что в теории раскрыты основные черты (блоки, компоненты) самостоятельности, однако остаётся пока ещё неясным вопрос о том, как протекает процесс становления самостоятельности и как ему можно содействовать.

Под самостоятельностью мы понимаем одну из важнейших способностей личности, которую Л.И. Божович, раскрывала следующим образом: «человек, являющийся личностью, обладает, с нашей точки зрения, таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием» [1, с. 33]. Понимаем, как способность человека являть свою специфически человеческую природу (что принято называть «разумной жизнью», активностью, которая в своём становлении проходит путь от детских форм, до зрелых (осознанных, разумных)).

Полагаем, что инициативная самостоятельная активность требует для своего становления специфической деятельности: серьёзной, творческой и, что важно, свободной. Иными словами, зрелая самостоятельность может появиться там, где молодой человек будет с полной своей ответственностью, один на один, сталкиваться с трудными для него («взрослыми», серьёзными) задачами развития самого себя и своей жизни.

В рамках учебной деятельности в классе или студенческой аудитории самостоятельная активность молодых людей уже активирована самим учебным процессом. Пришёл в учебное заведение и уже надо что-то делать, да и в школу или вуз тоже надо было идти. Самостоятельность требует для своего становления не только опыта инициативного и творческого решения уже поставленных кем-то задач, но и опыта инициативных свободных (не заданных извне) действий.

Представим учащегося, который умеет учиться, но который сталкивается с тем, что ему очень не хочется делать нечто «нужное». Сформированное умение учиться, конечно, помогает в решении проблем, но в ситуации «лень» и «очень не хочется», молодые люди, обычно не знают, что и как им надо делать «как субъектам своего поведения» (как самостоятельным индивидам). Их этому не обучали. И они привычно откладывают дело или принуждают себя сделать его, что, конечно, лучше, но вряд ли является истинно разумным (культурным) способом выполнения нужных дел.

Становление самостоятельности, на наш взгляд, предполагает, чтобы учащиеся освоили не только эффективные способы деятельности, но и навыки регулирования своих внутренних состояний. В том числе, и тех внутренних конфликтов, которые Л.И. Божович связывала со вторым этапом развития воли [1, с. 362]. Молодой человек, который достаточно ясно осознал нужную ему цель, в некоторых ситуациях жизни может и не иметь достаточных сил для продвижения к ней. Знал, что очень нужно, хотел сделать, но... не сделал, ибо забыл (расхотелось, отвлекся и т. д.), — эта ситуация знакома всем.

Для того чтобы появилась возможность развития своей самостоятельности, учащемуся надо суметь выделить себя «как субъекта», «как зрелое Я» из всей привычной, хорошо знакомой ему массы постоянно появляющихся желаний, настроений, мыслей. Появление способности отличать свои разумно сформулированные намерения от привычных мыслей и желаний (влекущих к развлечениям, «приятному времяпрепровождению»), на наш взгляд, является одним из условий становления самостоятельности.

Для того чтобы молодой человек начал сам регулировать свое поведение и продвигаться к целям, даже при возникновении нежелания делать нужное дело, ему полезно учиться не только выявлять конфликты желаний, но и улавливать конфликты его сознательных намерений и привычных желаний. Последние есть по своей природе конфликты взросления, конфликты перехода к осознанной самостоятельности, конфликты его самого (развивающегося, старающегося жить разумно) и его «старых», приятных желаний («его детства»). Понятно, что важны не только дела, но и отдых, и развлечения, однако в ситуациях, когда именно требуется сделать нечто, а нежелание начинать препятствовать этому, учащимся хорошо бы иметь способность проявить свою самостоятельность и сделать дело.

Становление самостоятельности будет проявляться в инициативных поисках решений собственных актуальных задач. Например, связанных с учёбой или с развитием своих качеств и способностей. Верное понимание важности учебы и осмысления своих действий для надёжного движения к успешной жизни, станет стимулом к тому, чтобы начать своё саморазвитие. И, от обратного, неверное или неполное понимание отмеченных выше реалий не может выступать стимулом к началу развития себя. Молодые люди будут находиться в некоторой иллюзии о том, что они обладают достаточной самостоятельностью. Обычно, это выражается фразой: «когда мне точно будет надо, я смогу». Данная фраза, как показал опыт общения на тему саморазвития со студентами, учащимися колледжа и старшеклассниками, очень распространена, «типична». При таком понимании силы своего «Я», нет и реального мотива к началу саморазвития. Естественно, ведь «когда мне точно будет надо, я точно смогу». А то, что важные дела откладываются и, нередко, вовсе не делаются, как бы не замечается. Это как раз и есть неполное понимание, иными словами, отсутствие верного (разумного, рефлексивного) понимания реалий своей жизни.

Познание себя и, более того, развитие тех или иных качеств, требует определённых психологических знаний и умений, которыми большинство молодых людей не обладает. В таких условиях молодым людям для начала процесса самопознания и саморазвития требуется специальное содействие, помощь. Причём не традиционная «помощь взрослых». Ибо участие взрослых в процессе развития подлинной субъектности будет воспроизводить уже давным-давно сложившиеся отношения «взрослый – ребёнок», в рамках которых подлинная самостоятельность фактически не развивается.

Все качественно новое – это незнакомое, еще неосвоенное, непривычное, а значит, требует усилий и выделения времени. Усилия по самой своей природе предполагают ощущаемое напряжение, затрату энергии. Усилия, связанные с поддержанием уже достигнутого уровня активности человека, могут быть даже незаметны. Но это будут усилия по воспроизводству «прежнего», уже достигнутого уровня. А качественные продвижения – это всегда труд, всегда ощутимые усилия. Яркий пример – спорт. Этот пример универсален: любая сила, как сила мышц, так и сила воли, сила нашего «Я», развивается только «на тренингах». Хочешь стать мастером спорта – прилагай усилия. То же самое и при развитии своих внутренних качеств. Это утверждение легко проверить каждому, достаточно взять учебник по совершенно новой дисциплине и начать вникать, или, например, приступить к изучению явно непривычного иностранного языка. Выделить время на саморазвитие тоже, обычно, непросто, ибо для этого надо изменить привычный поток дел, в котором и так не хватает времени на реализацию привычных желаний. Ограничивать привычные приятные дела, даже ради очень нужных дел, таких как саморазвитие, трудно. Тем более, что никто извне этого не требует. Человек сам свободно определяет, развивать себя или нет. Это дело свободного выбора.

Итак, освоение качественно нового (знаний, умений) – всегда непросто, а зачастую, ощутимо сложно. С другой стороны, трудности дают возможность человеку познать силу своего сознания и его способность действовать в подобных, важных для

него, ситуациях – ситуациях развития себя (познания и изучения нового). И – возможность развить силу своего Я.

Получается ситуация замкнутого круга. У молодых людей их сознание, их «Я» ещё недостаточно сформировано для зрелой самостоятельной жизни. При этом развитие осознанной самостоятельности реализуется именно через осознанные целенаправленные и напряженные усилия. Но само «Я» еще слабо, и начать такой нелегкий процесс студенту трудно, непривычно. И он привычно откладывает это дело «на потом». Если бы он знал, наблюдал, что недалеко от него молодые люди увлеченно занимаются саморазвитием, ему было бы легче включиться в этот процесс. Но он ничего подобного не видит и не знает. Даже наоборот, он наблюдает и сам чувствует, что в условиях современного общества люди, главным образом, заняты потреблением, то есть, реализацией своих привычных желаний.

В связи со сказанным выше полагаем, что в современных условиях студентам чрезмерно трудно самим начать развитие своих внутренних качеств. Если бы это было не так, то мы могли бы наблюдать в студенческой среде линию саморазвития (ибо это очевидно полезно, выгодно), но такая тенденция, не наблюдается. Для начала саморазвития, усиления реальной самостоятельности студентам нужна помощь.

Сложность состоит в том, как содействовать молодым людям в становлении самостоятельности, не отнимая у них возможности действовать самим, быть инициаторами своей деятельности, в том числе и по саморазвитию.

На наш взгляд, в этом может быть эффективна косвенная помощь – помощь в создании социального пространства для проявления свободной творческой активности молодыми людьми. Такой формой может выступать группа саморазвития. Таким группам, чтобы они могли начать работу, прежде всего, потребуются «доступное» помещение (в которое реально, а не в мыслях, зайдет студент, желающий крепить свою самостоятельность). Потребуется и информационная поддержка, правда, в этой сфере, в связи с резким развитием IT технологий, уже заметно прослеживается.

Для экспериментального исследования процесса становления самостоятельности была собрана студенческая группа саморазвития (из студентов психологического факультета). Предложение принять участие в создании группы саморазвития излагалось в ходе проведения опроса на тему развития себя в студенческих группах разных курсов (от первого до пятого). Инициатором вступал студент, который писал дипломную работу по данной теме и уже накопил некоторые знания и опыт саморазвития. Желание принять участие в создании группы проявили 11 человек (из 60 опрошенных), именно столько пришло на организационную встречу.

Организатор группы опирался на идею А.Н. Леонтьева о том, что «актуально сознаётся только то, что входит в деятельность как предмет того или иного осуществляющего ее действия, как его непосредственная цель» [2, с. 196]. На первой встрече собравшимся было предложено прояснить (осознать) степень развития способности устойчиво действовать в важных для них ситуациях (то есть, сделать активность своего сознания предметом осознания и предметом развития). Был предложен и вариант работы по познанию этой способности: предлагалось, чтобы студенты сами свободно и индивидуально выбрали для себя «свое новое важное дело», которое они считают явно полезным, но которое по тем или иным причинам откладывалось и не выполнялось, и начали регулярно делать его. Тем самым, работа студентов по познанию и развитию себя становилась мотивированной, ибо они реально хотели получить результаты от выполнения выбранного дела, и, соответственно, прояснить, почему именно не удается регулярно выполнять выбранное ими же самими нужное им же дело. Для того чтобы студенты смогли прояснить всё это, этап самопознания (регулярного выполнения свободно выбранных дел и обсуждения его выполнения в группе) был определен равным полутора месяцам.

На организационной встрече все это было детально обсуждено и свободно принято каждым как задача развития. Однако на следующую встречу четыре студента не пришли. Поэтому, на наш взгляд, правильнее полагать, что лишь семь человек из 11 приняли данную задачу своего развития. Все они завершили определённый группой способ начала работы по познанию и развитию себя, который получил в группе рабочее название: «упражнение по познанию себя».

После двух недель существования группы все студенты активно включились в регулярную работу по выполнению выбран-

ных ими дел. Студенты стали по несколько раз в неделю сталкиваться с тем, что им хотелось отложить выполнение «дела». Поскольку это происходило часто, то это запомнилось, фиксировалось в памяти как «проблема». Студенты стали отмечать эти трудности в групповых обсуждениях.

Молодой человек: «Я уже знаю, что вот, буду начинать дело, и опять появится нежелание. Но уже всё по-другому – я-то это знаю. Но (!) нежелание появляется. Я, конечно, стараюсь делать то, что планировал, но оно не исчезает, а желания мои почему-то не появляются!!! И прямо раздражение растёт».

Девушка: «Я только на третьей неделе поняла, чем мы тут занимаемся. Оказывается, занимаемся, своим сознанием. А я-то думала, что зайду на два-три дня, да еще помогу чем-то, буду картинки показывать...!».

Эти осознания очень помогали и всем остальным. Все активнее стали выполнять свои «упражнения по познанию себя».

Обсуждения и прояснения показывали, что дело вполне можно было сделать, и даже надо было сделать. Но само собой привычно возникало нежелание, и привычно появлялась мысль отложить дело, и появлялось желание отложить, и дело откладывалось. Всё происходило привычно. Настолько привычно, что всё это, как правило, не осознавалось. Получалось, что в важной для молодых людей ситуации всё решали их привычные реакции.

В ходе обсуждений, когда участники группы чётко и ясно осознавали всё это, то это выглядело «абсурдом» («сам выбрал полезное дело, вполне мог бы делать его, но я сам его откладываю, зачастую даже не сознавая, ЧТО я делаю»). И именно это «шокирующее» понимание, ломающее иллюзии о том, что, когда мне «точно надо будет, то я точно сделаю то, что мне нужно», выступало мотивом к тому, чтобы продолжать самопознание. Ибо уже реально ощущалась потребность стать более эффективным, изменить данный «абсурд».

Постоянные попытки сделать запланированное нужное дело постепенно приводили к тому, что участникам группы становилось проще выполнять намеченное. Однако роль, сила привычек к концу экспериментального этапа саморазвития (по прошествии полутора месяцев работы группы саморазвития), всё ещё оставалась большой (по самоотчетам). И все же, главное состояло в том, и это показали решения группы и самоотчеты, что молодые люди уже совсем **иначе стали относиться** к выполнению нужных им дел. Изменилась их позиция: они стали лучше понимать, что именно, в них самих, мешает им делать намеченное, стали понимать **необходимость своего активного сознательного участия** в таких ситуациях, и необходимость развития себя.

В результате многократных обсуждений и прояснений того, что в психологическом плане происходит в ситуации «нужно сделать новое важное дело, но не хочется», участники группы пришли к выводу о том, что ранее, до начала упражнения по самопознанию, им только казалось, что их жизнь преимущественно осознанна, что они достаточно хорошо могут продвигаться к нужным целям. Но, как показал их собственный опыт, они не в силах устойчиво, надежно, то есть планомерно и целенаправленно, выполнять важное для них и ими же самими выбранное (и вполне посильное!) дело. Этот факт подробно обсуждался в группе на итоговой встрече упражнения по самопознанию. Подчеркнем, что обсуждение было подробным, ибо все реально были заинтересованы понять, почему же раньше это не замечалось.

Для иллюстрации состояния участников на момент завершения упражнения по самопознанию приведем несколько цитат из самоотчетов:

«Для начала следует сказать, что это упражнение реально помогает в жизни. Я наблюдал изменение в самом себе. Меня это очень радовало. Я стал более продуктивным, так как перестал откладывать дела на потом... Повышение уровня рефлексивности мышления способствовало выявлению своих слабых и сильных сторон... Я начал нести большую ответственность за свои действия».

«Перед тем, как начинать упражнение, я ощущал себя достаточно сформированной личностью, которая способна выполнять различные поручения и готова справляться с трудностями. Но так было до тех пор, пока не столкнулся с этим самым делом и трудностями».

Студентка в ходе упражнения по самопознанию выявила, что у неё было иллюзорное представление о том, что «если я действительно захочу что-то сделать, то сделаю без особого труда, что у меня довольно развиты волевые способности», и отметила, что «Увидела реальную картину того, сколько я на самом деле упускаю. Узнала, что сила воли у меня почти не развита», что «Почти всегда уступаю своим желаниям, даже если они вредят мне».

«Я вышел на другой уровень осознания своих мотивов и смысла своей деятельности».

«Я понял, что, если себя не развивать, то будешь катиться вниз».

«Узнал, что наши привычные желания и настроения оказывают огромное влияние на нашу жизнь».

«За нашим сознанием находятся невиданные ресурсы, пользуясь которыми мы можем достичь всего того, что мы хотим. Но нужно наше сознательное Я развивать».

«Ключевой иллюзией была иллюзия о том, что я понимаю себя (в какой-то мере)».

«По итогам упражнения могу сказать, что неоднократно применял знания, которые были приобретены в данном контексте, в повседневной деятельности. К таким знаниям я, в первую очередь, отношу прояснение и осмысление себя».

«Что же касается лично меня, то я начал понимать, как моя осознанность позволяет делать то, что раньше я не делал».

При подведении итогов участники группы саморазвития сформулировали «реалии» своей способности сознательно действовать в новых ситуациях жизни, менять свои привычные способы поведения, развивать свою способность сознательно действовать. Было единогласно отмечено, что

1) привычки очень сильно влияют на поведение, гораздо сильнее, чем казалось ранее; настолько сильнее, что надо признать, что они пока еще доминируют даже в важных для жизни ситуациях;

2) эту ситуацию можно менять, а для этого надо чётко различать в своей жизни присутствие двух сил: подсознания (привычных желаний, реакций, мыслей, настроений) и сознания;

3) роль сознания в их жизни пока еще недостаточна; нельзя сказать, что оно доминирует, скорее, наоборот;

4) активность сознания, его силу, можно и нужно развивать, причем сделать это можно только усилиями сознания; и только в тех ситуациях, в которых приходится напрягать свои сознательные усилия;

5) саморазвитие – это дело не только полезное, но, как показало упражнение по самопознанию, – дело необходимое.

При подведении итогов было отмечено, что все научились лучше понимать, осмысливать себя и свое поведение в трудных ситуациях жизни, и уже могут более устойчиво выполнять намерения.

Считаем важным отметить, что познание и развитие себя вызывало трудности, в связи с чем наличие группы и организатора группы можно рассматривать как существенные условия успешной работы студентов по саморазвитию

Отметим также, что участники группы (студенты психологического вуза) пришли к выводу, что знания и опыт, полученные ими в процессе познания и развития себя, очень полезны для их будущей профессиональной работы. Ибо человек, который сам способен познавать себя и менять себя, может эффективно помогать в этом другим. В связи с чем было принято решение о разработке проекта содействия созданию студенческих групп саморазвития в других психологических и педагогических вузах.

Библиографический список

1. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
2. Леонтьев А.Н. *Психологические основы развития ребенка и обучения*. Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2009.
3. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция ребёнка в преодолении учебных трудностей (случай из практики). *Консультативная психология и психотерапия*. 2012; 2: 110 – 133.

References

1. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
2. Leont'ev A.N. *Psichologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya*. Pod red. D.A. Leont'eva, A.A. Leont'eva. Moskva: Smysl, 2009.
3. Zareckij V.K., Zareckij Yu.V. Sub'ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostej (sluchaj iz praktiki). *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2012; 2: 110 – 133.

Статья поступила в редакцию 06.09.16

УДК-37.035.6

Kornilova M.Yu., senior teacher, Department of English Language, Branch of Admiral Ushakov Maritime State University in Sevastopol (Sevastopol, Russia), E-mail: look311atme@gmail.com

THE PATRIOTISM FORMATION FOR CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY IN CONDITIONS OF A HERO-CITY: RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT. The article considers a problem of formation of patriotism among cadets of a maritime university in the hero-city. The work proves an idea that culture, history, combat and labor traditions of a hero-city has great educational and patriotic potential, pedagogically correct, active and purposeful use of which will significantly increase the interest of modern youth to patriotic ideas, the heroic past of the country and of his native city, which has a positive impact on the performance of the educational and patriotic activities, raising the level of patriotism among students at a maritime university. The author to increase interest, level of knowledge about the nature of patriotism, history and traditions of the hero-city, the active participation of students in patriotic activities, has designed a target program of "Patriot of Sevastopol and Russia". The obtained results and their statistical processing indicate a positive completion of the formative experiment and the feasibility of the received results in practice of educational work at maritime universities of the country.

Key words: hero-city, education, student, patriotism, patriotic education, pedagogical experiment, motherland, tradition, purpose, formation.

М.Ю. Корнилова, ст. преп. каф. английского языка, филиал Государственного морского университета имени Ф.Ф. Ушакова, г. Севастополь, E-mail: look311atme@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГОРОДА-ГЕРОЯ: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье рассматривается проблема формирования патриотизма у курсантов морского вуза в условиях города-героя. Обосновывается идея о том, что культура, история, боевые и трудовые традиции города-героя обладают колоссальным потенциалом для патриотического воспитания молодежи. На основе анализа различных подходов к воспитанию выявлены возможности существенного повышения интереса современной молодежи к героическому прошлому страны, родного города и патриотической идеи. В статье представлена концепция патриотического воспитания в условиях города-героя курсантов-морских. В этом аспекте проведена аргументация и статистическое подтверждение гипотезы: использование исторического материала города-героя повышает уровень патриотизма у учащихся морского вуза, а его умелое, педагогически верное, активное и целенаправленное воспитательно-патриотическое применение, положительно сказывается на результативности воспитательно-патриотической деятельности в целом.

Автором в интересах повышения уровня знаний о сущности патриотизма, истории и традиций города-героя, активного участия курсантов в патриотической деятельности спроектирована целевая программа «Патриот Севастополя и России», по которой в течение учебного года в вузе был организован воспитательно-патриотический процесс.

Полученные результаты и их статистическая обработка позволяют судить о положительном завершении формирующего эксперимента и целесообразности полученных результатов в практику воспитательной работы морских вузов страны.

Ключевые слова: город-герой, воспитание, курсант, патриотизм, патриотическое воспитание, педагогический эксперимент, Отечество, традиции, цель, формирование.

В современных условиях в России патриотизм вновь занял свое достойное место в сокровищнице воспитания подрастающего поколения. Пройдя через многолетние испытания, попытки забвения, клеветы и очернения, патриотизм усилиями лучших людей России удостоен статуса «общенациональной идеи» [1] и заслуженно возвращен в активнейший педагогический арсенал.

Президент Российской Федерации В.В. Путин [1; 2] в своих выступлениях неоднократно говорил о важной роли патриотизма для нашего движения вперед и сохранения и развития России, видя в нём «фундамент нашего общества», «священный долг россиян», «нравственный ориентир» для молодежи. По мнению В.В. Путина [2], основу патриотизма составляют «уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России». Воспитание патриотов требует эффективной работы в этом направлении, – отмечал он, – о патриотизме нужно говорить постоянно и на всех уровнях».

Указания Президента России, требования закона РФ «Об образовании», Концепции и Государственных программы патриотического воспитания граждан РФ положены в основу деятельности руководства профессорско-преподавательского состава морского вуза, расположенного в городе-герое Севастополе. На это сориентирована система учебно-воспитательной работы, действующая информационно-образо-

вательная среда, внутривузовские общественные организации.

В целом существующая система патриотического воспитания курсантов-морских позволяет решать поставленные цели. Диагностика уровня патриотизма курсантов выпускного курса, проведенная по авторской методике С.Н. Томилиной [3] (в январе 2014 г.), позволила установить у курсантов следующие уровни патриотизма: высокий – 42%; средний – 36%; низкий – 22%. Вместе с тем, в ходе опроса и проведенных бесед выявлено, что 78% курсантов не читают художественную патриотическую литературу; 53% – не смотрят кинофильмы на военно-патриотическую тематику; 47% – посещали Панораму и Диораму всего один раз, а 29% – не интересуются историей родного города.

Полученные результаты убедительно доказали острую необходимость организовать целенаправленный воспитательно-патриотический процесс, активизировать использование культурно-воспитательных возможностей не только морского вуза, но и прославленного города-героя Севастополя, для чего был организован и проведено педагогическое исследование на тему: «Патриотическое воспитание курсантов морского вуза в условиях города-героя», в рамках которого осуществлен педагогический эксперимент.

Под термином «педагогический эксперимент» понимается «преднамеренное внесение изменений в педагогический процесс, глубокий качественный анализ и количественное измерение результатов изменения процесса» [4, с. 58]. Эксперимент

включал две обязательные составные части: констатирующую и формирующую.

Для более углубленного исследования изучаемой проблемы был подобран диагностический инструментарий, включающий: Методику выявления уровня понимания студентами сущности патриотизма, позволяющую оценить патриотическое сознание респондентов (М.В. Агапова); Модифицированную методику диагностики социализированности студентов (М.И. Рожков) – Методика «Сформированность патриотических убеждений», позволяющая оценить уровень патриотического сознания курсантов; Методику выявления уровня активности студентов в патриотической деятельности (Н.В. Адаева), позволяющая оценить патриотическую степень участия в патриотической деятельности и поведение курсантов; Методику выявления ценностных ориентаций личности – Модифицированная методика ранжирования ценностей (М. Рокитч, В. Ядов), позволяющая оценить патриотическую направленность личности курсанта.

В интересах исследования была разработана авторская анкета «Интерес к изучению славной истории города-героя Севастополя».

Проведённый констатирующий эксперимент позволил установить:

- позиция курсантов морского вуза к проблеме патриотизма неоднозначна. У большей части респондентов – курсантов первого и второго курсов (53%) выявлен низкий уровень патриотизма;

- более 60% курсантов не знают и не интересуются историей и славными традициями города-героя Севастополь, не используют культурно-исторический потенциал города для развития и совершенствования своего уровня патриотизма;

- в то же время у большинства курсантов-моряков проявляется высокий уровень интереса к информации о героической истории и традициях города-героя Севастополя, что может стать основой для формирования патриотического сознания, вовлечения в активную патриотическую деятельность и соответственно повышения их уровня патриотизма.

Полученные данные стали исходными для подготовки и проведения формирующего эксперимента.

Педагогической науке свойственен концептуальный подход к организации воспитательного воздействия на воспитуемого, подразумевающий научную организацию воспитательного процесса. Анализ опыта А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева, О.Е. Чаленко, А.И. Мурзина, С.Н. Томиной и др. позволили выбрать для проводимого исследования в качестве научной формы – концептуальные основы, как наиболее соответствующие для осуществляемой деятельности.

По мнению А.И. Мурзина [5], под концептуальными основами следует понимать систему теоретико-методологических идей, подходов и принципов, являющиеся ориентиром для воспитателей при организации и проведении инновационной деятельности через целостный замысел исследуемой проблемы. Структура концептуальных основ патриотического воспитания курсантов должна включать «конкретизированные цели, уточненные задачи, принципы, функции, направления деятельности, а также единую систему и механизмы реализации» [6, с. 49].

С учётом обозначенных требований были разработаны и утверждены Концептуальные основы, определяющие *цель патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя* – формирование у каждого учащегося высокого

уровня патриотизма путем ознакомления флотской молодежи с историей, героическим прошлым и настоящим города-героя Севастополь, его защитниками и создателями, осознания значимости межпоколенных связей, сути героических и трудовых традиций, путями их сохранения и совершенствования, вовлечения в социально преобразующую и патриотическую деятельность и на этой основе сформировать патриотическую позицию, всесторонне подготовить к последующей результативной профессиональной деятельности на судах морского транспорта.

В соответствии с разработанной программой исследования, концептуальными основами была спроектирована и утверждена авторская целевая программа «Патриот Севастополя и России», ставшая дорожной картой организации воспитательно-патриотического процесса с курсантами (рис. 1).

На реализацию Целевой программы было выделено 200 часов, что вполне достаточно для эффективной организации процесса патриотического воспитания курсантов-моряков. В период с сентября 2015 по июнь 2016 гг. было организовано последовательное изучение целевой программы с курсантами-судоводителями, входящими в экспериментальную группу. Тематика программы предусматривала проведение: теоретических занятий (лекции, доклады, групповые беседы); патриотическую деятельность (поисковые мероприятия, приведение в порядок братских и индивидуальных могил защитников города; посещение ветеранов войны на дому для оказания помощи, их поздравление с праздниками); экскурсии в музеи и походы по местам боёв; культурно-массовые мероприятия: тематические вечера, встречи с ветеранами войны, уроки мужества; обмен опытом с курсантами морских вузов Москвы, Новороссийска, Санкт-Петербурга, Астрахани в ходе Интернет-бесед, круглых столов, обмена делегациями; спортивные мероприятия: проведение олимпиады в честь 9 мая – Дня Победы, спортивных состязаний и соревнований и др.

Анализ предлагаемой целевой программы патриотического воспитания курсантов-моряков позволяет выделить следующие её характерные особенности:

- все блоки целевой программы содержат достаточно широкий спектр вопросов, используемых в теории и практике патриотической работы;

- предложенные темы каждого блока, логически знакомят курсантов с историей, боевыми и трудовыми традициями города-героя Севастополь;

- полученные знания в ходе изучения целевой программы позволяют сформировать у курсантов стройную систему знаний, составляющую основу патриотических мировоззрения и убеждений, как базы их позиции патриотов;

- знакомство с героической историей, боевыми и трудовыми традициями эффективно способствуют развитию патриотизма курсантов, выработать у каждого из них готовность следовать им в жизни;

- усвоение целевой программы, наряду с другими видами воспитания осуществляемого в ходе учёбы в вузе, позволяет каждому курсанту дополнительно получить слаженную систему знаний необходимых и соответствующих характеру будущей профессиональной деятельности.

В интересах качественного проведения опытно-экспериментальной работы, всестороннего анализа и интерпретации результатов выполненной экспериментальной работы приведена полная аргументация эффективности целевой программы «Патриот



Рис. 1. Модули целевой программы «Патриот Севастополя и России»

Таблица 1

Оценочные методики по показателям компонентов патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя

№	Компоненты	Показатели (ключевые)	Оценочные методики	Методика оценки статистической достоверности и значимости
1	Когнитивный	«Понимание и осознание сущности патриотизма»	Методика Н.В. Агаповой	U-критерия Манна-Уитни
		«Сформированность патриотических убеждений»	Методика М.И. Рожкова	Критерий Фишера, ф-критерий Колмагорова-Смирнова
		«Интерес к изучению славной истории города-героя Севастополя»	Авторское анкетирование	U-критерия Манна-Уитни
2	Потребностно-мотивационный	«Патриотическая направленность: ценностная ориентация личности»	Методика М. Рокича и В. Ядова	Корреляция Спирмена, Т-критерий Вилкоксона
		«Интерес к изучению славной истории города-героя Севастополя»	Авторское анкетирование	U-критерия Манна-Уитни
3	Деятельностный	«Активность в патриотической деятельности»	Методика Н.В. Агаповой	-критерий Стьюдента и ф-критерия
		«Интерес к изучению славной истории города-героя Севастополя»	Авторское анкетирование	U-критерия Манна-Уитни

Севастополя и России» и модели патриотического воспитания, предусматривающей применение кластера оценочных методик уровня патриотического воспитания в морском вузе по ключевым компонентам (табл. 1).

Результаты эмпирических данных, основанные на тщательно выверенной статистической достоверности и статистической значимости эффективности положительной динамики повышения уровней развития исследуемых признаков каждого

Таблица 2

Итоговые результаты респондентов отдельно по каждому компоненту ПВ на начало и конец эксперимента

Вид группы и этап эксперимента			Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень	Кол-во респонден- тов
			(%)	(%)	(%)	(%)	
№	-1-		-2-	-3-	-4-	-5-	-6-
Когнитивный компонент ПВ							
2.	-1-		-2-	-3-	-4-	-5-	-6-
	Констатирующий эксперимент		27,8	39,2	10,2	0	91
	Формирующий эксперимент	ВСЕ	61,2	34	2,1	0	89
		КГ	31,1	60,2	3,2	0	42
		ЭГ	88,6	10,7	0,7	0	47
Потребностно-мотивационный компонент ПВ							
3.	-1-		-2-	-3-	-4-	-5-	-6-
	Констатирующий эксперимент		46,2	39,6	14,3	0	91
	Формирующий эксперимент	ВСЕ	68	26,4	5,6	0	89
		КГ	57,5	35,3	7,3	0	42
		ЭГ	78,1	18,3	3,7	0	47
Деятельностный компонент ПВ							
4.	-1-		-2-	-3-	-4-	-5-	-6-
	Констатирующий эксперимент		28,6	44	19,8	7,7	91
	Формирующий эксперимент	ВСЕ	57,9	39,9	2,3	0	89
		КГ	27,4	67,9	14,8	0	42
		ЭГ	85,2	14,8	0	0	47

компонента патриотического воспитания у курсантов экспериментальной группы компактно представлены в табл. 2, анализ которой позволяет утверждать о положительных изменениях по каждому компоненту процесса патриотического воспитания при оценке ответов респондентов во время проведенного эксперимента.

В итоге количество респондентов, получивших высокий уровень сформированности патриотизма, увеличилось на 26,6%, при этом число респондентов, оказавшихся на нулевом уровне, уменьшилось на 15 %. Сравнивая результаты ответов курсантов на формирующем этапе эксперимента, отмечаем разницу в 40%, в пользу экспериментальной группы курсантов (рис. 2).

ние проводить лекции и экскурсии по городу-герою для друзей и учащихся других вузов.

Результаты, заслуживающие особый интерес, были получены в процессе авторского анкетирования. Качество патриотического воспитания повысилось более чем на 11%, по позиции «высокий уровень», а по позиции «низкий уровень» уменьшилось на 22%, составив на конец года 18,8%.

Кластер оценочных методик позволил провести исследования и по ранжированию курсантами вопросов, предлагающихся в анкетах и тестах, что позволяет преподавателям регулировать воспитательный процесс. Например, более чем у 17% респондентов проявился интерес к знанию военных песен; более 14% приравнивают звание патриота города-героя к званию патрио-

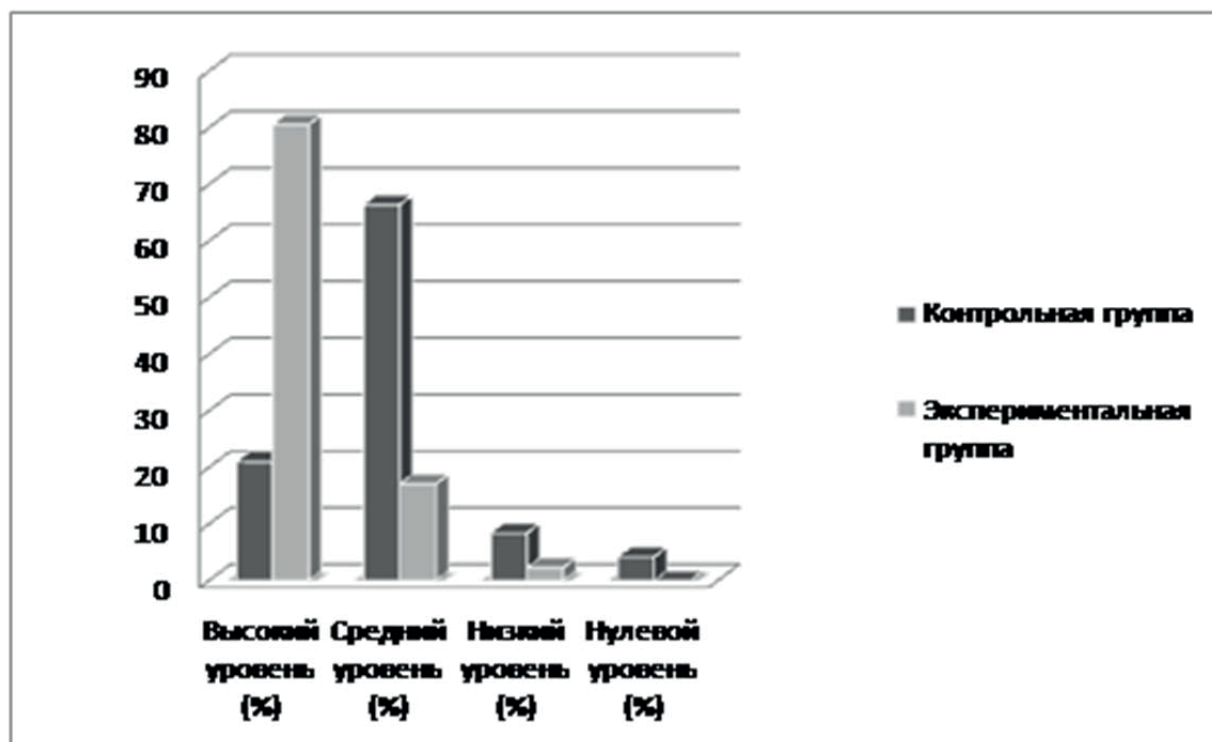


Рис. 2. Сравнительные результаты патриотического воспитания экспериментальной и контрольной групп на формирующем этапе эксперимента

Покомпонентное исследование результатов показало, что уровень, например, такого показателя когнитивного компонента как «понимание сущности патриотизма», повысился за счёт повышения показателя «интерес к истории города-героя» на 87%, а показателя «патриотические убеждения» – более чем на 40%. Повышение уровня потребностно-мотивационного компонента в экспериментальной группе произошло за счёт повышения уровня интереса к истории города-героя на 30% и повышения уровня ценностной ориентации на 25%.

Деятельностный компонент патриотического воспитания в условиях города-героя рассматривался с позиции необходимости участия курсантов в жизни вуза и города-героя. К концу эксперимента курсанты в своем большинстве выражали готовность не только быть пассивными слушателями, но и изъясляли жела-

та Российской Федерации; более 12% убеждены в значимости информации об истории улиц города-героя; более 18% респондентов переосмыслили своё отношение не только к традициям города-героя, но и осознали важность продолжать дело старших поколений по сохранению и приумножению истории, культуры города-героя; более 88% выразили готовность пожертвовать своей жизнью ради победы над врагом в случае необходимости, как за родной город-героём, так и за Отечеством.

Таким образом, положительная динамика и результаты статистической обработки по применённым методикам, убеждают в эффективности выбранного автором направления работы по патриотическому воспитанию курсантов-моряков с опорой на региональный, местный фактор и востребованности полученных научных результатов выполненного исследования для педагогической теории и практики.

Библиографический список

1. Путин В. В. *Выступление на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи*. Available at: <http://baldin.ru/article/a-218.html>
2. Путин В.В. *Патриотизм – это и есть национальная идея*. Available at: <http://tass.ru/politika/2636647>
3. Томилина С.Н. Методика оценки сформированности патриотизма у курсантов морского вуза. *Проблемы эксплуатации водного транспорта и подготовки кадров на юге России*: материалы XI-ой региональной научно-технической конференции. Новороссийск: ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2014: 93 – 95.
4. *Педагогика*: учебник. Л.П. Крившенко и др. Под редакцией Л.П. Крившенко. Москва: Проспект, 2012.
5. Мурзин А.И. Концептуальные основы российского патриотизма: понятие и сущность. *Аналитика культурологии. Электронное научное издание*. 2006; 2 (6). Available at: <http://www.analiculturolog.ru>
6. Томилина С.Н. О Концепции государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Человек и образование*. 2015; 2: 48 – 52.

References

1. Putin V. V. *Vystuplenie na vstreche s predstavitelyami obshchestvennosti po voprosam patrioticheskogo vospitaniya molodezhi*. Available at: <http://baldin.ru/article/a-218.html>
2. Putin V.V. *Patriotizm – 'eto i est' nacional'naya ideya*. Available at: <http://tass.ru/politika/2636647>
3. Tomilina S.N. Metodika ocenki sformirovannosti patriotizma u kursantov morskogo vuza. *Problemy 'ekspluatacii vodnogo transporta i podgotovki kadrov na yuge Rossii: materialy XI-oj regional'noj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. Novorossiysk: GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2014: 93 – 95.
4. *Pedagogika: uchebnik*. L.P. Krivshenko i dr. Pod redakciej L.P. Krivshenko. Moskva: Prospekt, 2012.
5. Murzin A.I. Konceptual'nye osnovy rossijskogo patriotizma: ponyatie i suschnost'. *Analitika kul'turologii. 'Elektronnoe nauchnoe izdanie*. 2006; 2 (6). Available at: <http://www.analiculturolog.ru>
6. Tomilina S.N. O Konceptcii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 2: 48 – 52.

Статья поступила в редакцию 15.08.16

УДК 378:316.77

Martynova Ye.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia),

E-mail: Lizaveta.martynova@mail.ru

Shcherbinin A.A., senior teacher, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: guestador@mail.ru

MANAGING MODALITY OF STATEMENTS IN RUSSIAN AND ENGLISH PROFESSIONALLY-ORIENTED DIALOGUES (A CASE STUDY OF LIBRARY AND BOOK BUSINESS TEXTS).

The article highlights many years of research and teaching experience in the formation of professionally-oriented speech communicative competence in Training Direction 51.03.06 "Library information Activities." The speech activity is seen in the Russian and English languages in the process of dialogical communication. The authors describe a method of managing modality of statements in professionally-oriented situations. The technique helps to solve a number of practical problems: overcoming the barriers to understanding; compliance with rules of speech etiquette; promoting a constructive dialogue; marking the credibility of statements; demonstrating confidence in professionalism; appealing to professionalism and education of the audience and establishing a trusting relationship with it; emphasizing common community values. Referring to the authentic educational and methodological materials created in the linguodidactical aspect, the authors show a possibility of professionally-oriented texts to build dialogical statements on the necessary and sufficient imperative level.

Key words: communicative competence, categorical statements, dialogical texts.

Е.В. Мартынова, канд. пед. наук, доц. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово,

E-mail: Lizaveta.martynova@mail.ru

А.А. Щербинин, ст. преп. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово,

E-mail: guestador@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ КАТЕГОРИЧНОСТЬЮ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИАЛОГАХ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО БИБЛИОТЕЧНОМУ И КНИЖНОМУ ДЕЛУ)

В статье освещается многолетний научно-педагогический опыт по формированию профессионально-ориентированной речевой коммуникативной компетенции по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» в Кемеровском государственном институте культуры. Речевая деятельность рассматривается на русском и английском языках в процессе диалогического общения. Авторы описывают методику управления категоричностью высказываний в профессионально-ориентированных ситуациях. Методика способствует решению ряда практических задач: преодоление барьеров во взаимопонимании; соблюдение правил речевого этикета, способствующих конструктивному общению; обозначение авторитетности высказываний; демонстрация уверенности в профессионализме; апеллирование к профессионализму аудитории и в то же время её просвещение; установление с аудиторией доверительных отношений на основе подчёркивания принадлежности к одному и тому же сообществу. Ссылки на авторский учебно-методический материал, созданный в лингводидактическом аспекте, показывают возможность авторам профессионально-ориентированных диалогических текстов строить высказывания на необходимом и достаточном уровне категоричности.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, категоричность высказываний, диалогические тексты.

Под категоричным высказыванием понимаются фразы, для которых характерны решительность; уверенность в высказывании; формулировки суждений, не допускающие возражений и иных толкований [1].

Категоричное высказывание передает прямолинейность, однозначность и полную уверенность говорящего. В некоторых речевых ситуациях оно может выступать результатом несдержанности в выражении оценок, невежливости, пренебрежения к мнению собеседника, что может привести к конфликтам в общении. С другой стороны, недостаточная категоричность может создать впечатление неуверенности, растерянности, слабости позиции собеседника.

Можно утверждать, что управление категоричностью высказываний является одним из условий для организации эффективной коммуникации как среди представителей профессионального сообщества одной культуры, так и на уровне межкультурной коммуникации.

Оправданное употребление категоричных высказываний относят к научным текстам. Здесь они рассматриваются как от-

ражение полной уверенности говорящего в правоте своего высказывания, а также как средство эффективного воздействия на слушателя, его убеждение без последующего конфликта.

Английской речи свойственна некатегоричность в выражении мнений и оценок. Это следует иметь в виду в профессионально-ориентированных диалогах с иностранными партнерами.

Учитывая перечисленные обстоятельства, представляется необходимым рассматривать не только способы необходимого и достаточного обозначения категоричности высказываний, но и способы её усиления или смягчения в различных профессионально-ориентированных диалогических ситуациях. Решение этих задач находит отражение в преподавании учебных курсов «Аналитика текста» и «Иностранный язык (английский)» по направлению подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» в Кемеровском государственном институте культуры.

Внимание к практическому решению проблемы управления категоричностью высказываний, проявляемое в учебном процессе, обусловлено, в первую очередь необходимостью преду-

преждения и устранения конфликтов, возникающих при общении с читателями в библиотеке, отмеченной в работах известных библиотечников [2; 3]. Поэтому в ходе учебного процесса отрабатываются умения и навыки регулирования категоричностью высказываний в практико-ориентированных диалогических ситуациях, требующих гармоничного коммуникативного взаимодействия участников.

Современные лингвистические исследования Г.И. Гузиной [4], К.Ю. Малышкина [5] и др. [6; 7] указывают на некоторые средства выражения категоричности высказываний в художественных, публицистических текстах, однако не затрагивают профессионально-ориентированные диалогические ситуации.

В процессе научно-педагогической деятельности авторами данной работы были рассмотрены и проанализированы диалогические тексты по библиотечному и книжному делу, изучаемые в учебном процессе и созданные в различных профессионально-ориентированных коммуникативных ситуациях, включая межкультурные. Прежде всего, это – диалоги, обусловленные учебными упражнениями и заданиями на базах производственной практики; беседы на защите курсовых и квалификационных работ, на экзаменах; дискуссии во время выступлений на научных конференциях; диалоги-беседы, опубликованные в профессиональной прессе. В результате были выявлены часто встречаемые коммуникативные диалогические ситуации: приглашение, предложение, совет, запрещение, сомнение, возражение и др. [8].

Приведём несколько примеров диалогических реплик с различными уровнями категоричности высказываний и их речевые формы.

Ситуация 1. Выражение сомнения

Неоправданно высокий уровень категоричности:

<i>И вы хотите, чтобы я этому поверил?</i>	<i>You can't expect me to believe that I find it hard to believe What do you take me for?</i>
--	---

Желаемый уровень:

<i>Очень в этом сомневаюсь</i>	<i>You can't expect me to believe that That not very likely</i>
<i>Это действительно так?</i>	<i>Is that so?</i>

Ситуация 2. Запрещение

Неоправданно высокий уровень категоричности:

<i>Это абсолютно исключено! Об этом не может быть и речи!</i>	<i>Absolutely not. Certainly not. (It's) out of the question!</i>
---	---

Желаемый уровень:

<i>К сожалению, не могу разрешить.</i>	<i>I'm afraid I can't allow permit smth. Sorry, it can't be done.</i>
--	---

Ситуация 3. Приглашение

Категоричность и вежливость приглашения:

<i>Можно ли пригласить вас на читательскую конференцию?</i>	<i>May I invite you to our reader's conference?</i>
---	---

Ситуация 4. Предложение, совет

Желаемый уровень:

<i>Молодой человек, разрешите посоветовать вам почаще бывать в библиотеке.</i>	<i>Young man, may I suggest that you visit the library more often</i>
<i>Мне хотелось бы посоветовать вам: пересмотрите свою точку зрения.</i>	<i>May I suggest (that) you (should) reconsider your position</i>

*Можно дать вам совет?
Уберите третий параграф второй главы.*

If I were you, I should delete the third paragraph in Chapter Two. Perhaps you should delete the third paragraph in Chapter Two.

Более категоричный совет-предложение:

<i>Вы должны изменить начало второй главы курсовой работы.</i>	<i>I think you should revise the opening paragraphs in Chapter Two other course research.</i>
--	---

Ситуация 5. Неуверенность

Отсутствие категоричности:

<i>Трудно сказать.</i>	<i>You can never tell You never know</i>
<i>В какой-то мере.</i>	<i>To some extent</i>
<i>Насколько я понимаю.</i>	<i>As far as I can see</i>
<i>Возможно, что-то, что я скажу, покажется вам не- сколько не по теме.</i>	<i>What I'm going to say may seem not so relevant.</i>

В данных примерах проиллюстрированы различные уровни устных высказываний, которые могут быть созданы лексическими оборотами и фразовыми единствами.

Для изучения управления категоричностью высказываний в письменные диалогические тексты профессиональной направленности был взят информационно-аналитический журнал «Университетская книга». Его публикации охватывают по тематике библиотечное и книжное дело. Диалогические тексты представлены в форме беседы. Изучению были подвергнуты публикации за 2013 – 2015 годы. Приведём примеры встречающихся приёмов категоричности высказываний на материале одной из статей [9].

Обращает на себя внимание организация текста. Прежде всего, синтаксис. Используются преимущественно короткие простые предложения. Создаётся впечатление, что автор уверенно констатирует факты, прямо и безапелляционно:

«В этом учебном году каждый третий школьник учится по учебникам нашей издательской группы, а по таким предметам, как физика, технология, биология, можно говорить о нашем абсолютном лидерстве. 589 учебников включены в Федеральный перечень» [9, с. 73].

На лексическом уровне часто встречаются обороты долженствования:

«Современное издательство учебной литературы должно уметь без опозданий реагировать на проблемы школы» [9, с. 73].

В анализируемом диалогическом тексте беседы обращает на себя внимание параллельное вариативное повторение, рассчитанное на убеждение аудитории и подчеркивание уверенности высказываний:

- «... собран сильнейший состав как очень опытных редакторов, так и молодых амбициозных специалистов, владеющих навыками классического редактирования и активно развивающих маркетинговые компетенции» [9, с. 72].

- «Выполнение столь сложной задачи доверено команде молодых, креативных художников и дизайнеров, работающих вместе с опытными специалистами, которые параллельно ведут преподавательскую деятельность в профильных вузах Москвы» [9, с. 72].

Кроме того, здесь же заметна насыщенность текста оценочной лексикой высокого положительного уровня (сильнейший, креативный и др.). Этот приём усиливает авторитетность изложения.

Этому способствует и прием высказывания от имени команды:

«... мы понимаем ...», «... мы не склонны к скоропалительным решениям...», «...мы доведем до внедрения...», «...у нас есть и другие планы...» [9, с. 75].

Некоторые фразовые единства, используемые автором, указывают на решительность, определенность, уверенность его позиции. Этот эффект ещё более усиливается, благодаря апеллированию к будущему:

«... содержание школьного образования никогда не было и не может быть застывшим...»

... мало кто захочет этот принцип оспаривать...

... ничто не может войти в стабильную практику вдруг» [9, с. 75].

Решению коммуникативных задач способствует прием обращения участников диалога непосредственно друг к другу и к аудитории:

«Кто мог бы предположить еще два-три года назад, что наши школьники будут сдавать ЕГЭ по китайскому языку...» [9, с. 73].

«Как видите, с профессиональной, кадровой точки зрения всё складывается хорошо» [9, с. 72].

В результате собеседникам удаётся транслировать свой авторитет и распространить его на целевую читательскую аудиторию. В конечном итоге эти приемы обеспечивают принятие данного диалогического текста-беседы, а публикация делает журнал востребованным.

Таким образом, управление категоричностью высказываний в диалогической речи может осуществляться синтаксически, лексическими оборотами, фразовыми единствами и на общетекстовом уровне.

Библиографический список

1. Категоричность речи. *Культура русской речи*. Энциклопедический словарь-справочник. Под редакцией Л.Ю. Иванова. Москва: Флинта; Наука, 2003.
2. Колесникова М.Н. *Управление персоналом библиотеки: учебно-практическое пособие*. Санкт-Петербург: Профессия, 2011.
3. Сушлова И.М. *Информационно-библиотечный менеджмент: психологические аспекты*. Санкт-Петербург: Профессия, 2012.
4. Гушина Г.И. *Категорические и некатегорические высказывания в диалогической речи (на примере русских и английских текстов первой половины XX в.)*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа: Академия ВЭГУ, 2009.
5. Малышкин К.Ю. *Категоричность как семантико-прагматическая категория высказывания (на материале современного русского языка)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск: ОГУ, 2015.
6. Понамарева Е.В. Категоричность как особая коммуникативная категория (на материале английского языка). *Молодёжь и наука: Материалы X Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных*. Красноярск: СФУ, 2014.
7. Сухорукова Н.И. Прямолинейность и категоричность высказывания как проявление коммуникативной категории авторитетности (на материале аутентичных англоязычных финансово-аналитических комментариев). *Язык, сознание, коммуникация: сборник статей*. Ответственный редактор В.В. Красных, А.И. Изотов. Москва: МАКС Пресс, 2011; Вып. 43.
8. Щербинин А.А. *No-nonsense English: учебное пособие по английскому речевому этикету*. Под общей редакцией профессора С.В. Бондаренко. Кемерово: КеМГУКИ, 2008.
9. Иванова Н. Учебное издательство и вызовы времени. *Университетская книга*. 2016; 4.

References

1. Kategorichnost' rechi. *Kul'tura russkoj rechi*. 'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Pod redakciej L.Yu. Ivanova. Moskva: Flinta; Nauka, 2003.
2. Kolesnikova M.N. *Upravlenie personalom biblioteki: uchebno-prakticheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: Professiya, 2011.
3. Suslova I.M. *Informacionno-bibliotечnyj menedzhment: psihologicheskie aspekty*. Sankt-Peterburg: Professiya, 2012.
4. Gushina G.I. *Kategoricheskie i ne kategoricheskie vyskazyvaniya v dialogicheskoy rechi (na primere russkikh i anglijskikh tekstov pervoy poloviny XX v.)*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa: Akademiya V' EGU, 2009.
5. Malyshekin K.Yu. *Kategorichnost' kak semantiko-pragmaticheskaya kategoriya vyskazyvaniya (na materiale sovremennogo russkogo yazyka)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk: OGU, 2015.
6. Ponomareva E.V. Kategorichnost' kak osobaya kommunikativnaya kategoriya (na materiale anglijskogo yazyka). *Molodezh' i nauka: Materialy X Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh*. Krasnoyarsk: SFU, 2014.
7. Suhorukova N.I. Pryamolinejnost' i kategorichnost' vyskazyvaniya kak proyavlenie kommunikativnoj kategorii avtoritetnosti (na materiale autentichnyh angloyazychnyh finansovo-analiticheskikh kommentarijev). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sbornik statej*. Otvetstvennyj redaktor V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. Moskva: MAKSS Press, 2011; Vyp. 43.
8. Scherbinin A.A. *No-nonsense English: uchebnoe posobie po anglijskomu rechevomu 'etketu*. Pod obshej redakciej professora S.V. Bondarenko. Kemerovo: KemGUKI, 2008.
9. Ivanova N. Uchebnoe izdatel'stvo i vyzovy vremeni. *Universitetskaya kniga*. 2016; 4.

Статья поступила в редакцию 23.08.16

УДК 371.71

Savostianov A.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Honored Art Worker of Russia, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators (Moscow, Russia), E-mail: e-rus@bk.ru

Matsarenko T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators (Moscow, Russia), E-mail: e-rus@mail.ru

AN IDEAL IMAGE OF YOUNG PEOPLE REFLECTING THE CONTENTS OF A CONCEPT "HEALTHY GENERATION". In the article the authors raise a question about health of school children and attempts to reach an ideal image of young people that reflect the contents of a concept of "healthy generation". For the first time in the general pedagogy the authors differentiate four components in the concept of "a healthy person". These components are physical, mental, spiritual and social health. The research has shown that the four aspects overlap and interdependent in their concept. Health as a qualitative characteristic of an individual contributes to the achievement of many goals and addressing many needs of a person. In today's economic and social reality it sometimes acts as an only means to achieve tasks. A healthy lifestyle is an individual system of behavior and the choice of one's way must be made by every person individually.

Key words: healthy generation, orthobios, physical health, mental health, spiritual health, social health.

А.И. Савостьянов, д-р пед. наук, проф., Заслуженный деятель искусств РФ, ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: E-rus@bk.ru

Т.Н. Мацаренко, канд. пед. наук, доц. ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: e-rus@mail.ru

ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, СООТВЕТСТВУЮЩИЙ СОДЕРЖАНИЮ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ»

В статье остро поставлен вопрос о состоянии здоровья детей школьного возраста и стремление к достижению идеального образа молодых людей, соответствующих содержанию понятия «здоровое поколение». Впервые в общей педагогике авторами дифференцируется понятие «здоровый человек» на четыре составляющих: физическое, психическое, духовное

и социальное здоровье, что предполагает их взаимопроникновение и взаимозависимость. Здоровье, будучи качественной характеристикой личности, способствует достижению многих целей и удовлетворению многих потребностей человека. В условиях сегодняшней экономической и социальной реальности оно выступает иногда как единственное средство достижения поставленных задач. Здоровый образ жизни является индивидуальной системой поведения, и выбор своего пути должен сделать каждый человек сам.

Ключевые слова: здоровое поколение, ортобиоз, физическое здоровье, психическое здоровье, духовное здоровье, социальное здоровье.

Правительство нашей страны, на протяжении всей истории своего развития уделяло определённое внимание спорту и физическим упражнениям с целью укрепления здоровья граждан. В настоящее время особое внимание уделяется охране здоровья подрастающего поколения, повышению массовости физической культуры и спорта с целью воспитания здорового поколения [1].

Внимание широких слоёв общественности приковано к обсуждению реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Наше общество заинтересовано в том, чтобы молодое поколение росло физически развитым, здоровым, жизнерадостным, готовым к защите Родины. Поэтому мы должны разработать некий идеал, к которому можно было бы равняться и к которому необходимо стремиться в процессе учебно-воспитательной работы с детьми школьного возраста.

Однако, прежде чем создать идеальный образ молодых людей, соответствующий содержанию понятия «здоровое поколение», мы считаем необходимым изучить исходное состояние здоровья детей, обучающихся в общеобразовательной школе с целью выявления необходимых форм, методов и средств для воспитания здорового поколения граждан России.

Состояние здоровья учеников является основным критерием отбора в различные группы по состоянию здоровья детей. Соответствующую группу врач определяет при обязательном участии педагога. При оценке состояния здоровья школьников следует проверить характер отклонений в деятельности организма. В методику обследования включаются следующее: детальный опрос родителей обследуемого ученика с целью уточнения характера и клинического течения, ранее перенесенных заболеваний (их продолжительность, осложнения), оценка общего состояния, поведения, умственной и физической работоспособности ребенка. По итогам обследования, производится комплектация школьников по группам. Выделяются три группы здоровья в общеобразовательной школе.

Основная медицинская группа включает детей и подростков без отклонений в состоянии здоровья, имеющих достаточную физическую подготовленность, или с незначительными отклонениями здоровья. В данной группе в качестве основного учебного материала в полном объеме используются обязательные виды занятий, предусмотренных образовательным стандартом, а также сдача контрольных нормативов с дифференцированной оценкой, рекомендуются дополнительные виды занятий в избранном виде спорта.

Дети и подростки, имеющие незначительные отклонения в физическом развитии и состоянии здоровья, а также недостаточную физическую подготовленность относятся к подготовительной медицинской группе. В данной группе можно использовать те же обязательные виды занятий, но при условии постепенного освоения упражнений, предъявляющих повышенные требования к организму [2].

Уроки по физической культуре в подготовительной группе проводятся совместно с основной группой по учебной программе. Обе группы сдают установленные контрольные нормативы. При этом учащиеся, отнесенные к подготовительной медицинской группе, нуждаются в некоторых ограничениях нагрузок и постепенном освоении комплекса двигательных навыков и умений. Поэтому они нуждаются в дополнительных тренировочных занятиях для повышения уровня физической подготовленности [3]. Для этого учителя физической культуры предлагают им посещение секции общей физической подготовки, организуемые во внеучебное время и другие формы занятий.

Школьников, имеющих такие отклонения в состоянии здоровья, которые являются противопоказанием к повышенной физической нагрузке относят к специальной медицинской группе. Занятия по физической культуре со школьниками этой группы должны проводиться по специально разработанной программе в условиях обычного режима школы. Дети и подростки со значительными отклонениями в состоянии здоровья нуждаются в занятиях лечебной физической культурой.

Практический опыт учителей физкультуры показывает, что при многих заболеваниях у школьников, отнесенных к специаль-

ной группе, имеются сходные нарушения в организме: примерно одинаково снижены уровень работоспособности, функциональные возможности сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем. Для таких детей можно организовать групповые учебные занятия, несмотря на различный характер заболеваний.

Учитываются, также, особенности некоторых заболеваний, при которых противопоказаны занятия в неблагоприятных метеорологических условиях. Например, при заболеваниях верхних дыхательных путей, ревматизме, циститах необходимо избегать резких колебаний температуры воздуха и переохлаждения. В работе с такими детьми уделяется особое место закаливанию для повышения уровня естественного иммунитета, невосприимчивости организма к болезням и активизации приспособительных механизмов к меняющимся условиям окружающей среды.

В зависимости от вида заболевания и других отклонений в состоянии здоровья включение учащихся в специальную медицинскую группу может носить как временный, так и постоянный характер.

При условии положительных результатов, полученных во время занятий в группе возможен перевод учащегося из специальной в подготовительную группу, а затем в основную. Такой перевод должен производиться совместно врачом и учителем.

Прекращение занятий физическими упражнениями может носить только временный характер. Возможность возобновления занятий физической культурой и спортом после перенесенных заболеваний и травм определяются врачом индивидуально для каждого учащегося с учетом всех клинических данных.

Занятия с учащимися специальной медицинской группы намного сложнее, чем занятий со здоровыми детьми: здесь собраны ребята из разных классов, разного возраста и пола, страдающие различными недугами и психологически не готовые к занятиям физкультурой.

Практика совместных занятий школьников, имеющих отклонения в состоянии здоровья, с учащимися основной и подготовительной групп является малоэффективной. Дети этой группы обычно малоподвижны, не решаются выполнять ряд упражнений, стесняются на занятиях, движения делают неуверенно и робко, боясь ошибиться и стать предметом насмешек.

Встречаются случаи, когда часть детей при медицинских осмотрах, освобождают от занятий, но в часы уроков физической культуры они оказываются предоставленными самим себе и нередко за эти 40 минут они подвергают гораздо большей физической нагрузке, чем та, которую они могли бы получить на уроке.

Ученикам, которым запрещено заниматься физкультурой, разрешают наблюдать за занятиями своих товарищей. Иногда такие дети участвуют в подготовительной части урока физкультуры, от основной части урока их освобождают, и они включаются в занятия только в конце урока, что резко повышает их физическую нагрузку. Все перечисленные методы являются неправильными. Они часто угнетающе действуют на психику детей. Поэтому занятия по физической культуре для учащихся, состоящих в медицинской группе, следует проводить отдельно от других школьников, что щадит их психику и освобождает от излишнего напряжения.

Специальные медицинские группы комплектуются перед новым учебным годом с учётом возраста, показателей физической подготовленности, функционального состояния и степени выраженности патологического процесса, по данным медицинского обследования.

Нередко занятия групп здоровья планируются после уроков. Занятия проводятся два раза в неделю во внеурочное время.

Ограничение подвижности для детей данной группы, в первую очередь, и для школьников в целом, является одной из причин возникновения любого заболевания. Покой, такого рода, неблагоприятно сказывается как на общем состоянии больного ребенка, так и на течении местного патологического процесса. Восполнение дефицита движения у детей, входящих в медицинскую группу, при помощи дозированных физических упражнений и правильной организации всего двигательного режима является одной из главных задач физического воспитания детей. Движе-

ния, применяемые в любой форме, до тех пор, пока они адекватны физиологическим возможностям детского организма, всегда будут являться оздоровительным и лечебным фактором.

Систематическое применение физических упражнений общего и специального характера, нарастающая тренированность, адекватная его функциональным возможностям, в конечном итоге могут обеспечить адаптацию организма к нагрузкам и привести к ликвидации возникших в результате заболевания общих и местных нарушений [4].

Чтобы воспитать здоровое поколение, необходимо постоянно поддерживать двигательную активность школьников. Двигательная активность является наиболее эффективным средством потока информации, ускоренного ритма жизни, интенсификации процесса обучения в школе [5]. Очень важным является и активный отдых школьников.

Все это способствует формированию представления у школьников об идеальном образе молодых людей, соответствующий содержанию понятия «здоровое поколение».

В определении идеального образа молодых людей, соответствующий содержанию понятия «здоровое поколение» мы ориентировались на устав Всемирной организации здравоохранения, где записаны важнейшие постулаты здоровья, рекомендуемые всем странам. Здоровье определяется как «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов».

В Уставе Всемирной организации здравоохранения говорится о том, что обладание наивысшим достижимым уровнем здоровья является одним из основных прав каждого человека без различия расы, религии, политических убеждений, экономического или социального положения.

В Уставе подчеркивается положение об ответственности правительств стран за здоровье граждан, и эта ответственность требует принятия определенных социальных и медико-санитарных мероприятий.

Здоровье человека отражает одну из наиболее приоритетных сторон жизни общества и тесно переплетается с фундаментальным правом человека на физическое, духовное, социальное благополучие при максимальной продолжительности его активной жизни.

Мы считаем, что здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Неравномерное развитие в разных странах мер в области здравоохранения и борьбы с болезнями является общей опасностью.

Поэтому здоровое развитие школьника является фактором первостепенной важности, способность жить гармонично в меняющихся условиях среды является основным условием его развития.

Для нас важным является тот идеальный образ здорового человека, к которому педагоги и учащиеся общеобразовательной школы стремятся, организуя образовательное пространство, включающее в себя субъектов воспитания, формы, методы и средства для того, чтобы приблизить учащихся к данному идеалу.

Китайцы утверждают, что для того чтобы жизнь была счастливой, человек должен хорошо родиться, хорошо жить и хорошо умереть. Ортобиоз и есть такой счастливый цикл индивидуальной жизни человека – онтогенеза.

Физическое здоровье – это естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем [6].

Психическое здоровье – состояние психической сферы человека, которое обеспечивает адекватную регуляцию его поведения в социуме.

Духовное здоровье – наличие у человека таких моральных принципов и норм, которые помогают сознательно относиться к труду, Родине, другим людям, овладевать сокровищами человеческой культуры, познавать законы строения вселенной.

Социальное здоровье рассматривается как проявление уровня культуры личности.

Педагог обязан развивать у учащихся в единстве все четыре составляющие понятия «здоровый человек» и предпринимать реальные действия по поддержанию своего тела, души и духа, быть полноценным гражданином своего Отечества. В результате школьник имеет крепкое здоровье, которое проявляется в его самочувствии, в его планах, достижениях и т. п.

Единство физического, психического, духовного и социального здоровья предполагает их взаимопроникновение и взаимо-

зависимость. На практике это означает, что, позитивно воздействуя на один из видов здоровья, можно улучшить остальные [7].

Понимание процесса воспитания здорового поколения в рамках ортобиотики не исчерпывается нормами и физическим укреплением организма. Скорее акцент делается на обретение человеком самооценности личной жизни, которая в свою очередь включает в себя и формирование философии отношения человека к своему здоровью, и практические навыки самоконтроля и саморегуляции, а также помогает овладевать методами самоактуализации своей личности.

Истинные цели, смыслы, мечты могут быть доступны человеку только в том случае, если он имеет связь со своей духовной структурой. Инструментом для подобной связи традиционно выступает катарсис. Поэтому, обязательным условием для обретения духовно-нравственного здоровья является катарсис или самоочищение души.

Изучение искусства и духовные практики, а также немедицинская психотерапия – это все направления, через которые осуществляется связь человека со своим высшим Я.

Каждый человек имеет ряд базовых потребностей, невыполнение которых ведёт к созданию напряжения, переходящего впоследствии в какое-либо психосоматическое заболевание.

Сюда входят физиологические потребности – это дыхание, еда, питье, сон, движение. Неудовлетворение физиологических потребностей индивида ведёт к нарушению жизнедеятельности организма.

Психологические потребности – речь идет о возможности любить и быть любимым, быть принятым референтной группой, иметь статус в референтной группе. Неудовлетворение психологических потребностей личности ведёт к невротическим проявлениям и внутриличностному конфликту, который может перейти в открытое противодействие.

Духовно-нравственные потребности – самореализация и самоактуализация личности, осуществляемая через процессы эмоционального, интеллектуального, эстетического и интуитивного познания законов строения Вселенной. Не реализация духовно-нравственных потребностей личности ведёт к остановке личностного роста и деградации.

Нередко, в условиях современной школьной системы все три вида потребностей подвергаются блокированию. Это и является основным противоречием. С одной стороны, для сохранения и приумножения здоровья ребёнка необходима реализация базовых потребностей, с другой – условия для реализации созданы не в полной мере.

В течение дня движения школьника ограничены, а значит, не реализуются его физиологические потребности. У школьника нет возможности для саморефлексии поступающей информации, а, следовательно, она не может стать личностно значимой. Поэтому психологические потребности в осмыслении, мышлении и т.п. также не будут реализованы. Нарушения в духовно-нравственной сфере ребенка вызваны долгим пребыванием в жестких рамках роли ученика. Основная задача – не быть собой, а быть как все, ведёт ребёнка к невротическому поведению и различным заболеваниям.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно рассмотреть дефиницию «здоровое поколение». Мы исходим также из положения о том, что здоровье – это комплексное и, вместе с тем, целостное, многомерное динамическое состояние, развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его социальные функции.

Воспитание здорового поколения – это процесс реализации в общеобразовательной школе функции сохранения и укрепления здоровья учащихся, основными компонентами которого являются:

- формирование здоровьесберегающей компетентности у учащихся образовательной школы;
- осознание учащимися важности физической культуры в формировании личностных качеств, в укреплении и сохранении индивидуального здоровья;
- умение самостоятельно регулировать физические нагрузки с различной функциональной направленностью и отбирать физические упражнения, нацеленные на оздоровление, коррекцию и лечение, с учетом индивидуальных возможностей и особенностей организма;
- расширение опыта совместной с родителями деятельности в организации различных форм динамического отдыха и досуга;

- обогащение двигательного опыта за счет упражнений, ориентированных на развитие основных физических качеств, повышение функциональных возможностей основных систем организма и др.

Особенность данного определения воспитания здорового поколения – это отличие от традиционных понятий – «знания, умения, навыки, опыт сохранения и укрепления здоровья» и включает: его интегративный характер; соотносённость с ценностными характеристиками личности; практико-ориентированная направленность. Это позволяет:

1. Перейти от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания.

2. Положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности будущего трудоустройства и выполняемых задач здорового образа жизни.

3. Поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса.

4. Ориентировать школьника на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций, требующих потребностей в здоровом образе жизни.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что состояние здоровья детей школьного возраста и стремление к достижению идеального образа молодых людей, соответствующего содержанию понятия «здоровое поколение», побуждает у них стремление и мотивацию к его укреплению и развитию, формированию здоровьесберегающей компетентности и выявлению механизма её формирования. Поэтому необходимо изучить механизм и предпосылки моделирования процесса формирования здоровьесберегающей компетентности у школьников общеобразовательной школы с целью воспитания здорового поколения россиян.

Библиографический список

1. Савостьянов А.И. *Физическое здоровье школьника*. Москва: Педагогическое общество России, 2006.
2. Мацаренко Т.Н. *Методика и организация хореографической деятельности дошкольников и младших школьников*. НИЦ «Апробация». Москва: Издательство Перо, 2016.
3. Савостьянов А.И., Мацаренко Т.Н., *Психологические тренинги самооздоровления, самосозидания, самоорганизации и самоопределения*. НИЦ «Апробация». Москва: Издательство «Перо», 2016.
4. Савостьянов А.И. Роль общеразвивающих физических упражнений в формировании двигательных функций школьников. *Физическая культура и здоровье*. Минск. 2013; 4: 43 – 54.
5. Савостьянов А.И. Пластические тренинги как метод активизации социально-психологического обучения. *Образование в современном мире*. Самара: Издательство Самарский университет. 2013: 99 – 113.
6. Савостьянов А.И. Мацаренко Т.Н. *Пластические тренинги саморазвития и самосовершенствования: учебное пособие*. Москва: Издательство Перо, 2016.
7. Савостьянов А.И. Методы пластических тренингов на занятиях в театральном коллективе Дома культуры. *Дом культуры*. 2013; 5: 7 – 14.

References

1. Savost'yanov A.I. *Fizicheskoe zdorov'e shkol'nika*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2006.
2. Macarenko T.N. *Metodika i organizaciya horeograficheskoy deyatel'nosti doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov*. NIC «Aprobaciya». Moskva: Izdatel'stvo Pero, 2016.
3. Savost'yanov A.I., Macarenko T.N., *Psichologicheskie treningi samoozdorovleniya, samosozidaniya, samoorganizacii i samoopredeleniya*. NIC «Aprobaciya». Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2016.
4. Savost'yanov A.I. Rol' obshcherazvivayushchih fizicheskikh uprazhnenij v formirovanii dvigatel'nykh funktsij shkol'nikov. *Fizicheskaya kul'tura i zdorov'e*. Minsk. 2013; 4: 43 – 54.
5. Savost'yanov A.I. Plasticheskie treningi kak metod aktivizacii social'no-psichologicheskogo obucheniya. *Obrazovanie v sovremennom mire*. Samara: Izdatel'stvo Samarskij universitet. 2013: 99 – 113.
6. Savost'yanov A.I. Macarenko T.N. *Plasticheskie treningi samorazvitiya i samosovershenstvovaniya: uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'stvo Pero, 2016.
7. Savost'yanov A.I. Metody plasticheskikh treningov na zanyatiyah v teatral'nom kollektive Doma kul'tury. *Dom kul'tury*. 2013; 5: 7 – 14.

Статья поступила в редакцию 03.09.16

УДК 378

Chukhrov A.S., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

SPECIFICS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY. Independent work of students at a technical university has its specific characteristics. To develop such work a university requires identifying the material facilitation. Independent work involves a certain activity of a person, which can be initiated through interactive teaching methods, in which students themselves will be able to open, acquire and construct knowledge. The work shows that the author develop regulations to be followed in planning of independent work of students at a technical university, which includes not only the methodological terminology of the main program, but also tasks aimed at enhancing creativity, invention and innovation. The whole project should enable the use of diagnostic controlling of the students' creative activity.

Key words: technical university, independent work of students, activity of an individual.

А.С. Чухров, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Самостоятельная работа студентов в техническом университете имеет свои особенности. Необходима определённая материальная база. Самостоятельная работа предусматривает определённую активность субъекта, которая может быть инициирована через интерактивные методы обучения, в которых учащиеся сами смогут открывать, приобретать и конструировать знания. Разработаны положения, которыми необходимо руководствоваться при планировании самостоятельной работы студентов в техническом университете, включающие не только методический аппарат основной программы, но и задания, направленные на активизацию творческого потенциала, изобретательскую и рационализаторскую деятельность. Необходимо предусмотреть возможность диагностического контроля творческой деятельности.

Ключевые слова: технический университет, самостоятельная работа студентов, активность личности.

Выбор индивидуального самостоятельного обучения и самообразовательного маршрута в условиях кредитно-модульной организации учебного процесса предусматривает определённый уровень самостоятельности студента. Роль преподавателя как транслятора знаний постепенно нивелируется и сводится к координации образовательных усилий студента. Педагог только указывает путь, в котором возможен поиск информации. Происходит переход от парадигмы обучения к парадигме самообразования [1].

Российская педагогика традиционно рассматривает образование как часть воспитательного процесса, происходящего во взаимодействии учителя и обучаемого. По В.А. Сухомлинскому, воспитание является «многогранным процессом постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает, причём этот процесс отличает глубокая индивидуальность явлений» [2, с. 8]. По мысли автора, «воспитание – это, прежде всего, постоянное духовное общение учителя и ученика» [2, с. 5]. Вместе с тем, самостоятельная работа в техническом вузе имеет свою специфику. Это не только вид деятельности, в основе которого лежит самостоятельность и познавательный интерес, но и развернутая система мероприятий, обеспечивающих возможность данного вида деятельности [3].

Особенностью самостоятельной работы в технических вузах является её репродуктивный характер, при слабой ориентированности на исследовательскую и творческую активность студентов. Такой подход к самостоятельной работе может быть оправданным при традиционной системе подачи информации, однако для стимулирования самостоятельности это не всегда эффективно. Творческая активность студента в процессе самостоятельной работы практически не предусматривается, не поощряется, что можно считать недальновидным. Концепция самостоятельной работы студента в техническом вузе должна быть в корне пересмотрена. В процессе обучения в техническом вузе будущие инженеры должны получить не только систему необходимых знаний и умений, но и развить способность выстраивать индивидуальную стратегию профессионального самосовершенствования, рефлексивно оценивать свои профессиональные достижения, обладать навыками саморегуляции своей деятельности. Эти качества формируются через организацию и самоорганизацию самостоятельной работы студентов.

Исследователи, занимающиеся проблемой самостоятельной работы студентов, понимают под этим термином разное содержание. Так, по мнению С.И. Архангельского, это самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение новых знаний и самостоятельное решение учебных задач, т. е. понятие самостоятельной работы идентично понятию самообразования. Этой же точки зрения придерживаются С.И. Зиновьев, С.Д. Резник. А.Г. Молибг под самостоятельной работой понимает в основном подготовку к занятиям, написание курсовых, осмысление лекций, где функция педагога сводится по преимуществу к наблюдательной. Большинство авторов под самостоятельной работой понимают систему организации педагогических условий, обеспечивающих учебную деятельность в отсутствие преподавателя (И.И. Ильясов, В. Граф, Я. Ляудис) [цит. по 1].

В любом случае сущность самостоятельной работы предусматривает определённую активность студента, а, следовательно, определённую личностную ориентацию, субъективную позицию в отношении изучаемого предмета, развитую культуру самообразовательной деятельности, некий опыт самостоятель-

ного планирования. В соответствии с пермской научной школой В.С. Мерлина – Б.А. Вяткина, эти навыки укладываются в понятие целостной активности субъекта жизнедеятельности, которое включает потенциал активности (способности, мотивацию, профессиональные навыки), динамические компоненты активности (стремление к изменениям, творчеству, рационализаторству, устойчивость при стрессе, фрустрации, волевой компонент), и результативный компонент, который зависит от конкретной инженерной деятельности.

Активность студента – во многом величина заданная априори. Однако целенаправленное взаимодействие преподавателя и студента может повысить или разбудить активность студента. По нашему мнению, это методы интерактивного обучения, которые являются способом целенаправленного усиленного взаимодействия преподавателя и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития [3; 4; 5]. Цель активного (интерактивного) обучения – это создание преподавателем таких условий, в которых учащиеся сами смогут открывать, приобретать и конструировать знания. Это и является основным принципиальным отличием целей интерактивного обучения от целей традиционной системы образования. Именно интерактивное обучение позволит сформировать творческую личность. Преподаватель должен создавать ситуации, в которых обучающийся активен, в которых он спрашивает, действует, спорит и размышляет. В подобных ситуациях «он совместно с другими овладевает теми компетенциями, которые позволяют преобразовывать в знание то, что изначально составляло проблему или препятствие» [6, с. 48].

Интерактивные методы имеют существенный недостаток: они не позволяют преподавателю на занятиях большое количество материала, но здесь и возникает необходимость самостоятельной работы студента и побуждение его к ней.

Учитывая специфику преподавания в техническом вузе, большой объём инженерно-технических заданий, предусматривающих наличие специально оборудованных лабораторий, для организации самостоятельной работы студентов необходимо руководствоваться следующими положениями:

Во-первых, планирование самостоятельной работы в контексте модульного обучения должно осуществляться в рамках основной образовательной программы, где предусмотрено наличие методического аппарата – самоучителя, рабочей тетради или других материалов с описанием технологии реализации самостоятельной работы, а также программы, которая позволит выработать индивидуальную траекторию самообразовательной деятельности в рамках модуля.

Во-вторых, пакет творческих заданий, ориентированных не только на приобретение практических навыков в рамках специальности, но и на активизацию творческого потенциала, изобретательской и рационализаторской активности. Это предусматривает наличие материальной базы на кафедре, факультете. Творческие задания при хорошей мотивированности студента активизируют его ресурсы в организации своего времени и формировании самообразовательного маршрута [1; 4; 5].

В-третьих, необходимо предусмотреть диагностические средства для оценки результатов самостоятельной работы, включающие не только учёт фактической подготовки студентов, но и его творческий потенциал и инновационные разработки, его потребность и реализацию изобретательской и рационализаторской деятельности. Данные средства могут являться составной частью интегрированного результата освоения модуля.

Библиографический список

1. *Педагогический профессионализм в современном образовании*: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя и 75-летию НГПУ (17-20 февраля 2010г.): В 3 ч. Под редакцией Е.В. Андриенко. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2010.
2. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа, 1984.
3. Чухров А.С. Условия и факторы профессионального становления студентов технических специальностей. *Современное образование в Сибири: от кейс до гомеб-технологии*: материалы Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 18 июня 2013 г.). Новосибирск: «Архивариус-Н», 2013: 113 – 125.
4. Чухров А.С. Принципы организации воспитательного процесса в техническом университете. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5 (42): 209 – 211.
5. Жук А.И., Кошель Н.Н. *Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов*. Москва: Аверсэв, 2004.
6. Григальчик Е.К., Губаревич Д.И. *Обучаем иначе. Стратегия активного обучения*. Минск, 2003.

References

1. *Pedagogicheskij professionalizm v sovremennom obrazovanii*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj Godu uchitelya i 75-letiyu NGPU (17-20 fevralya 2010g.): V 3 ch. Pod redakciej E.V. Andrienko. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2010.
2. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Kiev: Radyanska shkola, 1984.

3. Chuhrov A.S. Usloviya i faktory professional'nogo stanovleniya studentov tehnikeskikh special'nostej. *Sovremennoe obrazovanie v Sibiri: ot kejs do roweb-tehnologii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (Novosibirsk, 18 iyunya 2013 g.). Novosibirsk: «Arhivarius-N», 2013: 113 – 125.
4. Chuhrov A.S. Principy organizacii vospitatel'nogo processa v tehnikeskom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5 (42): 209 – 211.
5. Zhuk A.I., Koshel' N.N. *Aktivnye metody obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov*. Moskva: Avers'ev, 2004.
6. Grigal'chik E.K., Gubarevich D.I. *Obuchaem inache. Strategiya aktivnogo obucheniya*. Minsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 11.08.16

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

FEATURES OF INNOVATIVE MANAGEMENT OF THE MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION. In the article the researcher reveals features of management at a modern educational organization that chooses to take a way of an innovative process. Particular attention of the author is paid to a process of improvement of educational practice, development of educational systems on the basis of innovations, which reflects features of formation, development and maintenance of new in a modern school. The concept of management of innovative process of the educational organization, which represents definitely the organized interaction of managing directors and the operated systems, is directed at optimization and humanization of the educational process. The activity of a head of the educational organization is treated as the one of "a conductor" of the state educational policy. The head of the school in his administrative activity has to build a "bridge" between priorities in development of the state educational policy and real educational practice.

Key words: innovative process in education, innovative management, innovative development, pedagogical management, management based on tasks of educational curricula.

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

ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

В статье раскрываются особенности управления современной образовательной организацией, вступившей на путь инновационного процесса. Особое внимание в статье уделяется процессу совершенствования образовательной практики, развитию образовательных систем на основе нововведений, что отражает особенности формирования, развития и содержания организации нового в современной школе. Раскрывается понятие управления инновационным процессом в образовательной организации, который представляет собой определённым образом организованное взаимодействие управляющих и управляемых систем, направленное на оптимизацию и гуманизацию образовательного процесса. Описывается деятельность руководителя образовательной организации, который является «проводником» государственной образовательной политики, и в своей управленческой деятельности должен выстраивать «мост» между приоритетами в развитии государственной образовательной политики и реальной образовательной практики.

Ключевые слова: инновационный процесс в образовании, инновационный менеджмент, инновационное развитие, педагогический менеджмент, программно-целевое управление.

Необходимым условием формирования современной инновационной экономики является модернизация системы образования, становящейся важнейшей предпосылкой динамичного экономического роста и социального развития общества, условием благополучия и безопасности страны в целом. Происходящие в стране социально-экономические преобразования требуют модернизации системы образования с целью её максимального приспособления к реалиям общественной жизни. Важнейшим средством обновления и модернизации образования являются инновационные процессы, происходящие в образовательной организации в настоящее время.

Направленность, темпы, эффективность инновационных процессов зависят от социально-экономической среды, в которой они функционируют и развиваются, а также от качества управления. Система управления в современной науке трактуется как совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и прочих компонентов, связанных между собой так, что благодаря этому реализуется весь комплекс функций управления (В.И. Загвязинский, Ю.А. Ко-наржевский, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков и др.).

По мнению В.И. Зверева, инновационный процесс в образовании – процесс совершенствования образовательной практики, развития образовательных систем на основе нововведений. Он отражает формирование и развитие содержания и организации нового [1, с. 37].

Под управлением инновационным процессом в общеобразовательной организации, согласно работ Т.В. Светенко и Г.В. Галковской, следует понимать определённым образом организованное взаимодействие управляющих и управляемых систем, направленное на оптимизацию и гуманизацию образовательного процесса, а также на повышение результата образования, воспитания и развития учащихся путём введения нового в цели,

содержание и организацию осуществляемой школой работы [2, с. 15].

Образовательное учреждение, работающее в режиме инновационного развития, постоянно сверяет свои цели с государственной политикой в области образования, потребностями сообщества, экономическими возможностями региона и т. д.

Директор является «проводником» государственной образовательной политики, и в своей управленческой деятельности он должен выстраивать «мост» между приоритетами в развитии государственной образовательной политики и реальной образовательной практики. В связи с этим для успешной работы ему необходимо быть в курсе инновационных ориентиров развития образования [2, с. 25].

Помимо того директор должен своевременно знакомить с этой информацией свой коллектив. Для этого директору необходимо уметь работать с различными источниками информации, определять главное, существенное и доводить до своих коллег. Это можно сделать разными путями. Можно отдать распоряжение ознакомиться, изучить, выступить. А можно мотивировать персонал, вызвать интерес к информации, желание обсудить, поразмышлять, внести предложения о том, как сухие нормативные документы могут изменить жизнь школьного сообщества, какие проблемы можно решить, опираясь на новые концепции, какие изменения и новшества можно будет реализовать в рамках миссии и стратегии развития образовательной организации.

Изучение различных аспектов управления образовательной организацией, вступившей на путь инновационного развития, позволяет структурировать семантику понятия «педагогический менеджмент», которое включает следующие взаимосвязанные значения [3, с. 41 – 43]:

- управление не только процессами, но и людьми, непосредственно осуществляющими процессы или иным образом влияющими на процессы;

- управление, осуществляемое в социально-педагогической среде;

- управление, при котором осуществляется педагогическое воздействие на людей.

Менеджмент, направленный на инновации, обладает рядом особенностей, по сравнению с менеджментом, целью которого является обеспечение стабильного функционирования. К особенностям инновационного менеджмента, осуществляемого в общеобразовательной организации, относятся [3, с. 58 – 59]:

- возможность достижения школой значительно более высоких результатов, чем при стабильном функционировании;

- неопределённость конечных результатов;

- уташение кадровых перестановок, повышение текучести кадров.

- позитивное отношение к новому;

- новизна выполняемых работ;

- повышенная трудность определения параметров как для школы в целом, так и для отдельных её компонентов, процессов, субъектов, вовлеченных в образовательный процесс;

- повышенное влияние дестабилизирующих факторов, которое преодолевается благодаря высокой адаптивности управления, позволяющей учесть разнообразные, в том числе не предусмотренные заранее ситуации;

- постоянное ожидание чего-то нового (новых идей, результатов, проблем, конкурентов и т.д.);

- возможность реализации участниками инновационного процесса личностных потребностей высшего уровня (социальных потребностей, потребностей в самоактуализации, самовыражении, высоких творческих результатов);

- необходимость постоянного повышения профессиональной компетентности участников инновационного процесса;

- расширение диапазона требований к личностным качествам участников инновационного процесса.

Противоречивость и разнонаправленность инновационных процессов в реальных условиях внутришкольного управления обуславливают необходимость их упорядочения. Оптимальным способом упорядочения инновационной деятельности является программно-целевое управление развитием развивающейся школой.

Программно-целевое управление осуществляется как реализация целевых программ развития школы. Программа развития школы является «средством интеграции усилий всех субъектов инновационной деятельности и направлена на качественное обновление жизнедеятельности школы как целостной педагогической системы» [4, с. 58 – 59].

В процессе перевода образовательной организации в режим инновационного развития выделяют следующие этапы [5, с. 58 – 59]:

1. Осознание важности, необходимости и неизбежности будущих преобразований одним из членов административной команды образовательного учреждения, т. е. наличие своего рода «идейного вдохновителя» и «генератора» будущих идей.

2. Формирование команды, подразумевающей не столько административную (менеджерскую) команду, что само по себе является непременным и необходимым условием, сколько идейных сторонников из педагогического коллектива, методически и технологически подготовленных к осуществлению инноваций.

3. Мотивация членов педагогического коллектива и формирование готовности учителей к инновационной деятельности.

4. Проблемный анализ школы, построение «проблемного поля» и определение главной (ключевой), на сегодняшний день, проблемы своего ОУ.

5. Выработка проектной идеи развития школы. Это выбор объекта нововведений, который должен исходить из жизненной необходимости конкретной школы и однозначно быть понимаемым большинством участников образовательного процесса.

6. Определение конкретных управленческих действий по реализации выработанной идеи, т. е. составление плана или программы её реализации.

7. Отслеживание первых шагов по реализации проектной идеи с целью коррекции последующих управленческих действий.

В рамках управления инновационными процессами необходима следующая совокупность управленческих действий [5, с. 77]:

- разработка нормативно-правовой базы управления инновационным процессом, включающей описание функциональных обязанностей и механизмов взаимодействия структурных подразделений управляющей системы;

- определение содержания инноваций, обеспечивающих целостное развитие школы на основе интеграции инновационных потенциалов школы, семьи и социальной среды;

- разработка научно-методического обеспечения инновационного процесса;

- подготовка подразделений структуры управления инновационным процессом к выполнению их функциональных обязанностей, педагогических кадров к инновационной деятельности, учащихся и их родителей к участию в инновационном процессе;

- обновление структуры внутришкольного управления; создание инновационного совета школы, инновационных и экспертных групп, творческих объединений педагогов, учащихся, родителей;

- обновление и реконструкция материально-технического оснащения учебно-воспитательного процесса;

- внедрение лично адаптированной системы непрерывного образования и самообразования педагогических работников, направленной на повышение профессионально-педагогической компетентности в освоении инноваций;

- реализация системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;

- осуществление системы управленческой поддержки образовательных инициатив и педагогического творчества;

- внедрение методики экспертизы инноваций;

- разработка и введение нормативов оценивания инновационно-педагогической деятельности;

- внедрение технологии определения эффективности управления инновационным процессом в школе;

- введение дополнительных образовательных услуг.

Обобщая современные представления о менеджменте в сфере образования, можно выделить основные особенности инновационного управления современной образовательной организацией:

- личностная ориентация управления (ориентация сначала на человека, а потом на дело, которому он служит);

- широкое делегирование полномочий сверху вниз, коллективное принятие решений;

- целостный взгляд на подчиненного как на личность, гуманное отношение к нему;

- создание условий для коллективного целеполагания и непосредственного участия работников в выработке путей достижения поставленных целей.

Школьный инновационный менеджмент сегодня призван решать широкий спектр управленческих задач. Наиболее общие задачи школьного инновационного менеджмента – это задачи познания и преобразования объекта управления. Среди частных задач, способствующих познанию и преобразованию, можно выделить задачи сбора и обработки данных, выработки управленческих решений, формирования и развития управляемого процесса, организации преобразующей деятельности непосредственных исполнителей и др.

Благодаря успешному управлению инновациям в образовании появляются авторские концепции, новые модели школ; разрабатываются программы развития образовательных организаций, регионов; активно обновляется содержание образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации; происходит перестройка форм, методов, процесса обучения и воспитания с учетом лично-ориентированного подхода; создаются системы мониторинга, диагностического сопровождения образовательного процесса, осуществляется переход ОУ из режима функционирования в режим развития и саморазвития.

Библиографический список

1. Зверева В.И. *Как сделать управление школой успешным?* Москва: Педагогический поиск, 2004.
2. Светенко Т.В., Галковская Г.В. *Инновационный менеджмент в управлении школой: учебное пособие.* Москва: АПК и ППРО, 2009.
3. Розов Н.Х. *Теория и практика инновационной деятельности в образовании.* Москва, 2007.

4. Сидоров В.С. *Инновации в сельской школе: теория и практика управления*: монография. Шадринск, 2006.
5. Тодосийчук А.В. *Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании*. Москва, 2005.

References

1. Zvereva V.I. *Kak sdelat' upravlenie shkoloy uspeshnym?* Moskva: Pedagogicheskij poisk, 2004.
2. Svetenko T.V., Galkovskaya G.V. *Innovacionnyj menedzhment v upravlenii shkoloy: uchebnoe posobie*. Moskva: APKIPPRO, 2009.
3. Rozov N.H. *Teoriya i praktika innovacionnoj deyatel'nosti v obrazovanii*. Moskva, 2007.
4. Sidorov V.S. *Innovacii v sel'skoj shkole: teoriya i praktika upravleniya*: monografiya. Shadrinsk, 2006.
5. Todosijchuk A.V. *Teoretiko-metodologicheskie problemy razvitiya innovacionnyh processov v obrazovanii*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 06.04.16

УДК 371.72

Bel'kova M.V., postgraduate, Department of Theory, Methods and Organizing Social and Cultural Activities, Orel State Institute of Culture (Orel, Russia), E-mail: 89102040048@mail.ru

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF EDUCATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF YOUNG PEOPLE IN INSTITUTIONS OF CULTURE AND FITNESS CLUBS. The article discusses experience of modern conditions and prospects of improvement concepts of the process of education, based on a healthy lifestyle of young people in cultural institutions and fitness clubs. The researcher examines leading theoretical approaches to the development of healthy lifestyles among young people, which are as some of the following types: person-oriented, axiological, cultural, activity-based. The author proves the necessity of theoretical development of problems of organizational-pedagogical conditions of interaction of institutions of culture and fitness clubs in the process of education of healthy lifestyle of young people.

Key words: education, healthy way of life, youth, pedagogy.

М.В. Белькова, соискатель каф. теории, методики и организации социально-культурной деятельности Орловского государственного института культуры, г. Орёл, E-mail: 89102040048@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЁЖИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ И ФИТНЕС-КЛУБАХ

В статье рассматривается накопленный опыт, современное состояние и перспективы совершенствования концепций процесса воспитания здорового образа жизни молодёжи в учреждениях культуры и фитнес-клубах. Рассматриваются ведущие теоретические подходы к воспитанию здорового образа жизни молодёжи: личностно-ориентированный, аксиологический, культурологический, деятельностный. Автором доказывается необходимость теоретической разработки проблем организационно-педагогических условий взаимодействия учреждений культуры и фитнес-клубов в процессе воспитания здорового образа жизни молодёжи.

Ключевые слова: воспитание, здоровый образ жизни, молодёжь, педагогика.

Для современного российского общества проблема воспитания здорового образа жизни молодёжи приобретает особую важность – молодёжь находится под влиянием средств массовой информации, видит примеры снижающейся культуры общения, поведения представителей старшего поколения, наблюдает многочисленные факты наркомании и алкоголизма. Подобная ситуация социально опасна и не может быть оставлена без соответствующих мер противодействия, направленных на воспитание здорового образа жизни.

В педагогике проблемы воспитания здорового образа жизни входят в число приоритетных тем исследований уже несколько десятилетий. Однако постоянно меняющиеся характеристики социальной среды, появление новых угроз, и наоборот, новых форм борьбы с нездоровыми поведенческими тенденциями молодёжи, требуют модернизации и совершенствования теоретико-методологических оснований процесса воспитания здорового образа жизни молодёжи, который может быть эффективно осуществлён в развивающей среде учреждений сферы культуры, а также таких популярных организаций, как фитнес-клубы, самим своим целевым назначением связанные со здоровьесберегающими технологиями.

Отечественная педагогика исследовала проблемы воспитания здорового образа жизни в различных концептуальных контекстах, призванных обеспечить разнообразие методологических подходов к решению задач воспитания валеологической культуры молодёжи. Можно говорить даже о постепенном становлении целостного направления педагогики – педагогической валеологии, вбирающей в себя наработки многих признанных концепций педагогической науки.

Такими учёными, как Н.Г. Блинов, Д.А. Изутин, Э.Н. Казин, В.П. Казначеев, Ю.П. Лисицын, А.Д. Степанов, И.В. Журавлева, Н.П. Абаскалова, Г.И. Семикин, В.А. Протопопова и другие, исследуются общетеоретические и прикладные аспекты воспитания здорового образа жизни молодёжи, связанные с применением педагогического потенциала организаций и коллективов

различного типа, позволяющего добиваться хороших результатов в деле формирования устойчивой склонности молодёжи к заботе о своём здоровье и распространению валеологических знаний.

Для того чтобы определить теоретико-методологические приоритеты современной педагогики в процессе воспитания здорового образа жизни молодёжи в учреждениях культуры и фитнес-клубах, необходимо определить те важнейшие подходы, которые считаются признанными в этой деятельности.

Одним из наиболее часто применяющихся методологических подходов в процессе воспитания здорового образа жизни молодёжи, является личностно-ориентированный подход. Его применение основывается на идее о том, что каждый человек, вне зависимости от того, насколько он сам осознаёт свои личностные характеристики и приоритеты, все равно ими обладает, а значит, и имеет индивидуальные особенности, которые могут как помочь, так и повредить делу воспитания здорового образа жизни.

Наиболее эффективным, с позиций личностно-ориентированного подхода, является индивидуализированное воспитание приверженности к здоровому образу жизни, в связи с чем необходимо изучение личности каждого человека, воспитание которого находится в данный момент в центре внимания [1]. Для применения личностно-ориентированного подхода важно выявить социально-демографические и индивидуально-психологические особенности человека, а также факторы влияния среды, которые могли определить отторжение человека от здорового образа жизни, и соотнести с ними тот набор педагогических средств, которые могут быть применены по отношению к нему. В условиях учреждений сферы культуры и фитнес-клубов это может быть достигнуто применением психологических опросников, индивидуальных культурно-просветительских, досуговых и спортивных программ, составление или предложение которых должно быть ориентировано на те качества личности, которые особенно чувствительны к ним.

Однако личностно-ориентированный подход обладает и серьёзным недостатком – индивидуализация педагогического воздействия является трудоёмким и требующим высокой квалификации процессом, который не может быть в полной мере реализован в массовой или даже групповой работе.

Следующим теоретико-методологическим основанием, которое может обеспечить эффективность воспитания здорового образа жизни молодёжи в учреждениях культуры и фитнес-клубах, является аксиологический подход, основанный на выработке позитивных валеологических ценностей личности человека, становящегося самомотивированным к ведению здорового образа жизни. Но современный человек, особенно – молодой, зачастую руководствуется примитивными ценностями общества потребления, гедонистическими ценностями, не предусматривающими дисциплины и серьёзной работы над собой для обеспечения личной ответственности за свое здоровье. Поэтому применение аксиологического подхода, применяемого, например, Н.П. Абаскаловой или Г.И. Семикиным [2; 3], требует начального выявления области ценностей, актуальных для каждого данного человека. Помимо этого, применение аксиологического подхода зачастую задействует методы коррекции ценностной сферы человека, ведомого приоритетами, не соответствующими нормам здорового образа жизни.

Культурологический подход, особенно часто применяющийся в педагогической деятельности учреждений культуры, основывается на средовой или культурной коррекции поведения человека, осуществляемой за счет погружения его в условия, способствующие изменению поведения или гармонизации отношения к себе и обществу. Сами учреждения культуры как носители культурно-развивающего потенциала призваны создавать условия для формирования интересов и ценностей, соответствующих культурным нормам общества, и позволяющих человеку приблизиться к культурному идеалу. Поэтому культурологический подход можно назвать целостным средовым подходом к воспитанию, социализации и даже ресоциализации человека [4].

Последние годы всё большее значение приобретает деятельностный, или личностно-деятельностный подход к педагогическому обеспечению воспитания здорового образа жизни молодёжи в учреждениях культуры. Концепция целостного активно-деятельностного, ценностно-ориентированного технологического процесса учреждений культуры доктора педагогических наук, профессора А.Д. Жаркова [5], уже длительное время применяющаяся в организации культурно-досуговой деятельности, и включающая в себя выраженный компонент деятельностного подхода, может применяться и для реализации задач воспитания здорового образа жизни молодёжи, так как именно мотивация к самостоятельной деятельности – и есть важнейшее условие высокоэффективного закрепления навыков здорового образа жизни молодёжи. Только в собственной деятельности познаёт человек все тонкости дела, которому обучается, и применение концепции А.Д. Жаркова способствует реализации задач воспитания здорового образа жизни молодёжи на современном уровне. Активное внедрение и распространение концептуальных идей деятельностного подхода к воспитанию здорового образа жизни молодёжи – насущная задача современной педагогической науки и практики.

В теоретико-методологическом обеспечении процесса воспитания здорового образа жизни молодёжи в учреждениях культуры и фитнес-клубах существует серьёзная концептуальная проблема, решать которую сами организации названных типов чаще стремятся без предварительной концептуальной проработки, что определяет недостаточную эффективность предлагаемых решений. Речь идёт об организационной составляющей этого процесса, реализующей взаимодействие, координацию и кооперацию учреждений культуры и фитнес-клубов. Эта составляющая, относящаяся к организационно-педагогическим условиям процесса воспитания здорового образа жизни молодёжи, на данный момент проработана недостаточно и требует специальных научно-теоретических исследований, которые смогут обеспечить дальнейшее развитие этой области востребованной обществом педагогической деятельности.

Библиографический список

1. *Новые стандарты модернизации педагогического образования в формировании здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности*: материалы научно-практической конференции Южного федерального округа, 4 декабря 2013 г. Кубанский государственный медицинский университет. Под общей редакцией С.Н. Алексеенко. Краснодар: КубГУ, 2014.
2. Абаскалова Н.П., Ирхин В.Н., Маджуга А.Г. *Педагогика здоровья: новый этап развития*. Стерлитамак: Фобос, 2014.
3. Семикин Г.И., Мысина Г.А., А.С. Миронов. *Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни молодёжи*: учебное пособие. Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана. Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2014.
4. Татарникова Л.Г. *Педагогическая валеология: генезис; тенденция развития*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1996.
5. Жарков А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности*: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. Москва: МГУКИ, 1998.
6. Протопопова В.А. *Управление здоровьесберегающим образовательным пространством современной школы*. Волгоград: Учитель, 2014.
7. *Формирование здорового образа жизни*. Российская медицинская академия последипломного образования. Москва: Медпрактика-М, 2014.

References

1. *Novye standarty modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v formirovanii zdorovogo obraza zhizni i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii Yuzhnogo federal'nogo okruga, 4 dekabrya 2013 g. Kubanskij gosudarstvennyj medicinskij universitet. Pod obshej redakciej S.N. Alekseenko. Krasnodar: KubGU, 2014.
2. Abaskalova N.P., Irhin V.N., Madzhuga A.G. *Pedagogika zdorov'ya: novyj etap razvitiya*. Sterlitamak: Fobos, 2014.
3. Semikin G.I., Mysina G.A., A.S. Mironov. *Profilaktika asocial'nyh yavlenij i formirovanie zdorovogo obraza zhizni molodezhi*: uchebnoe posobie. Moskovskij gosudarstvennyj tehnikeskij universitet im. N. E. Bauman. Moskva: Izdatel'stvo MGU im. N. E. Bauman, 2014.
4. Tatarnikova L.G. *Pedagogicheskaya valeologiya: genezis; tendenciya razvitiya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1996.
5. Zharkov A.D. *Tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatelnosti*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov kul'tury i iskusstv. Moskva: MGUKI, 1998.
6. Protopopova V.A. *Upravlenie zdorov'esberegayushchim obrazovatel'nym prostranstvom sovremennoj shkoly*. Volgograd: Uchitel', 2014.
7. *Formirovanie zdorovogo obraza zhizni*. Rossijskaya medicinskaya akademiya poslediplomnogo obrazovaniya. Moskva: Medpraktika-M, 2014.

Статья поступила в редакцию 23.09.16

УДК 373.29

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

THEORETICAL APPROACHES TO MATHEMATICAL TRAINING OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE. The paper is based on a study that shows how an original concept of mathematics teaching has gradually changed, depending on demands of life and the level of development of mathematics itself. The author focuses on the advanced Russian and foreign teachers of the past. The main idea is that teachers of the past recognize the role and the need of primary mathematical knowledge in the development and

education of children in preschool. As a result, the need to study and to take into account the legacy of the past and to embody valuable insights into the practice of modern education, child development in the light of modern requirements are revealed.

Key words: mathematical development, training, account set.

Т.П. Жуикова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: zhuikovat@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На основании изучения установлено, что исторический экскурс показывает, как постепенно изменялись концепции первоначального обучения математике в зависимости от запросов жизни и уровня развития самой математической науки. Основное внимание в работе автор акцентирует на идеях передовых педагогов прошлого, русских и зарубежных. Обосновывает мысль о том, что педагоги прошлого признавали роль и необходимость первичных математических знаний в развитии и воспитании детей до школы. В заключении раскрывается необходимость изучать и учитывать наследие прошлого и воплощать ценные идеи в практику обучения, развития детей в свете современных требований.

Ключевые слова: математическое развитие, обучение, счет, множества.

Методика формирования элементарных математических представлений в системе педагогических наук призвана оказать помощь в подготовке детей дошкольного возраста к восприятию и усвоению математики – одного из важнейших учебных предметов в школе, способствовать воспитанию всесторонне развитой личности.

Дети самостоятельно до трёхлетнего возраста обследуют предметы окружающей действительности и в три года у них начинают проявляться интерес и сравнение предметов, определение предметов объекта тел. Основоположники математической подготовки детей трех-семи лет, Я.А. Каменский и И.Г. Песталоцци отмечали, что математические знания начинают у детей проявляться в повседневной жизни: выражаются словами большой, маленький; начинают самостоятельно определять элементы множества, один, много, ни одного.

В четыре года появляется интерес к счётной деятельности, кроме того дети начинают обозначать, называть геометрические фигуры и находить в окружающем пространстве [1].

И.Г. Песталоцци в книге «Как Гертруда учит своих детей», отмечал, что у детей дошкольного возраста начинает формироваться счёт. Дети считают, пересчитывают различные предметы, с которыми действуют: сравнивают, обследуют, выполняют практические действия. Благодаря этому дети получают представления о счёте, числе, форме и величине.

И.Г. Песталоцци также предлагал использовать природную наглядность, которая в полном объеме формирует у дошкольников первые математические понятия и представления.

В педагогических сочинениях К.Д. Ушинского отмечалось, что необходимо знакомить детей со счётной деятельностью, используя наглядный материал. По его мнению, дети осваивают счёт, как в прямом, так и в обратном порядке.

По утверждению К.Д. Ушинского, детей необходимо считать десятками, так как десяток представляется, как единица счёта.

В теории дошкольного воспитания использовалась и имела большой успех система математического развития детей М. Монтессори. Через сенсорное развитие дети познакомились со счётом, формой, величиной. Для этого использовался разработанный М. Монтессори дидактический материал, который имел прикладное значение. Через различные вкладыши, башенки, счётные ящики дети получают математические знания и используют их в самостоятельной деятельности.

Немецкий педагог В.А. Лай утверждал, что понятие числа возникает путём непосредственного восприятия, то есть детям давали несколько предметов и путём их сравнения дети знакомились с элементами множеств, на основе которого получали первые навыки о числе. Он утверждал, что числовые понятия возникают только посредством счёта. Далее, что понятия о числе получают дети в результате измерения предметов, измеряя предметы по величине, одновременно изучают количественные изменения величин, функциональную зависимость.

Число показывает итоговое значение измеряемого предмета, но не раскрывает понятие, как получается число, сколько в числе единиц и получения последующего и предыдущего числа, так как дети при измерении не осваивают образование нового числа, а усваивают только алгоритм измеряемых предметов.

Наглядный материал для счётной деятельности является важным в обучении детей математике.

Л.В. Глаголева в своих исследованиях уделяла большое внимание методам обучения сравнивать различные параметры величины предметов. В основном она упор делала на игру, так как игра в более интересной и доступно форме помогает детям понять суть сравнения величин [2].

Е.И. Тихеева в книге «Счёт в жизни маленьких детей», вышедшей в 1920 году, выступила против системы коллективного обучения, но программу обучения детей математике она написала. Она предлагала обучать счёту до 10, разработала 60 задач для игр-занятий, на закрепление количественных и пространственных представлений. Определила объём знаний, которыми должны обладать дети. Особо подчёркивала важность овладения детьми первого десятка; ознакомление детей с цифрами для этого вводила игры с парными картинками, счётные ящики. Также для знакомства детей со сложением и вычитанием Е.И. Тихеева вводила решение задач – из практической жизни. Считала, что необходимо знакомить детей с величиной – больше, меньше, выше – ниже, шире – уже и т. д. с измерением в игре; с объёмом – измеряли стаканом ёмкость сосуда. Для знакомства с массой и объёмом использовались весы.

Елизавета Ивановна ратовала за свободное обучение детей в игре, в непринужденной обстановке, в повседневной жизни.

Фаина Николаевна Блехер – представительница теории автотодидактизма. Предлагала обучать детей элементам математики с трёх-четырёх лет и определила объём знаний по количеству. Подчёркивала, что необходимо знакомить детей с множеством: один, много и ни одного.

Для детей 4 – 5 лет предлагала знакомить с количеством предметов до десяти. Считать, сравнивать и определять, каких предметов больше, меньше и на сколько, называть числительные.

Знакомить детей не только с количественным счётом, но и порядковым в пределах десяти.

Обосновала и раскрыла методы ознакомления детей с единицей счёта, что такое цифра, сравнивать и составлять две группы множеств, решать простые задачи на сложение и вычитание.

Ф.Н. Блехер советовала обучение проводить в игровой форме и при обучении учитывать жизненный опыт детей. Она отмечала, что дети в такой свободной обстановке более интересно и увлекательно будут осваивать математическую терминологию и через жизненные ситуации усваивать математические знания. Также предлагала знакомить детей с формой предметов и геометрическими фигурами и осваивать пространства направления, как на себе, так и на местности.

При обучении счётной деятельности больше использовать натуральный природный материал. Предлагала детям различные ситуации из жизни детей и их родителей, считать игрушки, предметы, знакомиться с природным календарем и когда, в какое время наступают праздники.

Ф.Н. Блехер была сторонником монографического метода, это означало, что дети должны знать, как образуются числа, но не обучать счёту, а знать ребёнок должен: состав числа из единиц, из двух меньших чисел.

Свои идеи по обучению детей математике описала в книге «Математика в детском саду и нулевой группе» опубликованная в 1934 г. Данная книга стала первой программой и учебным пособием по математической подготовке детей к школе.

Монографический – метод изучения чисел. Монос греческое число – единый и изучалось одно число по отношению к другому.

На любое число до 100 составлялась таблица, и изучалось с тем чтобы, не прибегая, к вычислениям можно ответить на вопрос сколько раз 4 содержится в числе 90 – этот метод основывался на заучивании.

На смену пришёл вычислительный – метод изучения действий. В основу положено изучение приёмов выполнения 4-х арифметических действий. Стал вопрос, как обучать вычислениям? С чего начать с арифметического примера или с задачи? Гольденберг предлагал начать обучение с решения примеров. Если начать с решения задач, то мышление ребёнка раздвигается.

Чтобы решать задачу, надо знать какое действие производить, как его производить, т. е. мысли ребёнка как бы раздвигаются, а при решении примера нужно выполнять только указанное действие.

Егоров предлагал начинать с задач, так как в задаче раскрывается смысл арифметического действия.

Анна Михайловна Леушина разработала концепцию математической подготовки детей дошкольного возраста, где поэтапно описала методы ознакомления детей с количественными представлениями через формирования элементов множества.

В концепции она раскрыла: восприятие множества с его элементами: звуки, предметы, движения. Обосновала закономерности понятия о числе $n+1$; сравнение двух групп предметов, путём парного соотношения элементов (столько же, поровну, больше, меньше). А.М. Леушина выделила чётко процесс счёта и результат счёта; цель счёта – выражение количества числом, т. е. нахождение ответа на вопрос сколько? Выделила два направления формирования количественных представлений – 1) сравнение множества в дочисловой период (количественный и порядковый счет); 2) формирование у детей представления о числе и способах практических действий.

Библиографический список

1. Коменский Я.А. *Материнская школа. Теория и методика развития математических представлений у дошкольников*: хрестоматия в 6 частях. Санкт-Петербург: ЛНПК АРК, 1994; Ч. 4 – 6.
2. Фрейлах Н.И. *Методика математического развития*. 2-е издание, переработанное и дополненное. Москва: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2014.

References

1. Komenskij Ya.A. *Materinskaya shkola. Teoriya i metodika razvitiya matematicheskikh predstavlenij u doshkol'nikov*: hrestomatiya v 6 chastyah. Sankt-Peterburg: LNPk ARK, 1994; Ch. 4 – 6.
2. Frejlah N.I. *Metodika matematicheskogo razvitiya*. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Moskva: ID «FORUM»: INFRA-M, 2014.

Статья поступила в редакцию 22.09.16

УДК 378

Abakumova A.G., senior lecturer, Department of Choreography, Volgograd State Institute of Arts and Culture (Volgograd, Russia), E-mail: lsgender-vspu@mail.ru

THE PROCESS OF FORMING GENDER CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CLASSES OF CHOREOGRAPHY.

The article describes the process of formation of gender culture of younger schoolchildren on the basis of a developed model, consisting of three stages that are meant to form and develop personal qualities in the course of choreography teaching in educational institutions and institutions of additional education. Thus a varied dance repertoire, based on the civilization-mental understanding of national identity of the Russian people, comprising the foundations of elementary school for children, has the assimilation of ethnic cultural traditions and awareness of the importance of establishing a dialogue of cultures. In the process of training boys and girls are equally involved in creative activities, ethically choreography coordinating gender roles. Thus classes on choreography facilitate the development of the gender culture at elementary school children.

Key words: gender culture, elementary school pupils, components, choreography lessons.

А.Г. Абакумова, доц. каф. хореографии, ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры», г. Волгоград, E-mail: lsgender-vspu@mail.ru

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИИ

В статье описывается процесс формирования гендерной культуры младших школьников на основе разработанной модели, состоящей из трёх этапов формирования исследуемого личностного качества в ходе занятий хореографии в образовательных организациях и учреждениях дополнительного образования. Таким образом, разнообразный танцевальный репертуар, основанный на цивилизационно-ментальном понимании общенациональной идентичности российского народа, закладывает у детей начальной школы основы усвоения этнических культурных традиций, понимания важности установле-

ния диалога культур. В процессе занятий мальчики и девочки в равной степени вовлекаются в творческую хореографическую деятельность, этично согласовывая гендерные роли. Тем самым занятия хореографией способствуют формированию гендерной культуры у детей начальной школы.

Ключевые слова: гендерная культура, младшие школьники, обучающиеся начальной школы, компоненты, занятия хореографии.

В современном российском обществе меняются представления о гендерных взаимоотношениях, превосходстве «мужского» над «женским», т.к. гендерные стереотипы противоречат современным реалиям жизни. Гендерная трансформация выдвигает на первый план эгалитарные взаимоотношения, которые соответствуют принципам демократического общества, но часто не находят отражение на занятиях хореографии в образовательных организациях и учреждениях дополнительного образования. Педагоги-хореографы, используя традиционный хореографический материал, продолжают тиражировать гендерные стереотипы, например, изучая фольклорный танец, не акцентируют достаточного внимания на его значимости как культурном наследии и не наделяют признаками инновационности, которые отражали бы происходящие изменения в гендерных взаимоотношениях в современном обществе и образовании. В этой связи важно, чтобы на занятиях хореографии «цивилизационный аспект стал мировоззренческим стержнем в синтезе традиций и новаций» [1].

В традиционных обществах, как справедливо, отмечает О.И. Ключко, модели поведения мужчин и женщин дифференцированы и иерархично выстроены, а в современных – наблюдается тенденция к сближению мужских и женских ролей, видов деятельности, характеристик и статусных позиций. При сохранении человеком биологических атрибутов мужского или женского пола, меняются личностные интересы, увлечения и профессиональные предпочтения, расширяется репертуар поведенческих проявлений [2].

Хореография на протяжении веков, являясь одним из видов искусства, универсальным средством эстетического и духовного воспитания позволяет личности младшего школьника создавать целостную картину мира, обогащать систему эмоциональных образов, сохранять художественный опыт человечества [3].

Вопросы хореографического образования школьников обсуждались на Международном конгрессе ЮНЕСКО «Новые технологии науки и образования на пороге третьего тысячелетия» (1999 г.). Однако до сегодняшнего дня **в учебном плане общеобразовательной школы** (начальной ступени) в образовательную область «Искусство» входят музыка, изобразительное искусство и в ряде школ введена мировая художественная культура. С хореографией обучающиеся начальной школы знакомятся через авторские курсы внеурочной деятельности, элективные занятия в системе дополнительного образования и дополнительные занятия в коррекционных классах с терапевтической целью. Одним словом обучению танцу в школах, по нашему мнению, основанному на исследованиях ученых (Л.И. Васькова, В.В. Догудовский, Е.И. Фокина и др.) и опросов практиков, уделяется недостаточное внимание и соответственно ограниченно представляется программно-методическое обеспечение этого предмета для общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования. Мы не встретили научных и практических работ, посвящённых обоснованию процесса формирования гендерной культуры младших школьников на занятиях хореографии, хотя зарубежными исследователями гендерная культура выделяется как наиболее важный элемент модернизации образования, а «отсутствие учета гендерного фактора, пронизывающего собой все социальные институты, культурные нормы и ценности, считается методологически неверным» [4, с. 91]. В данной статье мы предприняли некоторые шаги к устранению существующего пробела – **обоснованию процесса формирования гендерной культуры младших школьников на занятиях хореографии.**

Формирование гендерной культуры младших школьников мы рассматриваем как динамический процесс, сопровождающийся количественными и качественными изменениями, который в своей основе имеет ценностное отношение младших школьников к партнёрам (независимо от пола) на занятиях хореографии; гендерные знания и элементарные знания в области хореографии; активную хореографическую деятельность с разнообразным репертуаром и эгалитарное поведение девочек и мальчиков начальной школы.

В ходе нашей экспериментальной работы в 2011–2016 учебном году в МОУ «Средняя школа № 9 Красноармейского района

Волгограда» и МОУ «Средняя школа № 54 Советского района Волгограда» с детьми начальной школы (2–4 классов), реализуя курс внеурочной деятельности «Танец», проводя элективное занятие «Хореография» и организуя деятельность фольклорного коллектива «Казачата–Волгорята» в системе дополнительного образования общеобразовательных школ, мы осуществляли целенаправленный процесс формирования гендерной культуры младших школьников на основе разработанной нами модели, состоящей из трех этапов, направленной на реализацию гендерного подхода в начальном образовании.

Первый этап (эмоциональный) – стимулирование эмоционального отношения младших школьников (на основе эмоционального отклика, сопровождающегося переживанием) к танцу музыке и сопровождающей танец, стимулирующих развитие воображения, творческого мышления, эстетического вкуса, возвышенных чувств и физического развития детей начальной школы. Объяснения о выполнении движений педагога-хореографа наполняются гендерным содержанием о гендерной идентичности, о разнообразных образах мужчин и женщин, гендерной толерантности, дружеских, партнёрских, уважительных взаимоотношениях между мальчиками и девочками, самоуважении, саморазвитии субъектной позиции в хореографической деятельности детей обоего пола, транслируемой на другие виды жизнедеятельности, способствующей конструктивной гендерной социализации.

Второй этап (интеллектуальный) – **обогащение знаний** младших школьников о многообразии искусства танца, элементах различных жанров хореографии (классического, историко-бытового, народного (фольклорного), современного танца), предоставляющего новые возможности познания окружающего мира и человеческих, гендерных взаимоотношений, способствующих развитию эмоциональной отзывчивости, выразительности хореографических образов; в ходе игровых хореографических сюжетов происходит знакомство с фрагментами психологии гендерных отношений, вопросами целесообразности и целесообразности половой дифференциации в хореографии. С помощью имитационных и ролевых фрагментов танцев у детей начальной школы вырабатывается способность объективно воспринимать и оценивать гендерную идентичность, чувства и переживания, отношение к себе других, индивидуальность в себе и окружающих, понимать способы как «научиться дружить» со сверстниками и взрослыми своего и другого пола.

Третий этап (деятельностный) – **активизация творческой активности** детей начальной школы в хореографической деятельности, благодаря получению эстетического удовольствия от занятий хореографией, в ходе которых развиваются навыки правильной осанки, **равновесия тела**, развиваются мышцы корпуса и конечностей, раскрепощаются движения, обретается уверенность в себе, повышается жизненная активность организма ребёнка.

Таким образом, разнообразный танцевальный репертуар, основанный на цивилизационно-ментальном понимании общенациональной идентичности российского народа, закладывает у детей начальной школы основы усвоения этнических культурных традиций, понимания важности установления диалога культур. Младшие школьники овладевают способами преодоления гендерных стереотипов в современном мире, трансформации традиционных представлений: об активной жизненной позиции мальчиков и пассивной – девочек, о стремлении к лидерству – мальчиков и желании подчиняться – девочек, о творчестве – мальчиков и репродуктивности – девочек. Они через хореографическую деятельность постигают, что в современной действительности, наиболее важны индивидуальные, а не половые особенности. В ходе нашего исследования и мальчики, и девочки вовлекаются в творческую хореографическую деятельность в равной степени, этично согласовывая гендерные роли; взаимодействие с педагогом и между детьми строится на основе эгалитарных (равноценных), дружеских партнёрских взаимоотношений, способствующих сформированности в той или иной степени гендерной культуры у детей начальной школы.

Библиографический список

1. Богуславский М.В. Стратегии модернизации Российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию. *Проблемы современного образования*. 2013; 4. Available at: http://www.pmedu.ru/res/2013_4_1.pdf
2. Ключко О.И. Гендерные практики современного образования. *Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса*: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14 – 15 апреля 2015 г. Москва, 2015.
3. Фокина Е.Н. *Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2002.
4. Столярчук Л.И. Гендерный подход к педагогическому образованию в вузе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. Серия «Педагогические науки». 2011; 8 (62): 91–94.

References

1. Boguslavskij M.V. Strategii modernizacii Rossijskogo obrazovaniya XX veka: teoretiko-metodologicheskie podhody k issledovaniyu. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2013; 4. Available at: http://www.pmedu.ru/res/2013_4_1.pdf
2. Klyuchko O.I. Gendernye praktiki sovremennogo obrazovaniya. *Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa*: sbornik materialov II mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, 14 – 15 aprelya 2015 g. Moskva, 2015.
3. Fokina E.N. *Horeografiya v obsheobrazovatel'noj shkole kak sredstvo garmonizacii razvitiya lichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2002.
4. Stolyarchuk L.I. Gendernyj podhod k pedagogicheskomu obrazovaniyu v vuze. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya «Pedagogicheskie nauki». 2011; 8 (62): 91-94.

Статья поступила в редакцию 21.09.16

УДК 37.01

Aliyev A.A., postgraduate, Department of General and Theoretical Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: zamira-m69@mail.ru

COMPUTER GAME ADDICTION OF CHILDREN AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. In this article the researcher studies a problem of computer game addiction in children, for children and especially teenagers are most susceptible to various deviations in their behavior. The author states that under the influence of computer games even a child at his early age can form addictive behavior, which is characterized by the desire to escape from reality by changing his mental state. There is a process, during which the child not only refuses to solve important problems, but also stops his development. In this case, the child requires a systematic pedagogical assistance from teachers, psychologists and his own parents. It is essential for his parents to be educated on these issues, too. Experience shows that working with parents of students can be carried out in secondary schools and institutions of additional education, i.e. at centers of children's creativity, children's clubs, as well as at rehabilitation centers for children who suffer from various types of addiction.

Key words: computer gaming addiction in children, preventive work, work with parents.

A.A. Алиев, аспирант каф. общей и теоретической педагогики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье изучается проблема компьютерной игровой зависимости у детей, так как дети и, особенно, подростки наиболее подвержены различным отклонениям в поведении. Автор констатирует, что под влиянием компьютерных игр зачастую у ребёнка даже в раннем возрасте может сформировать аддиктивное поведение, которое характеризуется стремлением уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния. Происходит процесс, во время которого ребёнок не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своём развитии. В этом случае ребёнок требует систематической педагогической помощи со стороны педагогов, психологов, собственных родителей. При этом сами родители нуждаются в просвещении по данным вопросам. Как показывает опыт, работу с родителями учащихся можно осуществлять как в условиях общеобразовательной школы, так и учреждений дополнительного образования школьников – дворцов детского творчества, детских клубов, а так же на базе реабилитационных центров для детей, страдающих зависимостью.

Ключевые слова: компьютерная игровая зависимость у детей; профилактическая работа; работа с родителями.

В последние десятилетия в развитых странах мира, в том числе в России, учёные отмечают резкий рост количества людей с ярко выраженным аддиктивным поведением (от лат. *addictus* – зависимый, пристрастивший к чему-либо, полностью преданный), что представляет собой угрозу на различных уровнях – педагогическом, психологическом, социальном. На сегодняшний день компьютеры и другие гаджеты являются самыми простыми способами выработать у ребёнка зависимость [1]. Вытесняя привычные инструменты общения, компьютерные игры заменяют их другими видами. Это приводит к возникновению совершенно новых форм взаимодействия человека с внешним миром. Актуальность исследования последствий компьютерной игровой зависимости в детском возрасте определяется, во-первых, постоянным увеличением числа детей – пользователей Интернета; во-вторых, тем, что чрезмерное пристрастие к компьютерным играм разрушающе действует на ребёнка, вызывает отрицательное воздействие на психику. Тем самым компьютерная игровая зависимость является серьёзной проблемой, затрагивающая все большее и большее количество людей.

Термин «компьютерная игровая зависимость» заимствован из лексикона врачей-психиатров, на основании того, что у многих

людей, в том числе детей и подростков, при долгом и частом использовании компьютера наблюдаются социальные и психологические проблемы, характерные для людей больных разными формами зависимости. Компьютерная игровая зависимость рассматривается как разновидность компьютерной зависимости, которая так же включает в себя следующие пристрастия: к бесцельным просматриваниям отдельных страниц и сайтов в Интернете, к электронным покупкам, к виртуальным знакомствам. При этом в тяжёлых случаях компьютерная зависимость, в том числе игровая, может привести к разрушению личности.

Как отмечают многие авторы [1; 2], компьютерная игровая зависимость – болезнь не менее серьёзная, чем другие аддикции: наркомания или алкоголизм. В случае возникновения компьютерной игровой зависимости действуют похожие механизмы. Попадая в зависимость от компьютерных игр и общения в виртуальном пространстве, дети теряют интерес к реальной жизни, проводя в виртуальной реальности много часов, абстрагируясь от происходящего вокруг, истощая свой организм и нарушая его функции в целом.

Под влиянием компьютерных игр зачастую у ребёнка, даже в раннем возрасте, может сформировать аддиктивное поведение,

ние, которое характеризуется стремлением уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния. Происходит процесс, во время которого ребёнок не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своём развитии.

Так как формирование навыков общения с другими людьми, а также эмоциональной сферы ребёнка формируются в большей степени при общении с родителями и сверстниками, при чтении сказок, непосредственном взаимодействии со средой, то искажение истинного представления об окружающем, неправильное и представления о виртуальном мире, как о реальном, приводит к печальным и трудно поддающимся коррекции последствиям.

Рассмотрим основные критерии компьютерной игровой зависимости, которые применимы для представителей всех возрастных групп, в том числе, к детям:

1. Постоянная поглощённость общения с друзьями по сети.
 2. Сверхценное отношение к ПК-играм; нежелание отвлекаться от работы на компьютере или компьютерной игры, при вынужденном отвлечении – раздражение.
 3. Неспособность спланировать окончание сеанса работы или игры с компьютером.
 4. Забрасывание домашних дел, учёбы, прогулок с друзьями и т. д.
 6. Инфантилизм, как личностная незрелость.
 5. Пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большего количества времени за компьютером.
 6. Ощущение эмоционального подъёма во время работы с компьютером.
 7. Обсуждение компьютерной тематики со всеми окружающими и сведущими в этой области людьми [2].
- Учёные выделяют несколько стадий формирования данной зависимости (табл. 1).

Неоспоримым является тот факт, что современной науке необходимо обратить пристальное внимание на данную проблему и разработать комплекс коррекционных и профилактических мероприятий. На данный момент сформулирован ряд психолого-педагогических рекомендаций для родителей:

1. Необходимо предоставить ребёнку возможность заниматься как можно большим количеством разных видов деятельности.
2. Необходимо также активно приобщать к домашним обязанностям.
3. Как можно часто общаться с ребёнком, помогать в решении возникших у него проблем.
4. Научить ребёнка способам снятия эмоционального напряжения, выхода из стрессовых состояний.
5. Осуществлять цензуру компьютерных игр и программ.
6. Говорить с ребёнком об отрицательных явлениях жизни, вырабатывать устойчивое отношение к злу, активное противостояние тому, что несёт в себе энергию разрушения, уничтожения, деградации личности.
7. Не забывать, что родители – образец для подражания.
8. Нельзя вводить строгие запреты и ограничения.
9. Необходимо поговорить с ребёнком о свободе, праве выбора, их границах и ответственности за право принимать решения.
10. В случае, если зависимость ребёнка приобретает деструктивный характер, необходимо обратиться к специалисту – психологу, психиатру, социальному педагогу.
11. Постараться воспользоваться позитивными возможностями компьютера – может быть, ребёнок начнёт овладевать программированием, веб-дизайном (делать сайты в Интернете), займётся компьютерной графикой, анимацией – будет делать мультфильмы. Но для этого желательна помощь заинтересованного

Таблица 1

Стадии формирования игровой компьютерной зависимости

№	Стадия	Её содержание
1.	Стадия лёгкой увлечённости	После того как ребёнок впервые поиграл в компьютерную игру, ему начинает нравиться сюжет этой игры, он соотносит себя с главным героем, ему нравятся графика, картинки и музыка. Ребёнок начинает сравнивать мир реальный и виртуальный и отдаёт предпочтение последнему. Компьютерная реальность позволяет детям осуществить свои мечты. Ребёнок готов постоянно повторять действия, которые доставляют ему удовольствие. Стремление к игре за компьютером постепенно начинает приобретать целенаправленный характер, но ребёнок этого не осознаёт. На этой стадии игра в компьютер носит ситуационный характер. Устойчивая потребность в игре здесь пока не сформирована, процесс игры не является значимой ценностью для человека.
2.	Стадия увлеченности	Для перехода на эту стадию необходимо появление у ребёнка новой потребности – потребности играть в компьютерные игры. Стремление к игре на данной стадии есть мотивация, которая связана с потребностью бегства от реальности и принятия роли. Игра на этой стадии принимает систематический характер. Если ребёнок не может удовлетворить данную потребность, то прибегает к различным активным действиям, чтобы добиться своего.
3.	Стадия зависимости	На этой стадии происходят серьёзные изменения в ценностно-смысловой сфере ребёнка. Происходит изменение самосознания и самооценки. Игра полностью вытесняет реальный мир.

Причин, вызывающих компьютерную зависимость в детском возрасте, очень много. В большей степени к компьютерной зависимости склонны дети, имеющие конфликтные семейные или школьные отношения, не приверженные никаким серьёзным увлечениям. Они находят в виртуальном мире отдушину и считают свое пребывание в сети или успехи в компьютерной игре самоутверждением.

Участие в виртуальном мире позволяет детям абстрагироваться от проблем в реальном мире. Но это происходит лишь во время пребывания в виртуальном пространстве. Для такого ребёнка реальный мир неинтересен и полон опасностей. Именно поэтому зависимый подросток пытается построить свою жизнь в другом мире – виртуальном, где всё возможно, всё дозволено, где он сам устанавливает правила игры. Реалистичность процессов и полное абстрагирование от окружающего мира, возможность исправить любую ошибку путём многократных попыток, возможность самостоятельно принимать любые решения в рамках игры, вне зависимости от последствий – даёт ощущение контроля над вымышленной действительностью.

взрослого, не просто критикующего и запрещающего, а помогающего.

12. Обсуждать игры вместе с ребёнком, необходимо отдавать предпочтение развивающим играм. Стараться важно научить ребёнка критически относиться к компьютерным играм, показывать, что это очень малая часть доступных развлечений, что жизнь гораздо разнообразней, что игра не заменит общения [3; 4 и др.].

При работе с родителями предусмотрены следующие формы:

- Просветительская работа (беседы, лекции для родителей).
 - Психокоррекционная работа.
 - Психопрофилактическая работа.
- При этом основная цель работы с семьей – возрождение семейных традиций и совместного проведения досуга с детьми. Наиболее популярные темы просветительских работ с семьей (с родителями):
- Психологические особенности детского и подросткового возраста.

- Способы конструктивного взаимодействия с детьми и подростками.
- Как предупредить компьютерную зависимость у ребёнка.
- Что надо знать родителям о вреде компьютерной игровой зависимости.

Как показывает опыт, работу с родителями учащихся можно осуществлять как в условиях общеобразовательной школы, так

и учреждений дополнительного образования школьников – дворцов детского творчества, детских клубов, а так же на базе реабилитационных центров для детей, страдающих зависимостью. Тем самым успешная профилактика и лечение игровой компьютерной зависимости детей дают эффект лишь при согласованных действиях со стороны родителей, педагогов, социальных педагогов, психологов в этой непростой ситуации, в которую попадает всё больше детей и подростков.

Библиографический список

1. Прокурова С.В. Компьютерная и игровая зависимость и профилактическая деятельность по её преодолению. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2-2.
2. Евстигнеева Ю.М. *Психологические особенности обращения к компьютерным играм в подростковом возрасте*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2003.
3. Решетникова О. Зависимость от компьютера. *Школьный психолог*. 2006; 19.
4. Степанова М.Ш. Детская болезнь. *Школьный психолог*. 2004; 17.

References

1. Prokurova S.V. Komp'yuternaya i igrovaya zavisimost' i profilakticheskaya deyatel'nost' po ee preodoleniyu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2-2.
2. Evstigneeva Yu.M. *Psihologicheskie osobennosti obrascheniya k komp'yuternym igrām v podrostkovom vozraste*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
3. Reshetnikova O. Zavisimost' ot komp'yutera. *Shkol'nyj psiholog*. 2006; 19.
4. Stepanova M.Sh. Detskaya bolezn'. *Shkol'nyj psiholog*. 2004; 17.

Статья поступила в редакцию 10.09.16

УДК 37.01

Boikova O.A., postgraduate, Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia),
E-mail: olga010281@yandex.ru

SOCIO-CULTURAL PARTNERSHIP OF THE SCHOOL AND THEATRE WITHIN THE CULTURAL-EDUCATIONAL PROJECT.

The article deals with a topical issue of a possibility of building socio-cultural interaction between a school and a theater at the present stage of development of education. the author distinguishes and describes characteristics of partnership of theater and school in Russia. The researcher analyses results of today's educational theater projects of foreign colleagues. It substantiates the idea that today there are various examples, variability, with a democratically-organized experience of partnerships between the school and various social and cultural institutions, but there is no scientific approach to identify and create conditions for an effective modern model of interaction of theaters and schools through the joint project activities. This makes it possible to actualize the issue of socio-cultural theater-school partnership and to open new prospects for its further consideration in scientific research work.

Key words: socio-cultural cooperation, theater, educational space, teens, artistic picture of the world.

O.A. Бойкова, аспирант каф. социального образования, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: olga010281@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПАРТНЁРСТВО ШКОЛЫ И ТЕАТРА В РАМКАХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

В статье рассматриваются актуальные на сегодняшний день возможности построения социокультурного взаимодействия школы и театра на современном этапе развития образования. Выделяются и описываются характерные особенности партнёрских отношений театра и школы в России. Анализируются результаты современных театральных образовательных проектов зарубежных коллег. Обосновывается мысль о том, что сегодня появляются примеры разнообразного, вариативного, демократически со-организованного опыта партнёрских отношений между школой и различными социокультурными институтами, но отсутствует научный подход для выявления и создания условий эффективной современной модели взаимодействия театра и школы посредством совместной проектной деятельности. Это позволяет актуализировать проблему социокультурного партнёрства театра и школы и открывает новые перспективы для дальнейшего её рассмотрения в научной исследовательской работе.

Ключевые слова: социокультурное сотрудничество, театр, образовательное пространство, подросток, художественная картина мира.

Одно из важных направлений деятельности современной общеобразовательной школы – расширение образовательного пространства. В современных условиях дополнительные возможности для этого, кроме прочих, создаёт объединение усилий образовательного учреждения с другими социокультурными институтами. Привлечение их в качестве партнёров позволяет преодолеть «воспитательную изоляцию» образовательного учреждения. Школа, как социокультурный институт, согласно определению данному М. Надорфом: «должна регулировать взаимодействие людей, объединённых ради совместного исполнения ими той или иной социально значимой функции» [1]. Возможность партнёрских отношений выводит на принципиально новый уровень качества образования, поскольку даёт значительный учебно-воспитательный потенциал. Партнёрские отношения, строящиеся по гуманистическо-культурологической модели, предполагают равноправный диалог и взаимную заинтересо-

ванность при совместной деятельности, направленной на достижение общей цели. Привлечение социокультурных партнёров приводит к изменениям в деятельности самого образовательного учреждения посредством формирования новой практики организации образовательного процесса с учетом отечественного и мирового опыта, исходя из конкретных потребностей социума, родителей, самих обучающихся [2]. В результате социального партнёрства у обучающихся формируется социокультурная компетентность и опыт участия в деятельности на творческом уровне. Следствием этого является социокультурная потребность [3]. Актуальность создания модели партнёрского взаимодействия общеобразовательной школы с другими социокультурными институтами обоснована запросом общества. Педагогическое сообщество ведет интенсивные поиски для инновационных решений этой задачи. Некоторые исследователи отмечают, что иногда потенциал необразовательных социокультурных партнёров по

воспитательному эффекту и возможностям может превосходить школьный [4]. Практика социокультурного партнёрства достаточно распространена в мире и поддерживается на уровне государственных грантов и субсидий. Наиболее ярким таким примером служат проекты TUSCH в Германии и C:NTACT в Дании [5]. В России социальное партнёрство чаще всего ведётся по традиционным сценариям.

Театр на протяжении многих столетий присутствовал в школе. Школьная драма возникла в западной Европе в конце XV века как средство для практического усвоения образцов латинской речи посредством разучивания, декламирования и разыгрывания римских комедий. Позже римские комедии сменялись самостоятельными драматическими произведениями. Уже в те времена было осознано воспитательное значение школьной драмы, а главной целью, ради которой устраивались спектакли, была цель назидательная.

Школьно-церковный театр распространился по всей территории русского государства, придя к нам из Польши. По примеру польских иезуитских коллегий подобные школы основывались и у нас. Большинство исследователей склонны считать, что возникновение театров в России было вызвано с развитием именно «школьного дела». В середине XVIII века организуется школьный театр в Петербургском Шляхетском кадетском корпусе. На его сцене были поставлены первые трагедии и комедии Сумарокова. С начала 1750 года по распоряжению императрицы Елизаветы, которая была весьма увлечена представлениями этого театра, кадеты начинают исполнять пьесы Сумарокова при дворе.

Следует отметить, что уже в XVII–XVIII вв. лучшая часть педагогов признавала за театром большую общеобразовательную, культурную воспитательную роль. В системе культуры XVII–XVIII вв. школьный театр занимал двойственное положение. Он был не только явлением искусства, но и развернутым педагогическим приемом, который облегчал обязательное в школьной практике запоминание изречений древних авторов.

В 1918 году Театральный отдел Наркомпроса открыл краткосрочные курсы по руководству детскими театрами, слушателями которых были в основном педагоги. Театр изначально был задуман и возник в постреволюционной России как педагогический, тесно связанный со школой.

Нам представляется интересным рассмотреть современное взаимодействие школы и театра. Театр – часть культуры, которая обладает огромным потенциалом для развития и воспитания человека. Его влияние на формирование картины мира, становление ценностных отношений молодого человека переоценить трудно. Поле взаимодействия театра и образования довольно широкое. Модели реальной жизни, воплощенные театральным искусством, отражают социокультурную действительность, являясь составляющей образования [6]. При организации целостного образовательного пространства, как культурной модели мира, театр служит универсальным педагогическим средством. Взаимодействие с театром предоставляет возможность непосредственного освоения нового культурного пространства и активного проявления школьниками себя в процессе участия в совместных проектах. Сотворчество театральных деятелей, педагогов и учащихся в рамках совместных проектов сможет способствовать интериоризации ценностей обучающимися и структурировать их в систему.

Отечественные театры уделяют незначительное внимание возможностям выстраивания нетрадиционного взаимодействия с молодёжью. Однако такой опыт имеется. Большой драматический театр им. Г.А. Товстоногова начал активно вести со школьниками диалог в совместных проектах «Международной режиссерской лаборатории ТПАМ-2014», «Новые люди» и др. На современном этапе развития образования педагоги имеют возможность «вращивать» каждую детскую душу, используя театр как партнёра. Это позволяет обучать в режиме реальных ситуаций, прививать умение слушать и взаимодействовать с другими людьми, повышать уровень художественной картины мира и многие другие актуальные задачи современного образования.

В России возможности привлечения театра в воспитательный процесс обсуждается на высоком уровне. На заседании Совета по культуре в г. Пскове 3 февраля 2014 года В.В. Путин отметил, что надо воспитывать новое поколение зрителей, с хорошим художественным вкусом. Следует отметить, что попытки такого партнёрства в России предпринимались. Просветительский отдел Санкт-Петербургского Большого драматического театра им. Г.А. Товстоногова с 2014 года ведёт целенаправленную работу по взаимодействию специалистов в области театра с педагогами

и школьниками Санкт-Петербурга. На базе театра открыта Педагогическая лаборатория. В Санкт-Петербургской академии постдипломного образования педагогических работников режиссер и актер театра Б.Д. Павлович создал курс для преподавателей образовательных учреждений города. С 2014 года активно ведётся работа с учащимися в различных проектах, в рамках которых проводится исследование по выявлению условий эффективности социокультурного партнёрства театра и школы.

В г. Кирове предприняты попытки объединить театр и школу для вовлечения школьников в социально-общественную жизнь российского общества. Значительное число выпускников школ стремятся уехать из провинциальных городов в мегаполисы. Понять мотивы этого факта было одной из целей школьно-театрального проекта. Проект имел строгую последовательность и несколько этапов. Конкурс на лучшее сочинение старшеклассников «Я (не) уеду из Кирова» с регулярной публикацией лучших отрывков в городской бесплатной газете организован на первом этапе. Грант губернатора позволил организовать в рамках этого молодежного проекта занятия с подростками по озвучиванию на сцене наиболее ярких мыслей на тему выбора дальнейшего жизненного пути. Так спектакль в результате партнёрства трансформировался факт переживания непосредственного жизненного опыта подростков.

В 2014 году на базе четырёх школ Невского района команда актеров Большого драматического театра им. Г.А. Товстоногова провела международную режиссерскую лабораторию по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Творческая интерактивная акция состоялась непосредственно в школьном пространстве. Театральный квест получил высокие оценки педагогического сообщества и юношества.

В результате годового сотрудничества нескольких образовательных учреждений с театром состоялась премьера исследовательского проекта с участием школьников «Новые люди», которая с успехом прошла на малой сцене театра в 2015 году.

Санкт-Петербургский ТЮЗ им. А.А. Брянцева в 2014 году совместно с каналом «Санкт-Петербург» запустили театрально-телевизионный проект «Герой нашего времени», где школьники города принимают участие в обсуждении актуальных проблем современного общества совместно с ведущими актерами и режиссерами страны.

Наибольший интерес в русле нашего исследования представляет работа Санкт-Петербургского Мариинского театра. «Театральный урок в Мариинском» охватил всех обучающихся десятых классов города, которые самостоятельно выполняли макет спектакля. Дальнейшее сотрудничество театра со школами города продолжается в формате проекта «Звуки перемены» с участием немецких молодых музыкантов. Проект стартовал в 2010 году и зарекомендовал себя как один из наиболее важных и инновационных проектов культурной жизни Германии, распахнув двери в профессиональную жизнь молодым инструменталистам по специальностям «скрипка», «виолончель» и «фортепиано». В России в проекте принимают участие четыре группы инициативных школьников 6 – 10 классов из Московского, Невского и Адмиралтейского районов Санкт-Петербурга. Каждой команде юных менеджеров предлагается организовать дневной промо-концерт «своего» солиста – инструменталиста в школе, и выступить в качестве его пресс-атташе, конференсье, администратора и режиссера концерта.

Сегодня школа ориентирована на подготовку человека к динамичным социокультурным изменениям. И научное сообщество, отчаянно пытается искоренить из школы «сухой» язык аксиом и правил, посредством которого у ребёнка формируется лишь фрагментарная научная картина мира. Что, несомненно, приводит ребёнка к ограниченности во всем: мыслях, поступках, стремлениях, и как результат, слабо выраженной художественной картины мира.

По-нашему мнению, взаимодействие театра и школы как социокультурных институтов, может быть управляемым процессом, с помощью которого можно наиболее эффективно решить те или иные педагогические и общественные задачи.

Проанализированные источники позволяют сделать вывод, что театр, как социокультурный институт всегда находится в тесном взаимодействии с образованием, где театр как никто другой «формирует культурное сознание» человека.

Практика свидетельствует о том, что сегодня повсеместно появляются примеры разнообразного, вариативного, демократически со-организованного опыта партнёрских отношений между

школой и различными социокультурными институтами. Но отсутствует научный подход для создания и выявления условий или эффективной современной модели взаимодействия театра и

школы посредством совместной проектной деятельности, позволил актуализировать проблему для дальнейшего рассмотрения ее в научной исследовательской работе.

Библиографический список

1. Надорф М. *Культура массовых цивилизаций. Учебный курс*. Глава 4. Available at: <https://marknaydorftexts/mass-culture>
2. Протасов В.В. *Педагогические условия повышения качества подготовки специалистов на основе социального партнёрства*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2002.
3. Медова Ю.В. *Педагогические возможности социального партнёрства в воспитании сельских школьников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Калуга, 2005.
4. Якушкина М.С. *Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного потенциала*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
5. Erik Svendsen. *Et teatershowroom. Institut for Kultur og Identitet*. Roskilde Universitetscenter, 2008: 159.
6. Полякова Т.Н. *Театр и педагогическое образование: развитие творческой личности*. Санкт-Петербург: СПбАПО, 2009.

References

1. Nadorf M. *Kul'tura massovykh civilizacij. Uchebnyj kurs*. Glava 4. Available at: <https://marknaydorftexts/mass-culture>
2. Protasov V.V. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya kachestva podgotovki specialistov na osnove social'nogo partnerstva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2002.
3. Medova Yu.V. *Pedagogicheskie vozmozhnosti social'nogo partnerstva v vospitanii sel'skih shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaluga, 2005.
4. Yakushkina M.S. *Vzaimodejstvie sociokul'turnykh institutov kak faktor razvitiya vospitatel'nogo potentsiala*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
5. Erik Svendsen. *Et teatershowroom. Institut for Kultur og Identitet*. Roskilde Universitetscenter, 2008: 159.
6. Polyakova T.N. *Teatr i pedagogicheskoe obrazovanie: razvitie tvorcheskoy lichnosti*. Sankt-Peterburg: SPbAPO, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.09.16

УДК 378

Krivyykh S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: krivih71@yandex.ru

Buvakov K.V., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia),
E-mail: buvakov@tpu.ru

THE DEVELOPMENT OF USERS' ACTIVITY OF STUDENTS BY MEANS OF E-RESOURCES IN MOODLE. The article reveals a problem of development of activity of students by means of e-resources in MOODLE. The authors present a review of theoretical works, which reveal a concept of "users' activity" that describes the teaching management of the MOODLE system ("Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment") as a platform for e-learning and knowledge control. This platform is clear in functioning, flexible, reliable and simple to be operated by users. It gives an opportunity to integrate with other information systems, to install new modules, enhanced with new features. An example of e-course named as "Boilers and Steam Generators" on the MOODLE platform, developed by the researchers is presented. The authors describe how this e-course is implemented into work with students at Tomsk Polytechnic University. Drawings illustrate the structure and contents of the proposed course.

Key words: educational process, electronic course, MOODLE teaching management system.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

К.В. Буваков, канд. техн. наук, доц., Томский политехнический университет, г. Томск, E-mail: buvakov@tpu.ru

РАЗВИТИЕ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА В СИСТЕМЕ MOODLE

В статье раскрывается проблема развития пользовательской активности студентов с помощью средств электронного ресурса в системе MOODLE. Авторы приводят обзор теоретических работ, раскрывающих понятие «пользовательская активность», описывающих систему управления обучением MOODLE (модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения) в качестве платформы для организации электронного обучения и контроля знаний. Данная платформа отличается богатством функционала, гибкостью, надёжностью и простотой использования, имеет возможность интеграции с другими информационными системами, устанавливать новые модули, дополняться новыми функциями. Приводится пример электронного курса «Котельные установки и парогенераторы» на платформе MOODLE, разработанного авторами и реализуемого в Томском политехническом университете. Наглядные рисунки иллюстрируют структуру и содержание предлагаемого курса.

Ключевые слова: образовательный процесс, электронный курс, система управления обучением MOODLE.

Сегодня появляется всё больше работ, посвящённых формированию пользовательской (информационной) активности студентов (Р.Р. Абсалихов, С.В. Кривых [1]; А.В. Губин, Г.З. Ефимова [2]; Р.А. Дукин, И.М. Фадеева [3]; И.А. Ершова [4], С.А. Хаустов, В.В. Папаян, М.А. Моисеенко, К.В. Буваков [5] и другие). В статье мы остановимся на системах управления обучением типа MOODLE, рассматриваемых как платформа для организации электронного обучения и контроля знаний и являющихся дидактическим сопровождением развития пользовательской активности субъектов образования. Система MOODLE («Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment», что в переводе означает: модульная объектно-ориентированная динамическая

среда обучения) появилась в США в 2002 году и на сегодняшний день имеет около десятка модификаций, которые активно внедряются в российских вузах. Данной системой широко пользуются во всем мире, она имеет около 60 тыс. инсталляций, переведена на десятки языков.

Саму систему можно свободно скачать на официальном сайте: <http://moodle.org/>. Инструкцию по работе с системой можно найти по адресу: Moodle. Краткий курс. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.URL:http://moodle-fk.blogspot.ru/](http://moodle-fk.blogspot.ru/). Кроме того, есть возможность познакомиться с курсом по педагогике в рамках данной системы по адресу URL: <http://docs.moodle.org/21/en/Pedagogy>, правда на английском языке [6].

Нами изучены некоторые работы учёных и практиков по данной системе. А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко (2008) [7], в своём пособии представляют возможности данной платформы, снабжают педагогов методическими рекомендациями создания своего курса, учат работать с различными компонентами системы (деятельностные компоненты «Лекция», «Задание», «Форум» и др.), раскрывают другие электронные технологии в учебном процессе. А.М. Анисимов (2009) [8], предлагает свою версию учебного пособия по работе в системе дистанционного обучения с использованием системы MOODLE. А.В. Белозубов и Д.Г. Николаев [9] в своём учебно-методическом пособии рассматривают пакет Moodle в качестве системы управления дистанционным образованием, специально разработанной для создания и использования в дистанционном обучении различных online-курсов. А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов и И.В. Цивильский (2008) [10] представляют свое видение электронного образования в системе MOODLE, авторы раскрывают некоторые понятия, необходимые для работы – «ресурсы курса», «элементы курса».

Интересной является, на наш взгляд, методическая разработка В.И. Швецовой, Е.В. Малкиной, Е.И. Марковой (2011) [11], в которой раскрываются возможности системы MOODLE для создания и использования электронных учебников и учебных материалов в образовательном процессе. В.Ф. Шевчук, А.Н. Исаев, Н.О. Герасимова (2012) [12, с. 39–42] описывают дидактическое сопровождение учебного процесса в системе MOODLE. Авторы раскрывают причины выбора данной системы в российском образовании: 1) она является бесплатной, имеет открытый доступ; 2) она русифицирована; 3) относительно проста в использова-

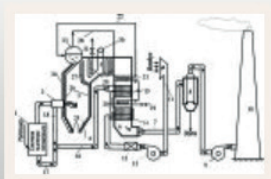
нии; 4) весьма вариативна, что важно для российской системы профессионального образования, т.к. есть возможность создания в ней авторских курсов, систем оценивания и т. д.

Приведём в качестве примера разработанный нами в системе MOODLE курс «Котельные установки и парогенераторы», который изучается студентами 4 курса основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» профиля «Промышленная теплоэнергетика». Изучение данной дисциплины способствует приобретению студентами знаний об общих закономерностях физико-химических процессов в поверхностях нагрева паровых и водогрейных котлах, навыков выполнения их теплового расчёта, организации эффективного сжигания топлива в различных топочных установках, составления материальных, энергетических балансов, организации рационального тепловосприятия и надежного движения рабочих веществ в элементах котлов, проведения тепловых, аэродинамических и гидравлических испытаний котельной установки.

Верхний блок электронного курса содержит общую информацию о дисциплине и электронном курсе. Перед началом обучения следует ознакомиться с этими документами (рисунок 1).

В метаданных и информации о курсе указывается направление обучения, название дисциплины, количество часов и кредитов на её изучение, форма контроля, а также указывается, что дисциплина нацелена на подготовку бакалавров к следующим видам деятельности:

- расчётно-проектной и проектно-конструкторской деятельности в области создания теплоэнергетического оборудова-



Котельные установки и парогенераторы. Часть 2 (7 семестр)

Преподаватель: **Буваков Константин Владимирович, к.т.н., доцент**



Новостной форум



Общий форум по курсу



Группа ВКонтакте "Котельные установки и парогенераторы"

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ



Метаданные курса



Информация о курсе



Инструкция по работе с курсом

Рис. 1. Титульная страница курса «Котельные установки и парогенераторы»

МОДУЛЬ 1. Тракты котельных установок. Шлакозолоудаление. Защита окружающей среды



Информация о модуле 1. Тракты котельных установок. Шлакозолоудаление. Защита окружающей среды



Календарный рейтинг-план модуля 1. Тракты котельных установок. Шлакозолоудаление. Защита окружающей среды

Учебные материалы



Раздел 1. Воздушный и дымовой тракты котельных установок



Раздел 2. Защита окружающей среды при работе котельных установок



Раздел 3. Шлакозолоудаление

Методические указания по выполнению курсового проекта



Банк технических заданий на курсовой проект для группы 5Б3Б



РАСЧЕТ ЭЛЕМЕНТНОГО СОСТАВА И ТЕПЛОТЕХНИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТОПЛИВ, ОБЪЕМОВ И ЭНТАЛЬПИЙ ВОЗДУХА И ПРОДУКТОВ СГОРАНИЯ



ТЕПЛОЙ РАСЧЕТ ТОПОЧНОЙ КАМЕРЫ



ТРЕБОВАНИЯ ПО ОФОРМЛЕНИЮ КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ

Рис. 2. Первый фрагмент модуля курса «Котельные установки и парогенераторы»

ния с использованием современных технологий высокоэффективного преобразования тепловой энергии в другие виды;

- производственно-технологической деятельности в области эксплуатации современного высокоэффективного теплоэнергетического оборудования с соблюдением требований защиты окружающей среды и безопасности производства;

- научно-исследовательской деятельности, связанной с выбором, оптимизацией и разработкой высокоэффективных методов и оборудования для преобразования теплоты в другие виды энергии;

- монтажу, наладке, обслуживанию и испытаниям теплоэнергетического оборудования;

- самостоятельному обучению и освоению новых профессиональных знаний и умений, непрерывному профессиональному самосовершенствованию.





В инструкции по работе с курсом даётся информация о содержании и порядке изучения и промежуточной аттестации по данной дисциплине.

Далее курс разбит на 2 модуля в соответствии с рабочей программой. Каждый модуль содержит информацию о содержании модуля, указывает, на что необходимо обратить внимание при его изучении; календарный рейтинг-план модуля, который отображает время и даты выполнения практических работ; учебные материалы, содержащие теоретическую часть модуля; методические указания, включающие учебно-методические материа-




лы для выполнения практических заданий и курсового проекта (например, методические указания «Расчёт элементного состава и теплотехнических характеристик топлив, объемов и энтальпий воздуха и продуктов сгорания», «Тепловой расчет топочной камеры» и др.) (рисунок 2).

Далее следует медиатека с видео-материалами по тематике модуля (например, ролики «Котельные установки», «Пароводяной тракт», «Работа ТЭС», «Паровой котёл с естественной циркуляцией» и др.); практические задания, которые необходимо выполнить при изучении данного модуля (например, задание №1 «Проведение теплового поверочного расчета конвективного пароперегревателя», задание №2 «Проведение теплового поверочного расчета водяного экономайзера» и тест текущей аттестации по модулю «Тракты котельных установок. Шлакозолоудаление. Защита окружающей среды», состоящий из 10 вопросов); вопросы для самоконтроля в виде тестов для самопроверки (например, тесты «Тракты котельных установок», «Определение коэффициента избытка воздуха за топкой», «Классификация и марки энергетических топлив», «Элементный состав энергетического топлива», «Элементы и узлы котельных установок», «Составляющие теплового баланса котельного агрегата» и др., тесты содержат в себе от 5 до 10 вопросов); основную нормативно-техническую литературу по модулю, дополнительные материалы и полезные ссылки (рисунок 3).

Медiateка

-  Фильм "Котельные установки" (00:16:16)
-  Фильм "Пароводяной тракт" (00:19:19)
-  Фильм "Работа ТЭС" (00:06:01)
-  Фильм "ТЭС" из сериала "Как работают машины" (00:08:04)

Практические задания на оценку

-  Задание №1 "Проведение теплового поверочного расчета конвективного пароперегревателя"
-  Задание №2 "Проведение теплового поверочного расчета водяного экономайзера"
-  Тест текущей аттестации по модулю 1. Тракты котельных установок. Шлакозолоудаление. Защита окружающей среды

Вопросы для самоконтроля





-  Тест "Тракты котельных установок"
-  Тест "Определение коэффициента избытка воздуха за топкой"
-  Тест "Классификация и марки энергетических топлив"
-  Тест "Элементный состав энергетического топлива"

Рис. 3. Второй фрагмент модуля курса «Котельные установки и парогенераторы»

Практика использования платформы MOODLE показала, что данная система отличается богатством функционала, гибкостью, надёжностью и простотой использования, имеет возможность интеграции с другими информационными системами, устанавливать новые модули, дополняться новыми функциями.

Использование системы MOODLE при изучении данной дисциплины студентами Томского политехнического университета показало не только повышение качества усвоения материала по курсу, но и значительное развитие их пользовательской активности в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Абсалихов Р.Р., Кривых С.В. Система дидактического сопровождения развития информационной активности студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2(57): 138 – 140.
2. Ефимова Г.З., Губин А.В. Информационная активность субъектов инновационной деятельности и анализ мер стимулирования инновационного развития региона (на примере Тюменской области). *Вестник Тюменского государственного университета*. 2013; 8: 48 – 56.
3. Дукин Р.А., Фадеева И.М. Информационная активность региона в медиaprостранстве. *Региональная regionology*. 2015; 3.
4. Ершова И.А. *Информационная активность власти в период выборов (на примере Томской области)*: Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Екатеринбург, 2007.
5. Хаустов С.А., Папаян В.В., Моисеенко М.А., Буваков К.В. Разработка электронного ресурса для обучения студентов специальности «Котло- и реакторостроение» тепловому расчету котлов. *Теплофизические основы энергетических технологий: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции*. Томск: ТПУ, 2010: 338 – 343.
6. Pedagogy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning. 2011. Available at: <http://docs.moodle.org/21/en/Pedagogy>
7. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. *Практика электронного обучения с использованием MOODLE*. Таганрог: Издательство ТТИ ЮФУ, 2008.
8. Анисимов А.М. *Работа в системе дистанционного обучения MOODLE: учебное пособие*. 2-е изд. испр. и дополн. Харьков: ХНАГХ, 2009.
9. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. *Система дистанционного обучения Moodle: учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург, 2007.
10. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. *Электронное образование на платформе MOODLE*. Казань: КГУ, 2008.
11. Швецов В.И., Малкина Е.В., Маркова Е.И. *Использование программной системы Moodle для создания электронных учебно-методических материалов: методическая разработка для преподавателей*. Нижний Новгород, 2011.
12. Шевчук В.Ф., Исаев А.Н., Герасимова Н.О. Дидактическое сопровождение учебного процесса технического вуза в системе MOODLE. *Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный аэроинженерный университет им. В.П. Горюхиной»*. 2012; 4-1(55): 39 – 42.

References

1. Absalikhov R.R., Kriviy S.V. Sistema didakticheskogo soprovozhdeniya razvitiya informacionnoj aktivnosti studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2(57): 138 – 140.
2. Efimova G.Z., Gubin A.V. Informacionnaya aktivnost' sub'ektov innovacionnoj deyatel'nosti i analiz mer stimulirovaniya innovacionnogo razvitiya regiona (na primere Tyumenskoy oblasti). *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 8: 48 – 56.
3. Dukin R.A., Fadeeva I.M. Informacionnaya aktivnost' regiona v mediaprostranstve. *Regional'naya regionology*. 2015; 3.
4. Ershova I.A. *Informacionnaya aktivnost' vlasti v period vyborov (na primere Tomskoj oblasti)*: Avtoreferat dissertatsii ... kandidata politicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2007.
5. Haustov S.A., Papyan V.V., Moiseenko M.A., Buvakov K.V. Razrabotka `elektronnogo resursa dlya obucheniya studentov special'nosti «Kotlo-i reaktorostroenie» teplovomu raschetu kotlov. *Teplofizicheskie osnovy `energeticheskikh tehnologij*: sbornik nauchnykh trudov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Tomsk: TPU, 2010: 338 – 343.
6. Pedagogy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning. 2011. Available at: <http://docs.moodle.org/21/en/Pedagogy>
7. Andreev A.V., Andreeva S.V., Docenko I.B. *Praktika `elektronnogo obucheniya s ispol'zovaniem MOODLE*. Taganrog: Izdatel'stvo TTI YuFU, 2008.
8. Anisimov A.M. *Rabota v sisteme distancionnogo obucheniya MOODLE*: uchebnoe posobie. 2-e izd. ispr. i dopoln. Har'kov: HNAGH, 2009.
9. Belozubov A.V., Nikolaev D.G. *Sistema distancionnogo obucheniya Moodle*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2007.
10. Gil'mutdinov A.H., Ibragimov R.A., Civil'skij I.V. *Elektronnoe obrazovanie na platforme MOODLE*. Kazan': KGU, 2008.
11. Shvecov V.I., Malkina E.V., Markova E.I. *Ispol'zovanie programnoj sistemy Moodle dlya sozdaniya `elektronnnykh uchebno-metodicheskikh materialov*: metodicheskaya razrabotka dlya prepodavatelej. Nizhnyj Novgorod, 2011.
12. Shevchuk V.F., Isaev A.N., Gerasimova N.O. Didakticheskoe soprovozhdenie uchebnogo processa tehniceskogo vuza v sisteme MOODLE. *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya «Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet im. V.P. Goryachkina»*. 2012; 4-1(55): 39 – 42.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 376

Radevskaya N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Smolny Institute of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: nsrad@yandex.ru

Gomov D.G., Colonel of Police, Chief of Police of UMVD of Russia, Vasileostrovsky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: nsrad@yandex.ru

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF POLICE OFFICERS. The authors of the article define special requirements for police officer in Russia, due to the current economic and political situation in the country and in the world. Among the reasons for special attitude to the training of the police staff external aggression, conflicts at the borders of the country, activities of gang bands, intensified crime in the country are emphasized. The authors perform an analysis of typical errors of the police in service and combat activities. The article reveals the importance of additional professional education for police officers. The paper also describes a statutory framework for the training of the police in the system of additional professional education. The research shows what the main tasks of the modern additional professional education of police officers are.

Key words: police, police training, system of additional professional education.

Н.С. Радевская, канд. пед. наук, доц., проректор по международной деятельности и маркетингу, АНО ВО «Смоленский институт Российской академии образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: nsrad@yandex.ru

Д.Г. Гомов, полковник полиции, начальник полиции УМВД России по Василеостровскому району г. Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsrad@yandex.ru

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Авторы отмечают в статье особые требования к сотруднику полиции в России, что обусловлено сложившейся экономической и общественно-политической обстановкой в стране и в мире. Среди причин особого отношения в подготовке полицейского подчёркивается внешняя агрессия, конфликтные ситуации у границ государства, деятельность банд-формирований, активизация преступности внутри страны. Авторами даётся анализ типичных ошибок полицейских подразделений в служебно-боевой деятельности. В статье раскрывается значимость дополнительного профессионального образования для сотрудников полиции. Описана нормативно-правовая база подготовки полицейского в системе дополнительного профессионального образования. Определены основные задачи дополнительного профессионального образования сотрудников полиции.

Ключевые слова: сотрудники полиции, подготовка полицейских, система дополнительного профессионального образования.

На современном этапе развития Российским государством предъявляются особые требования в обеспечении правопорядка на всей территории страны, к деятельности полицейских, а также к подготовке к этой деятельности, что обуславливается сложившейся экономической и общественно-политической обстановкой в стране и за рубежом, требующей адекватной реакции на происходящие события. Наличие внешней агрессии, деятельности банд-формирований, конфликтных ситуаций у границ государства, активизации преступности указывает на необходимость реформ в стране, в том числе в сфере подготовки кадров для полиции.

В сложившихся условиях необходим поиск рациональной организации по определению и выполнению задач подразделениями полиции России в служебно-боевой деятельности. Несмотря на значительные успехи, достигнутые органами внутренних дел в период реорганизации, направленной на повышение профессионального мастерства офицерского состава, ответственности

наблюдается значительное число просчетов и ошибок в управленческих решениях, что особенно просматривается со стороны младшего офицерского состава недавно закончившего вузы.

Анализ соответствующей литературы [1] позволил выявить типичные ошибки полицейских подразделений:

- 1) при уяснении задач, которые ставит вышестоящий командир;
- 2) в оценке обстановки, условий, в которых приходится выполнять задание;
- 3) в расчёте времени на выполнение задания, своих сил и средств, в процессе служебно-боевых действий;
- 4) в культуре работы с рабочей картой, документами командира, выяснения обстановки на местности;
- 5) в планировании действий в районе выполнения служебно-боевых задач и принятия рационального решения и т. д.

Проведённые исследования показывают, что развитие служебно-боевых компетенции у полицейских зависит в значитель-

ной степени от их подготовки. К сожалению, сегодня можем говорить о недостаточной подготовке полицейских в вузах внутренних войск МВД России, что, несомненно, влияет на успешность их служебно-оперативной и служебно-боевой деятельности.

Проводимое реформирование полиции обуславливает новые задачи при подготовке курсантов в военных вузах внутренних войск МВД России, которые конкретизированы в Федеральном государственном образовательном стандарте и готовившемся профессиональном стандарте полицейского. Реформы в вузах внутренних войск МВД России предполагают улучшение показателей профессионализма специалистов МВД во всех сферах служебной деятельности.

Особенностью современного высшего профессионального образования, в том числе и в вузах внутренних войск МВД России, является ориентация на самостоятельную работу, направленность на самоуправляемый, самостоятельный познавательный труд обучающегося. В период обучения в вузе, когда закладываются основы профессионализма, должны развиваться умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности, обучающийся должен осознавать, что самостоятельная работа призвана завершить задачи всех других видов образовательного процесса. Знания и умения, не полученные собственной познавательной деятельностью, не считаются подлинным достоянием личности.

Молодой полицейский, пришедший на службу в органы внутренних дел должен понимать о необходимости дальнейшего совершенствования, быть компетентным в области решения и постановки стратегических целей и задач в процессе самообразования. Согласно воззрениям Дж. Равена в основании компетенции, лежит мотивация, что указывает на взаимосвязь компетенции с системой личных ценностей и внутренних мотивированных характеристик. Именно стимулирование мотивации побуждает обучаемого проявлять компетентность.

Анализ литературы [2] показал, что выявленная проблема требует своего решения в системе дополнительного профессионального образования полицейских. Основным нормативным документом, регламентирующим уровень профессиональной подготовки и ее повышение, является Приказ МВД РФ от 29 июня 2009 г. № 490 "Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации" [3], который устанавливает организованный и целенаправленный процесс овладения и постоянного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения задач, возложенных на органы внутренних дел Российской Федерации.

Система профессиональной подготовки кадров МВД России включает в себя:

- раннюю профессиональную ориентацию молодежи на службу в органах внутренних дел (суворовские военные училища МВД России, лицеи, колледжи, классы с углубленной правовой и физической подготовкой);
- специальное профессиональное обучение впервые принятых на службу сотрудников органов внутренних дел (центры профессиональной подготовки МВД, ГУВД, УВД по субъектам Российской Федерации, УВДТ, образовательные учреждения МВД России);
- подготовку специалистов с высшим и средним специальным профессиональным образованием (образовательные учреждения высшего образования МВД России);
- повышение квалификации, профессиональную переподготовку, учебные сборы и стажировку;
- послеузовское профессиональное образование (адъюнктуры и докторантуры, создаваемые в образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных организациях МВД России, имеющих соответствующие лицензии);
- обучение в процессе оперативно-служебной деятельности (служебно-боевая и морально-психологическая подготовка).

Система дополнительного профессионального образования для полицейских включает в себя повышение квалификации и профессиональную переподготовку. Цель повышения квалификации реализуется обновлением теоретических и практических знаний и умений полицейских в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. Цель профессиональной переподготовки состоит в получении полицейскими дополнительных знаний, умений и навыков правоохранительной и оперативно-служебной направленности, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности.

Профессиональная переподготовка осуществляется также для расширения квалификации сотрудников в целях их адаптации к новым экономическим и социальным условиям и ведения новой профессиональной деятельности, в том числе с учетом междонародных требований и стандартов [4].

Пройти повышение квалификации и профессиональную подготовку можно в Федеральном государственном казенном учреждении дополнительного профессионального образования «Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации» (ВИПК МВД России), в котором ежегодно проходят повышение квалификации и профессиональную переподготовку порядка 8 000 сотрудников органов внутренних дел. Кроме традиционной тематики дополнительного образования полицейских в институте ведется обучение сотрудников ОВД по следующим актуальным направлениям:

- по противодействию организованной преступности, коррупции, терроризму и экстремизму, в том числе руководителей спецподразделений МВД России;
- специальных технических мероприятий;
- по борьбе с незаконным оборотом наркотиков;
- полиции по охране общественного порядка;
- по пресечению незаконной (нелегальной) миграции;
- по обеспечению транспортной безопасности;
- участвующих в миротворческих миссиях;
- кадровых аппаратов и системы дополнительного профессионального образования.

Анализ специальной литературы и нормативно-правовой базы позволил определить, что основные задачи дополнительного профессионального образования сотрудников полиции заключаются:

- в подготовке квалифицированных кадров в соответствии с требованиями, предъявляемыми к правоохранительной деятельности;
- в изучении законодательных и иных нормативных правовых актов РФ, нормативных правовых актов МВД России, которые регламентируют деятельность органов внутренних дел Российской Федерации, и их практическое применение при осуществлении оперативно-служебной деятельности;
- в обучении сотрудников умелым и эффективным действиям, обеспечивающим успешное выполнение оперативно-служебных и служебно-боевых задач;
- в совершенствовании навыков руководящего состава по управлению, обучению и воспитанию подчиненных, по внедрению в практику оперативно-служебной деятельности достижений науки и техники, передовых форм и методов работы, основ научной организации труда;
- в формировании профессионального самосознания сотрудников, чувства ответственности за свои действия, стремления к постоянному совершенствованию своего профессионального мастерства с учетом специфики деятельности в конкретных подразделениях органов внутренних дел;
- в обучении сотрудников приемам и способам обеспечения профессиональной и личной безопасности в чрезвычайных обстоятельствах и в экстремальных условиях служебной деятельности;
- в выработке и постоянное совершенствование у сотрудников практических умений и навыков применения мер принуждения с соблюдением норм законодательства Российской Федерации и прав человека;
- в поддержании у сотрудников постоянной готовности решительно и умело пресекать противоправные деяния, используя физическую силу, специальные средства и огнестрельное оружие;
- в формировании высокой психологической устойчивости личности сотрудников, развитие у них наблюдательности, бдительности, памяти, мышления и других профессионально-психологических качеств и навыков;
- в совершенствовании навыков обращения со специальной техникой и специальными средствами, эксплуатации транспортных средств и средств связи, электронно-вычислительной техники.

Список внушительный, и понятно, что весь этот комплекс не умещается в рамки одного курса, поэтому повышение квалификации сотрудников полиции должно носить регулярный и ответственный характер.

Одной из важнейших сторон личности является её направленность, включающая мировоззрение, идеалы, убеждения, склонности, желания, влечения, потребности и ценностные ори-

ентации. Сущность направленности личности связана с мотивами его поведения, с тем, что для него имеет ценность, значение. Смысл деятельности и образа жизни человека определяется его внутренними ценностями – осознанными и неосознанными мо-

тивами. Именно поэтому немаловажная роль в дополнительном профессиональном образовании сотрудников полиции должна отдаваться, кроме профессиональной, еще и идейно-воспитательной составляющей.

Библиографический список

1. Кодзиков С.А. Учебно-методическое обеспечения развитие компетенции целеполагания курсанта вуза внутренних войск МВД России в процессе самостоятельной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 [43]: 76–179.
2. Садеков Р.Р., Сенаторова О.Ю. Повышение квалификации сотрудников правоохранительных органов России в системе дополнительного профессионального образования, как эффективный педагогический инструмент формирования компетенций. *НАУКОВЕДЕНИЕ*. Интернет-журнал. 2014; Вып. 2, март – апрель. Available at: <http://publ.naukovedenie.ru>
3. Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Приказ МВД РФ от 29 июня 2009 г. № 490. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12068955/>
4. Кривых С.В. Образование взрослых: перспективы развития. *Академия профессионального образования*. 2015; 10: 3 – 8.

References

1. Kodzikov S.A. Uchebno-metodicheskoe obespecheniya razvitie kompetencii celepolaganiya kursanta vuza vnutrennih vojsk MVD Rossii v processe samostoyatel'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 [43]: 76-179.
2. Sadekov R.R., Senatorova O.Yu. Povyshenie kvalifikatsii sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov Rossii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya, kak 'effektivnyj pedagogicheskij instrument formirovaniya kompetencij. *NAUKOVEZENIE*. Internet-zhurnal. 2014; Vyp. 2, mart – aprel'. Available at: <http://publ.naukovedenie.ru>
3. Ob utverzhdenii Nastavleniya po organizatsii professional'noj podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federatsii. Prikaz MVD RF ot 29 iyunya 2009 g. № 490. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12068955/>
4. Krivyh S.V. Obrazovanie vzroslyh: perspektivy razvitiya. *Akademiy professional'nogo obrazovaniya*. 2015; 10: 3 – 8.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 378.046.2

Kostina A.A., third-year postgraduate, Academy of Public Administration (Moscow, Russia),
E-mail: ankalexandrovna@gmail.com

ON THE QUESTION OF THE NECESSITY OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN FORMING REFLEXIVE POSITION OF FIRST-YEAR STUDENTS. The study is based on an analysis of psychological and pedagogical research literature to determine early adolescence as a sensitive period for the development of basic sociogenic potentialities of human. The importance of considering age is highlighted as for successful identity formation and productive social development. The author focuses on the fact that the training period for junior courses is suitable to form a reflective position in students from the point of view of their age specifics, because professional development includes forming an image of a future profession on the activity level and defining their attitude to professional activities. However, it is stated that first-year students are not fully capable of conscious regulation of their own behavior. The paper gives results of an ascertaining phase of the experiment to determine the level of reflexivity of first-year students. The analysis of psychological and pedagogical works help the author to prove the need of pedagogical support in formation of a reflexive position of first-year students.

Key words: pedagogical support, first-year students, psychological and pedagogical features of first-year students, reflexivity, level of reflexivity.

A.A. Костина, аспирант третьего года обучения, Академия социального управления, г. Москва,
E-mail: ankalexandrovna@gmail.com

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

В основе статьи лежит анализ психолого-педагогической литературы на предмет определения раннего юношеского возраста как сенситивного периода для развития основных социогенных потенций человека. Выделяется значимость рассматриваемого возраста как для успешного формирования личности, так и для продуктивного социального развития. Акцентируется внимание на том, что период обучения на младших курсах целесообразен для формирования рефлексивной позиции студента с точки зрения возрастных особенностей, поскольку профессиональное становление включает в себя выстраивание образа будущей профессии на деятельностном уровне и определение ценностного отношения к профессиональной деятельности. Вместе с тем указывается, что студенты-первокурсники не способны к сознательной регуляции своего поведения в полной мере. Приведены результаты констатирующего этапа эксперимента на предмет определения уровня рефлексивности студентов-первокурсников. На основе анализа психолого-педагогической литературы и эмпирического материала доказывается необходимость педагогического сопровождения формирования рефлексивной позиции студентов-первокурсников.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, студенты-первокурсники, психолого-педагогические особенности, рефлексивность, уровень рефлексивности.

Студенческий возраст – период, непосредственно связанный с высшей школой. В этот активный период происходит интенсивная работа над собой, в связи с чем К.Д. Ушинский назвал этот возраст «самым решительным» [1].

Л.Д. Столяренко дает характеристику студенчеству как особой социальной категории, которая организационно объединена высшим образованием [2]. По определению И.А. Зимней, студенчество состоит из людей, целенаправленно, планомерно овладевающих профессиональными знаниями и умениями, отличающихся достаточно высоким образовательным уровнем, более активным использованием культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [3].

Сейчас студент вуза – это, в первую очередь, молодой человек, который имеет достаточный потенциал к последующему развитию, определению своего будущего. Будучи важным интеллектуальным ресурсом социума, студент-первокурсник является вчерашним школьником, не имеющий необходимого опыта, и ощущающий существенную потребность в его получении [4]. Период между окончанием школы и началом обучения в высшем учебном заведении достаточно небольшой. Именно в этот период важно внести серьезные коррективы в ранее поставленные цели, пересмотреть свои прежние привычки и манеру поведения, что в результате будет способствовать появлению новых качеств, способствующих выполнению возникших новых социальных ро-

Таблица 1

Моменты развития и их соотношения в различные микропериоды зрелости

Микропериоды, Годы	Повышение функционального уровня, %	Стабилизация, %	Понижение функционального уровня, %
18—22	46,8	20,6	32,6
23—27	44,0	19,8	36,2
28—32	46,2	15,8	38,0
33—35	11,2	33,3	55,5

лей, проявлению необходимых индивидуальных качеств, таких как самостоятельность, любознательность, инициативность.

Конечно, методы обучения в вузе заметно отличаются от школьных. Процесс обучения в вузе строится по принципам, отличающимся от дидактики средней школы: учебная работа сближается с научной; активность студентов заключается в самостоятельной учебно-познавательной деятельности; происходит профессионализация содержания изучаемых дисциплин. Соответственно, многие первокурсники в первое время испытывают большие трудности. Поэтому начальный этап обучения в вузе связан с коренной ломкой устоявшихся представлений и привычек школьника, необходимостью изменять и перестраивать свое поведение и деятельность, учиться обрабатывать и анализировать информацию в большом объеме, отчетливо и ясно излагать свои мысли. Поэтому весьма важным является то, чтобы преподаватель направил деятельность студента-первокурсника в русло самостоятельной работы. Это, в свою очередь, влечет за собой развитие познавательной деятельности. Здесь нужно внести ясность и дать понять студенту, что он ведет эту деятельность для того, чтобы овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками, а совсем не для того, чтобы с успехом сдать экзамены.

Обучение в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости. Этот период, проанализированный в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, З.Ф. Есарева, знаменуется сложностью становления многих личностных черт. Эмпирические исследования Б.Г. Ананьева доказывают, что сущность психофизического развития зрелости человека является разнородной и противоречивой и представляет собой сложную структуру различных процессов [5]. Б.Г. Ананьев утверждает, что самые существенные социальные и психофизиологические изменения происходят на границах между прекращением созревания и стабилизацией зрелых, сформированных структур поведения и интеллекта человека. Эта структура состоит из повышения функционального уровня различных механизмов деятельности, стабилизации этих уровней и их понижения. В результате эксперимента учёный сопоставил отрезки времени, которые образуют структуру развития психофизиоло-

гических функций человека, и выделил годы жизни, на которые приходится моменты повышения, стабилизации и понижения функционального уровня (табл. 1).

На основе анализа данных таблицы можно сказать, что самый большой процент функционального уровня, то есть самый большой всплеск познавательных способностей (46,8%) приходится на возраст от 18 до 22 лет, на возраст, который нас больше всего интересует. Таким образом, можно заключить, что студенческий возраст является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека.

В то же время, становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я», являясь центральным психологическим новообразованием юношеского возраста, диктует потребность подчеркнуть собственную индивидуальность. В этом возрасте формируется собственная модель личности, с помощью которой определяется свое отношение к себе и другим. Чертой нравственного развития, присущей этому возрасту, является повышение сознательных мотивов поведения. Наряду с этим, специалисты в области возрастной психологии и физиологии акцентируют внимание на том, что способность к сознательной регуляции своего поведения у студентов-первокурсников в 17 – 19 лет не в полной мере развита [6]. Зачастую происходят немотивированный риск, неумение прогнозировать последствия своих действий, основанных на не всегда достойных мотивах. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

В начале осеннего семестра 2014 года нами были продиагностированы 470 студентов 1 курса очной формы обучения МГУТУ им. К.Г. Разумовского на предмет определения уровня рефлексивности как качественно особого свойства индивида, способного принимать решения обдуманно, взвешенно, учитывая различные варианты решения «задачи». Мы использовали методику определения уровня рефлексивности А.В. Карпова (2003). Анализ результатов полученных данных выявил, что подавляющее большинство студентов 1 курса имеют низкий уровень рефлексивности (данные распределены по профилям обучения) (рис. 1).



Рис. 1. Баллы, полученные по методике А.В. Карпова, переведенные в стены, демонстрирующие имеющийся уровень рефлексивности у студентов-первокурсников.

На основе данных, полученных в ходе эмпирического исследования, считаем необходимым отметить, что такие черты личности, как способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, уметь правильно организовывать своё рабочее время для самостоятельной работы, у студентов-первокурсников сформированы на недостаточном уровне.

По нашему мнению, некоторые студенты-первокурсники оказались неспособными к принятию элементарных решений, так как привыкли к ежедневной опеке и контролю в школе. У них недостаточно развиты навыки самообразования и самовоспитания. В новых условиях вуза у молодого человека может возникнуть ложное ощущение свободы, которое обуславливается необходимостью самостоятельно организовывать свою работу и распределять собственные силы. А недостаток внутреннего контроля часто приводит к переоценке студентами-первокурсниками своих сил и возможностей.

В свою очередь, также необходимо отметить, что, с одной стороны, результаты констатирующего этапа соответствуют закономерностям и специфике психического развития личности в данный возрастной период, но с другой стороны, — привнесет предположение, что, имея низкий уровень рефлексивности, студенты-первокурсники едва ли смогут сформировать устойчивую рефлексивную позицию без педагогического сопровождения.

Л.С. Выготский доказал, что процессы обучения и развития находятся в сложной динамической взаимосвязи, которые изменяются с возрастом — процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет за ним [7]. Учёный выделил «зону ближайшего развития», обозначенную некоторыми задачами, которые на определенном этапе развития студент может решать под руководством преподавателя, но не самостоятельно. В дальнейшем, по мере развития познавательных способностей задачи эти могут быть выполнены им полностью самостоятельно. Психологическое развитие личности студента — диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой. В этой связи является очевидным тот факт,

что первокурсники нуждаются в планомерном педагогическом сопровождении.

С точки зрения системно-ориентационного подхода сопровождение рассматривается как взаимодействие, направленное на оказание помощи субъекту развития в решении проблем. Педагогический смысл сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что дает основание соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, которые благоприятны для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала обучающегося.

В рамках нашего исследования, **педагогическое сопровождение** — это целенаправленная деятельность педагога, суть которой заключается в его перманентной готовности адекватно отреагировать на возникший запрос обучающегося о взаимодействии.

Таким образом, проанализировав теоретический материал на предмет определения психолого-педагогических особенностей студентов-первокурсников и результаты констатирующего этапа эксперимента, в учебно-воспитательной работе с первокурсниками мы предлагаем акцентировать внимание преподавателей вузов на необходимости педагогического сопровождения развития основных социогенных потенциалов студентов-первокурсников и внедрении в учебный процесс технологий по развитию критического мышления, в том числе, интерактивных методов обучения (дискуссия, мозговой штурм, кейс-метод) [2; 8].

В заключение хотелось бы отметить, что высшее образование существенно воздействует на психику человека, на развитие его личности. При наличии благоприятных условий, период обучения в вузе связан с развитием всех уровней психики студентов. В дальнейшем эти уровни определяют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. А знание индивидуальных особенностей студентов-первокурсников, на основе которых должна быть построена система педагогического сопровождения, имеет решающее значение в процессе включения студентов-первокурсников в новые виды деятельности и в новый круг общения.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Составитель С.Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1990; Т. 5.
2. Столяренко Л.Д. *Основы психологии*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для студентов по пед. и психол. направлениям и специальностям. Москва: Логос, 2000.
4. Шишов С.Е., Кальней В.А. О влиянии глобальных вызовов на миссию современного образования. *Теоретические и методические проблемы современного образования*: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 20-21 января 2016 г. Москва, 2016: 123 – 127.
5. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Под редакцией Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Ленинград: ЛГУ, 1974; Вып. 2: 3–15.
6. Юлина Г.Н. Основные факторы выбора профессии старшеклассниками. *Теоретические и методические проблемы современного образования*: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 20-21 января 2016 г. Москва, 2016: 105 – 116.
7. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Под редакцией А.М. Матюшкина. Москва: Педагогика, 1982 – 1984; Т. 3: 673.
8. Александрова А.А. Процесс формирования рефлексивной позиции обучающихся с использованием метода кейсов. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 8 – 10.

References

1. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Sostavitel' S.F. Egorov. Moskva: Pedagogika, 1990; T. 5.
2. Stolyarenko L.D. *Osnovy psihologii*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya studentov po ped. i psihol. napravleniyam i special'nostyam. Moskva: Logos, 2000.
4. Shishov S.E., Kal'nej V.A. O vliyaniy global'nyh vyzovov na missiyu sovremennogo obrazovaniya. *Teoreticheskie i metodicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 20-21 yanvarya 2016 g. Moskva, 2016: 123 – 127.
5. Anan'ev B.G. K psihofiziologii studencheskogo vozrasta. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly*. Pod redakciej B.G. Anan'eva, N.V. Kuz'minoj. Leningrad: LGU, 1974; Vyp. 2: 3-15.
6. Yulina G.N. Osnovnye faktory vybora professii starsheklassnikami. *Teoreticheskie i metodicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 20-21 yanvarya 2016 g. Moskva, 2016: 105 – 116.
7. Vygot'skij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Pod redakciej A.M. Matyushkina. Moskva: Pedagogika, 1982 – 1984; T. 3: 673.
8. Aleksandrova A.A. Process formirovaniya refleksivnoj pozicii obuchayushchih'sya s ispol'zovaniem metoda kejsov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 8 – 10.

Статья поступила в редакцию 10.09.16

УДК 371

Lakhtin A. Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Biysk Technological Institute, Branch of Altai State Technical University (Biysk, Russia), E-mail: skbpgu@mail.ru

ACMEOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PHYSICAL EDUCATION IN UNIVERSITIES. The article studies a relevant topic, for graduate school is currently actualizes the need for justification of acmeological aspects of improving the quality of physical education among students. The author examines the status of physical education as an acmeological tool for generating

human resources that strengthen the health of the whole nation. The article emphasizes that the modernization of physical education on the acmeological level increases efficiency of all of its segments: physical training, sports, adaptive physical culture and active leisure. The necessity of the acmeological development of physical education is associated with the transition to the "openness" of physical education for students, with introduction of interdisciplinary and problem-oriented forms of teaching, modular programs into the educational process, which provide a higher quality of education.

Key words: physical education, health saving technologies, acmeological quality of training, modernization of physical culture.

А.Ю. Лахтин, канд. пед. наук, доц. каф. социально-гуманитарных дисциплин, Бийский технологический институт (филиал АлтГТУ), г. Бийск, E-mail: skbpgu@mail.ru

АКМЕОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗАХ

Тема статьи носит актуальный характер, так как высшая школа в настоящее время актуализирует необходимость обоснования акмеологических аспектов повышения качества занятий физической культурой студентов. Автор рассматривает статус физической культуры как акмеологический инструмент накопления человеческих ресурсов, способствующий укреплению здоровья нации. В статье подчёркивается, что модернизация физической культуры на акмеологическом уровне связана с повышением эффективности всех её сегментов: физического воспитания, студенческого спорта, адаптивной физической культуры и активного досуга. Утверждается необходимость в акмеологизации физической культуры, которая связана с переходом к системе «открытого» физического образования студентов, с внедрением в учебный процесс междисциплинарных и проблемно ориентированных форм обучения, программ модульного типа, обеспечивающих более высокое качество учебного процесса.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровьесберегающие технологии, акмеологичность качества занятий, модернизация физической культуры.

Образовательная среда выступает в качестве условия функционирования физической культуры в системе высшей школы. Она насыщает информацией, служит точкой приложения информационных и управленческих воздействий. С учётом новых требований будущий специалист должен преобразовать качество физкультурно-спортивной деятельности таким образом, чтобы она стала эффективным средством саморазвития его универсальной сущности, интеллекта, творческой энергии и духовно-нравственных сил.

Важным шагом в разработке стандартов качества физической культуры в вузе является обоснование акмеологических аспектов пролонгированных целей, планирование мероприятий, направленных на повышение моторной плотности и креативности учебно-воспитательного процесса, эффективности управления ресурсами.

Акмеологические аспекты повышения качества занятий физической культурой в системе высшей школы должны быть направлены на воспроизводство её ценностей, и предусматривать гибкость, разнообразие, креативность и усиление спортивного вектора развития. Предпринимаемые в этом направлении шаги призваны модернизировать реалии физической культуры в образовательных учреждениях государственной службы [1, с. 184].

Сегодня физическая культура представлена в основных сферах жизнедеятельности студенческой молодежи недостаточно, поскольку не отвечает возрастающим потребностям студентов и имеет невысокий рейтинг в системе её ценностей. Остро стоят вопросы информатизации учебного процесса, развития информационной инфраструктуры физической культуры, решение которых открывает перспективы интеллектуализации учебного процесса.

Мониторинг качества физической культуры осуществляется путем оценки таких параметров как соответствие учебного процесса требованиям государственного стандарта; методическая обеспеченность учебного процесса; оснащённость спортивных объектов современным оборудованием и их доступность; защищённость интересов студентов в отношении содержания учебных занятий; развитость инфраструктуры физической культуры в вузе; удовлетворённость студентов содержанием занятий; уровень физического развития и подготовленности студентов.

Модернизация учебного процесса предусматривает переориентацию целевых установок на удовлетворение интересов студентов с учетом их индивидуальных морфофункциональных и психофизических особенностей. Воспитание ценностного отношения молодежи к здоровому стилю жизни предусматривает коррекцию когнитивной сферы, эндогенных механизмов внутреннего мира студентов, комплекса мотивационных подструктур, стимулирующих мотивы отношения к труду, здоровью, социальному престижу и повышению самооценок.

Модернизация физической культуры на акмеологическом уровне связана с повышением эффективности всех её сегмен-

тов: физического воспитания, студенческого спорта, адаптивной физической культуры и активного досуга. Острая необходимость в акмеологизации физической культуры связана с переходом к системе «открытого» физического образования студентов, с внедрением в учебный процесс междисциплинарных и проблемно ориентированных форм обучения, программ модульного типа, обеспечивающих более высокое качество учебного процесса [2, с. 69].

Модернизация физической культуры на акмеологическом уровне позиционирована сегодня как генеральная программа развития физической культуры в вузе, связанная с переоценкой приоритетов.

Акмеологичность качества занятий физической культурой обеспечивают: внедрение в практику гибких проблемно-модульных педагогических технологий; достаточность ресурсного обеспечения педагогического процесса; персонализация оздоровительных программ путем оперативной коррекции текущих целей, задач, средств и ресурсов с учетом состояния и психосоматических особенностей занимающихся; информатизация педагогического процесса на основе использования компьютерных технологий.

На акмеологическом пути повышения качества занятий физической культурой следует использовать потенциал таких методических приемов, как «Case study» и «Action learning», которые позволяют объективно определить лимитирующие факторы подготовленности студентов и предпринять конкретные шаги для их устранения. Целесообразно внедрение в практику алгоритмов активного обучения «advanced control», «feedback», в кейсах целевых заданий, в которых предусмотрены комплексы упражнений с заданными и вариативными кинематическими параметрами.

Акмеологические аспекты повышения качества занятий физической культурой в системе высшей школы построены на обосновании стратегических целей управления, утверждении ценностей корпоративной культуры, обеспечивающих стабильность, автономность и саморазвитие. Современная ориентация на творческое освоение физической культуры будущим специалистом требует от физического воспитания упорядоченного воздействия на его интеллектуальную, эмоционально-волевою и практическую деятельность [3, с. 72].

Модернизация учебного процесса возможна по принципу многообразия, то есть освобождения от правовой и административной сверхрегламентации и жесткой структуры. Вместо полугодовых семестров и двух сессий в структуре учебного года выделяется пять модулей, каждый из которых завершается экзаменами и зачетами. Здесь существенно возрастает роль студенческого самоуправления в формировании личностно ориентированного учебного плана. Каждый студент может самостоятельно осуществлять подбор содержания и порядок освоения учебного курса, исходя из личных потребностей. Приоритетная направ-

ленность занятий должна ориентироваться не на трансляцию накопленного опыта, а на воспитание индивидуальности, формирование социально значимых качеств человека, его физкультурной компетентности и личностно-профессионального развития.

Акмеологичность качества занятий физической культурой предусматривает усиление гуманитарной составляющей как базового социокультурного механизма воспроизводства духовно-нравственного потенциала физической культуры студентов, повышения ее роли в формировании активного субъекта социокультурных преобразований, а также построения педагогического процесса на принципе диалогичности, с учетом многообразия существующих теорий, методик и взглядов.

Акмеологический формат осмысления проблемы качества физической культуры в вузе позволит более полно задействовать потенциал кафедры физического воспитания. Акмеология процесса повышения качества занятий физической культурой в высших учебных заведениях связана с совершенствованием образовательных программ, адаптации их к реальным условиям обучения и фактическому уровню физической подготовленности, физической активности, физического здоровья, потребностей, мотивов и интересов студентов.

Элементом акмеологичности является реализация междисциплинарных связей с другими предметами. Вполне эффективны компьютеризированный «паспорт здоровья студента», содержащий характеристику физической подготовленности, и база данных уровня физической активности с учетом факторов состояния здоровья и культурного развития. Они содержат в себе не только усредненные данные о компонентах физической культуры студентов и характере взаимосвязей между компонентами, но и позволяют судить о содержании так называемых идеализированных моделей.

Перспективные пути их использования связаны с составлением индивидуальных характеристик физической подготовленности студентов, которые снабжают преподаватели дополнительными средствами при составлении методической документации, при решении задач оценки эффективности используемых методик и анализе результатов своего труда. Другой путь связан с оценкой индивидуального профиля активности студентов, который дает возможность преподавателям и студентам осуществлять мониторинг, контролировать уровень различных видов активности, их изменение и влияние на состояние физического, психического и социального здоровья.

Следует отметить, что современные информационные и педагогические технологии помогают учить, но они не заменяют

солодной образовательной программы и её реализации талантливым педагогом, ставящим долгосрочные и краткосрочные цели в соответствии с развиваемой акмеологической стратегией. В данном случае и использование технических средств, персональной электронно-вычислительной техники должно быть подчинено именно этим целям. Думается, что важным фактором успешности реализации акмеологической стратегии индивидуальной программы организации физкультурного образования студентов является соответствие следующим принципам: направленность на личностно-профессиональное развитие; создание позитивной атмосферы для обучения; условия для достижения студентами успеха; индивидуализация; наличие интегративных связей; соответствие государственному стандарту; последовательность реализации; содержательность учебного материала.

Таким образом, акмеологические аспекты и педагогические направления дают основание для определенного оптимизма относительно повышения качества физической культуры, которая нуждается в адаптации к стремительно меняющимся условиям её функционирования.

Взгляд на проблему с акмеологических позиций порождает интегративную конструкцию физической культуры, что создает предпосылки конвергенции междисциплинарных методов управления качеством. Акмеологическая стратегия направленности на повышение качества учебно-воспитательного процесса рассматривается сегодня как генеральная программа действий, целевой установкой которой становится гармонизация телесно-двигательных характеристик и духовных сил студентов.

Важным шагом к качеству является преобразование устаревших и формирование здоровьесберегающих стереотипов проведения досуга, соответствующих современному образу, темпу и качеству жизни.

Процесс акмеологизации физической культуры должен осуществляться в рамках сценарных вариантов, выработанных на основе существующих противоречий развития общества, культуры и цивилизации, имеющих строгую научную основу и реализующихся благодаря диалектическому единству законодательных, управленческих и финансовых механизмов.

Акмеологические аспекты повышения качества занятий физической культурой обусловлены сформированностью здоровьесберегающей среды, обладающей такими свойствами, как адаптивность и гибкость, динамичность и вариативность, прогностичность и стабильность, инновационность и открытость.

Библиографический список

1. Деркач А.А., Селезнева Е.В. *Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития*. Москва: Издательство психолого-социального института. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009.
2. Сайганова Е.Г. *Физическая культура и подготовка к государственной гражданской службе*: монография. Москва: Издательство РАГС, 2011.
3. Лахтин А.Ю. *Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе средствами физической культуры*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2011.

References

1. Derkach A.A., Selezneva E.V. *Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti: soderzhanie, zakonomernosti, mehanizmy razvitiya*. Moskva: Izdatel'stvo psihologo-social'nogo instituta. Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD'EK», 2009.
2. Sajganova E.G. *Fizicheskaya kul'tura i podgotovka k gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo RAGS, 2011.
3. Lahtin A.Yu. *Adaptatsiya studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze sredstvami fizicheskoy kul'tury*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 22.09.16

УДК 371. 14.15.21

Anohin I.A., postgraduate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: Klosa85@mail.ru

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE ALTAI REPUBLIC IN THE PERIOD FROM 1991 TILL 2000. The article is dedicated to development of secondary schools in the Altai Republic in the period from 1991 to 2000. The author analyzes statistical data that influenced the development of schools in the republic. According to the author's opinion these indicators are the number of secondary schools, the number of students and teachers in the Altai Republic. The author attempts to analyze the dynamics of development of the secondary schools in the Altai Republic, to identify trends that are specific to the secondary schools, to justify reasons, which influenced the process of development of the secondary schools in the studied region.

Key words: education, educational system, schools, secondary schools.

I.A. Анохин, аспирант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: Klosa85@mail.ru

РАЗВИТИЕ СЕТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В ПЕРИОД С 1991 ПО 2000 ГОД

Статья посвящена развитию сети общеобразовательных школ в Республике Алтай в период с 1991 по 2000 год. Автор в статье проводит анализ статистических данных оказавших влияние на развитие сети школ в РА. Такими показателями, по мнению автора, выступают количество общеобразовательных учреждений в РА, численность учащихся и учителей. Автором предпринята попытка проследить динамику развития сети школ в РА, выявить тенденции характерные для сети общеобразовательных школ в данный период, обосновать причины оказавшие влияние на процесс развития сети школ в регионе.

Ключевые слова: образование, система образования, школа, сеть образовательных учреждений.

Республика Алтай становится независимым субъектом РФ с 1992 года. Вместе с тем Республика Алтай (далее РА) – это своеобразный, уникальный регион со своими специфическими культурными, этническими, историческими, религиозными особенностями развития. С этого времени в регионе начинает появляться собственная политическая система, формируются органы власти и управления. В дальнейшем происходит модернизация образования, направленная на совершенствование и становление самостоятельной системы образования в Республике Алтай. Под системой образования понимается совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, органов управления образованием, и подведомственных им учреждений и организаций» [1]. Одной из составляющих системы образования является сеть общеобразовательных учреждений.

С целью изучения вопроса становления и развития системы образования в РА рассмотрим развитие сети общеобразовательных учреждений в период с 1991 по 2000 год в регионе.

В Республике Алтай данный вопрос рассматривали в своих работах Н.В. Гусельникова, П.Н. Карплюк, А.А. Темербекова, А.П. Беликова, В.К. Кыпчаков.

В частности, Н.В. Гусельникова, П.Н. Карплюк рассмотрели общее состояние общего среднего (полного) образования в РА. Учёными были выделены основные тенденции и ключевые проблемы, наблюдавшиеся в сфере школьного образования РА. Причём в контексте проведённого исследования авторы затронули вопрос развития сети общеобразовательных учреждений Республики Алтай в начале 90-х гг. XX в. По мнению исследователей, несмотря на трудности финансового характера в целом по РА, сравнивая показатели 1990 – 1991 учебного года и 1999 – 2000 учебного года, была сохранена общая численность школ к 2000 году, за исключением Шебалинского района, где произошло сокращение численности учащихся (с 4463 до 2663) и соответственно школ (с 33 до 22) [2, с. 34].

А.А. Темербекова в работе «Пути реализации национально-регионального компонента образования» [3, с. 261] подчёркивает важность изучения региональных проблем, имеющихся в образовании РА, учитывая при этом специфические особенности развития региона (социально-экономические, демографические, природно-климатические.). Здесь же, автором поднята проблема сохранения и развития сети сельских школ в РА. По мнению исследователя, в конце 90-х годов для сельских школ РА было характерно уменьшение численности учащихся, данный процесс был обусловлен миграцией людей из села в город, вызванной трудностями экономического характера. При этом количество школ напрямую зависело от увеличения или уменьшения численности учащихся.

В статье «Современные тенденции развития регионального образования (на примере Республики Алтай)» А.П. Беликова [4, с. 29] рассмотрела основные направления развития школьного образования в РА в период 90-х гг. XX столетия. Наряду с этим, учёная выделила некоторые тенденции, характерные для школьного образования региона. По мнению А.П. Беликовой, в 90-е годы, невзирая на слабое финансирование и организационные трудности в регионе наблюдалось последовательное расширение сети школ и других образовательных учреждений. Данная тенденция была обусловлена появлением новых типов образовательных учреждений, (лицей и гимназии) ростом численности учащихся в таких заведениях.

В.К. Кыпчаков [5] исследовал региональные проблемы в образовании РА в период 90-х гг. XX в., раскрыл понятие региональной образовательной системы РА под которой понимается структурная взаимосвязь сложившейся сети различного рода учреждений дошкольного, общего и профессионального образования, осуществляющей на основе самостоятельности переход к реализации принципов непрерывности и последовательности образовательных программ и государственных образовательных стандартов федерального и регионального уровней.

Однако, по мнению В.К. Кыпчакова, существовал ряд проблем региональной системы образования, одной из которых была проблема недостаточного развития сети образовательных учреждений. Так, к примеру, в 18 малых населённых пунктах отсутствовали школы, в 85 селах региона не было детских садов.

Проведённый анализ литературы по данному вопросу показал, что рассматриваемые работы исследуют различные аспекты проблемы. Однако, на наш взгляд, вопрос развития сети требует более комплексного изучения.

В ходе исследования автором данной статьи были изучены архивные дела Комитета образования и науки РА, в последующем Министерства образования и науки РА, в которых приводятся отдельные статистические и фактические данные по сети общеобразовательных учреждений РА. Задействован ряд других фондовых материалов, в которых аргументированно обосновывались причины, повлиявшие на развитие сети школ в регионе, были использованы официальные статистические ежегодники Республики Алтай.

В исследовании за основу принимаются показатели, показывающие динамику развития сети общеобразовательных учреждений в РА с 1991 по 2000 год. Также анализируется разница показателей на начало и конец рассматриваемого периода. Причём за 100% принимаются показатели 1991 года, увеличение или уменьшение рассчитывается от данного числа. Ввиду отсутствия данных по Чемальскому району РА за 1991 – 1992 уч. г. в исследовании в отношении указанного района берутся имеющиеся данные за 1993 год.

Остановимся на таком показателе, как численность школ в РА.

Анализ развития сети школьных учреждений в Республике Алтай показал, что в регионе было на 1991 год – 191 школа, из них начальных – 58, н/средних – 48, средних – 81, вспомогательных – 1, школ для детей с недостатками умственного и физического развития – 1, вечерних сменных школ – 6, школ интернатов – 1, школ продленного дня и школ с группами продленного дня – 115, реорганизовано начальных в начальные средние – 2, начальные средние в средние – 3, были открыты 2 начальные школы [6].

В тоже время, учитывая статистические показатели за 1999 – 2000 учебный год по школам Республики Алтай, в регионе в указанный хронологический период наблюдалась следующая ситуация: так общее число общеобразовательных школ в Республике Алтай достигло 203 школы, среди которых: начальных-50, н/средних – 56, средних – 97, 2 школы для детей с недостатками умственного и физического развития (в т. ч. 1 вспомогательная), вечерних (сменных) школ – 5, школ продленного дня и школ с группами продленного дня – 76, один лицей, 2 гимназии, 15 школ с углубленным изучением предметов, «вновь открылось 2 школы – школа № 9 в г. Горно-Алтайске и начальная школа в Шебалинском районе» [7, с. 2].

Для построения диаграмм использованы данные из статистических ежегодников Госкомстата Республики Алтай за 1993 г., 1994 г., 1995 г., 1998 г., 2001 г.

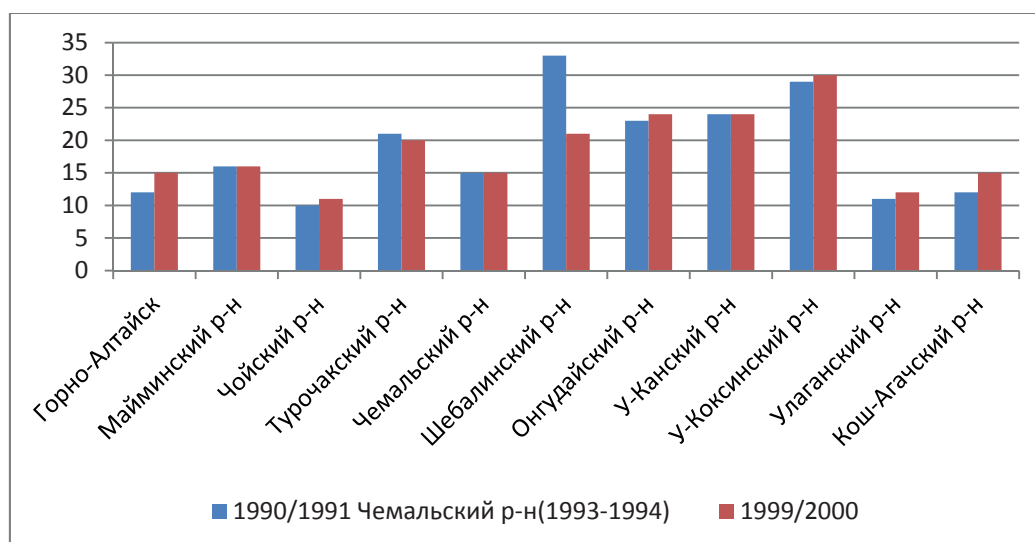


Рис. 1. Количество школ в Республике Алтай в 1990 – 1991 и 1999 – 2000 уч. г.

Исходя из вышеприведенной диаграммы, следует отметить, что в рассматриваемый период увеличилось количество школ следующих типов: н/средних – на 8 (14%), средних – на 12 (1,5 %), школ для детей с недостатками умственного и физического развития – на 1 (100 %).

В целом, количество школ в Республике Алтай увеличилось. Но с 1991 по 2000 год произошло уменьшение количества начальных школ – на 8 (14%), вечерних сменных школ на 1 (17%). Вместе с тем осталось неизменным количество гимназий и лицеев – 2 и 1 соответственно.

В 1991 г. на территории Республики Алтай функционировало 16 школ с углубленным изучением предметов. Данный показатель на протяжении периода менялся скачкообразно, достиг максимума в 1995 году – 33 школы, минимума в 1997 году – 10 школ. В 1999 году таких школ стало 15, то есть произошло уменьшение анализируемого показателя на 1 единицу (6%) по сравнению с 1991 годом.

В итоге, общее количество общеобразовательных школ в республике Алтай в 2000 году (203) по сравнению с 1991 годом увеличилось на 12 школ (6%).

Следующим важным критерием развития сети является показатель численности учащихся в школах РА. Данный показатель отражает разработанная диаграмма численности учащихся.

В начале рассматриваемого периода общее количество учащихся постепенно увеличивалось с 36765 чел. в 1990 – 1991 учебном году до 40591 чел. в 1997 – 1998 учебном году, далее указанный показатель снизился до 39205 чел. в 1999 – 2000 учебном году. За весь рассматриваемый период количество учащихся выросло на 2440 человек (7%).

С начала рассматриваемого периода количество учащихся в начальных школах увеличивалось с 1505 чел. в 1990 – 1991 учебном году до 3764 чел. в 1995 – 1996 учебном году, далее указанный показатель снизился до 2282 чел. в 1999 – 2000 учебном году. В результате за 1990 – 2000 год количество учащихся возросло на 777 чел. (52 %).

Данный показатель, а именно, численность учащихся в неполных средних школах на протяжении периода менялся волнообразно, достиг максимума в 1997 – 1998 учебном году – 4585 чел., минимума 3948 чел. в 1992-1993 учебном году. В 2000 году число учащихся в неполных средних школах уменьшилось на 180 человек (4,5%).

Вместе с тем, количество учащихся в средних школах с 1991 года (31266 чел.) по 2000 учебный год (32749 чел.) возросло на 1483 чел. (5%). Показатель достиг максимума (33544 чел.) в 1998 – 1999 уч.г., минимума (29733 чел.) в 1992 – 1993 уч.г.

В Горно-Алтайске в 1991 – 1992 учебном году произошло снижение количества учащихся по сравнению с предыдущим

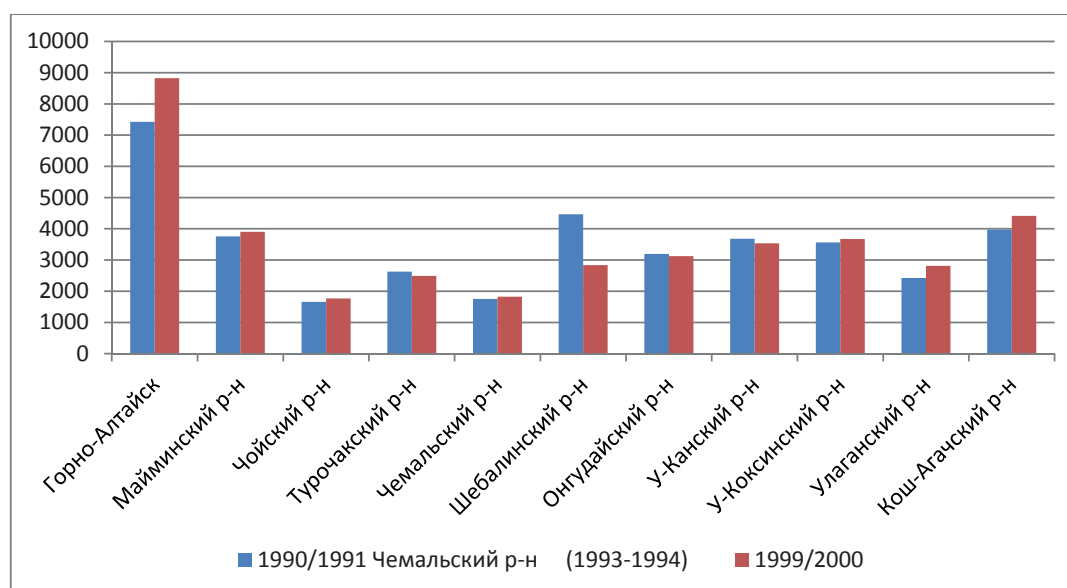


Рис. 2. Численность учеников в школах Республики Алтай в 1990 – 1991 и 1999 – 2000 уч. г.

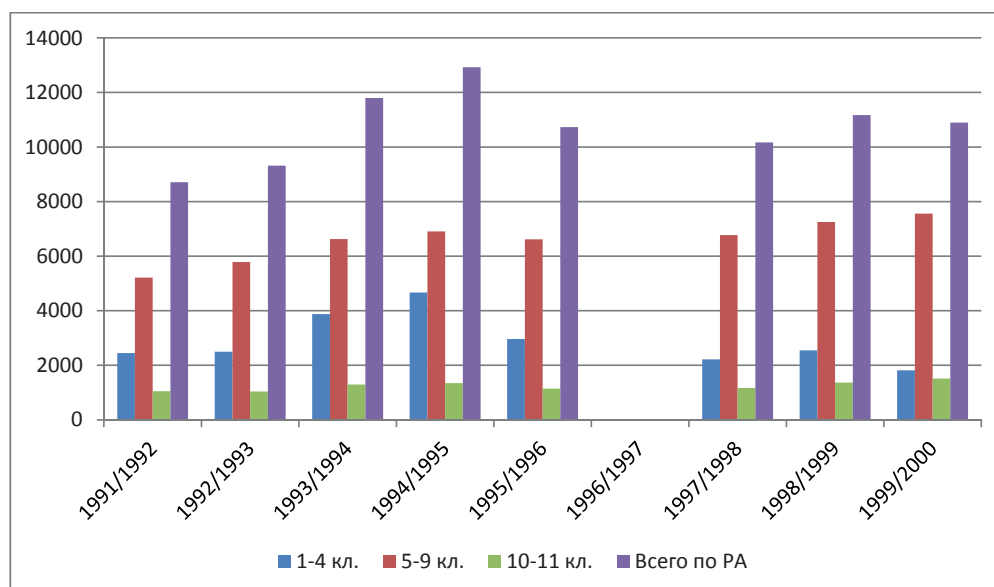


Рис. 3. Численность учащихся общеобразовательных школ изучающих алтайский язык, как самостоятельный предмет, на начало учебного года (человек)

учебным годом. С 1992 по 1999 год наблюдался равномерный рост числа учащихся. В 2000 году зафиксировано незначительное снижение численности школьников. Разница между 1991 годом и 2000 годом составила 19 %, т. е. произошло увеличение численности учащихся на 1400 человек.

Вместе с тем не менее значимым показателем для развития сети общеобразовательных учреждений в Республики Алтай, отражающим этническую составляющую региона, следует считать показатель численности учащихся, изучающих алтайский язык, как самостоятельный предмет.

Численность учащихся, изучающих алтайский язык, с 1991 по 2000 год представлена на рис. 3.

Так, исходя из данных по РА, увеличение численности учащихся, изучающих алтайский язык, в 2000 году (по сравнению с 1991 годом) отмечалось в таких районах, как: Майминский на 147 чел. (10%), Чойский – 107 чел. (6,5%), Чемальский – 74 чел. (4%), Усть-Коксинский – 108 чел. (3%), Улаганский – 387 чел. (16%), Кош-Агачский – 422 чел. (11%).

В остальных районах Республики Алтай произошло уменьшение рассматриваемого показателя: в Турочакском на 138 чел. (5%), Шебалинском – 1625 чел. (36,5%), Онгудайском – 71 чел. (2%), Усть-Канском – 143 чел. (9%). В целом по Республике Алтай для анализируемой величины до 1994 года была характерна тенденция увеличения. В 1994 – 1995 учебном году наблюдался максимум (12922 чел.). С 1995 по 2000 г рассматриваемая величина изменялась волнообразно.

В общем, за период с 1990 по 2000 год количество человек,

занимающихся алтайским языком как самостоятельным предметом выросло с 8710 чел. в 1991 г. до 10895 чел. в 2000 г., то есть возросло на 2185 чел. (25%).

Ещё одним из существенных показателей, влияющих на развитие сети общеобразовательных учреждений РА был показатель численности учителей в период с 1991 по 2000 год.

Анализ статистических данных показал, что в Республике Алтай в исследуемый период в общеобразовательных школах региона работало в 1990 – 1991 учебном году 3449 учителей. На протяжении всего изучаемого периода наблюдалась тенденция увеличения общей численности педагогов. В 2000 году данный показатель составил 4277 человек.

Согласно имеющимся статистическим данным в 2000 году был зафиксирован рост на 24 % (828 чел.) по сравнению с данными 1991 г.

Остановимся более подробно на численности учителей в городе Горно-Алтайске и районах Республики Алтай.

В Горно-Алтайске наблюдалась аналогичная общереспубликанской тенденция роста количества учителей. Показатель 1990-1991 учебного года (384 чел.) постепенно возрастал до 1998 – 1999 учебного года (718 чел.), в следующем году произошло небольшое снижение (678 чел.). В целом разница между конечной и начальной точкой изучаемого десятилетия составила 294 чел., то есть количество учителей возросло на 77%.

Таким образом, представленные результаты исследования численности учителей по РА показывает представленная ниже диаграмма.

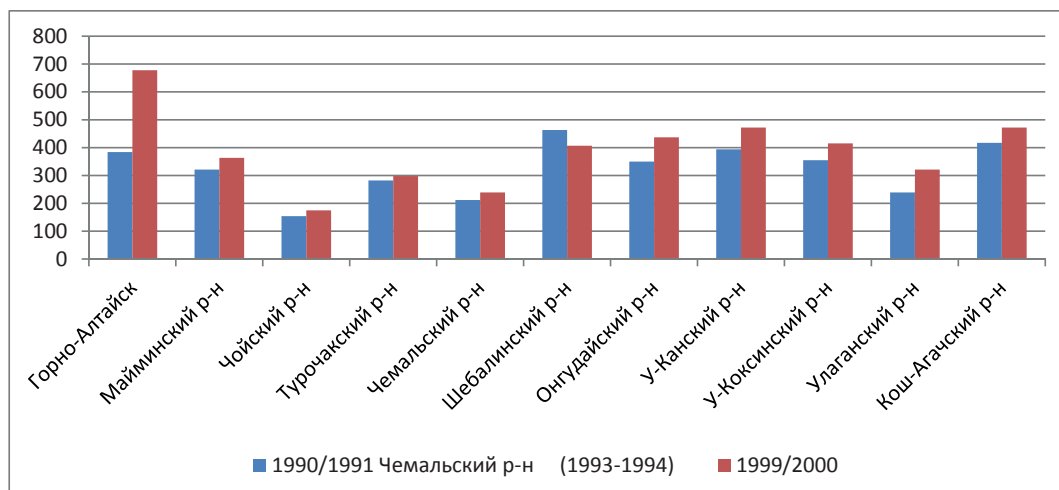


Рис. 4. Общая Численность учителей в школах РА 1990/1991 и 1999/2000 уч.г.

Также следует отметить, что на процесс развития сети общеобразовательных учреждений РА повлияли причины различного рода и характера.

Одной из главных причин на наш взгляд, являлась сложившаяся демографическая ситуация в регионе обусловленная миграцией населения в 90-е годы XX века.

Согласно постановлению Президиума Верховного Совета РА № 145 «О выезде лиц казахской национальности из Кош-Агачского района в Казахстан» от 29 июля 1992 года за 1991 – 1992 гг. из РА на территорию Казахстана отбыло 459 семей с численностью 2068 человек [8, с. 154].

Не менее значимым являются и миграционные процессы вызванные прибытием на территорию РА выходцев из стран Ближнего Зарубежья. Согласно данным Госкомстата РА за 1996 год таких лиц насчитывалось 893 человека. Из этих лиц порядка 88 семей были вынужденными переселенцами.

Наибольшее количество мигрантов прибыли из Казахстана 94 чел., Таджикистана – 31 чел., Узбекистана – 32 чел. В общей численности прибывших мигрантов на 1992 год в РА насчитывалось 372 семьи с численностью 1010 чел.

Так с 1992 по 2000 г. в Республику Алтай из Средней Азии (Казахстана, Узбекистана, Таджикистана) прибыло 68767 чел., а убыло 63226 чел.

Прибывшие мигранты расселились большей частью в городе – 101 чел. (50,5%), в районах и сельской местности РА – 99 чел. (49,5%), это было вызвано в большей степени возможностью иметь более достойные условия жизни и труда.

Вместе с тем важен такой показатель как социально-демографический состав прибывших: из 200 человек – 98 мужчин (49%), 102 женщины (51%). Половозрастной состав показал, что детей дошкольного возраста было 12 (6%), а вот число детей школьного возраста 51 чел. (25,5%) [9, с. 162].

На развитие сети общеобразовательных учреждений республики оказывали влияние и прочие негативные факторы, например, высокая сейсмичность, наблюдавшаяся в некоторых районах РА.

Так, в результате землетрясения в 1994 году в Кош-Агачском районе была разрушена школа в с. Мухор-Тархата, по предписанию СЭС школа являлась больше непригодной для ведения занятий. В полуразрушенном состоянии находились школы в с. Ело, Улаганская средняя школа, школа в с. Иня, школа Горно-Алтайска №2 и многие другие. Средств для их строительства и проведения капитального ремонта не было [10, Л. 71].

Следующей причиной следует считать часто происходившие в регионе пожары, которые нанесли невосполнимые потери. Так только с 1998 по 1999 г. сгорело 3 школы.

С 1996 по 1998 г. общее количество пожаров объектов образования РА было 22, с существенным принесенным ущербом в сумме 307 тыс. руб. [11, Л. 3].

В решении коллегии №20/5 от 10 февраля 1999 г. о неудовлетворительном противопожарном состоянии общеобразовательных учреждений Министерства образования и науки в РА и мерах по улучшению отмечено, что в 1998 году на объектах образования РА произошло 7 пожаров, с ущербом более 134 тысяч рублей.

В 1998 году был зафиксирован факт поджога Акташской средней школы Улаганского района, ущерб составлял порядка 400 рублей. В этом же году 5 апреля в Усть-Коксинском районе в результате нарушения правил монтажа электрооборудования произошел пожар в Кайтанакской неполной средней школе, в результате полностью выгорело здание, оцененный ущерб составил свыше 4 тыс. руб. 17 мая того же года сгорела Уйменьская средняя школа (площадью 900 м², ущерб составил 111,5 тыс. руб).

По мнению экспертов, основные причины пожаров состояли в нарушении правил пожарной безопасности и из-за отсутствия необходимого внимания к осуществлению контроля со стороны министерства и районных отделов республики Алтай [11, Л. 3].

На процесс развития сети школ РА повлияли и другие причины в их числе процессы реорганизации, происходившие в ряде школ РА.

В 1997 году была проведена реорганизация некоторых школ в Чемальском районе: начальная школа в с. Аюла была реорганизована в неполную среднюю школу, а неполная средняя школа в с. Анос в среднюю школу [12, Л. 57].

А в 1999 г. закрылась Соузарская начальная школа Усть-Коксинского района по причине отсутствия детей, были реорганизованы: 2 начальные школы в основные в с. Кош-Агач, в с. Уймень Чойского района из средней школы в основную, в с. Нижняя Талда Онгудайского района начальная школа была реорганизована в среднюю [13, Л. 60].

Таким образом, рассматривая показатели по сети общеобразовательных учреждений в РА в период с 1991 по 2000 год следует отметить, что, несмотря на имеющиеся проблемы в школах РА, в целом количество школ возросло со 191 до 203, т. е. на 12 единиц (6%). Аналогичным образом складывалась ситуация с таким показателем как количество учеников и учителей в школах РА. В исследуемый период с 1991 г. по 2000 г. количество учащихся возросло с 36765 чел. до 39205 чел. (на 2440 человек или 7%) и учителей с 3449 чел. в 1991 г. до 4277 чел. в 2000 году, то есть на 828 человек или 24%. Следовательно, в исследуемый период отмечалось увеличение анализируемых показателей и происходило расширение сети школ, что способствовало функционированию и развитию системы образования в регионе.

Исследование показывает, что на развитие сети общеобразовательных учреждений РА влияли различные причины. Среди них можно выделить: реорганизацию школ, изменение демографической ситуации, вызванной миграционными процессами в регионе (миграция сельского населения в город), снижение рождаемости по РА и, как следствие, сокращение числа детей поступающих в систему дошкольного образования и общего среднего образования, сейсмическую активность высокогорных территорий, пожары.

Теоретическая и практическая значимость данного исследования заключается в том, что оно может быть использовано для дальнейшего детального и комплексного изучения выше рассматриваемого вопроса. Приведенные статистические данные позволяют лучше воспринять и увидеть «общую картину» по развитию сети общеобразовательных учреждений РА в период с 1991 по 2000 год (принимая во внимание исследованные показатели).

Библиографический список

1. Урусамбетова Л.А. Реформирование системы общего образования Кабардино-Балкарской Республики в конце XX века (1992 – 2001 гг). *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2015; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-sistemy-obshchego-obrazovaniya-kabardino-balkarskoy-respubliki-v-kontse-hh-veka-1992-2001-gg>
2. Гусельникова Н.В., Карплюк П.Н. и др. Состояние и основные тенденции развития системы общего среднего (полного) образования в Республике Алтай. *Наука, культура, образование*. 2002; 12: 31 – 40.
3. Темербекова А.А. Пути реализации национально-регионального компонента образования. *Социальные процессы в Современной Западной Сибири*: сборник научных статей. Горно-Алтайск, 2005: 260 – 263.
4. Беликова А.П. Современные тенденции развития регионального образования (на примере Республики Алтай). *Социальные процессы в современной Западной Сибири*: сборник материалов конференции. Горно-Алтайск, 2002: 28 – 32.
5. Кыпчак В.К. Проблемы регионализации образования в Республике Алтай. *Регионально-национальные ценности историко-педагогического знания и современные инновационные процессы в образовании Западной Сибири*: сборник материалов конференции. Горно-Алтайск, 1997: 216 – 222.
6. *Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай*. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф. Р-55; Оп. 27; Д. 489; Л. 1.
7. Тулинов Н.И. Цели воспитания и обучения в 2000 – 2001 учеб. году, пути их достижения, определяемые национальной доктриной образования в РФ, с учётом итогов 1999 – 2000 учебного года: доклад на коллегии Министерства образования и науки Республики Алтай. 27.12.2000. *Педагогический вестник*. 2001; 5: 2.
8. *Социально-экономическое развитие Республики Алтай. 1991 – 2011 гг.* Сборник архивных документов. Горно-Алтайск, 2011; 154.
9. *Социально-экономическое развитие Республики Алтай. 1991 – 2011 гг.* Сборник архивных документов. Горно-Алтайск, 2011; 162.
10. *Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай*. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф.Р-55; Оп 27; Д. 515; Л. 71.

11. *Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай*. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф.Р-55; Оп. 27; Д. 604; Л. 3.
12. *Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай*. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф.Р-55; Оп. 27; Д. 493; Л. 57.
13. *Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай*. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф.Р-55; Д. 604; Л. 60.

References

1. Urusmambetova L.A. Reformirovanie sistemy obshchego obrazovaniya Kabardino-Balkarskoj Respubliki v konce XX veka (1992 – 2001 gg). *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovanij*. 2015; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-sistemy-obshchego-obrazovaniya-kabardino-balkarskoj-respubliki-v-kontse-hh-veka-1992-2001-gg>
2. Gusel'nikova N.V., Karpjuk P.N. i dr. Sostoyanie i osnovnye tendencii razvitiya sistemy obshchego srednego (polnogo) obrazovaniya v Respublike Altaj. *Nauka, kul'tura, obrazovanie*. 2002; 12: 31 – 40.
3. Temerbekova A.A. Puti realizacii nacional'no-regional'nogo komponenta obrazovaniya. *Social'nye processy v Sovremennoj Zapadnoj Sibiri: sbornik nauchnykh statej*. Gorno-Altajsk, 2005: 260 – 263.
4. Belikova A.P. Sovremennye tendencii razvitiya regional'nogo obrazovaniya (na primere Respubliki Altaj). *Social'nye processy v sovremennoj Zapadnoj Sibiri: sbornik materialov konferencii*. Gorno-Altajsk, 2002: 28 – 32.
5. Kypchakov V.K. Problemy regionalizacii obrazovaniya v Respublike Altaj. *Regional'no-nacional'nye cennosti istoriko-pedagogicheskogo znaniya i sovremennye innovacionnye processy v obrazovanii Zapadnoj Sibiri: sbornik materialov konferencii*. Gorno-Altajsk, 1997: 216 – 222.
6. *Gosudarstvennyj arhiv social'no-pravovoj dokumentacii Respubliki Altaj*. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F. R-55; Op. 27; D. 489; L. 1.
7. Tulinov N.I. Celi vospitaniya i obucheniya v 2000 – 2001 ucheb. godu, puti ih dostizheniya, opredelyaemye nacional'noj doktrinoj obrazovaniya v RF, s uchetom itogov 1999 – 2000 uchebnogo goda: doklad na kollegii Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Altaj. 27.12.2000. *Pedagogicheskij vestnik*. 2001; 5: 2.
8. *Social'no-ekonomicheskoe razvitie Respubliki Altaj. 1991 – 2011 gg*. Sbornik arhivnykh dokumentov. Gorno-Altajsk, 2011; 154.
9. *Social'no-ekonomicheskoe razvitie Respubliki Altaj. 1991 – 2011 gg*. Sbornik arhivnykh dokumentov. Gorno-Altajsk, 2011; 162.
10. *Gosudarstvennyj arhiv social'no-pravovoj dokumentacii Respubliki Altaj*. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F.R-55; Op. 27; D. 515; L. 71.
11. *Gosudarstvennyj arhiv social'no-pravovoj dokumentacii Respubliki Altaj*. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F.R-55; Op. 27; D. 604; L. 3.
12. *Gosudarstvennyj arhiv social'no-pravovoj dokumentacii Respubliki Altaj*. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F.R-55; Op. 27; D. 493; L. 57.
13. *Gosudarstvennyj arhiv social'no-pravovoj dokumentacii Respubliki Altaj*. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F.R-55; D. 604; L. 60.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 371.72

Afonyushkin O.S., postgraduate, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: oleg.afon@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF HEALTHY LIFESTYLES AMONG YOUNG PEOPLE. The article focuses on pedagogical conditions of education of healthy lifestyles among young people. The author considers theoretical and methodological approaches to the education of healthy lifestyles among young people. The research defines the role of an institute of education in shaping attitudes to a healthy lifestyle. The work shows the main ways of solving difficulties and preserving wellbeing of healthy lifestyles of young people in higher education. A special emphasis is made on development and establishment of comprehensive programs designed to overcome the alienation of specific education on the personality of the young man. The study reveals the contents of the concept and the category of healthy lifestyles and characterizes the basics of the man as a person who is responsible for his own health.

Key words: pedagogical conditions, education, healthy lifestyles, youth.

О.С. Афонюшкин, аспирант каф. культурно-досуговой деятельности, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: oleg.afon@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МОЛОДЁЖИ

В представленной статье раскрываются педагогические условия воспитания здорового образа жизни у молодёжи, рассматриваются теоретико-методологические подходы к воспитанию здорового образа жизни у молодёжи. Охарактеризована роль института образования в формировании ориентаций на здоровый образ жизни. Главные пути решения трудностей сохранения хорошего самочувствия и формирования здорового образа жизни молодёжи в системе высшего образования. Делается акцент на разработку и становление комплексных программ, призванных преодолевать конкретное отчуждение образования от личности молодого человека. Рассматривается понятие и категории здорового образа жизни, охарактеризована суть человека как носителя этого самого здоровья.

Ключевые слова: педагогические условия, воспитание, здоровый образ жизни, молодёжь.

Рассмотрим сущность понятия «здоровье». Исследуя определение, данное Б.Я. Солоповым, здоровье – «индивидуально нацеленное психоматическое (душевное и телесное) положение, которое выражается в возможности человека нормально удовлетворять ключевые и актуальные потребности». Обращая внимание на высказывание Г.М. Коджаспировой, которая рассматривает здоровье как «естественное положение организма, которое характеризуется его уравновешенным состоянием с находящейся вокруг средой и наличием недоступности всевозможных больных изменений; положение совершенного телесного, душевного и общественного благополучия, присутствие у

личности молодого человека необходимого количества энергии, интереса и настроения для выполнения или же окончания дела» [1, с. 405].

Сама суть здоровья характеризуется на биологическом уровне направленным потенциалом (наследственными возможностями), физическими резервами будничной жизнедеятельности, обычным психо-физиологическим состоянием и социально-направленным возможностями реализации человеком всех задатков (генетически детерминированных).

Выделяют три разновидности, здоровья: «индивидуальное здоровье» (человек, личность); «здоровье группы» (семья, ком-

петентная группа, «страта – слой»); «здоровье населения» (популяционное, общественное). Выделяется такой вид здоровья как психолого-социальное, определяющее душевное, эмоциональное благополучие человека.

На сегодняшний день становятся востребованными доктрины применения внутреннего потенциала личности, делающие выбор, прежде всего на психосоматической обусловленности множества болезней и возможности с поддержкой психологических механизмов личности быть здоровым.

Итак, здоровье надлежит понимать не только как положение благополучия личного биологического тела, но и как положение культуры, требующего от человека инициативного присутствия и адекватной внутренней позиции. Здоровье – это сопутствующий элемент намеренного (ответственного и целеустремленного) человеческого существования, при котором средство связано с целью, и данная зависимость такая: чем содержательнее задача, тем безупречнее средство. Отсюда, здоровье это мере продукт культурной жизни человека, результат его духовного становления.

Всё вышесказанное доказывает культурологический подход в осознании самочувствия человека как интегрального состояния всего организма, отражающий степень культуры отношения человека к себе самому и к находящемуся вокруг миру. Культурологический подход к самочувствию человека выделяет вероятность применения для его хранения и улучшения педагогические свойства, создавая представление о самочувствии как о результате вида жизни, который содействует приумножению актуальных сил человека [2, с. 347].

Своеобразным подходом к осознанию здоровья человека возможно назвать аксиологичность, в которой выделяют две тенденции. Первая из них характеризует то пространство, которое здоровьезанимает в системе ценностей индивидуума, общественной группы и общества в целом (здоровье как ценность), вторая – уровень понимания самочувствия как значения (ценность здоровья). Значимость аксиологического подхода для педагогики состоит в том, что он разрешает среди гуманистических ценностей отметить ценности педагогические, которые в прогрессивной педагогической науке рассматриваются как общепризнанные меры, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие в роли познавательно-действующей системы, служащей опосредствующим и связывающим звеном между образовавшимся публичным миропониманием в области образования и работой педагога [3, с. 116].

Вполне очевидно, что при рассмотрении понятия «здоровье» требуется весь арсенал знаний гуманитарных наук, включающий в себя целый ряд методологических подходов к здоровью. Поэтому достижение цели и решение задач воспитания здоровья и здорового образа жизни, на наш взгляд обеспечивается интегральным подходом. Интегральность подхода проявляется в том, что трактовка здоровья человека и реализация процесса его воспитания осуществляется с учетом всех знаний о человеке, добытых другими науками, а именно биологией, медициной, педагогией, философией, социологией, психологией и др. Другими словами, интегральный подход к формированию здоровья обеспечивает сохранение целостности человека, способствует комплексному достижению здоровья всех его форм, определяет способ отбора существующих знаний и умений, которые позволяют человеку эффективно сохранять и повышать потенциал здоровья.

Проведённый нами в ходе исследований теоретический анализ проблемы человека как носителя здоровья позволяет вывести важное для нашего исследования положение: человек как биосоциальное существо может управлять формированием своего здоровья (в том числе и биологического) по средствам осознанной, целенаправленной и упорядоченной деятельности.

Определённое место в формировании ориентаций и установок на здоровый образ жизни занимает институт здравоохранения. Л. Волошина указывает, что здравоохранение – это социальный институт, в котором осуществляется социальное взаимодействие между людьми по поводу сохранения и поддержания здоровья населения, детерминированное объективными и субъективными факторами. Ее основными элементами являются больницы, амбулатории, поликлиники, диспансеры, здравпункты и др. [4, с. 71].

В настоящее время медицина перешла от вопросов преимущественно лечения болезней к проблемам поддержания здоровья, стала обращать внимание на основные закономерности жизни, а не только на механизмы развития болезни и наступле-

ния смерти. Таким образом, общество приблизилось к третьей «революции общественного здравоохранения». Первая революция касалась понимания природы инфекционных заболеваний и позволила предотвратить эпидемии, сохранить жизни миллионов людей. Вторая заключалась в разработке терапии хронических, неинфекционных заболеваний. Она помогла значительно увеличить продолжительность жизни и более или менее успешно взять под контроль развитие и прогрессирование сердечно-сосудистых заболеваний, заболеваний нервной системы, онкологической патологии и ряда других неинфекционных заболеваний. Хотя ни одна из революций не закончилась полной победой над недугами, значительные успехи были достигнуты, и теперь основной задачей медицины становится установление и поддержание здоровья как основного ресурса жизни.

Здоровый образ жизни формируется и в семье, и в школе. Под совокупным контролем обязаны быть учебная нагрузка, режим дня, питание, двигательная энергичность, закалывающие процедуры, нервные нагрузки, психологический климат жилища, в школе и в классе, отношения родителей и молодёжи, педагогов, формы досуга, утхи и интересы. Неверно направленная работа подростков имеет возможность доставить урон здоровью. Вследствии этого большое значение содержит налаживание здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни складывается всеми структурами общества, связан с личностно-мотивационным воплощением индивидуумом собственных общественных, психических и физических возможностей.

Воспитание необходимости в верной организации досуга, во всемерном развитии собственного физиологического и духовного потенциала – вот главная задача антиалкогольной и антинаркотической работы среди молодёжи.

Если проводить сравнительный анализ всех существующих терминов между собой, то видно, что к анализируемому нами определению – «здоровый образ жизни» наиболее близки по смыслу слова здравообразовательный, здоровоформирующий, здоровотворческий, здоровосозидательный, так как их смысловое содержание отражает определённую деятельность, результатом которой является позитивные изменения в здоровье человека. В таких определениях как здоровьесберегающий, здоровьесохранительный, здоровьеподдерживающий на наш взгляд подчеркивается только акт сбережения, сохранения того, что имеется на данный момент. В отношении же здоровья молодёжи в настоящее время актуально не только сохранение и сбережение наличного баланса здоровья, сколько укрепление и наращивание его потенциала. Таким образом, перечисленные понятия можно объединить в две группы: понятия одной группы обозначают деятельность, направленную на развитие имеющегося баланса здоровья (здоровьесберегающий, здоровьесохранительный, здоровьеподдерживающий), другая группа объединяет понятия, отражающие перспективную направленность деятельности, для которой начальный уровень здоровья человека является только исходной точкой, причем не обязательно находящейся на высоком уровне (здоровьесозидательный, здоровьевоспитывающий, здоровьетворческий, здоровьесозидательный).

Возможно каждый из упомянутых терминов имеет право на существование, однако в контексте нашей темы мы считаем целесообразным и содержательным термин «здоровьевоспитывающий». На наш взгляд, в нем содержится суть изучаемого нами явления – воспитание здорового образа жизни.

Воспитание здорового образа жизни это целесообразно и качественно организованный образовательный процесс, ориентированный на систематическое подкрепление последовательных приближений к желательному результату, отражающий совокупность определенного типа поведения личности или группы людей в отношении к составляющим здоровья (здоровья тела, здоровья души, здоровья разума), использующий все формы и достижения жизнедеятельности общества.

Именно потому, что каждый «живет» по-своему, жизнь представляется людям той сферой, где каждый считает себя специалистом, знатоком». Однако при этом человек не утратил ощущения жизненных трудностей, как полагает автор, современное общество приучило человека к мысли, что целью его жизни является «вовсе не его счастье, а служебный долг, служебный успех, деньги, престиж, власть, поэтому для него важно все кроме собственной жизни и искусства жить». Природа же всякой жизни, по мнению И.М. Сеченова, – это сохранение и утверждение, и первая «обязанность» организма быть живым. Отсюда «цель человеческой жизни следует понимать как раскрытие сил и воз-

возможностей человека в соответствии с законами его природы» [5, с. 95].

Таким образом, можно заключить, что в постижении «искусства жить», под которым мы понимаем образ жизни в совокупности всех его составляющих важнейшим, на наш взгляд, является воспитание здорового образа жизни. Понятие же «здоровоспособный образ жизни» видится нам адекватным сущности педагогического подхода к здоровью, так как формирование в отношении здоровья – это процесс организации, создания, управления, становления чего-либо, совокупность приёмов, систематическое подкрепление, то есть «инструмент» постижения сущности самого человека как личности и его здоровья как атрибута жизни.

Здоровье является высшей человеческой ценностью. Это главный жизненный фактор работоспособности и гармонического развития подросткового организма. Одновременно сохранять и укреплять свое здоровье умеет совершенно не каждый.

Общеизвестным является тот факт, что для полноценной жизни необходимым является, наряду с крепким телосложением, сила духа, воля, высокий культурно-нравственный уровень, самообладание. Это может быть достигнуто, непосредственно, практической щепетильной работой над самим собой. Только тогда можно говорить о валеологической культуре, когда культура духа, культура тела и культура нравов являются равнозначными понятиями. При сохранении равновесия этого триединства, в человеке происходят изменения, совершенствуются накопленные знания, расширяются возможности, достигается успех в процессе раскрытия своей человеческой природы, в процессе познания самого себя и тем самым целенаправленно меняет условия жизни, улучшает её качество.

Здоровый образ жизни не занимает на сегодняшнее время первого места в иерархии потребностей и ценностей человека в российском обществе. Но в случае, если мы обучим молодёжь

с самого раннего возраста расценивать, блюсти и закреплять свое здоровье, в случае если мы станем непосредственно на собственном опыте показывать здоровый образ жизни, то только лишь в предоставленном случае надо верить, что будущее поколение станет больше здоровым и развитым не только лишь в личном, умственном, духовном, но и физиологическом направлении.

Согласно нашим исследованиям здорового образа жизни – это осознаваемое в личной надобности систематическое выполнение указанных гигиенических правил закрепления и хранения персонального и общественного здоровья.

Элементами здорового образа жизни выступают: воспитание с раннего возраста здоровых привычек и навыков; неопасная и подходящая для обитания находящаяся вокруг среда, познания о воздействии находящихся вокруг предметов на здоровье; отказ от табакокурения, использования наркотических препаратов, использования спиртных напитков; небольшое, которое соответствует физическим особенностям определенного подростка, питание, актуальная информированность о качестве употребляемых продуктов; на физическом уровне функциональная жизнь при учёте возрастных и физических особенностей организма; соблюдение правил собственной и общественной гигиены, владение способностями предложения первой помощи; закаливание.

Процесс формирования у молодых людей здорового образа жизни требует создание в образовательном учебном заведении здоровьесберегающей образовательной среды при поддержке технологий здоровьесберегающего характера.

Здоровьесберегающая образовательная среда – это верная организация образовательного пространства безусловно на всех уровнях, где высококачественное изучение, становление, образование обучающихся не имеет возможность сопровождаться нанесением вреда их личному самочувствию.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: МарТ, 2005.
2. Битюцкая Е. В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания. *Психологическая наука и образование*. 2007; 4: 87 – 93.
3. 42. Быховская И.М. Здоровье как практическая аксиология тела. 2010; 1 (21): 82 – 89.
4. Волошина Л. Организация здоровьесберегающего пространства. *Дошкольное воспитание*. 2004; 1: 114 – 117.
5. Сеченов И.М. *Избранное*. Москва, 1997.

References

1. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: MarT, 2005.
2. Bityuckaya E. V. Trudnaya zhiznennaya situatsiya: kriterii kognitivnogo ocenivaniya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2007; 4: 87 – 93.
3. 42. Byhovskaya I.M. Zdorov'e kak prakticheskaya aksiologiya tela. 2010; 1 (21): 82 – 89.
4. Voloshina L. Organizatsiya zdorov'esberegayushchego prostranstva. *Doshkol'noe vospitanie*. 2004; 1: 114 – 117.
5. Sechenov I.M. *Izbrannoe*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 371.72

Voronin I.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Directing Theatrical Performances, Oryol State Institute of Culture (Oryol, Russia), E-mail: Academic83@mail.ru

SPECIFICITY DIRECTING SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES. The research study discusses the specifics of directing socio-cultural activities. In the process of socio-cultural activities the man seeks for opportunities to realize a great number of needs to feel pleasant emotional states, which would not be related to everyday life. An important element of this process is the direction, determined by the quality and specificity of socio-cultural activities. One of the most important tasks of socio-cultural activities is its impact on the development of creative abilities and inclinations of people. In terms of socio-cultural activities people come into an active contact with the surrounding world, there is a transfer of spiritual and cultural values and tradition, which is saved in succession of generations, and the result is motivated by the creative activity of the person.

Key words: directing specificity, socio-cultural activities.

И.И. Воронин, канд. пед. наук, доц. каф. режиссуры театрализованных представлений Орловского государственного института культуры, г. Орёл, E-mail: Academic83@mail.ru

СПЕЦИФИКА РЕЖИССУРЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются специфика режиссуры социально-культурной деятельности. В процессе социально-культурной деятельности человек стремится реализовать как можно большее число потребностей, ощутить приятные эмоциональные состояния, не связанные с повседневностью, пережить возвышенные чувства, оздоровительные эмоции, уточненные впечатления. Важным звеном этого процесса является режиссура определяющая качество и специфику социально-культурной деятельности. Одной из важнейших задач социально-культурной деятельности является ее воздействие на развитие творческих способностей и задатков людей. В условиях социально-культурной деятельности происходит деятельный контакт человека с находящимся вокруг него миром, происходит передача духовно-культурных ценностей, сохраняется преемственность поколений посредством традиций, а в результате мотивируется творческая активность личности.

Ключевые слова: специфика режиссуры, социально-культурная деятельность.

Режиссура социально-культурной деятельности – это больше чем профессия. Каждый раз, приступая к созданию новой программы, режиссёру-постановщику надо помнить, что это сотворение нового мира, в котором не только воплощена идея, сценарный замысел, но не менее важно то, что происходит постоянное формирование его как творческой личности.

Еще А. Довженко отмечал, что режиссёрская профессия: «Это больше чем профессия, это деятельность, деятельность очень сложная, требующая целого ряда данных. Одно из главных слагаемых для режиссёра – чувство красоты, которое несёт в себе человек, стало быть, и режиссёр, показывающий этого человека» [1, с. 423].

Поэтому перед режиссёром социально-культурного продукта: создания масштабного театрализованного представления, праздника на улице, стадионе, акции или другой программы следует помнить, что еще необходимо думать о воспитательной задаче.

Режиссёр социально-культурной деятельности создавая особого рода действие из сложнейшего сочетания движений, музыки, света, цвета, особой звуковой структуры, специфически осваивает огромное пространство, на котором действует большое число исполнителей, превращая его в эстетически организованную среду, выполняет функцию педагога.

Главное для режиссёра – постановщика социально-культурной деятельности необходимо знать, что социально-культурная деятельность интегрирует большое количество разнообразных по своему содержанию сторон жизни человека и общества в единое целое. В действиях режиссёра социально-культурная деятельность становится педагогически регулируемой структурой, которая через большое количество вариантов с помощью оптимальных организационно-педагогических условий и выразительных средств достигает финальной стадии процесса, в котором происходит развитие, воспитание и формирование творчества у постоянных участников художественной самодеятельности, клубов по интересам и любительских объединений.

В процессе социально-культурной деятельности человек стремится реализовать как можно большее число потребностей, ощутить приятные эмоциональные состояния, не связанные с повседневностью, пережить возвышенные чувства, оздоровительные эмоции, утонченные впечатления. Важным звеном этого процесса является режиссура определяющая качество и специфику социально-культурной деятельности. Одной из важнейших задач социально-культурной деятельности является ее воздействие на развитие творческих способностей и задатков людей. В условиях социально-культурной деятельности происходит деятельный контакт человека с находящимся вокруг него миром, происходит передача духовно-культурных ценностей, сохраняется преемственность поколений посредством традиций, а в результате мотивируется творческая активность личности.

Поэтому родовая специальность вузов культуры и искусств режиссёр-постановщик театрализованных представлений и праздников и является основой режиссуры социально-культурной деятельности.

Здесь, прежде всего, необходимо развивать социально-культурное мышление, которое и есть основа творчества и проявляется в интеллекте, оригинальности, способности режиссёра-постановщика видеть привычные объекты под новым углом зрения. В то же время это и активная продуктивность.

Поэтому понятие социально-культурное мышление вбирает в себя все признаки творческого мышления, как в философском, так и социально-психологическом и культурном понимании. Но это и специфическая практическую деятельность, проявляющаяся в способности режиссёра «выражать свои мысли и чувства в эмоционально-образной форме» [2, с. 6]. В этой связи особую роль в структуре социально-культурного мышления играет эмоциональная сфера режиссёра, которая определяет его творческое состояние, является стимулятором его творческой энергии. М.О. Кнебель считала, что «это человек с обостренным слухом и зрением. Он слышит и видит то, что для других происходит как само собой разумеющееся течение жизни» [3, с. 68].

В процессе активного творчества режиссёр-постановщик социально-культурной деятельности находится в состоянии эмоционального подъема, то есть высокого эмоционального состояния, сосредоточенности на предмете своей творческой деятельности.

Особое значение в творческом процессе социально-культурной деятельности имеет развитая эмоциональная память, которая во многом определяется жизненным опытом.

Специфика социально-культурной памяти в том, что она формируется в процессе его творческого опыта, мировоззренческой и гражданской направленности. Именно эти качества свидетельствуют о творческой зрелости режиссёра социально-культурной деятельности, его способности выражать в своих программах идеалы, стремления и нравственные ценности общества. Театральный режиссёр Г.А. Товстоногов, утверждавший, что гражданственность для художника не может быть проблемой. Это тот фундамент, с которого начинается личность художника и его творчество [4, с. 30].

Решение творческих задач в социально-культурной деятельности требует активной интеллектуальной работы. Режиссёра социально-культурной деятельности отличает жажда к знанию, развитые познавательные интересы, стремление к получению все новой и новой информации. Этого требует динамика процесса накопления знаний об окружающем мире, природе вещей и явлений.

Социально-культурная программа – это сложная многомерная совокупность идей, художественных образов, символическо-аллегорических действий. Поэтому рождение художественной идеи, конструирование режиссёрского замысла, поиск формы, выразительных средств, моделирования художественного образа и др. совершается в синтезе творчества и интеллектуальной деятельности. Технологические приемы: поиск, выбор, отбор, конструирование, предвидение, предвосхищение, оценки, суждения, умозаключения.

При этом надо помнить, подчёркивает А.Д. Жарков: «Сложно в социально-культурной деятельности претворить педагогику в действие, наполнить ее полноценным мировоззренческим содержанием, целостно его рационализировать, формировать высокие и устойчивые гражданские добродетели, интегрировать частное, локальное, специфическое в общую структуру ни на миг не прекращающихся, – хотя и в иных, нежели в предшествующие десятилетия, формах» [5, с. 259].

Поэтому в настоящее время в социально-культурной деятельности велика роль праздников (в первую очередь – государственных), обрядов, ритуалов, церемониалов и других массовых форм.

Творческая деятельность в период подготовки и проведения в общегосударственных масштабах социально-культурной программы, посвященной государственному празднику, наиболее интенсивна.

Особенно важно отметить специфику художественной образности в социально-культурной деятельности, которая обусловлена в конечном счете большим содержанием. А художественный образ режиссёры определяют прежде всего по общим особенностям художественного содержания. М.Б. Храпченко считает, что «художественный образ – это творческий синтез общезначимых, характерных свойств жизни, духовного «я» человека, обобщение его представлений о существовании и важном в мире, воплощение совершенного, идеала, красоты. В структуре образа в тесном единстве находятся синтетическое освоение окружающего мира, эмоциональное отношение к объекту творчества, установка на внутреннее совершенство художественного обобщения, его потенциальная впечатляющая сила» [6, с. 79]. Всё это характеризует художественный образ, который воплощает в себе содержание.

В социально-культурной программе творческая индивидуальность режиссёра представляет собой личность способную передать художественное содержание. В полной мере раскрыть в художественной форме содержание программы, посвященной государственному празднику режиссёр может только огромным числом выразительных средств социально-культурной деятельности.

Поэтому именно на профессионалов ложится громадная доля ответственности за универсализацию государственных праздников, с одной стороны, и за сохранение их национальной формы, с другой. Однако необходима инвариантная модель процесса подготовки и проведения государственных праздников, – модель, первичным компонентом которой должно быть театрализованное действие, т. е. такое, которое стремится представлять прошедшее, настоящее и будущее с точки зрения и в терминах субъективных переживаний некоего реального или вымышленного лица, с которым зритель, слушатель или читатель имеют возможность отождествиться в процессе восприятия соответствующего произведения [7].

С точки зрения социально-культурной деятельности воспроизведение или воссоздание исторического события в государ-

ственном празднике осуществляется на основе синтеза четырех родовых методов социально-культурной деятельности: сценария, метода театрализации, метода иллюстрирования и игры.

Эти термины объединяет то, что применение каждого сложный процесс, а каждый процесс требует длительного поиска, сложных испытаний.

Движущей силой каждого процесса в социально-культурной деятельности являются противоречия. Противоречия двигают процесс подготовки и проведения социально-культурной программы.

Таков же процесс необходимо передать и в содержании социально-культурной программы.

Именно противоречия являются основным источником отношения режиссёра социально-культурной деятельности к окружающей действительности. Умение выявить противоречия означает отдать предпочтение определенным ценностям внутреннего мира человека и социокультурной ситуации в стране и мире. Для режиссёра социально-культурной деятельности основой знания процесса является определение противоположных сторон, которые борются за утверждение нового. Применительно к процессу создания социально-культурных программ необходимы новые знания, взгляды, ценностные установки. А те убеждения, привычки и другие личностные качества, которые в условиях переходного исторического периода были основной режиссурой стали опытом. Поэтому новый профессиональный опыт приобретает под «совокупностью внешних условий, факторов, действующих на человека и обуславливающих его деятельность» [8, с. 528].

Поэтому режиссёр социально-культурной деятельности, выстраивая процесс только по теории режиссуры театрализованных представлений и праздников «совершает ошибку, внося путаницу в смысловую нагрузку теории, методики и организации социально-культурной деятельности как замкнутой системы. Ведь противоречия, движущие социально-культурный процесс, – это внутренние феномены, которые относятся к внутренней стороне процесса и выходят за рамки не только научной и учебной дисциплины, но и педагогических наук в целом» [9, с. 139].

Именно системность и целостность социально-культурной деятельности предопределяют содержательность программ и деятельность постоянно действующих коллективов, раскрывающих в обновленном ракурсе видение проблемы оптимальным использованием выразительных средств и форм воздействия на аудиторию и созданию условий для всестороннего развития личности.

Прав профессор А.Д. Жарков, что «Противоречивость процесса социализации обеспечивается механизмами типизации и индивидуализации, который можно рассматривать как способ ориентирования субъектов в социально-культурном пространстве, которое имеет множество измерений (образное, ценностное, нормативное, целевое и пр.) и задает за счет преимуществ одного из них вектор этого процесса» [9, с. 143].

Интерактивность современного телевидения предлагает новые технические средства для социально-культурной деятельности. Режиссёр социально-культурной деятельности может использовать все инновационные находки телевидения, которые в свою очередь используют мировой режиссёрский опыт. Специфика режиссёра социально-культурной деятельности в том, что в учреждениях социально-культурной и культурно-досугового типа аудитория выступает чаще всего не только как объект воспитательного воздействия, но и как ее субъект. Здесь механизм межличностного общения и взаимодействия в процессе подготовки и проведения социально-культурной программы обеспечи-

вается в живую. Отсюда, в учреждениях социально-культурного и культурно-досугового типа, где есть Интернет и телевидение, происходит синтез воздействия на личность.

Преимущество учреждений социально-культурного и культурно-досугового типа в том, что благодаря своей обращенности к конкретным людям и участия в их деятельности широкого актива, т.е. лидеров общественного мышления, они обладают механизмом обратной связи Интернета и СМИ с их аудиторией.

Это требует от специалистов социально-культурной деятельности новой общей культуры, знаний, умений и навыков оперативно транслировать обществу новые культурно-творческие представления о качественно ином режиссёрском труде. Здесь режиссёр социально-культурной деятельности, нацелен на современные требования, которые на уровне нового понимания, знаний, умений и навыков способен создать новый интеллектуально-эмоциональный продукт.

Следовательно, «Режиссура – это совокупность педагогических и искусство творческих теорий, обеспечивающих изучение и познание реальных явлений жизни средствами искусства».

Поэтому режиссёру социально-культурной деятельности важно изучение теоретического наследия выдающихся деятелей театра К.С. Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, Е.Б. Вахтангова и их учеников А.Д. Попова, Н.Н. Петрова, Г.А. Товстоногова и др. Когда будут усвоены основные понятия теории режиссуры (тема, идея, сверхзадача, темп, ритм, действие и т. д.) можно познать специфику режиссуры в деятельности учреждений социально-культурного и культурно-досугового типа.

Это верно понимал А.Д. Попов, утверждая, что «Кружковцы работают на основе учета своей клубной аудитории, в специфических условиях клубной сцены, стесненные целым рядом материальных и технических недостатков, и поэтому многое из того, что осуществляется на центральной сцене профессионального театра, не сможет быть перенесено на клубную сцену. Кроме того, всякие каноны и стандарты режиссёрского замысла связали бы кружковцев и лишили бы их проявления собственной художественной инициативы» [10, с. 31].

Специфика режиссуры социально-культурных программ как процесс синтезирования всех средств интеллектуально-эмоционального воздействия, преодоления противоречий и препятствий на основе трех родовых методов: иллюстрирования, театрализации и игры состоит в умении выстроить, смонтировать каждое действие, номер, эпизод в массовое театрализованное представление, зрелище, праздник.

Поэтому режиссёрский замысел социально-культурной программы есть подробное видение всего хода ее подготовки и проведения.

На наш взгляд, процесс развития творческого замысла режиссёра социально-культурной деятельности проходит по цепочке: «идея – практика – идея».

Режиссёру социально-культурной деятельности следует постоянно учитывать мнение активистов и всех участников творческого коллектива. При сценическом воплощении режиссёрского замысла и при подборе исполнителей особое значение придается изучению аудитории, для которой готовится социально-культурная программа.

Таким образом, специфика режиссуры социально-культурной деятельности состоит в том, что режиссёр-постановщик строит свою программу на фактическом, местном материале с применением живых участников событий. Главное определить сюжет, сквозное действие, событийный ряд, основные поворотные события, жанр и т. д.

Библиографический список

1. Довженко А. *Сочинения*: в 4 т. Москва, 1969; Т. 4.
2. Селиванов В.В. *Социальная природа художественного мышления*. Ленинград: ЛГУ, 1982.
3. Кнебель М.О. *Поэзия педагогики*. Москва: ВТО, 1976.
4. Товстоногов Г.А. *О профессии режиссёра*. Москва: ВТО, 1967.
5. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Москва: МГУК, 2012.
6. Храпченко М.Б. *Горизонты художественного образа*. Москва, 1982.
7. Успенский Б.А. *Поэтика композиции*. Москва, 2000.
8. Педагогика. *Большая современная энциклопедия*. Минск: Современное слово, 2005.
9. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Москва: МГУК, 2012.
10. Попов А.Д. *Творческое наследие*. Москва: ВТО, 1980.

References

1. Dovzhenko A. *Sochineniya*: v 4 t. Moskva, 1969; T. 4.
2. Selivanov V.V. *Social'naya priroda hudozhestvennogo myshleniya*. Leningrad: LGU, 1982.

3. Knebel' M.O. *Po'ezhiya pedagogiki*. Moskva: VTO, 1976.
4. Tovstonogov G.A. *O professii rezhissera*. Moskva: VTO, 1967.
5. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizatsiya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUK, 2012.
6. Hrapchenko M.B. *Gorizonty hudozhestvennogo obraza*. Moskva, 1982.
7. Uspenskiy B.A. *Po'etika kompozicii*. Moskva, 2000.
8. *Pedagogika. Bol'shaya sovremennaya 'enciklopediya*. Minsk: Sovremennoe slovo, 2005.
9. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizatsiya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUK, 2012.
10. Popov A.D. *Tvorcheskoe nasledie*. Moskva: VTO, 1980.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 372

Giniyatullina E.H., postgraduate, Pedagogy and Psychology of Childhood Department, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: giniyatullinaeh@cspu.ru

A PARTICIPATORY APPROACH TO THE FORMATION OF POLYCUltURAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE FOREIGN LANGUAGE. The article describes the influence of a participatory approach on how polycultural skills in preschool children are formed and developed. In the article the author identifies and justifies such concepts as "polycultural education of older preschool children" and "polycultural skills of older preschool children". The study reveals three types of participation: symbolic, free and global ones, which reflect the logic of formation of polycultural skills in preschool children. The research is based on an analysis that has shown the introduction of the participatory approach into the process of development of polycultural skills of preschool children is an effective means that allows bringing up a diversified, creative and free personality.

Key words: participatory approach, preschool children, polycultural skills, foreign language.

Э.Х. Гиниятуллина, аспирант каф. педагогики и психологии детства, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: giniyatullinaeh@cspu.ru

ПАРТИСИПАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена влиянию партисипативного подхода на формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста. Выявлены и обоснованы такие понятия как «поликультурное образование детей старшего дошкольного возраста», «поликультурные умения детей старшего дошкольного возраста». Выявлено, что существует три вида партисипативности: символическое, свободное и глобальное, которые отражают логику формирования у детей старшего дошкольного возраста поликультурных умений. На основе проведенного анализа, установлено, что применение партисипативного подхода к формированию поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста является эффективным действенным средством, которое позволяет воспитать разносторонне развитую, творческую и свободную личность.

Ключевые слова: партисипативный подход, дети старшего дошкольного возраста, поликультурные умения, иностранный язык.

Проблема обеспечения современного качественного дошкольного образования всегда являлась актуальной, что подтверждается законом «Об образовании в РФ», «Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 г.», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, которые направлены на разработку и активное применение инновационных педагогических технологий, ориентированных на модернизацию дошкольного образования и как результат переход на новый качественный уровень.

Использование инновационных педагогических технологий благоприятно воздействует на процесс формирования у детей дошкольного возраста национального самосознания (воспитание любви к Родине) путем воспитания чувства толерантности по отношению к людям других национальностей и иным культурам, а именно: формирование поликультурных умений. В данном случае, в рамках инновационных технологий обучение детей иностранному языку является эффективным средством приобщения детей к иной культуре (знакомство её с обычаями, традициями, обрядами, особенностями быта, искусства родной и иноязычной культуры).

Процесс обучения иностранному языку непрерывно связан с процессом приобретения знаний, т.е. с образовательным процессом, являющийся альтернативным, дополнительным, не входящим в составную часть официального дошкольного образования.

Однако предпосылки доказать эффективность обучения детей раннего возраста языку зародились еще давно и отражены в исследованиях Л.С. Выготского, Я.А. Коменского, И.Г. Песталотти, Л.Н. Толстого и др. Л.С. Выготский [1, с. 53] отмечал, что «ребёнок усваивает иностранный язык, обладая уже системой знаний в родном языке и перенося её в сферу другого языка. Но и обратно, усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка. Оно позволяет ребёнку понять родной язык как частный случай языковой системы,

следовательно, дает ему возможность обобщить явления родного языка, а это и значит – осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими».

Актуальность раннего обучения детей дошкольного возраста иностранному языку подтверждается исследованиями многих специалистов в данной области: Е.В. Бодрова, Н.Д. Гальскова, Н.А. Горлова, А.В. Спиридонова, А.Н. Утехина, И.Л. Шолпо и др.

Дошкольное образование находится в состоянии непрерывного процесса самосовершенствования. Законодательные акты, нормативные документы, научно-исследовательские программы, представляющие собой социальный заказ, ориентируют дошкольное образование на поликультурность, которая проявляется через уважение к людям разных национальностей и иным культурам.

Поликультурные умения детей старшего дошкольного возраста

Поликультурность (Г.Д. Дмитриев, О.В. Гукаленко, Н.В. Кузьмина, А.Н. Джуринский, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова и др.) предполагает приобщение ребёнка, являющегося субъектом детских видов деятельности и поведения, к миру человеческих ценностей, и направлена на формирование толерантности к иным культурам и на развитие способностей к межкультурной коммуникации.

Солидаризируясь с В.В. Сафоновой [2, с. 17 – 24], выделяем следующие задачи поликультурного образования: развитие культуры восприятия современного, многоязычного мира; комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности детей дошкольного возраста; развитие у детей дошкольного возраста полифункциональной социокультурной компетенции (которая является одним из компонентов коммуникативной компетенции), помогающей им ориентироваться в изучаемых типах культур и соотносимых с ними норм коммуникации и форм общения; создание условий для культурного творчества, в том числе и речетворчества.

На основе проведенного теоретического исследования, где отражены основные закономерности психофизического и личностного развития ребенка, было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста готовы к формированию поликультурных умений и навыков и способны овладеть ими.

Таким образом, под *поликультурным образованием детей старшего дошкольного возраста* понимаем педагогический процесс, который направлен на осознание детьми гражданами своей страны, на овладение детьми знаниями о многообразии культур и их взаимосвязи, и на формирование толерантности по отношению к другим культурам и их представителям.

Под *поликультурными умениями детей старшего дошкольного возраста* понимаем приобщение детей к национальной и интернациональной культурам, овладение ими знаниями об особенностях культуры разных народов, а также умение корректно общаться и сотрудничать с людьми другой национальности на основе толерантности, вежливости и взаимопонимания.

Партисипативный подход как составляющая теоретико-методического инструментария формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста

Существует много исследований, где идеи партисипативности представлены в виде: организационной идеи; управленческого феномена, заключающегося в участии детей в воспитательном процессе (обучающем процессе); метода мотивации и организации членов коллектива; средства повышения качества обучения в коллективе.

На сегодняшний день исследования, посвященные применению партисипативного подхода, незначительны. Впервые партисипативный подход был отмечен в исследованиях Е.Ю. Никитиной, а в дальнейшем изучен и представлен её учениками: О.Ю. Афанасьева, Е.В. Грош, И.В. Касьянова, Л.А. Клыковой, Е.Б. Юнусовой и др. Применение партисипативного подхода, отраженное в данных исследованиях, направлено на субъект-субъектное взаимодействие (а не воздействие) педагога и детей, а результатом данного применения является выработка и реализация коммуникативного общения. Механизм такого взаимодействия может быть представлен в виде переговоров, где целью является общность взглядов на проблему принятия совместного решения и обеспечения активности обучаемых [3, с. 122].

Вместе с Е.Ю. Никитиной [4, с. 163 – 170] пришли к выводу, что термин «партисипативность» (от лат. participation) соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину. Однако есть и другие исследователи в области партисипативности (У.Дж. Дункан, W.E. eming, O. Irwin, P.B. Peterson и др.), которые считают данные понятия различными, придавая тем самым категории партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усиливая тем самым её семантические оттенки.

Ребенок старшего дошкольного возраста, рассматриваемый как свободная и активная индивидуальность, стремится к детерминации и совместно с другими личностями достигает по-

ликультурной деятельности на занятиях по иностранному языку. По мнению Е.Б. Быстрой [5, с. 78 – 83], такое «соучастие» способствует устранению психологических барьеров и предполагает свободное общение, дает возможность учитывать индивидуальность обучаемого, позволяет развивать творческое мышление и формировать поликультурные умения.

Научные исследования позволяют утверждать, что партисипативный подход, как методико-технологическая основа формирования поликультурных умений, ориентирован на обеспечение эффективности данного процесса используя современные методы и средства обучения.

Вслед за Е.Ю. Никитиной [4, с. 163 – 170] полагаем, что партисипативный подход к процессу формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста направлен на сотрудничество педагога с детьми и на совместное выявление проблем формирования поликультурных умений и поиски путей их решения.

Существует три вида партисипативности: символическое, свободное и глобальное, которые отражают логику формирования у детей старшего дошкольного возраста поликультурных умений. При формировании данного процесса действия педагога должны быть направлены на принятие результативных решений относительно того, как, какие и где осуществлять перемены, совместимость целей каждого ребенка и группы в целом, улучшение коммуникации, сотрудничество между детьми и координации их действий, тем самым создавая групповую гармонию, направленную на повышение уровня развития поликультурных умений.

Согласно проведенному исследованию, применение партисипативного подхода на занятиях по иностранному языку, предполагает особую форму организации педагогического процесса. При этом следует обратить внимание на то, что дети дошкольного возраста нуждаются не только во внимании, но и в педагогическом воздействии и поддержке.

Применение партисипативного подхода к формированию поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста является действенным средством, которое ориентирует на переосмысление общей структуры организации данного процесса и позволяет воспитать разносторонне развитую, творческую и свободную личность.

Признавая правомерность выдвинутых исследователями идей об использовании партисипативного подхода и учитывая специфику процесса формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста согласно анализу научной литературы партисипативный подход дает возможность:

- выявить новые источники знаний и опыта в области поликультурного общения и подготовки к нему детей;
- добиться сотрудничества, которое умножает усилия детей дошкольного возраста, обеспечивая помощь, поддержку и стимулы для более высокой результативности формирования у них поликультурных умений;
- дать возможность детям, которых затрагивает данная проблема, повлиять на подход к ней и результаты процесса развития поликультурных умений.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Мышление и речь*: сборник. Москва: АСТ: Хранитель, 2008.
2. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2001; 3: 17 – 24.
3. Никитина Е.Ю., О.Ю. Афанасьева *Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы*. Москва: МАНПО, 2006.
4. Никитина Е.Ю., Казаева Е.А. Партисипативный подход как методологический регулятив педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2010; 1: 163 – 170.
5. Быстрая Е.Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2003; 6: 78 – 83.

References

1. Vygotskij L.S. *K voprosu o mnogoyazychii v detskom vozraste. Myshlenie i rech'*: sbornik. Moskva: ACT: Hranitel', 2008.
2. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennoogo yazykovogo obrazovaniya. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2001; 3: 17 – 24.
3. Nikitina E.Yu., O.Yu. Afanas'eva *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podhody*. Moskva: MANPO, 2006.
4. Nikitina E.Yu., Kazaeva E.A. Partisipativnyj podhod kak metodologicheskij regulativ pedagogicheskoy koncepcii razvitiya grazhdanskoj pozicii budushchego uchitel'ya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; 1: 163 – 170.
5. Bystraj E.B. Mezhekul'turno-partisipativnyj podhod kak teoretiko-metodologicheskaya strategiya formirovaniya mezhekul'turnoj pedagogicheskoy kompetentnosti. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2003; 6: 78 – 83.

Статья поступила в редакцию 26.09.16

УДК 378

Golubeva A.N., Head of Department of Decorative Craft, Higher School of Folk Arts (Institute) (St.-Petersburg, Russia),
E-mail: dekorvshni@mail.ru

INFLUENCE OF ART FEATURES OF NIZHNY TAGIL VARNISH PAINTING ON THE PROCESS OF TRAINING FUTURE ARTISTS OF TRADITIONAL APPLIED ARTS. The study investigates a problem of an initial stage of training of bachelor students to technological features of stroke painting, which is known to be traditional in Nizhny Tagil. The author traces the basic historical stages of foundation and development of this kind of folk art in the region. The work defines a big value of the work of the Scientific Research Institute of Art Industry and Creativity of A.V. Afanaseva in the course of revival Nizhny Tagil varnish painting in the second half of 20th century. The research also defines the meaning of studying museum collections of painted articles in Nizhny Tagil for the modern arts. The author compares training to do varnish painting in the 20th century at manufacture plants and in Higher School of Folk Arts. Special attention is given to describing a methodical grant, thanks to which it is possible to accelerate training process of doing Nizhny Tagil varnish painting.

Key words: Nizhny Tagil varnish painting, art artel, sector composition, traditional ornament.

А.Н. Голубева, зав. каф. декоративной росписи, Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение «Высшая школа народных искусств» (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: dekorvshni@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НИЖНЕТАГИЛЬСКОЙ ЛАКОВОЙ РОСПИСИ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается проблема начального периода обучения бакалавров технологическим особенностям маховой росписи, традиционной для Нижнего Тагила. Прослеживаются основные исторические этапы возникновения и развития этого вида народного искусства. Подчеркивается значение деятельности НИИ художественной промышленности и творчества А.В. Афанасьевой в деле возрождения нижнетагильской лаковой росписи во второй половине XX века. Раскрывается значение изучения музейных коллекций расписных нижнетагильских предметов быта для современной художественной практики. Дается сравнение обучения лаковой росписи в XX веке на производстве и в настоящее время в ВШНИ (институте). Особое внимание уделено описанию методического пособия, благодаря которому можно ускорить процесс обучения нижнетагильской лаковой росписи.

Ключевые слова: нижнетагильская лаковая живопись, художественная артель, секторная композиция, традиционный орнамент.

Основой для появления нижнетагильской лаковой росписи в XVIII веке послужило качественное железоделательное производство горнозаводчиков Демидовых. Одновременно с развитием крупной промышленности в Нижнем Тагиле широкое развитие получили ремесла, в том числе – изготовление расписных подносов [1]. Достиженные в XVIII столетии успехи в художественной обработке металла обеспечили искусству промышленного Урала и, в том числе, нижнетагильской лаковой росписи расцвет в первой половине XIX века [2].

Сюжет на лакированном железе можно отнести к вершине достижения творчества нижнетагильских живописцев. Первая половина XIX века, когда стали появляться подносы с сюжетными сценами, большинством исследователей промысла признается временем расцвета этого самобытного искусства [3].

Изображения фруктов и цветов, особенно часто появлявшихся на подносах в конце XIX века, роднит подносы с народной уральской росписью по дереву и бересте. Исследователи промысла предполагают, что деревянные и берестяные изделия расписывались в тех же мастерских, где выпускались подносы [4].

Состояние живописных промыслов в Нижнем Тагиле и Невьянске в начале XX века соответствует общему положению в кустарной промышленности. В период империалистической войны все промыслы приходят в упадок. Но в 20-е годы, в период НЭП, в Нижнем Тагиле возобновили работу известные ранее производства Н. Перезолова, Л. Голованова, возникли новые – Е. Хрущевой, С. Боброва.

1926 – 1929 годы стали временем нового расцвета подносного дела. В этот период начали создаваться артели: «Красная заря», «Смычка», «Пролетарий», «Металлист», в которых вновь начинается изготовление расписных подносов и посуды. В основе техники письма лежал двухцветный мазок, наложением которого на подмалевок, выполненный пальцем, набирался цвет. Роспись была более простой, значительно отличающейся от изделий первой половины XIX века. Сложные орнаменты были заменены легкими растительными или геометрическими, часто просто используется линия, выполненная краской. Подносы покрывали не только черным фоном, но и цветным с применением «копчения». Художницы – а работали в основном женщины – применяли излюбленные композиции: букет, венок, веточку, иногда они помещали букет в вазон. Помимо цветов писали фрукты.

Характерными являются подносы, где преобладают вертикально ориентированные букеты с изображением крупных цветов и фантастических фруктов, вырастающих из декоративных вазонов. Гамма росписи глубокая, сочная или несколько приглушенная из красных, синих, зеленых и золотисто-желтых цветов. Зеркало подноса могло быть разделено на сектора.

Овальный поднос с букетом на черном фоне из краеведческого музея города Перми привлекает к себе внимание в первую очередь своей стилистической близостью к народным кистевым росписям. Роспись выполнена в один прием с использованием разбела основного цвета краски. Тем не менее, при ближайшем рассмотрении, в скромном букете можно обнаружить несомненные художественные достоинства. Букет традиционно состоит из трех роз, но все они отличаются друг от друга по цвету, форме и размеру, сохраняя при этом тональное равновесие. Благодаря цветовому и тональному решению четко выражен композиционный центр. Свободно выполненные резные листья обрамляют букет и дают возможность мелким бутонам, цветочкам и кудрявым травинкам завершить композицию. Особенно ценен этот образец тем, что является, чуть ли не единственным сохранившимся до наших дней образцом цветочной маховой росписи на черном фоне.

Небольшой поднос гитаровидной формы из коллекции местного краеведа И.А. Орлова (в настоящее время собственность Всероссийского музея декоративно-прикладного и народного искусства, Москва) демонстрирует нам все основные художественные особенности нижнетагильской лаковой росписи начала XX века: незатейливая цветочная композиция, цветной фон и динамичный рукописный орнамент золотистого цвета по борту подноса. Другой похожий поднос из коллекции Нижнетагильского музея-заповедника с цветочным букетом на глубоком синем фоне имеет с обратной стороны клеймо «Артель «Пролетарий». Цветы и листья написаны в ограниченном колорите, но тонально они намного светлее фона и придают росписи нарядный характер.

Следующий образец – поднос прямоугольной формы крупного размера показывает колористические возможности росписи, которые могут быть достигнуты благодаря использованию цветного фона. На подносе из собрания Нижнетагильского музея – заповедника цветной фон обладает такими качествами, что становится значимым компонентом композиции росписи. Следует напомнить, что краски для росписи нижнетагильские мастера

готовили зачастую самостоятельно из подручных материалов, в том числе из отходов камнерезного производства. Это обуславливало выбор колеров (зеленый, синий, красно-коричневый), их красоту и звучность. Именно такие свойства есть у светлого зеленого фона рассматриваемого образца. Цветочный букет потерял бы большую часть своей красочности, не будь вокруг цветочного пятна такой свежести. Но композиция росписи, не удивляя нас своей пышностью, все равно имеет определенные художественные особенности. В отличие от предыдущих образцов букет ориентирован вертикально на достаточно просторной плоскости подноса. Пластика веточек с крупными темными листьями несколько колючей формы безупречна. Между островками темной зелени мерцают небольшие яркие розы и веточки с мелкими цветочками. Такое композиционное построение, в целом, напоминает уже не букет, а цветущий куст или даже дерево.

На черном овальном подносе с фигурным краем из коллекции этого же музея композиция росписи также расположена вертикально. Но расписные мотивы совсем иного характера. Из глубины подноса перед нами возникает изящный вазон синего цвета с «букетом», а вернее с деревцем, состоящим из веток с плодами и фруктами. Фантастическая композиция росписи выполнена виртуозно, неизвестный мастер смог донести сквозь время не только общечеловеческие представления о красоте жизни, но и в полной мере показать свой профессионализм.

Как отмечает В.А. Барадулин, основная группа мастеров продолжала сложившуюся в нижнетагильском промысле традицию живописного цветочного орнамента. Несмотря на то, что расписывали изделия в разных артелях и кустарных мастерских, в их украшении существует стилистическая целостность, что позволяет говорить о едином направлении в росписи нижнетагильских мастеров конца 20-х – начала 30-х годов.

В начале 30-х годов промысел потерял многих лучших мастеров, что привело к сокращению количества продукции и ухудшению качества. Тагильчане пытаются освоить приемы жостовских мастеров, но это заимствование привело к потере традиции самобытной росписи.

Восстановление художественных и технических приемов нижнетагильской росписи началось на Урале в 70-е годы XX века. Было построено новое здание подносного цеха, силами предприятия проведен ряд экспериментальных работ по возрождению приемов и композиций традиционного письма, возобновлены творческие семинары под руководством искусствоведов и художников института художественной промышленности.

Образцами росписи при восстановлении традиции в первую очередь послужили подносы начала XX. Нижнетагильская художница Агриппина Васильевна Афанасьева, начавшая трудовую деятельность в 1928 году и перенимая приемы росписи у мастеров этого периода, сохранила их в своей памяти и смогла восстановить через длительный промежуток времени. В 1980-е годы Агриппина Васильевна обучала росписи многих молодых художников, которые, в свою очередь, начали преподавать в учебных учреждениях высшего и профессионального образования Нижнего Тагила, а также в кружках и студиях дополнительного образования.

Подготовка художников нижнетагильской декоративной росписи велась в 1970-х годах на предприятии. Любой человек без специального образования мог устроиться учеником художника по росписи прямо в цех художественных подносов. Под пристальным вниманием опытного наставника учеником он мог оставаться не более двух месяцев. Весь первый месяц ученик осваивал технику двухцветного мазка, в последующий месяц учился выполнять норму, то есть успевать расписывать в течение рабочего дня 12-15 подносов диаметром 318 миллиметров. Далее он мог самостоятельно совершенствовать свою технику росписи. В редких случаях за счет собственных усилий художник мог заработать более высокий разряд. В основной массе такие художники, освоив несколько типовых композиций, долгие годы работали над выпуском рядовой продукции предприятия.

С развитием производства, увеличением объемов выпуска продукции предприятию потребовался ежегодный приток более квалифицированных специалистов. В СГПТУ № 49 был организован прием учащихся на базе среднего образования по подготовке художников декоративной росписи. В таких группах обучались недавние школьники, которые по истечении одного года обучения получали рабочий разряд по росписи и приходили работать в цех художественных подносов.

Благодаря государственной программе поддержки предприятий народных промыслов возникали различные возможности

творческого роста такие, как обучение в творческой группе, с последующим повышением разряда, проведение выездных семинаров, где обучение вели сотрудники НИИХП (г. Москва) и т.д. В 1984 году открылось отделение «Художественная роспись» в Уральском училище прикладного искусства, которое уже профессионально, в течение четырех лет обучало специалистов по декоративной росписи.

В декабре 2009 года в ВШНИ (институте) была создана кафедра декоративной росписи, на которой продолжают обучаться студенты, получившие среднее образование в Уральском училище прикладного искусства. В настоящее время у них есть возможность получить высшее образование в области нижнетагильской лаковой росписи и при желании продолжить его в аспирантуре. Но для тех, кто впервые начинает осваивать традиционную технику росписи, необходимо использовать в качестве образцов нижнетагильские подносы первой половины XX века. Они лаконичны, композиционно безупречны и, что немаловажно для начинающих художников, просты в исполнении.

С момента открытия кафедры декоративной росписи в 2009 году в ВШНИ (институте) высшее образование получали студенты, ранее обучавшиеся азам двухцветной маховой росписи в Нижнем Тагиле. В настоящее время, после вступления в силу нового закона об образовании и утверждения новых стандартов, на кафедре могут обучаться и обучаются студенты, имеющие разные уровни подготовки. Перед педагогическим коллективом кафедры возникли определенные сложности в обучении таких студентов одновременно. Выходом из положения является разработка программ обучения для студентов разного уровня подготовки, а также организация учебного процесса таким образом, чтобы студенты, пришедшие без подготовки, как можно скорее могли освоить азы будущей профессии.

Сравним схожие ситуации обучения в 1970-х годах на предприятии, когда обучаться приходили люди без подготовки, и начальный процесс освоения росписи на кафедре студентами без предварительного обучения в колледже. Ученик на предприятии обучался технике росписи один месяц, то есть 21 рабочий день (итого: 168 часов). По программе «Основы производственного мастерства» студенту бакалавриата на это же задание отводится 144 часа. Разница в часах небольшая, но освоение техники двухцветной маховой росписи растянуто на четыре месяца, так как на эту учебную дисциплину отводится 8 часов в неделю. В основной массе студенты с задачей справляются, но необходимы некоторые условия, при выполнении которых можно достичь более высоких результатов.

Вновь проведем аналогию с обучением на предприятии: за учеником был закреплен наставник, к которому он мог обращаться за консультацией или за помощью в течение рабочего дня. В интересах ученика было быстрое освоение техники росписи, так как каждый самостоятельно расписанный поднос ему отдельно оплачивали. В то же время, наставник успевал расписывать собственные подносы. Присутствие в цехе более 100 художников создавало творческую атмосферу. То есть, по сути, были созданы идеальные условия для получения знаний, умений и навыков по декоративной росписи.

Организация учебного процесса, разработка и создание учебно-методических пособий является основным фактором, который ускоряет процесс освоения студентом необходимой информации. Это возможно показать на примере учебного пособия «Основы производственного мастерства» (двухцветная маховая роспись) [5]. Иллюстративный ряд пособия включает в себя схемы, цветные фотографии и образцы росписи, выполненные студентами ВШНИ.

Первая схема позволяет увидеть весь процесс подготовки рабочего места. На верхних рисунках отображен принцип создания тональной палитры. Далее схематично показаны приемы обработки инструментов. Схемы сопровождаются фотографиями, на которых отображены моменты подготовки рабочего места, рассмотренные в тексте и схемах.

В пособии есть схемы выполнения простых и составных элементов росписи, схема и процесс выполнения форм росписи, включая тагильскую «розу». Завершается учебное пособие иллюстративным приложением, состоящим из цветных таблиц с упражнениями, необходимыми для освоения азов росписи.

Тренировочные упражнения разной степени сложности выполняются студентами бакалавриата в первом семестре по дисциплине «Основы производственного мастерства». В первую очередь они направлены на то, чтобы студент смог выполнить

итоговую работу – тональный мотив, затем цветочный мотив в цвете. Цветочный мотив является главной составляющей любой расписной композиции. На основе простейшего мотива создана роспись сувенирного подноса. Такой образец должен выполнить каждый студент бакалавриата после освоения азов двухцветной маховой росписи.

Не будь этих коротких лет в начале XX века, думается, что судьба нижнетагильской лаковой росписи была бы под вопросом. Именно в это время цветочная композиция становится главным украшением нижнетагильского подноса. Развиваясь в исторических реалиях, традиция, основанная на народных ро-

списях, показала свою жизнестойкость и возможности дальнейшего роста в современном мире. Сохранившиеся образцы этого периода демонстрируют в первую очередь колористические возможности росписи, а также совершенную пластику построения цветочных букетов.

Образцы нижнетагильской цветочной росписи начала XX века явились незаменимыми наглядными пособиями при возрождении расписного букета на металле во второй половине XX века, и как показывает опыт, они продолжают оставаться таковыми для тех, кто начинает освоение мастерства росписи в настоящее время.

Библиографический список

1. Гилодо А.А. К вопросу о путях формирования нижнетагильской лаковой росписи по металлу в XVIII веке. *Искусство лаковой миниатюры и декоративной росписи по металлу*: сборник научных трудов НИИХП. Москва, 1990.
2. Павловский Б.В. *Декоративно-прикладное искусство промышленного Урала*. Москва, «Искусство», 1975.
3. Барадулин В.А. *Уральский букет. Народная роспись горнозаводского Урала*. Свердловск, 1987.
4. Рождественская С.Б. *Русская народная художественная традиция в современном обществе. Архитектурный декор и художественные промыслы*. Москва: Издательство «Наука», 1981.
5. Голубева А.Н. *Основы производственного мастерства (двухцветная маховая роспись)*: учебно-методическое пособие для бакалавров, обучающихся по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль «Художественная роспись (нижнетагильская)». Под научной редакцией О.П. Рыбниковой. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2014.

References

1. Gilodo A.A. K voprosu o putyakh formirovaniya nizhnetagil'skoj lakovoj rospisi po metallu v XVIII veke. *Iskusstvo lakovoj miniatyury i dekorativnoj rospisi po metallu*: sbornik nauchnykh trudov NIHP. Moskva, 1990.
2. Pavlovskij B.V. *Dekoratивно-prikladnoe iskusstvo promyshlennogo Urala*. Moskva, «Iskusstvo», 1975.
3. Baradulin V.A. *Ural'skij buket. Narodnaya rospis' gornozavodskogo Urala*. Sverdlovsk, 1987.
4. Rozhdestvenskaya S.B. *Russkaya narodnaya hudozhestvennaya tradiciya v sovremennom obschestve. Arhitekturnyj dekor i hudozhestvennye promysly*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1981.
5. Golubeva A.N. *Osnovy proizvodstvennogo masterstva (dvehcvetnaya mahovaya rospis')*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya bakalavrov, obuchayuschihsya po napravleniyu «Dekoratивно-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly», profil' «Hudozhestvennaya rospis' (nizhnetagil'skaya)». Pod nauchnoy redakciej O.P. Rybnikovoj. Sankt-Peterburg: VShNI, 2014.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 378

Golubeva A.N., Head of Department of Decorative Craft, Higher School of Folk Arts (Institute) (St.-Petersburg, Russia),
E-mail: dekorvshni@mail.ru

SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL WORK OF RUSSIAN MUSEUMS AND VOCATIONAL TRAINING. In the article influence of scientific and educational activity of museums on qualitative characteristics of vocational training in the field of traditional art has been studied. Special attention of the research addresses scientific activity of I.N. Uhanova, a leading research assistant of the Hermitage, one of chief specialists in varnish art, a Doctor of Sciences in History. The main focus of the researcher is given to proceedings in varnish painting. Invaluable contributions of museum workers and regional specialists of the Ural region on preservation and transfer to young generation of local traditions are considered. The conclusion of the work is that a deep study of traditional kinds of folk art, which are possible thanks to work of museums' research assistants, lead to positive results in vocational training.

Key words: memorial estate, Russian varnishes, master of crafts, decorative painting, varnish painting workshop.

А.Н. Голубева, зав. каф. декоративной росписи, Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение «Высшая школа народных искусств», г. Санкт-Петербург, E-mail: dekorvshni@mail.ru

НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЕВ РОССИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье рассматривается влияние научно-просветительской деятельности музеев на качественные характеристики профессионального образования в области традиционного искусства. Особое внимание обращается на научную деятельность ведущего научного сотрудника Эрмитажа, одного из главных специалистов по вопросам лакового искусства, доктора исторических наук И.Н. Ухановой. Дана высокая оценка её научным трудам в этой области. Рассмотрены также неоценимые вклады музейных работников и краеведов Уральского региона по сохранению и передаче молодому поколению местных традиций. В статье делается вывод, что глубокое изучение традиционных видов народного искусства, которое возможно благодаря труду научных сотрудников музея, приводит к положительным результатам в профессиональном образовании.

Ключевые слова: музей-заповедник, русские лаки, мастера промысла, декоративная роспись, лаковый кабинет.

В коллекциях многих музеев России находятся расписные нижнетагильские подносы. В собраниях Эрмитажа, Русского музея, Всероссийского музея декоративно-прикладного искусства, Свердловского областного краеведческого музея, Нижнетагильского музея-заповедника есть экспонаты разных временных периодов. Некоторые из них представлены в постоянных экспозициях, другие были задействованы во временных выставках и описаны в каталогах. Собранные музеями коллекции нижнетагильской лаковой живописи позволяют познакомиться как с массовой продукцией промысла, так и с уникальными выставочными произведениями, изучить различные периоды его развития,

авторские манеры каждого работавшего в промысле художника.

И.Н. Уханова, ведущий научный сотрудник Эрмитажа, начала своё исследование нижнетагильских лаков небольшой информацией в книге, вышедшей в 1964 году, «Русские лаки в собраниях Эрмитажа», которая содержала основные исторические сведения о нижнетагильском промысле и описание наиболее значимых памятников этого вида искусства [1]. В 1995 году она продолжила изучение нижнетагильской лаковой живописи более подробно вместе с другими видами этого искусства в книге «Лаковая живопись в России XVIII-XIX веков». И.Н. Уханова отметила роль эстампов в создании изображений на металле, особую

популярность отдельных исторических сюжетов: «В подобных работах художники Урала соперничали с английскими мастерами из Понтипула, Билстона, Бирмингема, Уолвертхемстона, которым были дороги не только жанровые, но и героические сюжеты, связанные с историей Англии» [2]. И.Н. Уханова в 2009 году подготовила и выпустила в издательстве Эрмитажа каталог коллекции «Русские художественные лаки XVIII – XX веков» [3]. В обширном каталоге представлены всего двадцать шесть предметов, украшенных руками нижнетагильских живописцев. Но это ни в коей мере не умаляет важность издания. Прекрасные иллюстрации не только предметов в целом, но и укрупненных фрагментов росписи на их поверхности, дают полное представление о художественных особенностях этого вида искусства. А то, что еще остаётся неясным при рассмотрении цветных репродукций, исчезает после изучения подробного описания каждого образца.

Как известно, в середине XX века нижнетагильский лаковый промысел практически прекратил свое существование. Его восстановление оказалось возможным благодаря государственной поддержке [4]. Восстановление художественных и технических приемов Нижнетагильской лаковой живописи началось на Урале в 70-е годы XX века. На этом этапе важную роль сыграли коллекции декоративных росписей Урала в собрании Нижнетагильского музея-заповедника, тогда краеведческого музея. Неоценимую помощь в возрождении росписи оказали нижнетагильские краеведы, журналисты, музейные работники, самоотверженные «хранители старины», без которых многое в местной художественной традиции могло остаться забытым, незамеченным. Среди них выделяются воспоминания и альбом с зарисовками старых мастериц промысла, собранных корифеем краеведения в Нижнем Тагиле Иваном Абрамовичем Орловым. Созданный усилиями И.А. Орлова альбом «О нижнетагильской росписи», в основу которого легли подлинные зарисовки мастериц, стал своего рода энциклопедией типовых композиций первой половины XX века. Кроме того, в альбоме есть зарисовки мастерицы Н.Г. Шляпниковой, которая начала свою художественную деятельность еще на рубеже XIX – XX веков в мастерской Ф.П. Копылова. Сотрудники Нижнетагильского музея-заповедника провели большую работу по выявлению у старожилов подносов без росписи, ценных разнообразием форм.

Частью системной работы по изучению и сохранению нижнетагильской лаковой живописи явилась подготовка, а затем открытие отделения «Художественная роспись» в Уральском училище прикладного искусства в 1984 году. Работы учащихся Уральского училища прикладного искусства свидетельствовали о больших, далеко не раскрытых возможностях горнозаводской декоративной росписи, которые можно развивать и широко использовать в наше время в творчестве мастеров нижнетагильского промысла.

В 2003 году в Санкт-Петербурге было создано уникальное высшее учебное заведение – Высшая школа народных искусств, что позволило вести подготовку будущих художников, способных не только сохранять исторические художественные традиции, но и развивать бесценное культурное наследие России. Позднее основана кафедра декоративной росписи, на которой в числе других обучаются студенты из Нижнего Тагила. В настоящее время у них есть возможность получить высшее образование в области нижнетагильской лаковой росписи и при желании продолжить его в аспирантуре.

Для тех, кто впервые начинает осваивать традиционную технику росписи, необходимо использовать в качестве образцов нижнетагильские подносы первой половины XX века. Они лаконичны, композиционно безупречны и, что немаловажно для начинающих художников, просты в исполнении. В программе профессионального обучения ВШНИ предусмотрены задания по проектированию росписи подносов на формах крупных размеров, которые могут быть изготовлены по студенческим чертежам. Наибольший интерес вызывают секторные композиции, находящиеся в стилистическом единстве с разнообразными формами подносов, бесконечно изменяющиеся и тем самым, обогащающие содержание росписи. Для того чтобы студентам на занятиях по проектированию создать собственный вариант расписной композиции необходимо глубоко изучить аналоги, в том числе – исторические. Что в свою очередь невозможно без изучения музейных коллекций. Рассмотрим некоторые образцы.

Два круглых подноса из коллекции Эрмитажа диаметром 65,5 см. и 68 см. знакомят нас с секторными композициями. Подносы схожи по форме, размерам и общему колориту, но при неизбирательном сравнении первый из них привлекает к себе внима-

ние более гармоничным композиционным и колористическим решением. Немаловажную роль играет соотношение размеров секторов и цветочных букетов. Нарядность композициям придает трафаретный орнамент, окаймляющий сектора. В центре каждого подноса расположен небольшой круглый сектор холодного зеленого тона с букетиком цветов, соединяющий роспись в единое целое. От центральных секторов расходятся к краям подносов полосы орнамента, образуя 4 и 6 секторов соответственно, в которых чередуются цвета фона – теплый красный, нежно фиштакшковый и бежевый. В секторах первого подноса расположены букеты без корешков, так называемые «центровые» композиции. В секторах второго подноса расцветают традиционные букетики с веточками. Искусствоведы высказывают различные предположения возникновения подобных секторных композиций, но все сходятся в едином мнении, что такие образцы наиболее характерны для лаковой росписи Нижнего Тагила.

Следующая пара круглых секторных подносов рассказывает нам об ином подходе создания секторных композиций для этой формы. Замечательно то, что в отличие от предыдущей пары подносы хранятся в коллекциях разных музеев территориально отдаленных друг от друга. У первого из рассматриваемых подносов, принадлежащего Нижнетагильскому музею-заповеднику горнозаводского дела Среднего Урала, в центре композиции расположен круглый сектор, как у подносов из Эрмитажа. На этом сходство заканчивается. Центральный круглый сектор золотисто-бежевого цвета поддержан расположенными по краям поля подноса четырьмя секторами, образованными из половинок круга. В итоге, оставшееся поле подноса образует сложный сектор фантазийной формы, окаймленный по изогнутым краям золотистым трафаретным орнаментом. Поле сектора окрашено глубоким цветом близким к цвету уральского малахита, что в сочетании с бежевым фоном округлых секторов создает гармонию колорита, традиционного для нижнетагильских подносов. Роспись, состоящая из изящных мотивов условных яблочек и цветочков, дополняет и обогащает цветовую гамму нежными розовыми и белыми оттенками, зеленые листочки подчеркивают расписные мотивы и объединяют их в единую, необычайно цельную композицию. Второй, похожий по принципу построения секторной композиции, круглый поднос из мастерской Н.А. Перезолова находится в постоянной экспозиции отдела народного искусства Русского музея. На этом образце усиливается влияние сектора фантазийной формы, также образованного тремя полукруглыми секторами по краям поля подноса, но являющегося главной частью всей композиции при отсутствии центрального круглого сектора. Роль основного пятна усиливает насыщенный красный фон. Центральной букет росписи этого сектора соответствует его форме, украшает и обогащает его содержание, также собирая и объединяя боковые контрастные сектора с веточками мелких цветов в динамичную композицию. Холодные, с синим оттенком, листья подчеркивают контрастность общего решения колорита подноса и не дают разбить его целостность боковым секторам разного тона. Золотистый трафаретный орнамент разделяет поле подноса, добавляя теплый тон в общий холодный колорит росписи, тем самым гармонично завершает всю композицию.

Начиная работу над дипломным проектом «Времена года» в 2009 году студентка М.А. Моргун воспользовалась знаниями, полученными при изучении вышеупомянутых исторических образцов. Примечательно, что дипломица обратилась к вечной теме – смене времен года, постоянно встречающейся в украшении произведений традиционного искусства. Набор состоит из пяти подносов: крупного фигурного ручной ковки и четырех небольших, выполненных методом штамповки. В композиционном решении использованы сектора и сочетание черного и цветного фонов, а также рукописного и трафаретного способов нанесения орнамента.

На главном подносе привлекает внимание круглый сектор золотистого цвета с усложненной цветочной композицией. Он символизирует солнечный свет, календарный год. Четыре боковых сектора напоминают нам о четырех временах года и окрашены в соответствующие цвета. Обрамляют и собирают всю сложносочиненную композицию полосы рукописного орнамента трех видов и трафаретная композиция по фигурному краю подноса. В композициях остальных четырех подносов также присутствуют круглые сектора, но окрашены они соответствуют тону боковых секторов на центральном подносе и каждый посвящен одному времени года. Центральные сектора украшены цветочными композициями, которые напоминают нам о соответствую-

цем времени года не только колоритом, но и формами цветов. Так, например, поднос, который посвящен весне, радует нас стилизованными нарциссами и декоративными веточками сирени. В росписи осеннего подноса присутствуют мотивы красной рябины и кленовых листьев. Золотистый цвет присутствует в росписи этих четырех подносов, но занимает гораздо меньше места. Он покрывает небольшие боковые сектора и создает удивительное впечатление двигающихся солнечных зайчиков. Разнообразие выразительных средств не противоречит друг другу и композиции в целом, но серьезно обогащает это произведение декоративно-прикладного искусства.

Дипломные проекты ВШНИ продолжают развивать использование традиционных росписей в оформлении интерьера [5]. В своей работе «Лаковый кабинет» Т.П. Котова предложила вариант росписи письменного стола современной формы и декоративного панно. Панно черного цвета имеет вытянутую прямоугольную форму. На нем расположился горизонтально ориентированный пышный цветочный букет в теплом колорите. Столешница черного письменного стола по краю центрального зеленого поля украшена венком из цветов, написанных в едином колорите с букетом настенного панно. Декоративные зеленые полосы по краю панно и полосы золотистого орнамента соединяют столешницу и панно в единый комплект.

На старой музейной форме крупного размера, принадлежащей Нижнетагильскому музею заповеднику, в 1977 году А.В. Афанасьева поместила композицию в виде монументального букета. Состоящий из шести роз и множества веток с цветочками среднего и малого размеров, он посвящен 60-летию Ок-

тября. В общем построении композиции явно проступает канон, роднящий ее с другими сохранившимися образцами уральской народной росписи XIX века. Цветочные композиции строятся из растительных мотивов, как из кирпичиков, и каждый мотив должен включать в себя как минимум три размера формы – крупная роза, средние цветы и листья, а в завершении – мелкие бутоны и листочки с травками. И предела фантазии нет: букет начинает расти в любую сторону, вписывается в любую форму, формы роз усложняются и окрашиваются в фантастические цвета: фиолетовый, синий, зеленый... Изучение подобных исторических образцов помогло студентке Т.П. Котовой создать собственный современный вариант букета на панно. Венки по краю столешницы раскрывают новые возможности использования традиционной росписи. Роспись панно и столешницы являются наиболее привлекательными частями дипломного проекта.

Имея такой положительный опыт работы с музейными образцами, изучая труды ведущих искусствоведов по теме, многие студенты начинают заниматься научной деятельностью. Исследование искусства лаковой росписи новейшего времени, творчества живущих ныне и работающих художников, и мастеров, а также опыта восстановления и обновления традиции – актуальная задача современной науки. Вопросы художественного развития нижнетагильского промысла, как и других видов традиционного искусства, формирования специфических средств выразительности – одна из центральных проблем народного искусства. Их исследование одинаково важно, как для сохранения национального культурного наследия, так и для современной творческой практики.

Библиографический список

1. Уханова И.Н. *Русские лаки в собрании Эрмитажа*. Издательство Государственного Эрмитажа, 1964.
2. Уханова И.Н. *Лаковая живопись в России XVIII-XIX веков*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1995.
3. Уханова И.Н. *Русские художественные лаки XVIII-XIX веков. Каталог коллекции*. Издательство Государственного Эрмитажа, 2009.
4. *О народных художественных промыслах*. Постановление ЦК КПСС. 1975.
5. Голубева А.Н. *Основы производственного мастерства (двухцветная маховая роспись)*: учебно-методическое пособие для бакалавров, обучающихся по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль «Художественная роспись (нижнетагильская)». Под научной редакцией О.П. Рыбниковой. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2014.

References

1. Uhanova I.N. *Russkie laki v sobranii 'Ermitazha*. Izdatel'stvo Gosudarstvennogo 'Ermitazha, 1964.
2. Uhanova I.N. *Lakovaya zhivopis' v Rossii XVIII-XIX vekov*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 1995.
3. Uhanova I.N. *Russkie hudozhestvennye laki XVIII-XIX vekov. Katalog kollektsii*. Izdatel'stvo Gosudarstvennogo 'Ermitazha, 2009.
4. *O narodnykh hudozhestvennykh promyslah*. Postanovlenie CK KPSS. 1975.
5. Golubeva A.N. *Osnovy proizvodstvennogo masterstva (dvoihvetnaya mahovaya rospis')*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya bakalavrov, obuchayuschih'sya po napravleniyu «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly», profil' «Hudozhestvennaya rospis' (nizhnetagil'skaya)». Pod nauchnoy redakciey O.P. Rybnikovoy. Sankt-Peterburg: VShNI, 2014.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 372.853

Kasimov R.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Theoretical Physics, Bashkir State University, Sterlitamak branch (Sterlitamak, Russia), E-mail: titosgpi@yandex.ru

Remeyeva A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Theoretical Physics, Bashkir State University, Sterlitamak branch (Sterlitamak, Russia), E-mail: alfa_remeeva@mail.ru

APPLICATION OF INTERSUBJECT MATERIALS AT PHYSICS LESSONS. The article deals with a problem of realization of intersubject communications between natural science branches in teaching physics. An overview of functions of intersubject relations is considered. All functions are illustrated by specific examples. Particular attention is paid to applying of interdisciplinary problems, which according to the authors of the work partially solve an issue of declining interest of students in studying natural science disciplines. The authors show some examples of realization of intersubject communications in specialized classes, for example, specially designed for classes of socio-economic profile and cadet classes.

Key words: intersubject communication, natural sciences, interdisciplinary tasks, teaching physics, specialized classes.

Р.А. Касимов, канд. пед. наук, доц. каф. общей и теоретической физики Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: titosgpi@yandex.ru

А.Н. Ремеева, канд. пед. наук, доц. каф. общей и теоретической физики Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: alfa_remeeva@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ ФИЗИКИ

В статье раскрывается проблема реализации межпредметных связей естественнонаучных предметов при обучении физике. Приведён обзор функций межпредметных связей. Все функции проиллюстрированы конкретными примерами. Особое внимание уделяется вопросу использования задач межпредметного характера, которые, по мнению авторов, частично реша-

ют проблему снижения интереса учащихся к изучению естественнонаучных дисциплин. Рассматриваются примеры реализации межпредметных связей в профильных классах, в частности классах социально-экономического профиля и кадетских классах.

Ключевые слова: межпредметные связи, естественнонаучные дисциплины, межпредметные задачи, обучение физике, профильные классы.

Сегодня как общество, так и школа сталкиваются с огромным количеством проблем, решение которых предполагает гибкость мышления, готовность к поиску неординарных решений. Увеличение числа учебных дисциплин, резкое сокращение числа часов, отводимых на изучение естественных наук, приводит к необходимости пересмотра многих традиционных подходов к обучению, поиску способов и методик оптимального обучения школьников.

Одним из активно разрабатываемых учёными и практиками направлений является реализация межпредметных связей (МПС). Они выполняют в обучении целый ряд функций [1]. Методологическая функция выражена в том, что на их основе возможно формирование у школьников диалектико-материалистических взглядов на природу, современных представлений о ее целостности и развитии.

Образовательная функция МПС отражается в том, что учитель с их помощью формирует такие качества знаний учащихся, как системность, глубина, осознанность, гибкость. При этом они выступают как средство развития понятий, способствуют усвоению связей между ними и общими естественнонаучными понятиями.

Воспитывающая функция МПС выражена в их содействии всем направлениям воспитания школьников в обучении физике.

Конструктивная функция межпредметных связей состоит в том, что с их помощью учитель физики совершенствует содержание учебного материала, методы и формы организации обучения.

Совокупность функций межпредметных связей реализуется в процессе обучения тогда, когда учитель физики осуществляет все многообразие их видов. Выделяют связи внутрицикловые (связи физики с биологией, химией) и межцикловые (связи физики с историей, трудовым обучением, литературой).

Например:

1. Цирковому силачу Самсону на грудь укладывали гранитный валун весом 50 кг. Ассистенты разбивали валун ударами молота ($m=10$ кг) [2].

Как объяснить тот факт, что при этом Самсон не испытывал боли и не получал травм?

2. Почему фермы мостов и крыш чаще всего изготавливают состоящими из треугольных а не квадратных узлов?

3. Еще Леонардо да Винчи писал «Если у человека есть шатер из накрахмаленного полотна шириной в 12 локтей и вышиной в 12, то он сможет бросаться с любой высоты, без опасности для себя». Рассчитайте, был ли прав в своих предположениях гений эпохи Возрождения (считать шатер полусферой).

В свою очередь, виды межпредметных связей делятся на группы, исходя из основных компонентов процесса обучения (содержания, методов, форм организации): содержательно-информационные и организационно-методические.

Содержательно-информационные МПС разделяют по составу научных знаний, отраженных в программах физических курсов: фактические, понятийные, теоретические, философские.

Межпредметные связи на уровне фактов (фактические) – это установление сходства фактов, использование общих фактов, изучаемых в курсах физики, химии, биологии, географии и их всестороннее рассмотрение с целью обобщения знаний об отдельных явлениях, процессах и объектах природы.

Например:

1. Почему перед заморозками рекомендуется обильно поливать рассаду водой?

2. Как объяснить, что полёт у разных насекомых (мух, шмелей, стрекоз, комаров и т. д.) сопровождается звуком разной высоты?

Понятийные МПС – это расширение и углубление признаков предметных понятий и формирование понятий, общих для родственных предметов (общепредметных). К общепредметным понятиям в курсах естественнонаучного цикла относятся понятия теории строения веществ. Это такие, как тело, вещество, состав, молекула, строение, свойство. А также общие понятия – явление, процесс, энергия и др.

Например:

1. В цилиндрический сосуд с водой бросили кристалл поваренной соли. *Определите* концентрацию этой соли в 1 литре воды. Масса соли 0,5 г

2. В истории музыки, рассказывая о силе певческого голоса, приводят примеры разрушения хрустальных фужеров под воздействием голоса. *Объясните*, какое явления при этом происходит?

Теоретические межпредметные связи – это развитие основных положений общенаучных теорий и законов, изучаемых на уроках по родственным предметам, с целью усвоения учащимися целостной теории. Типичным примером служит теория строения вещества, которая представляет собой фундаментальную связь физики и химии, а ее следствия используются для объяснения биологических функций неорганических и органических веществ, их роли в жизни живых организмов.

Например:

1. Как с точки зрения физики и химии объяснить механизм ощущения человеком и животными различных запахов [3]?

2. Пуская кровь заболевшему матросу, корабельный врач Р. Майер обратил внимание на необычайно алый цвет венозной крови. Его наблюдения показали, что в жарких странах венозная кровь гораздо светлее, чем в северных. *Как Вы думаете, почему наблюдалась такая разница в цвете? Как этот факт помог Майеру в открытии закона сохранения и превращения энергии?*

Направления реализации МПС также разнообразны. Это и включения материала, отражающего межпредметные связи, в объяснение нового материала, подготовка учащимися докладов, рефератов подобного типа, решение задач межпредметного характера и т. д.

Современные школьные задачки содержат большое число задач обобщенного типа. Решение задач подобного рода имеет важное значение. Они способствуют формированию у школьников обобщенных системных знаний, развитию различных способов деятельности. Вместе с тем, отметим, что задач межпредметного характера в таких задачниках мало. Составители этих задачников, решая важные вопросы формирования физического мышления у учащихся, к сожалению, мало учитывают особенности развития восприятия учебного материала и формирования у них на этой основе мышления.

Общеизвестно, что интерес школьников к изучению естественных наук в последние десятилетия резко снижается. В ходе бесед, анкетирования школьников, анализа форумов школьников чаще всего звучит: «неинтересно», «скучно», «непонятно» и т.д.

На наш взгляд, решение этой проблемы лежит в усилении межпредметных связей в преподавании естественных наук. При освоении теоретического материала большую роль играет решение задач. Мы считаем, что на этом этапе обучения необходим многоуровневый подход. На первом уровне освоения решения задач нужно сочетание ярких образных условий с четкими физическими (качественными и количественными) вопросами. На втором уровне – освоение решения задач обобщенного характера.

Высказанные нами идеи по использованию оригинальных физических задач были апробированы нами в процессе работы в профильных и кадетских классах средней школы № 4, лицея № 1 г. Стерлитамака.

Как известно, основной задачей профильных классов является ранняя ориентация на выбор профессии. Соответственно, профильный предмет изучается углубленно. Физика, как учебный предмет (если только он не является профильным), чаще всего изучается как общеобразовательный. Мы считаем, что этот предмет должен гибко подстраиваться под специфику профильного курса.

В содержание изучаемого материала учитель физики может включать интересные и малоизвестные факты, высказывания ученых, эпизоды из жизни известных физиков с учетом специфики профиля класса.

Например: В классе социально-экономического профиля при раскрытии вопроса «энергетика и экология» школьникам рассказывают о том, что в Дании работает уже более 4 тыс. ве-

троэнергетических установок, которые обеспечивают 4 – 5 % общего производства электроэнергии. Предполагается, что к 2030 г. эта доля возрастет до 25 – 30 %, что позволит вдвое сократить выбросы углерода в атмосферу. Предлагается оценить экономический эффект от реализации этого проекта [4].

Важным, на наш взгляд, является использование не только фактов «вообще», а конкретная привязка с особенностями региона, местного материала. В частности, на этом же уроке мы сообщали школьникам о том, что на юге Башкирии строятся 7 солнечных электростанций, каждая очередь которых 5 МВт. Уже введена в строй первая очередь Баймакской ГелиоЭС.

Раскрывая вопросы использования особенностей распространения колебаний в медико-биологическом классе, проводим фронтальный эксперимент с генератором ультразвуковых колебаний по преломлению и отражению волн, разрушения водонерастворимых веществ (накипи). Показывая тем самым возможности проведения УЗИ, дробление и разрушения камней в почках.

Достаточно большой интерес у учащихся в кадетских классах вызывает решение задач военно-исторического и военно-технического характера.

Например:

1. Исторические источники сообщают, что первые русские пушки «метали ядра и дроб на 2,5 стрелища» (Стрелище – дальность стрельбы из боевого лука – в среднем 100 м.). Считая, что ядра весили 5 кг, *рассчитайте* скорость вылета ядра из пушки при прочих оптимальных условиях

2. Ракеты повторно появились на вооружении русской армии в XIX веке. Их создатель – генерал А.Д. Засядко. На испытаниях в Петербурге дальность полета 4-дюймовых ракет достигала 3100 м. Дальность полета лучших ракет в Европе в то время не превышала 3 тыс. ярдов (2740 м). *Рассчитайте* скорость движения ракет А.Д. Засядко при оптимальных условиях.

Как известно, преподавание физики в спортивных классах достаточно сложно по ряду причин. Использование материалов спортивно-физического характера позволяет привлечь внимание школьников, заинтересовать их. В ряде случаев дать возможность учащимся-спортсменам понять и применить новые приемы в своей спортивной области.

В частности, мы используем такие материалы на уроке, предшествующие лабораторной работе «Изучение движения тела, брошенного под углом к горизонту»:

В одной из книг, посвященной рекордам стрельбы из лука, [5, с. 39 – 40] приводятся данные, записанные на мраморных колоннах площади Ок-Майдан в Стамбуле, воздвигнутых в честь тех, кто показал наилучшие результаты в стрельбе из лука:

1. Ак Сирали Мустафа-ага выстрелил двумя стрелами, одна из которых достигла расстояния в 625 ярдов (571,5 м).
2. Омер-ага выстрелил на 628 ярдов (574,2 м).
3. Сеид Мухаммед-эфенди, – 630 ярдов (576 м).
4. Султан Мурад – 685 ярдов (626,4 м).
5. Хаги Мухаммед-ага – на 729 ярдов (666,6 м).
6. Мухаммед Ашур-эфенди – 759 ярдов (694 м).
7. Ахмед-ага – 760 ярдов (695 м).
8. Паша Оглы Мехмед – на 762 ярда (696,7 м).
9. Великий Адмирал Хуссейн-паша выпустил стрелу, которая вонзилась в землю на расстоянии 764 ярда (698,5 м). 10.

10. Казначей Халиба-паши, – 805 ярдов (736,1 м).

11. Халиб-ага – 810 ярдов (740,7 м).

Рассчитайте, с какой скоростью вылетала стрела из лука каждого из вышеназванных рекордсменов?

Сравните с результатами рекордной стрельбы из большого английского лука – 335 ярдов. *Выскажите* свои предположения о том, за счет чего могла достигаться такая большая разница между английским и турецким луком?

В техническом лицее перед проведением домашней экспериментальной работы по электричеству сообщаем два факта

1. В апреле 1802 г. русским ученым В.В. Петровым была создана «огромная наипаче батарея», как назвал ее ученый. Она состояла из 4200 медных и цинковых кружков диаметром 35 мм и толщиной около 2,5 мм. Между каждой парой металлических пластин прокладывались суконные кружочки, смоченные раствором нашатыря. *Какое напряжение* было на зажимах этой батареи? [6]

2. В опытах с созданной им батареей В.В. Петровым была впервые получена электрическая дуга. Используя приведенные в предыдущей задаче данные, *рассчитайте силу тока*, достаточную для наблюдения электрической дуги. *Оцените величину тепловой энергии* выделявшейся при горении дуги, если сам В.В. Петров отмечал, что в её пламени «серебряный рубль таял как свеча»

«Создайте свою небольшую гальваническую батарею из подручного материала. Оцените характеристики созданной Вами батареи».

Большой интерес у школьников вызывают интегрированные уроки. Подготовка их, естественно, достаточно сложна, требует четкого согласования идей и материала по смежным предметам.

В кадетском классе вместе с преподавателями ОБЖ, истории провели внеурочное интегрированное мероприятие «Физика и Армия», в ходе которого выступили школьники с докладами «Физика фортификации», «История ракетного оружия в России», «Артиллерия – от Ивана Грозного до наших дней» и др. Все доклады сопровождалась презентациями, модельными экспериментами. Каждый докладчик предложил своим одноклассникам физические задачи по своей тематике, придуманные ими при консультации учителей.

Приведем тексты некоторых из них:

1. Исторические источники сообщают, что первые русские пушки «метали ядра и дроб на 2,5 стрелища» (Стрелище – дальность стрельбы из боевого лука – в среднем 100 м.). Считая, что ядра весили 5 кг, *рассчитайте* скорость вылета ядра из пушки при прочих оптимальных условиях

2. Самая гигантская гладкоствольная пушка России находится в Перми. Отлита она уральскими мастерами. Лафет весит 98,3 тонны, на нем табличка: «20 дюймовая чугунная гладкоствольная пушка изготовлена на Пермском сталелитейном заводе в 1868 году. Вес ствола 2800 пудов, вес ядра – 30 пудов, вес порохового заряда – 4 пуда». Используя данные предыдущей задачи, *рассчитайте* максимальную дальность выстрела из этой пушки.

Подводя итоги обсуждения, отметим, что использование материалов межпредметного характера на уроках физики позволяет решать широкий круг дидактико-методических задач. Одновременно дает учителю возможность повысить интерес к своему предмету, связать его с особенностями профиля обучения школьников.

Библиографический список

1. Максимова В.Н. *Межпредметные связи в процессе обучения*. Москва: Просвещение, 1989.
2. Буздин А.И., Зильберман А.Р., Кротов С.С. *Раз задача, два задача*. Москва: Наука, 1990.
3. Ильченко В. Р. *Перекрестки физики, химии и биологии*. Москва: Просвещение, 1986.
4. Ремеева А.Н. *Методика обучения физике в классах социально-экономического профиля*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2008.
5. Пейн-Голлуэй Ральф Книга арбалетов. *История средневекового метательного оружия*. Перевод с английского Е.А. Каца. Москва: ЗАО Центрполиграф, 2005.
6. *Задачи межпредметного характера: учебно-методические материалы для студентов*. Составитель Р.А. Касимов. Стерлитамак: Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишовой, 2009.

References

1. Maksimova V.N. *Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
2. Buzdin A.I., Zil'berman A.R., Krotov S.S. *Raz zadacha, dva zadacha*. Moskva: Nauka, 1990.
3. Il'chenko V. R. *Perekrestki fiziki, himii i biologii*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
4. Remeeva A.N. *Metodika obucheniya fizike v klassah social'no-'ekonomicheskogo profilya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2008.

5. Pejn-Gollu'ej Ral'f Kniga arbaletov. *Istoriya srednevekovogo metatel'nogo oruzhiya*. Perevod s anglijskogo E.A. Kaca. Moskva: ZAO Centrpoligraf, 2005.
6. *Zadachi mezhpredmetnogo haraktera: uchebno-metodicheskie materialy dlya studentov*. Sostavitel' R.A. Kasimov. Sterlitamak: Sterlitamaksкая gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya im. Zajnab Biishevoj, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 803.0-853=03(07)

Kondrashova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Russian as a Foreign Language, National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (St. Petersburg, Russia),
E-mail: nvkondrashova@mail.ru

TEACHING READING AND WRITING AS STAGES OF TRANSLATION. The article discusses a translation process from a psycholinguistic point of view. Special attention is paid to stages of reading an original text and writing a translated text. The author analyzes mechanisms of perception and understanding written language and mechanisms of writing. On the basis of the conducted psycholinguistic analysis of reading and writing as stages of translation, the author gives methodological recommendations on how to train these language skills. Reading subskills that are necessary to understand the original written text, as well as mechanisms to form writing skills are defined and described. The researcher concludes that mechanisms of perception and of speech production are similar, and that there is necessity to conduct a comprehensive training in reading and writing as stages of translation.

Key words: translation, reading, writing, perception, comprehension, speech production.

Н.В. Кондрашова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ КАК ЭТАПАМ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА

В статье рассматривается процесс письменного перевода с психолингвистической точки зрения. Особое внимание уделяется этапам чтения исходного текста и составления письменного переводного текста. Автор анализирует механизмы смыслового восприятия письменной речи и механизмы письма. На основе проведенного психолингвистического анализа чтения и письма как этапов письменного перевода автор даёт методические рекомендации по обучению данным видам речевой деятельности. Выделяются и рассматриваются виды чтения, необходимые для понимания исходного письменного текста, а также механизмы формирования навыков письменной речи. В статье делается вывод о сходности механизмов восприятия и порождения речи и обосновывается необходимость комплексного обучения чтению и письму как этапам зрительно-письменного перевода.

Ключевые слова: перевод, чтение, письмо, восприятие, понимание, порождение речи.

Понимание письменного исходного текста (далее – ИТ) переводчиком является многоэтапным процессом, начинающимся с физического восприятия единиц текста. Двусторонность слова как языкового знака создаёт особую специфику восприятия письменной речи. При распознавании знаков письменной речи происходит не просто их восприятие, а *смысловое восприятие* – чтение.

«Чтение – это процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [1, с. 11]. С психологической точки зрения, чтение – необычайно сложный процесс деятельности высшей нервной системы человека, характеризующийся огромным объемом подсознательной работы мозга. Здесь выделяются два аспекта: технический и смысловой. Техническая (перцептивная) сторона чтения заключается в зрительном восприятии письменной речи; здесь происходит сопоставление графического символа со следом в коре головного мозга. Смысловая (концептуальная) сторона чтения состоит в соотношении графических образов слов с понятиями и в понимании смысла всего текста; здесь осуществляется вход в сферу ментального лексикона и отождествление полученного перцепта с понятием (концептом) [2, с. 102].

Хотя перцептивные и концептуальные механизмы при чтении тесно взаимодействуют, всё же это два разных, последовательно протекающих акта. Кроме того, если восприятие слов родного языка почти всегда сопутствует их пониманию, то при чтении письменного иноязычного текста это не всегда так. Поэтому мы считаем необходимым условно разделить и рассмотреть этапы восприятия и понимания письменного ИТ по отдельности.

Восприятие складывается из ощущений. Ощущение – это психический процесс отражения отдельных качеств предметов или явлений реальной действительности, непосредственно воздействующих на наши органы чувств [3]. Восприятие речи тоже основывается на ощущениях. Этот факт кажется нам существенным при рассмотрении письменной переводческой деятельности, в которой исходным и конечным продуктом является целостный письменный текст – материальный объект, способный воздействовать на органы чувств человека.

Обработка информации при восприятии любого объекта движется от общего к частному. Сначала появляется общее впечатление от объекта, затем анализируются его составляющие. При восприятии текста очень важен его предварительный целостный образ, однако как сложный объект текст требует большого внимания к своим деталям, то есть к словам, ведь этапы процесса формирования образа текста – это последовательное формирование и накопление образов составляющих его слов.

Восприятие и опознание слова как стимула – сложная деятельность. Идентификация стимула – это «весь ансамбль психических процессов, продуктом которых является субъективное переживание знания (понимания) того, о чем идет речь, готовность оперировать этим знанием с учетом разностороннего предшествующего опыта и эмоционально-оценочных нюансов, при постоянном взаимодействии осознаваемого и неосознаваемого, вербализуемого и не поддающегося вербализации» [2, с. 103]. При распознавании слова актуализируется его фонетическая, орфографическая, синтаксическая и семантическая репрезентация, то есть ментальное представление стимула, его след в коре головного мозга. От физических характеристик сигнала через их ментальные репрезентации в памяти происходит переход к значению слова. С точки зрения физиологии, если воспринимается письменная речь, то сначала включается первичная зрительная кора [3, с. 142]. Следовательно, для идентификации графической речи базовой будет являться орфографическая репрезентация слова, поэтому залогом лёгкого доступа к лексическому значению слова будет сформированность орфографических репрезентаций слов в ментальном лексиконе человека, то есть хорошая зрительная память. Но одних орфографических репрезентаций слов недостаточно. Поверхностный ярус лексикона подразделяется на 2 подъяруса: подъярус графических образов и подъярус звуковых (слуховых) образов. Исследователи отмечают, что в процессе распознавания графического слова фонетическая репрезентация активизируется практически сразу после визуального предъявления графического стимула – в пределах 60 мсек [2, с. 110]. Опыты по распознаванию графической речи зафиксировали и наличие при этом редуцированных речедвижений [4, с. 20]. Зрительно воспринимаемые слова «озвучиваются»

во внутреннем проговаривании. Следовательно, понимание графического слова предполагает наличие в памяти и других репрезентаций: кинестетической и звуковой, а чтение как рецептивный вид речевой деятельности базируется на деятельности зрительного и слухо-речемоторного анализаторов. При этом ведущим анализатором является зрительный, сопутствующими – речемоторный и слуховой. Однако опора на фонетический образ слова наиболее отчётлива только на первых этапах овладения умением чтения, где для понимания необходимо соотнесение зрительных образов слов со слухомоторными. Укрепление психических связей между зрительным образом слова и его значением ведёт к непосредственному пониманию графического знака без соотнесения со слуховым образом. При восприятии иноязычного текста такая устойчивость связей слов и их значений делает возможным беспереводное чтение этого текста.

С методической точки зрения, для понимания письменного ИТ необходимо обучать студентов следующим видам чтения: *просмотровому, ознакомительному, изучающему* [5].

Знакомство с письменным ИТ начинается с просмотрового чтения, направленного на самое общее понимание текста: представление о его теме, основных затронутых вопросах и т. д. Этот вид чтения обеспечивает понимание 10 % содержания текста, то есть фактологической информации. Для этого достаточно смыслового восприятия только существительных в их главных функциях (подлежащего и дополнения). Эти единицы являются ключевыми словами текста.

Роль набора ключевых слов очень велика. В лингвистике текста набор ключевых слов рассматривается как минимальный текст. Каждое ключевое слово, будучи смысловой вехой текста, покрывает собой часть информационного пространства текста. Таким образом, набор ключевых слов заключает в себе основное содержание текста и обладает цельностью и связностью. Это объясняется стратегией работы полушарий мозга. Цельность текста является результатом действия механизма восприятия объекта целиком, а связность – механизма восприятия объекта по элементам. Нейрофизиологические исследования позволяют предположить, что сами ключевые слова связаны с механизмами правого полушария, отвечающими за цельность текста, а упорядоченность ключевых слов обеспечивается механизмами левого полушария, отвечающими за связность текста. При этом ключевые слова обычно располагаются в наборах в том же порядке, в каком они впервые появляются в ИТ. Это позволяет путём предикативного дополнения набора ключевых слов построить развернутый текст, близкий к ИТ. Эти особенности набора ключевых слов должны быть использованы при обучении переводу, ведь процесс перевода ИТ можно трактовать как развёртывание набора иноязычных эквивалентов его ключевых слов.

Ознакомительное чтение, или чтение с общим охватом содержания, даёт более глубокое представление о тексте, обеспечивая понимание 70 – 75% всей его информации. Цель этого вида чтения – усвоить общее смысловое содержание текста, не вникая в детали и подробности. Следовательно, при ознакомительном чтении применяется избирательный подход к информации текста, который предполагает наличие умения выделять главное, различать основную и второстепенную информацию, умения догадываться о значении незнакомого слова или грамматического явления.

Изучающее чтение – это чтение с целью понять текст во всех деталях и подробностях его смыслового содержания. Этот вид чтения обеспечивает понимание 100% информации текста. Так обычно читается специальная литература, необходимая для профессиональной деятельности человека [6; 7].

На занятиях, посвященных переводу текста, первым этапом должно быть его просмотровое чтение с целью формирования первичного образа ИТ. Затем должно следовать ознакомительное чтение, ведущее к составлению обобщённого смыслового образа ИТ. Завершающим этапом работы с ИТ является его изучающее чтение, обеспечивающее максимально точное и полное понимание. На последнем этапе происходит усложнение, дополнение и корректировка смыслового образа текста, то есть его формирование завершается; на этой основе осуществляется выбор стратегии последующего перевода текста [5]. Заметим, что указанные виды чтения и их последовательность важны как для прямого, так и для обратного перевода, однако в полной мере все три вида чтения реализуются лишь при переводе трудных и больших по объёму иноязычных текстов. При переводе с родного языка на иностранный все виды чтения ИТ протекают гораздо быстрее, чем при чтении исходного иноязычного текста.

Полное понимание ИТ является основой для дальнейшего переводческого действия – передачи извлеченного смысла средствами языка перевода. Существует несколько психолингвистических моделей процесса порождения речи: модель порождения речи Т.В. Рябовой, модель “языковой способности” А.А. Леонтьева, модели процесса речемыслительной деятельности А.А. Залевской, И.А. Зимней. Их анализ показывает, что при порождении высказывания базовым компонентом выступает некий концепт, смысловой ступок всех элементов будущего текста, а процесс его порождения является развёртыванием этого ступка смысла, строящимся с учётом прогноза его восприятия. Содержание и связь компонентов текста задается таким образом, чтобы спровоцировать нужные речемыслительные действия адресата, «запрограммировать» их последовательность.

Порождение переводного текста (далее – ПТ) имеет специфику, обусловленную его вторичностью: смысл и программа порождения этого текста заданы переводчику. Замыслом ПТ становится тот смысловой образ ИТ, который сложился в сознании переводчика в результате смыслового восприятия последнего. Если рассматривать порождение ПТ как цепь “замысел – текст”, то этот процесс можно признать продуктивным, как и процесс порождения любого письменного высказывания. Однако тот факт, что замысел ПТ не является собственным замыслом переводчика, а заложен в ИТ, как и форма его выражения, переводит процесс порождения ПТ в разряд продуктивно-репродуктивных. Думается, полностью репродуктивным этот процесс считать нельзя, так как переводчик создаёт полноценный письменный текст, а необходимость использовать при этом другой язык неизбежно приводит к некоторому изменению оригинала.

Заданность замысла будущего ПТ может привести к затруднениям его воплощения, так как замысел одного человека может не соответствовать возможности его сформулировать и сформулировать у другого человека (переводчика). Поэтому, если во всех других видах речевой деятельности осуществляется формирование и формулирование мысли, то в переводе осуществляется и перереформулирование. Под перереформулированием мы понимаем как кодовые переходы от письменной речи к внутренней речи и предметно – схемному коду, так и переход от одного языка к другому, то есть перереформулирование замысла по законам языка перевода.

Как правило, студенты неязыковых вузов владеют иностранным языком недостаточно хорошо, поэтому необходимо остановиться на последовательности переводческих действий в ситуации несовершенного владения языком. В этих условиях функционирование названных механизмов речи опосредовано родным языком, который может оказывать негативное влияние. Особенно высока вероятность интерференции при переводе с родного языка на иностранный. В этом случае понимание ИТ для специалиста в предметной области, к которой принадлежит текст, не вызывает затруднений. Однако отсутствие прочных связей между единицами родного и иностранного языков не допускает возможности формирования смысла ИТ и замысла ПТ на языке перевода. Оба этих умственных действия протекают на родном языке, а перереформулирование, то есть момент переклочки с одного языка на другой, происходит только на этапе порождения ПТ. Следовательно, здесь мы сталкиваемся с “переводом в переводе”: сначала возникает понимание языковых знаков, и возникающий образ связывается с родным языком, поскольку наиболее прочно связаны с понятиями именно знаки родного языка; затем этот построенный по законам родного языка концепт кодируется на языке перевода. Это служит причиной многочисленных ошибок в переводах студентов. При переводе с иностранного языка на родной формирование смысла ИТ и замысла ПТ осуществляется на родном языке, на котором затем формулируется ПТ. Однако чтобы перереформулировать исходного языка в переводный происходило на этапе осмысления иноязычного ИТ, также необходимо наличие прочных связей единиц иностранного языка с понятиями, иначе дешифровка слов ИТ возможна только с помощью словаря. Таким образом, если при переводе с родного языка на иностранный основной трудностью представляет последний этап – этап формулирования сформированной мысли на языке перевода, то при переводе с иностранного языка на родной особенно трудным является первый этап – этап осмысления ИТ. Решение этих проблем одинаково для обоих случаев: формирование навыка переклочки с одного языка на другой, то есть установление прочных связей между лексическими единицами или грамматическими структурами родного и иностранного языков в единстве их форм и значений.

При чтении эти связи проявляются в свободном смысловом восприятии графических образов языковых явлений, при порождении ПТ (письме) – в автоматическом правильном лексико-грамматическом оформлении высказывания в графическом коде.

При порождении высказывания особое значение имеет знание синтаксических правил. Исследователь Т.Н. Ушакова полагает, что процесс разрывания текста можно объяснить на основе понятия динамической стереотипии во второй сигнальной системе. Т.Н. Ушакова выделяет так называемый «синтаксический стереотип», результатом действия которого является последовательная активизация функциональных нервных структур, фиксирующих обобщенные грамматические значения. Формирование синтаксических стереотипов должно происходить вследствие многократного восприятия предложений одного типа. Другими словами, постоянное повторение «рисунка» возбуждения нервных образований, соответствующих грамматическим обобщениям, должно иметь своим следствием возникновение внутренне слаженной системы. Такие функциональные системы Т.Н. Ушакова и называет синтаксическими динамическими стереотипами. Они играют важную роль в речевом процессе при построении предложений и понимании воспринимаемых фраз, являясь их «костяком», который может быть реализован в высказывании после активизации во второй сигнальной системе базовых элементов, соответствующих значащим словам будущей речи. Варьирование конкретных слов в предложении не мешает формированию стереотипа потому, что каждое конкретное слово имеет обобщенное грамматическое оформление и значение [8, с. 190 – 192].

Выбор конкретных словоформ при построении фразы происходит следующим образом. В результате обобщающей и классифицирующей работы нервной системы создается система второсигнальных структур, соответствующая морфемной системе языка. Базовые элементы связаны в мышлении, образуя вер-

бальную сеть. При выборе слова во второй сигнальной системе локализуются диффузные очаги возбуждения, охватывающие, в частности, функциональные структуры, фиксирующие парадигмы слов. Эти очаги не могут быть прямо переведены в речь. Для того чтобы из них была выделена изолированная структура, соответствующая отдельному слову, должен произойти дифференцирующий процесс. В момент построения фразы форма слова (например, существительное в определенном падеже) образуется каждый раз заново путем объединения корневой морфемы и окончания. Результатом является связное предложение. Мы полагаем, такой механизм порождения предложения применим к речевой деятельности как на родном, так и на иностранном языке.

При письме, как и при чтении, осуществляется скрытая артикуляция, то есть беззвучное редуцированное внутреннее проговаривание, интенсивность которого зависит от степени автоматизированности техники письма и трудности текста. Следовательно, при письме актуализируются сложные связи двигательных, речемоторно-слуховых и зрительно-графических образов явлений в единстве с их значением, при этом ведущим анализатором здесь является двигательный, сопутствующими – зрительный, речемоторный и слуховой. Таким образом, программа письменного высказывания реализуется во внутреннем проговаривании при ведущей роли слухового анализатора и в меньшей степени речемоторного (редуцированная артикуляция), и затем фиксируется в виде письменного текста по правилам синтаксиса нужного языка, то есть происходит переход к графическому коду.

Можно сделать вывод, что восприятие и порождение речи имеют сходные механизмы. Письмо представляет собой процесс, обратный, но во многом схожий с чтением, поэтому при обучении зрительно-письменному переводу чтение и письмо необходимо рассматривать в тесной взаимосвязи как разные формы единой речевой деятельности.

Библиографический список

1. Клычникова З.И. *Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения)*: Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 1975.
2. *Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека (под ред. А.А.Залевской)*. Тверь: Тверской государственный университет, 1999.
3. *Основы физиологии человека*. Под редакцией Н.А. Агаджаняна. Москва: Издательство Университета дружбы народов, 2000.
4. Бурлаков Ю.А. *Физиологическая характеристика формирования речевых навыков и умений*. Москва: Издательство МГУ, 1985.
5. Кондрашова Н.В. *Обучение переводу студентов старших курсов факультета изобразительного искусства педагогического вуза (на материале немецкого языка)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
6. Фоломкина С.К. Зависимость типов упражнений от видов чтения *Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе (Проблемные вопросы обучения чтению)* Москва: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1970.
7. Креленштейн Н.С. Виды чтения и уровни компрессии текста *Обучение научных работников иностранным языкам*. Москва: Наука, 1984.
8. Ушакова Т.Н. *Функциональные структуры второй сигнальной системы: Психофизиологические механизмы внутренней речи*. Москва: Наука, 1979.

References

1. Klychnikova Z.I. *Psichologicheskie osobennosti vospriyatiya i ponimaniya pis'mennoj rechi (psichologiya chteniya)*: Avtoreferat dissertacii ... doktora psichologicheskix nauk. Moskva, 1975.
2. *Psicholingvisticheskie problemy funkcionirovaniya slova v leksikone cheloveka (pod red. A.A.Zalevskoj)*. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 1999.
3. *Osnovy fiziologii cheloveka*. Pod redakciej N.A. Agadzhanjana. Moskva: Izdatel'stvo Universiteta družby narodov, 2000.
4. Burlakov Yu.A. *Fiziologicheskaya harakteristika formirovaniya rechevyh navykov i umenij*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1985.
5. Kondrashova N.V. *Obuchenie perevodu studentov starših kursov fakul'teta izobrazitel'nogo iskusstva pedagogicheskogo vuza (na materiale nemetskogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
6. Folomkina S.K. Zavisimost' tipov uprazhnenij ot vidov chteniya *Metodicheskie zapiski po voprosam prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuze (Problemnye voprosy obucheniya chteniyu)* Moskva: MGPIIYa im. M. Toreza, 1970.
7. Krelenshtejn N.S. Vidy chteniya i urovni kompressii teksta *Obuchenie nauchnyh rabotnikov inostrannym yazykam*. Moskva: Nauka, 1984.
8. Ushakova T.N. *Funkcional'nye struktury vtoroj signal'noj sistemy: Psihofiziologicheskie mehanizmy vnutrennej rechi*. Moskva: Nauka, 1979.

Статья поступила в редакцию 26.09.16

УДК 378:316.77

Martynova Ye.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: Lizaveta.martynova@mail.ru

Sorokina V.V., Deputy Director for Educational and Methodical Work, teacher of Russian language and literature, Gymnasium No. 25 (Kemerovo, Russia), E-mail: gimnaz25@mail.ru

Sherbinin A.A., translator, member of the Union of Translators of Russia, English instructor, Secondary School No. 16 (Kemerovo, Russia), E-mail: questador@mail.ru

FORMATION OF INCLINATION TO COMPILATION OF RUSSIAN AND ENGLISH ANALYTICAL TEXTS BY STUDENTS AND PUPILS. The article highlights many years of research and teaching experience in the formation of inclination of learners to the compilation of analytical texts on different levels of education: school and university. The study is conducted in Kemerovo State University of Culture at Department of Documentary Communications Technology. The disclosure of analytical texts specificity includes the fol-

lowing features: the objective goal to solve the problem, the availability of cognitive procedures (description, explanation, evaluation, prognosis), the presence of lead-knowledge, reasoned functional-semantic model of production, constructive attitude to the displayed object. The speech activity is presented in Russian and English. The authors propose to use the existing experience in the practice of typical speech methods of presentation, which provide creating of functional, genre, logic models of analytical texts. Typical methods of presentation are the formal characteristics that define the functional and stylistic features of analytical texts; speech patterns and clichés, indicating an introduction of the individual fragments of meaning to the text; aspect and sense structures. Using standard methods of presentation allows bringing the process of creating the analytic texts to formalized algorithmized that contributes to the solution of practical problems, associated with the formation of inclination for authoring activity of students and pupils in Russian and English.

Key words: information text models, analytical texts, typical presentation techniques, inclination for compilation of analytical texts.

Е.В. Мартынова, канд. пед. наук, доц. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово,

E-mail: Lizaveta.martynova@mail.ru

В.В. Сорокина, зам. дир. по учебно-методической работе, учитель русского языка и литературы,

МБОУ «Гимназия 25», г. Кемерово, E-mail: gimnaz25@mail.ru

А.А. Щербинин, переводчик, член Союза переводчиков России, учитель английского языка,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16», г. Кемерово, E-mail: questador@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К СОСТАВЛЕНИЮ АНАЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье освещается многолетний научно-педагогический опыт по формированию готовности учащихся к составлению аналитических текстов на разных уровнях обучения – школьном и вузовском. Исследование проводилось в Кемеровском государственном институте культуры на кафедре технологии документальных коммуникаций. Раскрыта специфика аналитических текстов, которая включает следующие признаки: целевая установка на решение проблемы, наличие познавательных процедур (описания, объяснения, оценки, прогноза), наличие выводных знаний, аргументированная функционально-смысловая модель построения, конструктивное отношение к объекту отображения. Речевая деятельность представлена на русском и английском языках. Авторы предлагают использование сложившихся в практике речевого опыта типовых приёмов изложения, с помощью которых реализуется создание функциональных, жанровых, логических моделей аналитических текстов. Типовые приёмы изложения представляют собой формальные признаки, определяющие функционально-стилистические особенности аналитических текстов; речевые обороты-клише, обозначающие введение в текст отдельных смысловых фрагментов; смысловые и аспектные структуры. Использование типовых приёмов изложения позволяет приблизить процесс создания аналитических текстов к формализованному, алгоритмизированному, что способствует решению практических задач, связанных с формированием готовности к авторской деятельности у студентов и школьников на русском и английском языках.

Ключевые слова: информационные модели текстов, аналитические тексты, типовые приемы изложения, готовность к составлению аналитических текстов.

Современные образовательные стандарты высшего и общего полного среднего образования предусматривают развитие у учащихся способностей к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Они нацеливают на формирование навыков критического, оценочного мышления [1; 2]. В связи с этим все больше преподавателей понимают важность развития в учебном процессе школы и вуза умений, необходимых для создания аналитических текстов.

В Кемеровском государственном институте культуры (КемГИК) на кафедре технологии документальных коммуникаций проведено исследование, посвященное изучению аналитической информации: специфике ее содержания, создания, использования [3]. В результате было установлено, что целенаправленное изучение аналитических текстов, их специфических особенностей и отличительных признаков стало активно развиваться с начала XX века. Прежде всего, оно охватило жанры журналистики. Свои научные интересы посвятил этой теме профессор, доктор филологических наук А.А. Тертыйный, работающий на факультете журналистики Московского государственного университета [4]. Разработки этого автора стали основой исследования, были доработаны и распространены авторами данного труда за пределы журналистики для научных аналитических текстов, создаваемых нефилологами в практико-ориентированных ситуациях.

Аналитический текст представляет собою литературно оформленный результат исследования определенных фактов, на основе которых выведены новые знания, позволяющие сделать рекомендации по совершенствованию объекта отображения.

Аналитический текст имеет своей целью донести до читателя не просто информацию, а призывает его, проследив цепочку авторских рассуждений по поводу взаимодействия элементов изучаемого объекта, сделать тот или иной вывод, который, как правило, автор формулирует в итоговой части своей работы и направляет на совершенствование объекта отображения.

Принципиальное отличие аналитических текстов от информационных заключается в глубоком проникновении в предмет, о котором идёт речь: о нём не просто сообщаются какие-то сведения, которые могут так и не задержаться в сознании читателя, а на основании изучения приводимых фактов, выявляются новые существенные качества объекта исследования, которые до этого не были очевидными. Иными словами, аналитический текст дает читателю новую информацию не столько путем её сообщения, сколько путем логических умозаключений.

Объектом отображения в аналитических текстах выступают разнообразные события, процессы, ситуации, а также материальные объекты, законы и т. п. и связанные с ними теоретические и практические проблемы. Чтобы во всем этом разобраться автору приходится уточнять причины и следствия, оценивать правильность выбора путей и средств решения проблемы. Разумеется, что такие материалы имеют большой объем, поскольку важны не сами факты, а мысли автора, порожденные фактами. В связи с этим аналитические тексты появляются в виде объемных публикаций, как правило, в книгах или журналах, но не в газетах.

Для того чтобы аналитические тексты были интересны читателям, автор-аналитик показывает логическую цепочку развития событий с возможным прогнозом на будущее. Он строит свои рассуждения примерно так: что было, каково положение сейчас, что необходимо предпринять, что будет, если не предпринять этих шагов, что принесет пользу, а что вред. Такая специфика аналитического текста дает возможность автору изображать не только реальное положение, но и желаемое состояние. Представление о будущем рано или поздно сформирует и новую действительность. Иными словами, аналитик формирует новую модель в мышлении читающей аудитории.

Функции аналитических текстов следующие:

- являются средством социальной ориентации аудитории. Только аналитический текст может представить причинно-следственные связи, дать им трактовку, оценку, обосновать прогноз, план действий, связанный с отображаемым объектом;

• представляют собою источник данных для принятия решений в различных социальных институтах. Несмотря на то, что существующее законодательство не обязывает социальные институты реагировать на публикации, касающиеся их деятельности, аналитические тексты могут оказывать им существенную помощь в принятии решений по важным и актуальным событиям жизни.

Существуют главные *ориентиры в построении* аналитического текста: познавательный и коммуникативный.

Познавательный ориентир. Реализуется автором в том случае, если аудитория предельно заинтересована в предмете. Для этого автор может включить в текст отдельные элементы процесса познания или несколько взаимосвязанных элементов, когда каждый из них раскрывает суть проблемы.

Коммуникативный ориентир. Аналитический текст зачастую служит средством коммуникации для аудитории. Комму-

Наличие выводных знаний. В аналитических текстах новые выводные знания формируются на основе отобранного фактического материала, его обобщения и выводов.

Аргументированная функционально-смысловая модель построения. Базовой функционально-смысловой моделью аналитического текста является рассуждение. Это – текст аргументированный. Он строится по логической схеме «тезис – доказательство – вывод».

Конструктивное отношение к объекту отображения. Автор-аналитик представляет рекомендации по совершенствованию объекта отображения, указывает его перспективы развития. Аналитические тексты отражают объект отображения в динамике.

Различают стили, формы и соответствующие им жанры аналитических текстов. Аналитические тексты создаются в научном, публицистическом и официально-деловом стилях. Они существуют преимущественно в письменной форме бытования.

Таблица 1

Стили, формы и жанры аналитических текстов (фрагмент)

Стили	Жанры	
	Письменная форма	Устная форма
Научный	Диссертация Монография Научная статья Курсовая работа Реферат учебный Автореферат диссертации Рецензия научная Аналитический отчет и т.д.	Доклад на конференции Выступление в дискуссии и т. д.
Публицистический	Интервью аналитическое Статья публицистическая Обозрение Комментарий Рецензия публицистическая	Интервью аналитическое и т. д.
Официально-деловой	Аналитическая справка Докладная записка и т.д.	

никативные потребности собственно социальные (для осуществления социальной деятельности) и социально-психологические (для выработки у отдельных людей адекватной социальной ориентации, в том числе в профессиональной деятельности) обуславливают коммуникативный ориентир. При этом аудитория воспринимает не только содержательный компонент, но и эмоциональный. Делается это с помощью различных приемов воздействия на эмоции (использования художественно-выразительных средств, включения в текст интриг, парадоксальностей, противоречий).

Обобщая вышесказанное и подчеркивая главные *отличительные особенности* аналитических текстов, важно указать на следующие признаки: целевая установка на решение проблемы, наличие познавательных процедур (описания, объяснения, оценки, прогноза), наличие выводных знаний, аргументированная функционально-смысловая модель построения, конструктивное отношение к объекту отображения.

Целевая установка на решение проблемы. Аналитические тексты нацелены на сообщение новой информации, которая формируется в ходе смысловой обработки представленного материала и в конечном итоге служит основой для дальнейшего принятия решений по совершенствованию объекта отображения.

Наличие познавательных процедур. Аналитические тексты включают результаты обработки фактов с помощью познавательных процедур (описания, объяснения, оценки, прогноза). Убедительность и доказательность авторских рассуждений может быть усилена включением в текст описаний приемов и методов познания, которые нередко выводятся на первый план.

Далее в ходе исследования, организованного в КемГИК, был изучен накопленный в педагогической практике опытный материал, отражающий технологии и методики обучения созданию текстов научно-исследовательских жанров [5; 6]. Опираясь на анализ опыта, автор исследования аналитической информации совместно с педагогами школ предприняли попытку дополнить существующие дидактические приемы формирования готовности учащихся к составлению аналитических текстов за счет изучения и использования типовых приемов изложения. При этом рассматривались варианты на русском и английском языках.

Типовые приёмы изложения – это сложившиеся в результате речевого опыта, способы построения речи, определяющие функциональные, жанровые, логические модели текстов, их смысловое содержание в коммуникативном пространстве.

Поясним, как могут выглядеть, предлагаемые для изучения и использования, типовые приемы изложения, которые составляют информационные модели аналитических текстов.

Начнём с функциональных моделей. Их два вида: функционально-стилистические и функционально-смысловые. Функционально-стилистические, используемые в аналитических текстах – это научные, публицистические, официально-деловые (художественные и разговорные исключаются). Функционально-смысловые модели – описание, повествование, рассуждение – все присутствуют в аналитических текстах.

Типовые приёмы изложения, определяющие функционально-стилистические особенности аналитических текстов построены на формальных признаках, владение которыми нормализует процесс речевой аналитической деятельности.

Таблица 2

Формальные признаки, определяющие функционально-стилистические особенности аналитических текстов (фрагмент)

Функциональный стиль	Формальные признаки стиля
Научный	Конкретность, логичность, аргументированность, доказательность, проблемность, высокая насыщенность терминами и т. д.
Публицистический	Доходчивость, обобщенность, наличие общественно-политической лексики и т. д.
Официально-деловой	Стандартное расположение материала, конкретность, наличие речевых стандартов-клише и т. д.

Таблица 3

Речевые обороты-клише, реализующие логичность изложения (фрагмент)

Речевые обороты на русском языке	Речевые обороты на английском языке
Отсюда заключаем...	Thus we conclude ...
Это позволяет предположить...	It would suggest ...
В связи с тем, что...	Due to...
Следовательно...	Consequently...
Является продолжением...и т.д.	The continuation is... etc.

Один из формальных признаков, определяющих функционально-стилистические особенности аналитических текстов, – логичность изложения. Этот признак может быть реализован с помощью речевых оборотов-клише.

Типовые приёмы изложения функционально-смысловых моделей аналитических текстов раскрывают технику сравнительного описания, показывают правила формирования узлов повествования, представляют отличительные признаки видов

Таблица 4

Речевые обороты-клише, используемые для раскрытия отдельных аспектов смыслового содержания аналитической статьи (фрагмент)

Назначение лексических оборотов	Лексические обороты	
	На русском языке	На английском языке
Выражение несогласия с автором анализируемого произведения	Автор произведения - не подтверждает своего мнения...фактами, примерами... - противоречит сам себе... - необоснованно утверждает... - критически относится... - упускает из виду... - пренебрегает... - не совсем прав... - Это не совсем так... Нельзя со всем согласиться...	The author of this work - does not confirm the opinion with ... facts, unmistakable examples ... - contradicts himself ... - absolutely unreasonably claims that... - is critical to... - overlooks the fact... - neglects the idea... - not quite right ... It is utterly not so ... We cannot agree with all the information...
Выражение авторской точки зрения	Я убежден... Мне кажется... Я считаю... Думается, что... Следует сказать, что... Хочется убедить в том, что... Важно обратить внимание на ... Необходимо заметить, что... Нет сомнения в том, что...	I am convinced... I think... I believe... It seems that ... I should say that ... I want to be absolutely believable that ... It is important to pay attention to ... It should be noted that ... There is no doubt that ...
Выражение положительной оценки	Заслуга автора... Решает оригинально... Создает хорошее впечатление... Верно определяет... К счастью... Достоинством является... Следует согласиться...	The advantage of the author... Resolves originally ... It creates an excellent impression ... It truly defines ... Fortunately... The advantage is ... We agree ...
Введение аргументов	Во-первых,... во-вторых,... в-третьих,... И еще...и потом... ... – это одно. Другой факт... Далее следует... Далее... Следующий пример... И наконец, такой факт...	First... Second.. Third... And yet... and then.. it is the one thing. Another fact is... Followed by... Further pattern... The following example ... Finally, such a fact ...
Подтверждение аргументов - ссылки на общее мнение - ссылки на источник - ссылки на авторитет	Известно, что... По общему признанию... По данным печати... Специалисты утверждают... Из литературы известно, что... По свидетельству... Исходя из последних данных... Как показывает опыт... Как считает... Как сказал еще... Как утверждает...	It is known that... Admittedly... According to the press ... The experts say ... From the literature it is known that ... According to ... Based on the recent data ... As the experience of ... According to ... As said ... more As claims...

рассуждения (доказательства, опровержения, объяснения, обоснования) и т. д. Они также нацеливают на использование формальных приемов изложения, что делает труд автора-аналитика более технологичным и нормализованным.

Жанровые модели состоят из множества типовых приемов изложения содержания, определяющих специфические особенности каждого жанра. Так, аналитическое интервью строится в диалоговой ответно-вопросной форме. Поэтому типовые приемы изложения указывают на различные способы конструирования разнообразных видов вопросов.

Логические модели определяют композиционные структуры аналитических текстов, их смысловое и аспектное содержание. Проиллюстрируем на примерах.

Типовые приемы изложения фиксируют смысловое содержание аналитической статьи. Оно имеет следующий вид:

- обоснование актуальности и формулировка проблемы;
- определение степени разработанности проблемы;
- представление проведенной подготовительной работы;
- формулировка целей и задач текста;
- описание методов, которые использовались при изучении объекта отображения;
- обсуждение различных точек зрения на изучаемый объект отображения;

- личные мысли, наблюдения автора и их интерпретация

- представление материала, включающего в себя построения логических суждений, доказательств, умозаключений – это сердцевина всей аналитической статьи;

- изложение результатов изучения объекта отображения и их обоснование;

- оценка значения результатов исследования, способности ответить на обозначенную в статье проблему;

- рекомендации по использованию полученных результатов в практической деятельности.

Отдельные аспекты смыслового содержания статьи раскрываются с помощью речевых оборотов-клише.

В рецензии на научное издание могут быть выделены следующие аспекты аналитического разбора: проблема, фактический материал, практическая значимость, научная новизна, структура произведения, отбор материала и т. д.

Использование типовых приемов изложения позволяет приблизить процесс создания аналитических текстов к формализованному, алгоритмизированному, что способствует решению практических задач, связанных с формированием готовности к авторской деятельности студентов и школьников на русском и английском языках.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г № 1001 Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71376524/>
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/2365>
3. *Методы информационно-аналитической деятельности*: научно-методический сборник. Кемерово: КемГУКИ, 2010.
4. Тертыйный А.А. *Аналитическая журналистика*. Москва: Аспект-Пресс, 2010.
5. Ярская-Смирнова Е. *Создание академического текста*. Учебное пособие для студентов и преподавателей вузов. Москва: ООО «Вариант»: ЦСПГИ, 2013.
6. Михельсон Т.Н., Успенская Н.В. *Как писать по-английски научные статьи, рефераты, рецензии*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Специальная литература, 1995.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 51.03.06 Bibliotечно-informacionnaya deyatel'nost' (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 11 avgusta 2016 g № 1001 Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71376524/>
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. № 413 Available at: <http://minobrnauki.rf/documents/2365>
3. *Metody informacionno-analiticheskoy deyatel'nosti*: nauchno-metodicheskij sbornik. Kemerovo: KemGUki, 2010.
4. Tertychnyj A.A. *Analiticheskaya zhurnalistika*. Moskva: Aspekt-Press, 2010.
5. Yarskaya-Smirnova E. *Sozdanie akademicheskogo teksta*. Uchebnoe posobie dlya studentov i prepodavatelej vuzov. Moskva: OOO «Variant»: CSPGI, 2013.
6. Mihel'son T.N., Uspenskaya N.V. *Kak pisat' po-anglijski nauchnye stat'i, referaty, recenzii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Special'naya literatura, 1995.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 37.013.43

Naumova V.I., Doctor of Art Criticism, Professor, Head of Department of Architecture and Design, East Kazakhstan State Technical University n.a. D. Serikbayev (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan), E-mail: stm@art.asu.ru
Stepansky V.V., teacher, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru

CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE OF ARCHITECTURAL AND ART SCHOOLS AND REGIONAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ARCHITECTURAL EDUCATION. The article shows experience of organization of architectural art education in Russia in the 1920s – 30s. The work traces stages of evolution of Bauhaus School. The paper defines what the innovative principles of art training of architects-designers are. The use of project training as a central link of an education system created on the basis of expansion of a circle of cross-disciplinary communications and experience of Bauhaus School is shown. Quality characteristics of project thinking, the modular principle of creation of subject matters are designated. The authors study foreign experience and experience of development of the Leningrad school of designing and affirm that theoretical and structure-forming unit of educational institution is not the department, but its workshops. Each workshop of the department shall have its own task and thematic orientation: design of the information environment, economic design, design of the urban environment, engineering design.

Key words: design thinking, modular principle, interdisciplinarity, non-standard figurative thinking, style, suprematism.

В.И. Наумова, д-р искусствоведения, проф., зав. каф. архитектуры и дизайна, Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д. Серикбаева, г. Усть-Каменогорск, E-mail: stm@art.asu.ru
В.В. Степанский, преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства факультета искусств, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт организации архитектурно-художественного образования в России в 1920 – 30-х гг.; показана эволюция школы «Баухауз»; рассмотрены новаторские принципы художественной подготовки архитекторов-дизайнеров; показано использование проектного обучения как центральное звено системы образования, сформировавшееся на основе расширения круга междисциплинарных связей и опыта школы «Баухауз»; обозначены качественные характеристики проектного мышления, модульный принцип построения учебных дисциплин, рассмотрены зарубежный опыт и опыт развития Ленинградской школы дизайна; утверждается, что теоретической и структурообразующей единицей учебного заведения является не кафедра, а мастерская кафедры. Утверждается, что каждая мастерская кафедры должна иметь свою проблемно-тематическую ориентацию: дизайн информационной среды, экономический дизайн, дизайн городской среды, инженерный дизайн.

Ключевые слова: проектное мышление, модульный принцип, междисциплинарность, нестандартное образное мышление, стиль, супрематизм.

Исторически сложились универсальные и уникальные черты каждой архитектурно-художественной школы, они имеют национальные традиции, характерные черты, определённый культурный уровень. Архитектурно-художественная школа – это, как правило, направление, за которым стоят выдающиеся архитекторы и художники, теоретики и практики, стили и направления в архитектуре и искусстве. Их исследование даёт возможность профессионалам развивать теории, концепции, направления творчества в архитектурной науке, практическом применении, образовательном процессе, а также, базируясь на «историческом» опыте, представлять новые контекстуальные решения.

Статья предусматривает рассмотрение общих закономерностей развития, особенностей образовательного процесса, характерных черт, присущих данному обществу, раскрывающихся региональных особенностей; экономическому, научно – техническому, политическому, нравственному, эстетическому, культурному факторам. С каждым подходом к изучению богатого наследия творчества современных мастеров архитектуры и искусства не перестает охватывать чувство; насколько актуальны и идентичны нашему времени большинство вопросов, которые решали наши предшественники начала XX века.

«Баухауз» – первая школа художественного конструирования. Школа, по мнению организаторов, должна была выпускать всесторонне развитых людей, которые сочетали в себе художественные, духовные и творческие возможности. Её организатор, прогрессивный немецкий архитектор Вальтер Гропиус, который в короткое время сделал подлинным «Баухауз» методическим центром в области дизайна. В числе его профессоров были крупнейшие деятели культуры начала XX столетия: архитекторы Мисс Ван дер Роз, Ганнес Мейер, Марсель Брейер, художники Василий Кандинский, Пауль Клее, Лионель Фенингер, Пит Мондриан. Новаторским был и сам принцип художественной подготовки. В прежних школах обучение живописи, рисунку, скульптуре по давней традиции имело пассивный характер, и освоение мастерства происходило в процессе, почти исключавшем анализ натуры. Очень интересна эволюция «Баухауза» [1]. Школа сосредоточила внимание на искоренение ошибок механизации, не жертвуя ни одним из её достоинств. Мечтой было – создание подлинных ценностей, а не проходящих новшеств. «Баухауз» пропагандировал на практике равноправие всех видов творческого труда и их логическую взаимосвязь в современном мире. Ведущим принципом было то, что формообразующая деятельность является не односторонне интеллектуальным или односторонне материальным делом, а неотъемлемой частью жизни, необходимой в каждом цивилизованном обществе. Цель «Баухауза» заключалась не в распространении, какого бы то ни было стиля, системы или догмы, а в оказании обновляющего влияния на всю сферу формообразования. Школа старалась сформулировать новый подход к задаче, который воспитает творческое сознание у всех единомышленников и который, в конечном счете, приведет к новому отношению жизни. «Баухауз» был первым учреждением в мире, осмелившимся воплотить этот принцип в конкретной программе. Ведущим принципом являлось стремление к слиянию всех видов художественного творчества, к воссоединению всех прикладных дисциплин с новой архитектурой в качестве её неотъемлемых частей. Конечная, хотя и далекая цель «Баухауза» – единое художественное произведение – здание, в котором исчезают границы между монументальным и декоративным искусством. Господствующей идеей «Баухауза» была идея создания нового единства, идея синтеза и достижений неделимого целого, соот-

ветствующего внутренней целостности человека. Наряду с практическим обучением идет обучение духовное, выборка методов постижения элементов формы и цвета и соответствующих законов.

Подмастерья, которые окончили производственный и формальный курсы и подготовлены к совместной работе, переходят к строительству на экспериментальной и строительной площадках. «Баухауз» ставит своей задачей добиться широкого сотрудничества в строительстве инженеров, предпринимателей и художников – всех ответственных за экономику, технику и форму. Художественно одаренные люди должны в итоге такого обучения развить в себе преимущественно правильное сочетание производственных и формальных способностей. Принцип стандартизации становился особенно актуальным. Но для «Баухауза» важнее всего был поиск не просто функциональных, но одновременно динамичных форм.

Голландия – колыбель современной архитектуры, у истоков которой стоит Х.П. Бергале – опытное поле современного рационализма, тонкая грань различия между архитектурными школами Амстердама, группой архитекторов «Стиль» и «Вендинген» отличает Роттердамскую архитектурную школу созданием новых типов жилых домов и концептуальных планировочных решений населенных пунктов Голландии. Сочетание малоэтажной застройки с многоэтажной, создание необходимых выразительных градостроительных акцентов, достаточного Ван Тейн в сотрудничестве с И.А. Брикманном и А.К. Ван дер Флугом. Роттердам – архитекторы И.А. Брикманн и Л.К. Ван де Флугт – характерные особенности роттердамской архитектурной школы. Большая часть учебного времени отводится образованию в специальных мастерских – студиях: жилищное строительство, строительство общественных зданий, городское устройство, рост городов, городское планирование и региональное планирование [2, с. 42].

Возникновение около 1910 года амстердамской архитектурной школы, находящейся под частичным влиянием голландского архитектора Х.П. Бергале, которая стала благодаря его смелому отказу от эклектизма, было реакцией на его строгий рационализм. Выразителями этой школы стали Мишель де Клерк, Питер Крамер и И.М. ван дер Мей. В работах группы «Стиль», можно отметить преувеличенное внимание к внешним формам. Группа «Стиль» пыталась найти объективные критерии нового архитектурного языка, требуя от архитектуры освобождения проявления индивидуальных эмоций, имеющих относительное значение и замены их «элементарными средствами выражения» – кубами, плоскостями, прямыми. В голландскую школу «Стиль» входили живописцы Пит Мондриан, Тео Ван Дусбург, Ван дер Лек и Вильмос Хушар, архитекторы Я.И.П. Ауд, Ян Вилс, Роберт Ван т Хофф, скульптур Жорж Вантонгерлоо и поэт Антони Кок. Эта группа последовательно проводила свои идеи и взгляды, оказала влияние на театр, кино, балет. Она противопоставляла социальным и экономическим условиям своего времени такие категории, как объективность, порядок, ясность и простота, отказ от индивидуального произвола и случайности – к объективному обобщению, в котором нашло бы свое выражение «всеобщее мироощущение эпохи». Приверженность к простейшим формам неизбежно привела к отказу от всякого бездумного украшения прошлого, обострила понимание четких пропорций и раскрыла глаза на красоту естественных материалов [3]. К аналогичной концепции пришел и Казимир Малевич – основатель русского супрематизма, он применяет элементарные геометрические фигуры – квадрат, прямоугольник, круг и треугольник. Функция и

конструкция в архитектуре отодвигается на второй план, проекты носят характер манифестов.

ДЕ СТИЛЬ – объединение молодых голландских художников, основанное в Брюсселе живописцем Питером Мондрианом (1872 – 1944) и архитектором Тео Ван Дусбургом. «Неоплатицизм» Мондриана в его композициях оказал существенное воздействие на развитие «интернационального стиля» американской живописи и архитектуры. В 1920 – 1923 гг. Т. Ван Дусбург вместе с Корнелиусом Ван Эстереном разрабатывал теорию неопластической архитектуры. В 1930 г. был опубликован Манифест конкретного искусства, в котором Ван Дусбург призвал к «элементаризму», абстрактному искусству «универсального языка», не связанному ни с какими литературными ассоциациями (намек на течения символизма и сюрреализма в живописи), – искусству, основанному «на чётких визуальных формах». Идеи голландцев нашли отражение в программе Баухауса в Ваймаре и во многом определили развитие европейского дизайна [4]. Группа «Стиль» объединяла художников и архитекторов и пропагандировала «радикальное обновление искусства». Неоплатицизм – главная черта нового направления, где моделирование, концепции и методология формообразования архитектуры и промышленного искусства – сущность архитектурно-проектной деятельности.

Советская архитектура периода 20-х – первой половины 30-х годов является необычайной по творческой активности советских архитекторов. Архитектурно-художественное творчество СССР этого периода признавалось прогрессивными зодчими мира как лидер новой. Широкий диапазон новых идей и художественных образов, появившихся в этот период, оказал и продолжает оказывать влияние на развитие мировой архитектуры. Поисковый характер архитектуры соответствовал революционным преобразованиям в стране. Устремленные в будущее проектные предложения не были реализованы: технические возможности появились позже. Высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС) в составе архитектурного, производственного и художественного факультетов. Преподавателями были архитекторы – новаторы А. и В. Веснины, М.Я. Гинзбург, И.А. и П.А. Голосовы, В.Ф. Кринский, Н.А. Ладовский, К.С. Мельников. Архитекторы, провозгласившие творческой целью поиск новых возможностей архитектуры, реализовали свою учебную и практическую деятельность по двум, удачно дополнившим направлениям рационализма и конструктивизма. Рационалисты: К.С. Мельников, Н.В. Докучаев, В.Ф. Кринский, А. Рухлядев формировались вокруг Н.А. Ладовского. Их занимали проблемы пространства и объективные закономерности восприятия композиции архитектурной формы, художественные стороны зодчества не только эмоциональные, но и рациональные. Конструктивисты: братья Веснины, М.Я. Гинзбург, А.С. Никольский. В своём творчестве А. Веснин считал, что вещи, создаваемые современным художником, должны быть чистыми конструкциями без балласта изобразительности. При ВХУТЕМАСе и ВХУТЕИНе работали и научно-исследовательские лаборатории, которые ставили своей целью создание действительно научно обоснованного преподавания и исследования природы художественных дисциплин. В 1925 году на Международной выставке декоративного искусства и промышленности в Париже ВХУТЕМАС был отмечен Почётным дипломом за новый аналитический метод, программы и учебно-экспериментальные работы студентов. Советский научно-учебный центр получил международное признание наряду с «Баухаузом».

Целый отряд архитекторов, искусствоведов и художников поставил перед собой цель – слияние своего искусства с новой жизнью, видел целью развития искусства – вхождение его в промышленное производство, в «делание вещей». Их называли «производственниками». Несмотря на искреннее желание включиться в производственную новую жизнь и принести народу конкретную пользу, они стояли очень далеко от реальных задач производства того времени. Реальные задачи 1919 – 1920 годов казались им крайне мелкими, их влекли довольно туманно осознаваемые ими идеалы будущего общества. Они считали, что старую культуру надо полностью разрушить и на ее развалинах построить совершенно новую, коллективистскую культуру всемирной коммуны. Первые два года обучения, где студенты получали общехудожественное образование, были названы основным отделением. Этот курс, наряду с вводным курсом «Бау-

хауза», предвосхитил все вводные курсы современных архитектурно – художественных школ.

Наряду с прогрессивно настроенными архитекторами, отвергавшими эклектику и видевшими свою цель в поисках нового, были и другие, ориентирующиеся на возрождение архитектурных традиций прошлого. Это проявилось в архитектурно – художественном творчестве мастеров архитектуры старшего поколения И. Фомина, А.В. Щусева и, особенно, И.В. Жолтовского и А. Таманяна, которые продолжали поиски освоения классического наследия.

Уральская школа дизайна – филиал Московского архитектурного института (академии) – занимает в системе отечественного дизайнерского образования особое место. Специфика школы определилась, прежде всего, её географическим положением – в центре одного из крупнейших экономических районов страны. Уральский политехнический институт (УПИ) им. С.А. Кирова явился той базой, на которой возник Свердловский архитектурный институт, на факультете промышленной архитектуры которого, зародилась кафедра промышленного искусства. Этот факт знаменателен сам по себе: в отличие от других дизайнерских школ страны, возникших в структуре художественных вузов, Уральская школа дизайна «отпочковалась» от вуза технического, что отразилось на её первоначальной специфике. В связи с этим определённый интерес представляет вопрос о региональности дизайнерской школы. Региональные школы действительно существуют, и их появление определяется как внешними, так и внутренними причинами. Внешние причины – это, как правило, экономические интересы регионов, где создаются и за счет которых финансируются эти школы, в этом отношении характерны дизайнерские училища отдельных земель ФРГ (Бавария, Баден-Вюртемберг), училища отдельных префектур Японии, дизайнерские колледжи в отдельных штатах США и др. Для деятельности школы всегда была характерна генеральная ориентация на проектирование изделий тяжелого и транспортного машиностроения. Но в разные периоды доля объектов этого типа в общем объеме учебного и дипломного проектирования была не одинакова, и это зависело от изменений в конкретно – исторической ситуации, от методологического подхода и методических принципов к содержанию и организации учебного процесса, в статусе специальности. Периодизация отражает общую картину развития художественного конструирования в стране. Развитие сферы архитектурного образования характеризуется проявлением новых методологических концепций и подходов, расширением круга междисциплинарных связей и интересов, все с большей остротой ставится вопрос о первооснове профессиональной архитектурно – художественной деятельности, о том, что составляет ее активное творческое начало.

Проблема самоопределения – одна из ключевых для процесса развития Ленинградской школы дизайна – на современном этапе оказалась острее и актуальнее, чем для других, потому что идея самоопределения была заложена изначально как внутренний принцип её существования. Ленинградская архитектурно-художественная школа, в сущности, её теоретической и структурообразующей единицей является не кафедра, а мастерская. Каждая мастерская кафедры имеет свою проблемно-тематическую ориентацию: дизайн информационной среды, экономический дизайн, дизайн городской среды, инженерный дизайн, эргодизайн. Проектное обучение является центральным звеном системы образования. Вокруг этого звена интегрируется весь комплекс предметов и дисциплин, необходимых для подготовки специалиста [5]. Самым загадочным и трудным в подготовке профессионала является развитие нестандартного образного мышления, позволяющего в процессе обучения, и в дальнейшей практической деятельности формировать проектные замыслы.

Главное направление методики обучения – научно-технический и концептуальный подход к проектной задаче, умение широко видеть проблему, мыслить универсально с позиций различных дисциплин. Важной составляющей методики обучения является теоретическая модель проектной деятельности, которая представляет структуру взаимодействия дизайнера и объекта его деятельности, выявляет качественные характеристики проектного мышления и базовые компоненты творческого метода мастера. Модульный принцип построения учебных дисциплин рассматривается как один из методов интенсивной подготовки архитекторов.

Библиографический список

1. Воронов Н.В. *Российский дизайн*. Москва, 2001; Т. 1.
2. Гутнов А.Э. *Эволюция градостроительства*. Москва, 1984: 41 – 42.
3. Иконников А.В. *Художественный язык архитектуры*. Москва, 1885.
4. Ле Корбюзье. Беседа со студентами архитектурных школ. *Мастера архитектуры об архитектуре*. Москва: Искусство, 1972: 257 – 258.
5. Некрасов А.И. *Теория архитектуры*. Москва: Стройиздат, 1994.

References

1. Voronov N.V. *Rossiiskij dizajn*. Moskva, 2001; T. 1.
2. Gutnov A. E. *Evolyuclia gradostroitel'stva*. Moskva, 1984: 41 – 42.
3. Ikonnikov A.V. *Hudozhestvennyj yazyk arhitektury*. Moskva, 1885.
4. Le Korbyuz'e. Beseda so studentami arhitekturnyh shkol. *Mastera arhitektury ob arhitekture*. Moskva: Iskusstvo, 1972: 257 – 258.
5. Nekrasov A.I. *Teoriya arhitektury*. Moskva: Strojizdat, 1994.

Статья поступила в редакцию 23.09.16

УДК 37.035

Petroniuk I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Philosophy and Defectology, Institute of Continuing Adult Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru*

INTELLIGENT-SEARCH ACTIVITY IN EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS. The author attempts to determine the contents of an intellectually-search activity. The author considers that it possible to develop communicative, ethical, social and civic competence while teaching adolescents. The article presents the results of practical implementation in the educational process of an extracurricular activities program "Urban pedestrian rally". In this program participants show much success in formation of personality, regulatory, cognitive, communicative universal educational actions. The author concludes that the intellectually-search activity can be an effective means of developing adolescents, if it is organically included in the educational process, and allows teenagers getting social experience and a system of values of the host society. It also helps to create socio-cultural identity, to acquire social skills, to understand social reality and everyday life, it gives some experience of doing independent social actions, to develop communicative, ethical, social, civic competence, tolerance, to join a healthy lifestyle, to develop a sense of citizenship and patriotism and to raise legal culture.

Key words: *intellectually-search activities, extracurricular activities, development, teenager, competence.*

И.С. Петронюк, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и дефектологии Институт непрерывного образования взрослых, г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА

В статье предпринята попытка определения интеллектуально-поисковой деятельности. Автор рассматривает её возможности для развития коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности обучающихся подросткового возраста. В статье представлены результаты внедрения в практику образовательного процесса программы внеурочной деятельности «Городское пешеходное ралли». У участников программы отмечены успехи в формировании личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. Автор приходит к выводу, что интеллектуально-поисковая деятельность может служить эффективным средством развития подростков, если она органично включена в образовательный процесс и позволяет получить подростку социальный опыт и принимаемую обществом систему ценностей; сформировать социокультурную идентичность; приобрести социальные знания, понимания социальной реальности и повседневной жизни, опыта самостоятельного социального действия; развить коммуникативную, этическую, социальную, гражданскую компетентности; развить толерантность; приобщиться к здоровому образу жизни; развить чувства гражданственности и патриотизма; воспитать правовую культуру.

Ключевые слова: *интеллектуально-поисковая деятельность, внеурочная деятельность, развитие, подросток, компетентность.*

Образовательный процесс, осуществляемый в любом образовательном учреждении основывается на организации совместной деятельности участников этого процесса, подразумевающей приобретение и передачу опыта ценностного общения. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт требует, чтобы воспитание охватывало все виды учебной и внеурочной деятельности в современном общеобразовательном учреждении [1]. Введение стандарта второго поколения призвано во многом изменить школьную жизнь ребёнка. Поэтому, поиск новых форм организации обучения, образовательных технологий, открытой информационно-образовательной среды сегодня остаётся актуальным.

Вариативная часть учебного плана образовательного учреждения включает в себя внеурочную деятельность во второй половине дня, которая организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Её введение способствует расширению образовательного пространства, создает дополнительные условия для развития обучающихся. Среди доступных в общеобразовательном учреждении видов внеурочной деятельности называют: игровую, познава-

тельную, досугово-развлекательную, трудовую, спортивно-оздоровительную, туристско-краеведческую деятельности, проблемно-ценностное общение, художественное, техническое и социальное творчество. Мы предлагаем рассмотреть ещё один вид деятельности – интеллектуально-поисковую, которая, на наш взгляд, является наиболее эффективным средством развития обучающихся.

Интеллектуальная деятельность – умственная, мыслительная, познавательная и творческая деятельность человека [2]. Это рациональная деятельность человека, результатом которой является отражение действительности, получаемое путем логического построения мысли и отражает её новизну в форме про-изведения науки, литературы, искусства, изобретения и т. п.

Поиск, согласно Толковому словарю Ожегова, – это действия ищущего. Информационный поиск – процесс отыскания во множестве документов тех из них, которые относятся к теме информационного запроса или содержат необходимые факты.

Под интеллектуально-поисковой деятельностью мы предлагаем понимать поиск отражения действительности, получаемое путём логического построения мысли и отражает её новизну в форме интеллектуального продукта. Интеллектуально-поиско-

вая деятельность открывает дополнительные возможности для создания благоприятных условий её реализации как в социальном, так и в учебном пространстве. Кроме того, интеллектуально-поисковая деятельность – это одна из основных потребностей ребенка. Педагоги, имеющие значительный стаж работы с детьми, знают, что поиск новых методов и форм – постоянная составляющая образовательного процесса [3]. Многие такие находки уходят из педагогической практики быстро, другие трансформируются со временем в более эффективные. Интеллектуально-поисковая деятельность, по нашему мнению, всегда являлась основой процесса обучения. На современном этапе интеллектуально-поисковая деятельность способна стать хорошим средством воспитания и развития подростка, если она органично включена во внеурочную и досуговую деятельность.

Предложенное и апробированная программа внеурочной деятельности «Городское пешеходное ралли» призвана реализовать общекультурное направление развития личности обучающихся в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования второго поколения, носит образовательно-развивающий характер, направлена на раскрытие индивидуальных психологических особенностей подростков, способствует успешному овладению воспитанниками практическими навыками, позволяющими жить и ориентироваться в большом городе.

Пешеходная прогулка по городу сочетает активный отдых, познание и освоение окружающего социокультурного пространства. Пешеходная прогулка в составе команды позволяет развивать коммуникативную компетентность. Пешеходная прогулка в форме соревнования открывает дополнительные возможности для сплочения детского коллектива и развития лидерских качеств. Поэтому, городское пешеходное ралли можно считать одной из наиболее эффективных форм внеурочной деятельности [4].

Предлагаемая программа позволяет подросткам интегрироваться в социокультурное и образовательное пространство города, который является квинтэссенцией человеческой цивилизации. Цель внеурочной деятельности «Городское пешеходное ралли» – создание условий для развития и воспитания личности обучающихся, обеспечивающих формирование основ гражданской идентичности: чувства сопричастности и гордости за свою Родину, уважения к истории и культуре народа, воспитания нравственности ребенка, освоения основных социальных ролей, норм и правил. Задачами являются: получение необходимого для жизни в обществе социального опыта и становление в них принимаемой обществом системы ценностей; формирование у подростков социокультурной идентичности; приобретение детьми социальных знаний, понимания социальной реальности и повседневной жизни; опыта самостоятельного социального действия; развитие коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности обучающихся; развитие у подростков толерантности; приобретение обучающихся к здоровому образу жизни; развитие у них чувства гражданственности и патриотизма; воспитание у обучающихся правовой культуры.

Занятия проводились в форме интерактивных бесед, виртуальных экскурсий, веб-квестов, игр, соревнований, городских пешеходных ралли. Критериями результативности реализации программы служат: внедрение в практику образовательного процесса эффективных форм организации отдыха; приобретение подростками новых социальных знаний; оздоровления и занятости детей; уровень адаптации воспитанников в общеобразовательном учреждении; развитие творческой активности каждого подростка; развитие ценностных отношений обучающихся; приобретение ими опыта самостоятельного общественного действия. Показателями служат уровни развития коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности и социокультурной идентичности подростков [4].

Предполагалось, что в результате освоения программы обучающиеся должны уметь: ориентироваться в городском пространстве; действовать в предлагаемых обстоятельствах с импровизированным маршрутом городской прогулки; эффективно

взаимодействовать в группе сверстников, совершающих пешеходное ралли.

В результате реализации программы у обучающихся будут сформированы УУД:

личностные (потребность сотрудничества со сверстниками, доброжелательное отношение к окружающим, бесконфликтное поведение, стремление прислушиваться к мнению одноклассников; целостность взгляда на социокультурную среду Санкт-Петербурга;

этические чувства, эстетические потребности, ценности на основе опыта знакомства с социокультурной средой Санкт-Петербурга; осознание значимости изучения истории и культуры для личного развития);

регулятивные (понимать и принимать задачи, сформулированные педагогом; планировать свои действия на отдельных этапах работы при планировании, организации и осуществлении пешеходных путешествий в городе; осуществлять контроль, коррекцию и оценку результатов своей деятельности; анализировать причины успеха или неуспеха);

познавательные (пользоваться приемами анализа и синтеза при информации при работе с информационными источниками; проводить сравнение и анализ полученной информации; применять полученную информацию при выполнении заданий; проявлять индивидуальные творческие способности при подготовке и участии в городских пешеходных ралли);

коммуникативные (включаться в диалог, коллективное обсуждение, проявлять инициативу и активность; работать в группе, учитывать мнения партнеров, отличные от собственных; обращаться за помощью; формулировать свои затруднения; предлагать помощь и сотрудничество; слушать собеседника; договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, приходить к общему решению; формулировать собственное мнение и позицию; осуществлять взаимный контроль; адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих).

Полученные результаты реализации программы показали на первом уровне (приобретение обучающимися социальных знаний) – овладение способами самопознания, рефлексии; приобретение социальных знаний о ситуации межличностного взаимодействия; развитие творческих способностей; на втором уровне (формирование ценностного отношения к социальной реальности) – получение опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, культура); на третьем уровне (получение обучающимися опыта самостоятельного общественного действия) – приобретение опыта общения с представителями разных социальных, профессиональных групп, других поколений, опыт самоорганизации, организации совместной деятельности в команде; нравственно-этический опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами).

Основным средством развития подростка при реализации предложенной программы внеурочной деятельности является интеллектуально-поисковая деятельность, которая в свою очередь развитию индивидуализации личности, формированию мотивации к получению учащимися знаний. Без навыков интеллектуально-поисковой деятельности сложно успешно освоить предлагаемые программы основной школы и высших учебных заведений.

Таким образом, интеллектуально-поисковая деятельность может служить эффективным средством развития подростка, если она органично включена в образовательный процесс. Именно интеллектуально-поисковая деятельность позволяет получить подростку социальный опыт и принимаемую обществом систему ценностей; сформировать социокультурную идентичность; приобрести социальные знания, понимания социальной реальности и повседневной жизни, опыта самостоятельного социального действия; развить коммуникативную, этическую, социальную, гражданскую компетентности; развить толерантность; приобщиться к здоровому образу жизни; развить чувства гражданственности и патриотизма; воспитать правовую культуру.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Утвержден Министерством образования и науки РФ. Москва. 17.05.2012.
2. *Методические рекомендации по признанию результатов интеллектуальной деятельности единой технологией*. Утверждены Министерством образования и науки РФ 01.04.2010.

3. *Внеурочная деятельность: теория и практика 1 – 11 классы*. Составитель А.В. Енин. Москва: ВАКО, 2016.
4. Камакин О.Н. *Организация досуга учащихся. 5 – 11 классы: игры, эстафеты, туристические старты и слёты*. Волгоград: Учитель, 2013.
5. Кривых С.В. О педагогических технологиях в учебно-воспитательном процессе. *Актуальные вопросы управления развивающей и развивающейся школой. Из опыта работы многопрофильной гимназии № 17*. Ответственный редактор Т.В. Покачалова, С.В. Кривых. Новокузнецк: Издательство ИПК, 1999: 38 – 43.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obščego obrazovaniya*. Utverzhden Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF. Moskva. 17.05.2012.
2. *Metodicheskie rekomendacii po priznaniyu rezul'tatov intellektual'noj deyatel'nosti edinoj tehnologii*. Utverzhdeny Ministrom obrazovaniya i nauki RF 01.04.2010.
3. *Vneurochnaya deyatel'nost': teoriya i praktika 1 – 11 klassy*. Sostavitel' A.V. Enin. Moskva: VAKO, 2016.
4. Kamakin O.N. *Organizaciya dosuga uchashihsya. 5 – 11 klassy: igrы, `estafety, turisticheskie starty i slety*. Volgograd: Uchitel', 2013.
5. Krivyyh S.V. O pedagogicheskikh tehnologiyah v uchebno-vospitatel'nom processe. *Aktual'nye voprosy upravleniya razvivayuschej i razvivayuschejsya shkoloj. Iz opyta raboty mnogoprofil'noj gimnazii № 17*. Otvetstvennyj redaktor T.V. Pokachalova, S.V. Krivyyh. Novokuzneck: Izdatel'stvo IPK, 1999: 38 – 43.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 37.013.42

Dubrovina L.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. N.G. and A.G. Stoletovs (Vladimir City, Russia), E-mail: Dubrovina69@bk.ru

Kolesnikova L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir State University n.a. N.G. and A.G. Stoletovs (Vladimir City, Russia), E-mail: lara1961@inbox.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL APPROACH TO CONPREHENSION OF SELFIE ADDICTION BY HOME AND FOREIGN SCIENTISTS. The article deals with a problem of today's widespread comprehension nature of social phenomenon such as selfie addiction, the reasons and psychological mechanism of its cases and development. Because of the excessive interest in selfie, one admits such behavior of individuals to be attributed to the social addictions. The comparison of approaches in the study of social addictions in Russian and foreign psychology enables to reveal the influence of culture and mentality on a person's behavior and in future to develop an effective system of addictive behavior prevention by educators and psychologists mutually.

In the article the authors propose to pay attention to a personal-social approach in understanding selfie addiction, that is to the personal features tending to excessive selfie taking in different situations and to the social environment, which promote this phenomenon. The attribution of selfie-mania to the one type of the addictive behavior allows proceeding from the study of the specific social deviant behavior to the systematic comprehension of the substitutional one. The authors come to the conclusion that most social behavioral problems, a variety of which with the development of advanced digital and computer technologies increases in a geometrical progression, have some psychological reasons. This means that there is a need to develop a common approach to understand them and to work out psychological and educational prevention of the addictive behavior connecting with the selfie and social media.

Key words: selfie, selfie addiction, addictive behavior, addictive mechanism, media.

Л.А. Дубровина, канд. психол. наук, доц. Владимирского государственного университета им. Н.Г. и А.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: Dubrovina69@bk.ru

Л.И. Колесникова, канд. пед. наук, доц. Владимирского государственного университета им. Н.Г. и А.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: lara1961@inbox.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ СЕЛФИ-МАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ

В статье раскрывается проблема понимания сущности широко распространённого на сегодняшний день социального явления как селфи-мания, причины и психологические механизмы его появления и развития. Чрезмерное увлечения селфи позволяет отнести такое поведение индивидов к разряду социальных аддикций. Сравнение подходов к изучению социальных аддикций в отечественной и зарубежной психологии даёт возможность выявить влияние культуры, ментальности на поведение человека и в дальнейшем разработать совместно педагогам и психологам эффективную систему профилактики аддиктивного поведения.

В статье авторы предлагают обратить внимание на личностно-социальный подход к пониманию селфи-аддикции, как на личностные особенности людей, склонных к чрезмерному фотографированию себя в различных ситуациях, так и на социальные условия, которые способствуют возникновению подобного явления. Отнесение селфи-мании к одному из видов аддиктивного поведения позволяет перейти от изучения конкретного вида социального отклонения к системному пониманию замещающего поведения.

Авторы приходят к выводу, что многие социальные отклонения в поведении, разнообразие которых, с развитием современных цифровых и компьютерных технологий, увеличивается в геометрической прогрессии, имеют одни психологические корни. Это означает, что назрела необходимость выработки единого подхода к их пониманию и разработки психолого-педагогической профилактики данного аддиктивного поведения, связанного с селфи и социальными цифровыми средствами коммуникации.

Ключевые слова: селфи, селфи-мания, аддиктивное поведение, аддиктивный механизм, социальные медиа.

Подростки сегодня вырастают в век Интернета, цифровых технологий, не представляя мир без сотовых телефонов, персональных компьютеров и социальных медиа (от англ. media- социальные средства коммуникации, использующие цифровые и сетевые технологии) [1]. Смартфоны внедрились в жизнь человека так стремительно и прочно, что уже никто не мыслит жизни без них. С изобретением и доступности смартфонов, технология селфи (от англ. «self» «сам себя» – разновидность автопортрета,

включающая в запечатлении самого себя на фотокамеру) [2], приобрела огромную популярность и превратилась в ежедневную активность для многих молодых людей по всему миру.

Фотографирование самого себя и выкладывание снимков на всеобщее одобрение в социальные сети стало модным сравнительно недавно, Оксфордский английский словарь описывает «селфи» как слово 2013 года, но набрало за столь короткий срок такие обороты, что ученые забили тревогу [3].

Люди всегда любили фотографировать себя и других в течение многих десятилетий, но появление цифровых фотокамер привело к экстремальным последствиям. Это связано с выставлением селфи в социальные сети: Facebook, Instagram, Twitter и др. Далее, эти селфи подвергаются комментариям со стороны друзей и посторонних лиц. Это ведет к цепочке реакций, ведущих к сложному аддиктивному расстройству, которое называется селфи-зависимость. Постоянное фотографирование себя и выкладывание на просторы социальных сетей одинаковых снимков для большинства представителей молодого поколения становится нормой поведения. Практически одинаковые снимки, количество которых в памяти гаджетов увеличивается с каждым днем, не представляют собой никакой эстетической ценности и опасности. Беспокойство вызывают случаи, когда подросток рискует жизнью ради эффектного селфи или пытается покончить жизнь самоубийством, так как не может зафиксировать тот самый имидж, который бы ему понравился или получил наибольшее количество лайков (от англ. like- нравиться, одобрять) [1] на сайтах в социальных медиа. Примером может служить экстремальный случай, происшедший с британским подростком Денни Боумен, девятнадцати лет, который пытался покончить с собой, потому что был не удовлетворён своей внешностью на селфи, которые он делал. Этот подросток – британец стал первым селфи аддиктом. Селфи-мания захлестнула социальные медиа, стала повальным увлечением среди мировых звезд, политиков и даже Папы Римского Франциска, которые публикуют свои короткие фотоотчеты в социальной сети. Денни Боумен один из миллионов подростков, попавшихся на крючок этого нового тренда [4].

Люди не осознают, когда они публикуют свои фото в Facebook или Twitter, как этот процесс быстро выходит из-под контроля. Получить как можно больше одобрений – становится навязчивой идеей. Это подобно потреблению наркотика или азартной игре.

Подростки – самая уязвимая популяция. В пубертатный период подростки проводят тщательную оценку самих себя, сравнивая свои внешние данные, физическое развитие, интеллектуальные способности и социальные умения с аналогичными качествами своих сверстников и идеальных героев. Использование социальных медиа для подростка – это способ контактировать со сверстниками, выражать себя. Но чрезмерное Интернет пользование и публикации селфи в сети могут иметь негативные последствия [5].

Американская Психиатрическая Ассоциация (АПА) официально классифицировала «селфи» как психическое расстройство. Психиатры выделили три стадии расстройства:

- пограничная: проявляется в постоянной (не менее трёх раз за день) съемке автопортретов без их опубликования в сети;
- острая: создание, по меньшей мере, трёх «селфи» в день и публикация этих снимков в социальных сетях;
- хроническая: неконтролируемое желание снимать фото самого себя, публикация в социальных сетях шести и более снимков ежедневно.

Представители АПА заявляют, что лекарства от этого расстройства пока нет. Но предлагают в качестве временного лечения курс когнитивно-поведенческой психотерапии [6].

На сегодняшний день не существует научных исследований, доказывающих, что публикация селфи в социальных сетях является психическим расстройством. Мнения специалистов по поводу того, что же такое селфи-мания разделяются. Одни учёные связывают понятие «селфи-мании» с переходным подростковым возрастом и неустойчивой психикой, а также отождествляют с нарциссизмом и эгоизмом. Другие исследователи придерживаются мнения, что постоянное желание фотографировать себя – это всего лишь способ самовыражения, позволяющий утвердиться в своем кругу общения [5].

Американский психолог P.J. Weber пишет: «Самое обычное селфи – то, где ты выглядишь милым, частично потому, что хочешь быстро получить позитивные комментарии о своей внешности, поместив свое фото на сайте. Но демонстрировать постоянно то новую одежду, то пребывание на какой-то вечеринке, это весело, но здесь существует опасность, что твоя самооценка может начать уставать от бесконечных комментариев и «лайков», которые ты получаешь после выкладывания селфи в сети. Все, кто просматривает и комментирует твои селфи, основываются не на том, что ты, а на том, как ты выглядишь в данный момент» [7].

По мнению учёного, селфи-мания является следствием наличия психологических комплексов, недостатка позитивных эмоций, похвалы и внимания. С помощью селфи индивид старается повысить самооценку в глазах окружающих.

Психотерапевт M.M. Dolcini считает, что к селфи побуждает желание соответствовать модным тенденциям, улучшать себя, видоизменяться на фотографиях. Особенно часто такая мотивация встречается у молодёжи [8].

По мнению американского психолога N.J. Wade, представителя бихевиористского направления, увлечённость селфи не является болезнью или аддикцией. Это сформированный сообществом стереотип поведения [9]. На социальные корни селфи-мании указывает и исследование, проведенное учеными университета Эдинбурга. Было выявлено, что одинаково и количество и содержание фотографий, выкладываемых в Facebook, которое может влиять на уровень поддержки, личной жизни и взаимоотношений с друзьями подростка. Так, принятие сверстниками подростка обеспечивает ему жизненно важное подтверждение в развитии его характера [10].

Российский медицинский психолог Олег Долгийский считает, что селфи-мания – это форма компенсации социальных потребностей. Количество лайков – это ценностный эквивалент любви и уважения, которые люди могут давать через фото. По мнению специалиста, определить зависимость от создания автопортретов или выявить этапы развития селфи-мании пока невозможно. Привлекая внимание к себе, человек компенсирует потребность в уважении [11].

В современной отечественной психологии проблема селфи-мании обозначена, но не получила необходимого научного осмысления. Обсуждение, в основном, проходит на общественном уровне. На наш взгляд, при рассмотрении проблемы селфи-мании необходимо вспомнить теорию аддиктивного поведения Ц.П. Короленко и Т.А. Донских (1992 г.), которая может быть применена к данной проблеме. Эта теория хотя и была разработана задолго до возникновения проблемы селфи-мании, однако, в ней раскрыты психологические механизмы любых социальных отклонений, возникающих по аддиктивному типу.

Авторы предлагают следующее определение аддиктивного поведения: «Это замещающее поведение, в котором эмоциональные отношения с людьми заменяются суррогатными вещами или активностями, формируется болезненная привязанность к ним. Состояние привязанности к предмету или участие в активности начинает управлять жизнью человека, появляется аддикция как стиль жизни. Аддиктивный подход зарождается в глубине психики, характеризуется установлением эмоциональных отношений, связей, но не с людьми, а с неодушевленными предметами или явлениями. Происходит проекция эмоций на предметные суррогаты. Для аддикта типична гедонистическая установка в жизни, немедленно получить удовольствие любой ценой. Мышление подчинено эмоциям («мышление по желанию»), оно оправдывает стремление к эмоциональному возбуждению. Объекты аддиктивной привязанности могут меняться (алкоголь, азартные игры, наркотики и др.), но механизм сохраняется. Это может создать иллюзию исчезновения проблемы» [12, с. 35].

Аддиктивное поведение рассматривается, как стремление человека уйти от повседневности методом трансформации собственного эмоционального состояния. Отношения с окружающим миром строятся по психологическому механизму болезненной привязанности, проекции собственных эмоций на предметы, явления, активности, которые сами по себе не являются ни наркотиками, ни психостимуляторами. Изменение настроения по аддиктивному механизму может быть достигнуто различными способами: алкоголь, азартные игры, компьютерные игры, секс, длительное погружение в какую-либо деятельность. Нередко даже пища становится средством эмоционального возбуждения. Возникает иллюзия внутреннего благополучия. Предметы заменяют живых людей. Люди воспринимаются как объекты для манипуляций, что, в свою очередь, порождает негативное отношение окружающих к аддиктам.

Как отмечают Т. Донских и Ц. Короленко, объекты аддикции могут меняться, а аддиктивный механизм сохраняется. Поэтому, нередко, избавляясь от одной зависимости человек «впадает» в другую (по тому же механизму). Аддикция – это процесс, который имеет начало, развитие и завершение. Российские психологи выделяют следующие этапы развития аддиктивного поведения:

1. Начало отклонения. На этом этапе происходит переживание интенсивного острого изменения психического состояния в виде настроения, риска и фиксации в сознании связи этого настроения с определенным объектом или активностью.
2. Становление аддиктивного ритма. Ритм коррелирует с жизненными затруднениями, фрустрациями. Человек пробует два пути разрешения проблемных ситуаций: естественный и ис-

кусственный (аддитивный), отдавая предпочтение последнему.

3. Формирование аддитивного поведения, которое вытесняет прежнее «Я». Происходит постоянная внутренняя борьба с самими собой, внутренний конфликт. К людям проявляется нетерпимость, агрессивность, максимализм независимо от возраста.

4. Полное доминирование аддитивного поведения. На этом этапе возникает отчуждение от общества, усиливается изоляция.

5. Катастрофа. На этом этапе постоянными становятся такие состояния, как подавленность, апатия, депрессивность, полный эмоциональный разрыв с близкими людьми. Человек не может справиться с большим количеством накопившихся стрессов. Возможны попытки суицида.

Выделяются личностные особенности людей, склонных к аддитивному поведению:

- сниженная способность переносить трудности повседневной жизни, низкая социальная адаптация;
- склонность к частым перепадам настроения, высокая тревожность;
- наличие комплекса неполноценности, неуверенности в себе;
- зависимость от оценки окружающих (что связано с предыдущей особенностью), неумение самостоятельно принимать решение, проявлять гибкость и креативность в поведении.

Таким образом, можно сделать вывод, что аддикты имеют проблемы в эмоциональной сфере, понимании и принятии себя, самоактуализации, не умеют строить социальные отношения. Всеми перечисленными особенностями аддиктов обладают и индивиды, страдающие селфи-манией. Современные психологи акцентируют внимание на какой-либо одной выдающейся черте личности с селфи-зависимостью, но эта концепция не охватывает системного подхода к изучению проблемы. Поэтому имеет смысл рассматривать селфи-манию как частный вид аддикции, как селфи-аддикцию.

Основное внимание необходимо уделить психологическому механизму селфи-аддикции, где происходит подмена реальных эмоциональных отношений с людьми виртуальной активностью. Необходимо помочь индивиду жить социально активной, просоциальной жизнью, быть полезным обществу реально, а не виртуально, самовыражаться, оказывать эмоциональную поддержку другим людям и получать её, развивать в себе социальную устойчивость и нравственную зрелость.

В России одним из подходов к психолого-педагогической профилактике селфи-аддикции может служить сохранение российской ментальности: приобщение подрастающего поколения к культуре, традициям, конструктивному общению. Систематизация научных подходов к изучению и осмыслению социальных отклонений в целом позволяет разработать эффективную систему их педагогической профилактики и психологической коррекции, и по отношению к селфи-мании, в частности.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. *Новый большой англо-русский словарь*: в 3 т. 6-е издание, стереотипное Москва: Русский язык, 2001.
2. 'selfie' added to Oxford dictionary. *BBC*. 28 August 2013.
3. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Селфи>
4. Available at: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2588364/Selfies-killed-Schoolboy-took-200-photos-day-wanted-perfection/html#xzz3yrDOPHHA/> DailyMail on Facebook
5. *Селфимания: болезнь или искусство самовыражения* Available at: <http://expert.ru/2015/08/5/selfimaniya-bolezni-ili-iskusstvo-samovirazheniya/> «Expert Online»
6. Available at: <http://ria.ru/world/20140630/1014185209.html>
7. Weber P.J. *The Huffington Post*. US, March 23, 2016.
8. Dolcini M.M. A new window into adolescents' worlds: The impact of online social interaction on risk behavior. *Journal of Adolescent Health*. 54 (5): 497 – 498. Available at: doi:10.1016/j.jadohealth.2014.02.013
9. Wade N.J. 2014. "The first scientific 'selfie'?" *Perception*. 43 (11), 1141 – 1144.
10. O'Keefe, Gwenn Schurgin, and Clarke-Pearson, Kathleen. The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *Official Journal of the American Academy of PEDIATRICS*. Vol. 127; No. 4. April 1, 2011.
11. Available at: <http://www.npnd.ru/news/detail.php?ID=1151>
12. Донских Т., Короленко Ц. *Семь путей к катастрофе*. Новосибирск, 1992.

References

1. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. *Novyj bol'shoj anglo-russkij slovar'*: v 3 t. 6-e izdanie, stereotipnoe Moskva: Russkij yazyk, 2001.
2. 'selfie' added to Oxford dictionary. *BBC*. 28 August 2013.
3. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Selfi>
4. Available at: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2588364/Selfies-killed-Schoolboy-took-200-photos-day-wanted-perfection/html#xzz3yrDOPHHA/> DailyMail on Facebook
5. *Selfimaniya: bolezni ili iskusstvo samovirazheniya* Available at: <http://expert.ru/2015/08/5/selfimaniya-bolezni-ili-iskusstvo-samovirazheniya/> «Expert Online»
6. Available at: <http://ria.ru/world/20140630/1014185209.html>
7. Weber P.J. *The Huffington Post*. US, March 23, 2016.
8. Dolcini M.M. A new window into adolescents' worlds: The impact of online social interaction on risk behavior. *Journal of Adolescent Health*. 54 (5): 497 – 498. Available at: doi:10.1016/j.jadohealth.2014.02.013
9. Wade N.J. 2014. "The first scientific 'selfie'?" *Perception*. 43 (11), 1141 – 1144.
10. O'Keefe, Gwenn Schurgin, and Clarke-Pearson, Kathleen. The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *Official Journal of the American Academy of PEDIATRICS*. Vol. 127; No. 4. April 1, 2011.
11. Available at: <http://www.npnd.ru/news/detail.php?ID=1151>
12. Donskih T., Korolenko C. *Sem' putej k katastrofe*. Novosibirsk, 1992.

Статья поступила в редакцию 26.09.16

УДК 378. 14

Skitskaya L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Transnistrian State University (Tiraspol, Transnistria),
E-mail: Skitskaja@mail.ru

Tkach L.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Transnistrian State University (Tiraspol, Transnistria),
E-mail: tkachlt@mail.ru

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE SCIENTIFIC AND PRACTICAL TRAINING OF UNDERGRADUATES. On the basis of an analysis of categories of continuity and discontinuity the authors represent a continuous pedagogical education as a complete system, consisting of discrete elements. The study reveals a variety of approaches to building models of continuing education, including both general and vocational. The work represents some contents of a Research Seminar

for undergraduates. The authors give criteria of elaboration and evaluation of the quality of theoretical and practical part of the study in the final qualifying work of a student. The use of the principle of continuity is revealed by an example of the process of research of undergraduates in the profile "Management in Education".

Key words: continuity, discontinuity, research work, evaluation criteria, research seminar.

Л.В. Скитская, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета, Молдова, г. Тирасполь, E-mail: Skitskaja@mail.ru

Л.Т. Ткач, канд. пед. наук, проф., каф. дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета, Молдова, г. Тирасполь, E-mail: tkachlt@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ

В статье на основе анализа категорий непрерывность-прерывность представлено непрерывное педагогическое образование как целостная система, состоящая из дискретных элементов. Раскрыты разнообразные подходы к построению моделей непрерывного образования, как общего, так и профессионального. Представлено примерное содержание научно-исследовательского семинара магистрантов. Обоснованы критерии оценки разработанности и качества теоретической и практической части исследования в выпускной квалификационной работе магистранта. Реализация принципа непрерывности раскрывается на примере организации процесса научно-исследовательской работы магистрантов по профилю «Менеджмент в образовании».

Ключевые слова: непрерывность, дискретность, научно-исследовательская работа, критерии оценки, научно-исследовательский семинар.

Проектирование целесообразного распределения теоретической и практической подготовки обучающихся в системе высшего образования продолжает оставаться актуальной проблемой по ряду причин: традиционность академической подготовки, компактное проведение основных типов практик и др. Подготовка студентов, основанная на компетентностном подходе, диктует необходимость решения обозначенной проблемы, основываясь на принципе непрерывности.

Методологической основой понимания принципа непрерывности и построения систем непрерывного образования выступают философские категории непрерывности, взаимосвязи, интеграции, преемственности, единства, системы, функции, свободы, самореализации и т. д.

Философское осмысление проблем теории и практики непрерывного образования требует рассмотрения категорий непрерывность-прерывность. В соответствии с Философской энциклопедией – это категории, характеризующие строение материи, а также процессы развития. Понятие *непрерывность* отражает целостность систем, состоящих из отдельных дискретных элементов [1, с. 328] или «целостность системы, единство, взаимосвязь, взаимообусловленность составляющих её элементов» [2, с. 433].

Непрерывность предполагает неделимость системы как качественно определенного целого. Прерывность (дискретность) основывается на делимости и внутренней дифференцированности объекта и обуславливает момент развития этой системы [3, с. 11].

В развитии системы непрерывность выражает её относительную устойчивость, пребывание в рамках данной меры. Дискретность же выражает переход системы в новое качество. Одностороннее подчёркивание только прерывности в развитии означает утверждение полного разрыва моментов и тем самым потерю связи. Признание только непрерывности в развитии ведёт к отрицанию каких-либо качественных сдвигов и по существу к исчезновению самого понятия развития. Диалектический материализм подчёркивает не только противоположность, но и связь, единство прерывности и непрерывности, что подтверждается всей историей науки и общественной практики [4].

В образовательном процессе непрерывности противопоставляется не конечность или завершенность какого-либо процесса, а его дискретность, расчлененность на несвязанные между собой элементы, отсутствие необходимых связей и преемственности между отдельными этапами, ступенями. По мнению исследователей (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев, А.Л. Загорский и др.) в рационально построенном процессе деятельности по достижению заранее определенных целей непрерывность-дискретность образуют единство переходящих одна в другую противоположностей. Такой процесс и дискретен и непрерывен одновременно, служит ориентиром для достижения целостности образовательного процесса, интегрированности всех его этапов и ступеней [5, с. 19].

Исходя из этого, непрерывное образование следует рассматривать как целостную систему, состоящую из дискретных элементов. А достижение преемственности между ними, определенных связей, позволяющих отдельные этапы и стадии связать воедино, будет свидетельствовать о поступательном развитии системы. Поиск технологий, механизмов, средств, способствующих обеспечить непрерывность образования во времени и пространстве, является первоочередной задачей совершенствования современных образовательных систем.

Принципиальными особенностями непрерывного образования является то, что оно выступает интегративным элементом всей жизни человека, направлено на обогащение его творческого потенциала, создает возможности для самореализации. Его интегративная функция проявляется в возможности соотнесения человеком разнообразных сторон социального и индивидуального опыта в целях обогащения и развития последнего.

А.М. Новиков справедливо указывает на то, что системообразующим фактором непрерывного профессионального образования должна выступать целостность, т. е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов профессионального образования.

Мы разделяем его точку зрения на то, что понятие непрерывности образования относится к трём объектам (субъектам):

- к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно. Причём, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. Возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве. Во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, совершенствовать свою профессиональную квалификацию («вектор движения вперед»). Во-вторых, либо последовательно подниматься по ступеням и уровням профессионального образования, либо какие-то уровни и ступени пропускать («вектор движения вверх»). В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования («вектор движения по горизонтали, вбок»);

- к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в этот процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность содержания образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа личности к другому;

- к образовательным учреждениям. Непрерывность в данном случае характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений, образовательных программ и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе, так и у каждого человека [6, с. 177 – 178].

Существуют разнообразные подходы к построению моделей непрерывного образования, как общего, так и профессионального. Эти подходы не исключают друг друга и являются взаимодополняющими, т. к. непрерывность предполагает и вертикальную и горизонтальную иерархию компонентов системы. При этом непрерывное педагогическое образование рассматривается и как средство и как условие успешного становления педагога-профессионала.

Применительно к педагогическому образованию *непрерывность*, на наш взгляд, следует рассматривать как качественную характеристику профессионально-личностной культуры педагога. Становление педагога-профессионала обусловлено его отношением к непрерывному образованию (во времени и пространстве) и потребностью в освоении и творческом применении современных достижений науки и практики.

Подготовка студентов к педагогической деятельности, основанная на компетентностном подходе, диктует необходимость решения обозначенной проблемы, руководствуясь принципом непрерывности (Л.В. Скитская) [7, с. 63].

В своем исследовании мы рассматриваем непрерывное образование как педагогический процесс, направленный на формирование у будущих педагогов способности к постоянному самостоятельному поиску и «добыванию» актуального знания, способствующего становлению и совершенствованию их профессионально-педагогических компетенций, что, в свою очередь, повышает в целом качество педагогического образования. При этом проектирование образовательного процесса предполагает включенность обучаемого во все виды учебно-познавательной деятельности на основе использования технологии погружения в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя (Л.Т. Ткач) [8, с. 117 – 121].

В контексте нашего исследования уместно мнение ученых (В.Г. Осипов, Г.П. Зинченко), которые указывают на то, что непрерывное педагогическое образование – это «не эскалатор, который неумолимо тащит вверх каждого, кто на него ступил» [9, с. 35], и это «не простое поэтапное, а целостное развитие человека, темп и траектория которого зависит от склонностей и способностей индивида» [10, с. 120].

Продуктивным, на наш взгляд, является подход, позволяющий сочетать рассредоточенность практической и исследовательской работы с компактной теоретической подготовкой. Проектирование образовательного процесса в данном случае должно предусматривать возможность решения практических и исследовательских задач, позволяющих обучающемуся (особенно магистранту) непрерывно и постепенно погружаться в культуру исследовательской деятельности через решение постоянно усложняющихся задач в контексте технологии данного вида деятельности.

Консолидирующим элементом, обеспечивающим непрерывность процесса исследовательской деятельности, является научно-исследовательский семинар. Участие студентов в его работе является обязательным и предполагает их выступления в качестве иллюстрирования рассматриваемых проблем. Основные вопросы семинаров соответствуют логике научного исследования. Их обсуждение базируется на подготовке студентов в ходе освоения теоретических курсов, раскрывающих методологию и технологию исследовательской деятельности. Программа семинара условно делится на две части: ознакомительная и результативная.

На вводном занятии студенты знакомятся с тематикой выпускных квалификационных работ (ВКР), осуществляют их выбор с учетом профессиональной деятельности и имеющимся опытом (магистранты, совмещающие профессиональную деятельность с обучением), индивидуальными интересами, способностями (обучающиеся в магистратуре после бакалавриата); с содержанием и порядком участия в научно-исследовательском семинаре. Основным критерием выбора темы должно стать стремление расширить научно-методический кругозор, осуществить самостоятельное исследование по проблеме, представляющей интерес.

Здесь уместно остановиться на порядке формулирования тем. Разрабатывая примерную тематику ВКР по профилю «Менеджмент в образовании», мы условно выделили три группы тем, раскрывающих особенности управления личностным развитием педагога-профессионала, образовательным учреждением и менеджмента образовательных процессов. Например: Управление непрерывным образованием педагога в условиях образовательного учреждения, Программно-целевой метод как механизм развития образовательного учреждения, Системный подход к управ-

лению взаимодействием образовательного учреждения с семьей и т. д. Ряд тем носят открытый характер, например: Управление процессами в образовательном учреждении, что предполагает самостоятельное формулирование магистрантом конкретной темы, например: Управление процессом формирования профессиональной мобильности будущих экономистов или Управление развитием творческой активности детей дошкольного возраста.

Последующая самостоятельная работа предполагает: в контексте выбранной темы определение проблемы, обоснование актуальности ее изучения и последующую конкретизацию, уточнение и, возможно, предложение самостоятельно сформулированной темы. Обоснование актуальности означает объяснение, почему данную проблему необходимо изучать в настоящее время.

Основным докладчиком на семинаре является преподаватель (руководитель магистерской программы, научный руководитель ВКР). В ходе выступлений обучающиеся демонстрируют результаты самоподготовки, совместной работы с научным руководителем, согласовывают спорные моменты, уточняют принципиальные позиции и др. В результате формируется окончательная информация по тематике ВКР и их актуальности.

Последующие семинары направлены на обсуждение таких вопросов, как: разработка методологического аппарата исследования, выбор методов исследования, технология изучения и анализа литературы, содержание ВКР и т. д.

Дальнейшее участие обучающихся в работе семинара предполагает обсуждение результативности научно-исследовательской деятельности. Так, например: при обсуждении актуальности выбранной темы в качестве критериев оценивания выступает следующее: возможности использования наработанных материалов для развития образовательной системы (на уровне образовательной организации, региона, образовательной системы в целом); ознакомление с приоритетными направлениями развития в данной образовательной области (высокая осведомленность, достаточная, удовлетворительная); доказательство актуальности выбранной темы (очевидность, убедительность, доказательность, свободное владение теоретическими сведениями о способах решения обозначенной проблемы).

Оценка разработанности и качества теоретической части исследования может осуществляться по следующим критериям: научный стиль изложения, использование разнообразных литературных источников, корректность ссылок, соответствие излагаемого материала объекту и предмету изучения, авторская позиция, представление практических результатов в качестве иллюстрирования теоретических положений, соответствие библиографического списка требованиям ГОСТа.

В качестве критериев оценки практической значимости выполняемого исследования для развития образовательной системы или педагогического процесса могут выступать: уровень авторского вклада в развитие идеи и возможность получения новых теоретических / практических результатов; определенный вклад в развитие системы / содержания образования; повышение эффективности образовательного процесса в организации образования; качество описания технологии внедрения: конкретность описания последовательности этапов, шагов, действий и возможности применения: в конкретном образовательном учреждении, на уровне системы при наличии определенных условий, методические рекомендации по реализации технологии в меняющихся условиях.

Важным показателем качества научно-исследовательской работы обучающегося является сформированность умений представлять полученные результаты различными способами: выступления на семинарах, конференциях, оформление статей и т. д.

Как показывает практика, достаточно сложным для студентов является оформление результатов НИР в виде статьи. Материалы, подготовленные ими, представляют собой либо цитирование изученного материала по библиографическим источникам, либо описание имеющегося или используемого опыта практической деятельности. В связи с этим в рамках работы научно-исследовательского семинара проводится занятие, в ходе которого студентам предлагается своеобразный алгоритм деятельности по подготовке научной статьи. При этом следует уточнить, что содержание статьи напрямую зависит от пройденного этапа НИР.

Так, по результатам первого этапа в статье может быть обоснована методологическая основа исследования на основе анализа библиографических источников, представлена авторская позиция относительно программы дальнейшего исследования.

Объясняя, почему тот или иной подход избран в качестве методологической основы исследования, студент фактически демонстрирует способность к обобщению и критической оценке результатов исследований отечественных и зарубежных исследователей в области избранной им темы, умение из множества относительно схожих теорий выбрать ту, которая в большей степени соответствует проводимому исследованию и позволит получить наиболее достоверные результаты.

Представленное содержание свидетельствует о сформированности/несформированности умений ведения библиографической работы с привлечением современных информационных и коммуникационных технологий.

Результаты второго и третьего этапа исследования, представляемые в статье, могут отражать фактологический материал, подтверждающий теоретические положения; обоснование и содержание модели, проекта, программы и др.

На семинаре студенты учатся формулировать тему и цель статьи, составлять аннотацию, определять ключевые слова, анализируют ее структурные компоненты: введение, основная часть, заключение, библиография. Дальнейшие консультации обучающийся получает у научного руководителя и с подготовленными окончательно материалами выступает на научно-практических конференциях различного уровня, специально организованном занятии научно-исследовательского семинара, принимает

участие в круглых столах, совещаниях и т. д., что собственно является публичной демонстрацией полученных результатов и рекомендацией к их опубликованию.

По результатам научно-исследовательской работы (выполнение заданий по утвержденному индивидуальному плану НИР; самостоятельное исследование по теме ВКР; участие в научно-исследовательских проектах, программах, выполняемых в университете, республике; публичные выступления на научно-практических мероприятиях различного уровня; участие в конкурсах научно-исследовательских работ; публикация тезисов, статей и др.), проводимой в соответствии с индивидуальным планом, обучающиеся выступают с докладом в конце каждого семестра на заседании научно-исследовательского семинара, получают соответствующую оценку и рекомендации по оптимизации и совершенствованию НИР.

Следует отметить, что непрерывность образования как теоретическая и организационная проблема изучена достаточно полно. Но и по настоящее время остается актуальной проблема разработки адекватного современным требованиям содержания педагогического образования, создание условий и механизмов, обеспечивающих его реализацию и подготовку целеустремленного педагога, способного ориентироваться в новом знании и ввести обучаемого в стремительно развивающийся мир.

Библиографический список

1. *Философский словарь*. Москва, 1975.
2. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983.
3. Гиг Дж. Ван. *Прикладная теория систем*. Москва: Наука, 1981.
4. Спиркин А.Г. *Основы марксистско-ленинской философии*. 3 издание, Москва, 1973.
5. *Теоретические основы непрерывного образования*. Под редакцией В.Г. Онушкина. Москва, 1987.
6. Новиков А.М. *Профессиональное образование России: Перспективы развития*. Москва, 1997.
7. Скитская Л.В. *Оптимизация общения детей в воспитательно-образовательном процессе дошкольных учреждений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
8. Ткач Л.Т. Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя. *Образовательные технологии: журнал для организаторов и специалистов обучения в системе высшего и среднего профессионального образования*. Москва: Народное образование. 2011; 1.
9. Осипов В.Г. *Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования*. Ереван, 1989.
10. Зинченко Г.П. *Непрерывное образование в советском обществе: формирование концепции и проблемы её реализации*. Диссертация ... доктора философских наук. Москва, 1990.

References

1. *Filosofskij slovar'*. Moskva, 1975.
2. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1983.
3. Gig Dzh. Van. *Prikladnaya teoriya sistem*. Moskva: Nauka, 1981.
4. Spirkin A.G. *Osnovy marksistsko-leninskoy filosofii*. 3 izdanie, Moskva, 1973.
5. *Teoreticheskie osnovy nepreryvnogo obrazovaniya*. Pod redakciej V.G. Onushkina. Moskva, 1987.
6. Novikov A.M. *Professional'noe obrazovanie Rossii: Perspektivy razvitiya*. Moskva, 1997.
7. Skitskaya L.V. *Optimizaciya obscheniya detej v vospitatel'no-obrazovatel'nom processe doshkol'nyh uchrezhdenij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
8. Tkach L.T. Pogruzhenie v professional'no-pedagogicheskuyu deyatel'nost' cherez kul'turu pri podderzhke prepodavatelya. *Obrazovatel'nye tehnologii: zhurnal dlya organizatorov i specialistov obucheniya v sisteme vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Narodnoe obrazovanie. 2011; 1.
9. Osipov V.G. *Sotsial'no-filosofskij analiz sovremennoj koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya*. Erevan, 1989.
10. Zinchenko G.P. *Nepreryvnoe obrazovanie v sovetskom obshchestve: formirovanie koncepcii i problemy ee realizacii*. Dissertaciya ... doktora filosofskikh nauk. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 27.09.16

УДК 374

Radevskaya N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Smolny Institute of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: nsrad@yandex.ru

Kuznetsova Yu.V., postgraduate, Department of Conflictology, St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions (St. Petersburg, Russia), E-mail: sk2566@yandex.ru

COMPETITIONS AS A MEANS OF FORMATION OF CIVIL POSITION OF STUDENTS OUT OF CLASS. The article has a task to study civic learning in the process of civic education at the present stage. The authors do a historical analysis of the formation of civic education in the national education from the 18th century to the present. The authors note one of the effective means of civic education of students participation in competitions. The competition is regarded as a form of inclusion of each student in the process of practical work, development of the ability not only to use knowledge but to get them in the process of acquiring new experience. Thanks to the participation of students in competitions the authors note an increase of efficiency in the development of subject knowledge, students conduct an analysis of specific situations, develop their creative thinking, have better interpersonal communication, a culture of speech, etc. Contestants will receive experience that helps them to enhance ability of team work, work in extreme shortage of time, show creativity and imagination.

Key words: civic education of students, citizenship, competition.

Н.С. Радевская, канд. пед. наук, доц., проректор по международной деятельности и маркетингу, АНО ВО «Смоленский институт Российской академии образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: nsrad@yandex.ru

И.В. Кузнецова, аспирант факультета конфликтологии, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, педагог-организатор ГБОУ СОШ № 189 «Шанс», г. Санкт-Петербург, E-mail: sk2566@yandex.ru

КОНКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕУЧЕБНОГО ВРЕМЕНИ

Статья посвящена формированию гражданской позиции обучающихся в процессе гражданского воспитания на современном этапе. Дается исторический анализ становления гражданского воспитания в отечественном образовании, начиная с 18 века по настоящее время. Авторы отмечают, что одним из эффективных средств гражданского воспитания обучающихся является участие в конкурсах. Конкурс рассматривается как форма включения каждого обучающегося в процесс практической работы, развития способности не только использовать готовые знания, но и получать их в процессе приобретения нового опыта. Благодаря участию ученика в конкурсах повышается эффективность освоения предметных знаний, проводится анализ конкретных ситуаций, формируется творческое мышление, налаживается межличностное общение, формируется культура речи и т. д. Конкурсанты получают опыт умения работать в команде, в экстремальных условиях дефицита времени, демонстрируют креативность, творческую фантазию, полет мыслей.

Ключевые слова: гражданское воспитание обучающихся, гражданская позиция, конкурс.

В России вопрос о месте и цели гражданского воспитания в процессе развития человека ещё в прошлые века ставили П.И. Ковалевский, Д.И. Менделеев, Д.И. Писарев, А.Н. Радищев, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, Н.В. Шелгунов и др. Вызывают интерес позиции определения цели гражданского воспитания нашими великими мыслителями. Так, великий русский ученый М.В. Ломоносов считал, что изменить положение народа можно лишь путём распространения просвещения среди различных слоев общества, подготавливая «истинных сынов отечества», способных развивать науку и распространять научные знания среди народа. В ранг обязанностей гражданина М.В. Ломоносов возводил стремление к получению знаний, считая, что, овладев ими, человек сможет глубже понимать окружающий его мир, потребности государства, разумно найти свое место в жизни [1]. Таким образом, в основе взглядов М.В. Ломоносова о воспитании и образовании молодежи лежала идея воспитания гражданина, которая придавала педагогическим новациям социальную направленность.

Позднее идея гражданского воспитания постепенно наполнялась революционным смыслом. Анализ сочинений В.Г. Белинского, А.И. Герцена, И.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского показал, что в произведениях русских демократов идея гражданского воспитания рассматривалась как основная задача воспитания. Она включала в себя подготовку истинного сына Отечества в противоположность воспитанию верноподданного монархического государства и воспитание человека, способного к решению революционных задач изменения государственного строя.

В 20-е г. считалось, что воспитывать в себе гражданственность возможно только на почве общественной работы (А.М. Горький), а воспитание в советской школе должно готовить гражданина нового строя и государства (А.В. Луначарский). По мнению Н.К. Крупской, в центре процесса формирования гражданина должно было стоять мировоззрение – оценка школьником жизненных факторов, которая вырабатывается у него на основе научных знаний. Проблемы сущности и отличительных черт советской гражданственности рассматривали в своих работах Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко, М.М. Пистрака, С.Т. Шацкий и др. Они видели сущность и особенности советской гражданственности в активном участии народа в государственном строительстве и управлении, при этом основную роль воспитания отводили школе, связи обучения и воспитания с жизнью.

Нам показались интересной работа Н.Н. Румянцев, который, доказывая, что воспитательный идеал заключается не в воспитании гражданина, а в «воспитании человека, индивида, в развитии всех его сил и способностей, при помощи которых он может быть полезен ближним», раскрыл основные средства осуществления гражданского воспитания гражданина. По его мнению, они включают в себя:

- совместную работу в организации, союзе, кружке, которая являлась бы отличной почвой для развития чувства права, ответственности;
- заботу и внимание самого государства к нуждам ребёнка;
- совместную работу в единой национальной трудовой школе;
- изучение народной истории, культуры, а затем переход к мировой и интернациональной науке и культуре, при этом при-

ритет отдавался отечественной истории и культуре;

- реальное изучение действительности, помогающее составить молодому поколению ясное представление о нуждах страны [2, с. 5 – 35].

Интересный опыт гражданского воспитания школьников с помощью молодёжных движений представили С.В. Кривых, В.А. Игишев, И.Ю. Зыкова [3]. В пособии представляется опыт моделирования гражданского общества игровыми средствами для старших школьников в выездных лагерях. Авторы указывают причины гражданской пассивности современной молодёжи. Отмечается четыре основные причины гражданской пассивности молодёжи, в основном они психолого-педагогические.

1. Синдром неоправданных надежд, когда общество не оправдывает ожиданий молодого человека. Молодёжь теряет интерес к гражданской жизни в стране, тогда наступает период гражданской апатии, являющейся одной из форм гражданского протеста.

2. Общество разобщено. Та часть общества, которая отчуждена от экономических благ, экономических ценностей, не принимает участия в гражданской жизни – это молодёжь как социально не заинтересованный слой общества.

3. Пресыщение гражданско-политической информацией. Интересы современной молодёжи к гражданской жизни уменьшаются. Информация проходит мимо сознания молодого человека.

4. Отсутствие единой, объединяющей молодёжной политики в государстве. Общество не принимает общеразвивающих мер в области гражданской деятельности молодёжи, по сути, молодёжь предоставлена сама себе.

Эффективным средством гражданского воспитания школьников является их социально-культурная деятельность. Участие ребят в конкурсах, научно-практических конференциях, фестивалях, слетах, а также предметных чемпионатах, олимпиадах, мультимедиах дает им возможность презентовать результаты своих работ не только на уровне школы, но и на уровне района, города, страны. Данная деятельность формирует у обучающихся такие качества, как публичность, коммуникабельность, социальная адаптированность. Во многих педагогических работах указывается, что эффективными формами самореализации и самосовершенствования обучающихся являются олимпиады, фестивали, конкурсы, проектная деятельность, учебные практики и т.д. Одним из факторов, способствующих развитию творческих способностей, умения быстро реагировать на различные ситуации, импровизировать и быть гибким в разнообразной деятельности, являются, на наш взгляд, конкурсы.

Конкурсы – это своего рода формы включения каждого обучающегося в процесс практической работы, развития способности не только использовать готовые знания, но и получать их в процессе приобретения нового опыта. Благодаря конкурсам повышается эффективность освоения предметных знаний, формируется творческое мышление, отрабатываются вопросы психологии общения, формируется культура речи и проводится анализ конкретных ситуаций. Целью конкурсов является создание для обучающихся условий самореализации благодаря индивидуализации и расширению образовательного пространства за счет социально-культурной среды.

В целях индивидуализации и расширения пространства образования, совершенствования форм, методов и средств воспитания в образовательных учреждениях с целью гражданского воспитания проводятся различные конкурсы (поделок, рисунков, художественного чтения, литературного творчества и др.). Школьники имеют возможность реализовать свою энергию, свой творческий потенциал в таких направлениях, как печатные издания (газеты, журналы, Интернет-страницы), авторские публикации, выступления на телевидении, радио, участие в сетевых изданиях. Конкурс даёт возможность представить материалы опубликованных работ в определённых жанрах (очерк, заметка, репортаж, интервью, сочинение, сказка, эссе и др.), все это способствует выражению их гражданской позиции. Конкурсанты демонстрируют свою гражданскую позицию, творческую фантазию и креативность, умение работать в экстремальных условиях конкурса.

В ходе конкурса каждому участнику необходимо содержательно и оригинально раскрыть понимание смысла и значимости выбранной темы, продемонстрировать речевую и сценическую культуру, эрудицию и коммуникативные качества. Конкурсанты доказывают актуальность и новизну заявленной ими идеи, обосновывают эффективность и целесообразность её использования, а также представляют практический опыт ее реализации, при этом формируются их гражданская позиция. Проекты и творческие работы, одобренные в рамках школьного конкурса, обучающиеся могут совершенствовать и представлять в районных, городских, региональных, всероссийских и международных конкурсах. Конкурс способствует активизации взаимодействия государственных, общественных и коммерческих учреждений и организаций со школой.

Нами были проанализированы методики организации и подготовки обучающихся к участию в конкурсах, конференциях. В работе Н.М. Голубевой «Методические рекомендации по подготовке учащихся к выступлению на конференции» рассматриваются этапы подготовки текста и презентации к выступлению обучающегося на конференции [4].

В методических рекомендациях по подготовке обучающихся к конференции «Мы и наше творчество» представлен алгоритм подготовки обучающихся к конференции «Мы и наше творчество» в разных областях творчества, в том числе связанных с музыкой: выбор участников, выбор темы, описание номинаций, особенности подготовки презентаций; рассматривается роль преподавателя в подготовке участников конференции [5].

В рекомендациях ЭМС МАУ «ЦРО» г. Братска по составлению Положения о муниципальном конкурсе, олимпиаде, конференции представлены требования по описанию мероприятия, приводятся основные цели, этапы, организаторы, порядок и регламент выступления команд и/или участников и т. д. [6].

Нами издано методическое пособие «Конкурс как средство самостоятельности и индивидуализации обучающихся» [7], в

котором даются рекомендации по подготовке школьников к участию в конкурсе, даются общие рекомендации по организации конкурсных мероприятий, предлагается методика и организация проведения конкурсов и фестивалей, приводятся образцы документов и форм для подготовки и проведения конкурса, примеры положений о конкурсах различного уровня – школьный, районный, городской, всероссийский, международный. В Приложении приводятся примеры работ обучающихся, дипломы победителей, лауреатов и дипломантов.

Значимость этого пособия заключается в описании опыта использования социально-культурной деятельности в воспитательном процессе; опыта сочетания традиционных и инновационных форм учебного взаимодействия, реализуемого в совместной социально-педагогической деятельности школы, семьи, общественных организаций, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, средств массовой информации; опыта разработки учебно-методических материалов для обеспечения воспитательного процесса, нацеленного на социализацию и самореализацию обучающихся в урочной и внеурочной деятельности с целью их гражданского воспитания, что позволяет:

- объединить усилия педагогического сообщества в решении задач гражданского воспитания и развития обучающихся в условиях социального партнерства и сетевого взаимодействия;
- апробировать современные формы гражданского воспитания и развития обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО, расширения внеурочной деятельности и дополнительного образования;
- в целях индивидуализации и расширения образовательного пространства за счет социально-культурного, совершенствовать формы, методы и средства воспитания в образовательных учреждениях для проведения различных конкурсов.

Таким образом, нами разработаны теоретические основы гражданского воспитания школьников средствами социально-культурной деятельности на примере участия в конкурсах. Современный период требует определенно высокого уровня гражданского воспитания молодого поколения. Именно от уровня гражданского сознания молодежи зависит будущее управление обществом и государством. Основы гражданского сознания как фундамент формирования личности должны закладываться в детстве, потому что основные принципы гражданственности связаны с нравственными категориями добра и зла, честности и справедливости, с тем, что можно и что нельзя делать.

Таким образом, гражданское воспитание школьников – одна из важных проблем, имеющихся на сегодняшний день. Решение ее невозможно без решения проблем всего гражданского общества. От взаимоотношений молодежи с обществом, места и роли молодежи в жизни общества, настроений, установок существенно зависят результаты всех сегодняшних реформ, зарождение новой гражданской культуры, а, значит, и дальнейший исторический путь нашего общества.

Библиографический список

1. Ломоносов М.В. *Для пользы общества*. Москва, 1990.
2. Румянцев Н.Н. Социальное воспитание подростков как насущная задача нашего времени. *Народный учитель*. 1918; 5.
3. Кривых С.В., Игишев В.А., Зыкова И.Ю. *Современные молодежные движения как средство гражданского воспитания старших школьников*: монография. Санкт-Петербург: НПО «Экспресс», 2008.
4. Голубева Н.М. *Методические рекомендации по подготовке учащихся к выступлению на конференции» рассматриваются этапы подготовки текста и презентации к выступлению обучающегося на конференции*. Available at: <http://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-k-podgotovke-uchaschihsya-na-nauchno-prakticheskoy-koeferencii-893084.html>
5. *Методические рекомендации по подготовке обучающихся к конференции «Мы и наше творчество»*. Available at: <http://www.magschool6.ru/nasi-proekty/vserossijskij-festival-konkurs-podsneznik/metodiceskie-rekomendacii-po-podgotovke-obucausihsa-k-konferencii-my-i-nase-tvorcestvo>
6. *Рекомендации по составлению Положения о муниципальном конкурсе, олимпиаде, конференции*. Available at: <http://obrbratsk.ru/upload/rec.pdf>
7. *Конкурс как средство самостоятельности и индивидуализации обучающихся*. Методические рекомендации по подготовке обучающихся к конкурсу. Санкт-Петербург: Издательство НОУ «Экспресс», 2015.

References

1. Lomonosov M.V. *Diya pol'zy obschestva*. Moskva, 1990.
2. Rumyantsev N.N. Social'noe vospitanie podrostkov kak nasuschnaya zadacha nashego vremeni. *Narodnyj uchitel'*. 1918; 5.
3. Krivyh S.V., Igishev V.A., Zyкова I.Yu. *Sovremennye molodezhnye dvizheniya kak sredstvo grazhdanskogo vospitaniya starshih shkol'nikov*: monografiya. Sankt-Peterburg: NPO «Ekspress», 2008.
4. Golubeva N.M. *Metodicheskie rekomendacii po podgotovke uchaschihsya k vystupleniyu na konferencii» rassmatrivayutsya etapy podgotovki teksta i prezentacii k vystupleniyu obuchayushchegosya na konferencii*. Available at: <http://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-k-podgotovke-uchaschihsya-na-nauchno-prakticheskoy-koeferencii-893084.html>
5. *Metodicheskie rekomendacii po podgotovke obuchayushchihsya k konferencii «My i nashe tvorcestvo»*. Available at: <http://www.magschool6.ru/nasi-proekty/vserossijskij-festival-konkurs-podsneznik/metodiceskie-rekomendacii-po-podgotovke-obucausihsa-k-konferencii-my-i-nase-tvorcestvo>

6. *Rekomendacii po sostavleniyu Polozheniya o municipal'nom konkurse, olimpiade, konferencii*. Available at: <http://obrbratsk.ru/upload/rec.pdf>
7. *Konkurs kak sredstvo samostoyatel'nosti i individualizacii obuchayuschihsya*. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke obuchayuschihsya k konkursu. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo NOU «Ekspress», 2015.

Статья поступила в редакцию 25.09.16

УДК 37.013.43

Stepanskaya A.G., *Cand. of Art Studies, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru*

Stepanskaya E.V., *senior teacher, Department of Theory of Art and Culturology, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru*

THE INTERPRETATION OF ARCHETYPAL MOTIFS IN CONTEMPORARY ART EDUCATIONAL PRACTICES OF THE ALTAI.

The article presents materials of a traditional contest-exhibition "Altai Artisan" on awarding an honorary title of "folk artist of Altai region", held in 2015 at Universum Gallery at a faculty of Arts of Altai State University. The author analyzes various techniques and materials: quilting, tapestry, wood carving, painting on metal and wood, model making, weaving willow twigs. The study shows what the work of artists to be awarded an honorary title of "folk artist of Altai Krai" is. In the article the authors present work of Maya Dmitrievna Kolesnikova, an Altai artist, whose works are dedicated to express Russian peasant life. The researchers note originality of her works both on the level of the choice of subject and on the level of means of expression. The paper stresses an intrinsic value of painting of M. D. Koveshnikova, which are meant to show Russian traditions.

Key words: archetype, tradition, Russian ornament, national life, restorer, artist-teacher, revival of folk art.

А.Г. Степанская, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства факультета искусств, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

Э.В. Степанская, ст. преп. каф. теории искусства и культурологии факультета искусств, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АРХЕТИПИЧЕСКИХ МОТИВОВ В СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ АЛТАЯ

В статье представлены материалы традиционной выставки-конкурса «Алтай мастеровой» на присвоение почетного звания «Народный мастер Алтайского края», состоявшейся в 2015 году в галерее «Универсум» факультета Искусств Алтайского государственного университета. Автор анализирует различные техники и материалы: лоскутное шитье, gobelen, резьба по дереву, роспись по металлу и дереву, макетирование, плетение из ивовой лозы; представляет творчество художников, удостоенных почетного звания «Народный мастер Алтайского края». В статье автор представляет работы алтайской художницы Майи Дмитриевны Ковешниковой, посвященные русскому крестьянскому быту; отмечает оригинальность творчества художницы, как в выборе сюжета, так и в средствах выразительности; подчеркивается непреходящая ценность живописи М.Д. Ковешниковой, посвященной русским традициям.

Ключевые слова: архетип, традиция, русский орнамент, национальный быт, реставратор, художник-педагог, возрождение народного творчества.

Российское современное образование всех уровней нуждается в гуманитаризации. Изъятие из образовательных программ таких предметов, как теория и история искусства, изобразительное искусство (рисунок и живопись), описание и анализ памятников, организация выставочной деятельности, основы культурного туризма и других подобных дисциплин обедняет содержание учебного процесса и не способствует формированию художественно-эстетического мировоззрения. Особое значение для формирования эмоционально-эстетического отношения к миру имеет приобщение учащихся к традициям народного искусства. В настоящее время требуются преподаватели, профессора с инновационным творческим типом мышления, с развитой мировоззренческой культурой, с этническим отношением к миру. Современный человек все меньше взаимодействует с людьми и природой, обратившись к виртуальным просторам компьютерного мира. Как противостоять этому явлению? Одним из средств этого противостояния является творчество, в частности, традиционное декоративно-прикладное народное искусство. Народное творчество для художника – неисчерпаемый источник вдохновения. В этом убеждает популярность выставки «Алтай мастеровой». В Алтайском крае на рубеже XX – XXI столетий получило широкое развитие движение по возрождению традиций народного творчества. Комитет по культуре Администрации Алтайского края учредил конкурс на присвоение почетного звания «Народный мастер Алтайского края». В галерее «Универсум» факультета Искусств Алтайского государственного университета традиционными стали выставки-конкурсы «Алтай мастеровой» [1]. В 2015 году на выставку представили свои работы восемь мастеров из районов Алтайского края: Тогульского, Солонешенского, Ребрихинского, Тюменцевского, Чарышского и города Барнаула. Авторы представили произведения в различных техниках и материалах: лоскутное шитье, gobelen, резьба по дереву, роспись по металлу и дереву, макетирование, плетение

из ивовой лозы. Экспозиция, представляющая работы алтайских мастеров-художников не только красива, но оптимистичная, жизнеутверждающая и дающая возможность изучать народное творчество в развитии.

Более десяти работ представила на выставку преподаватель детской художественной школы № 2 города Барнаула Т.Л. Горбунова (р. 1957) – активный организатор художественной жизни, прежде всего выставок произведений своих учеников, основная тема ее творчества «Родной край». Высокими художественными качествами выделяются ее панно «Собор Св. Петра и Павла на Южном поселке города Барнаула», «Русская тряпичная кукла», «Маки». Цветовая гармония, композиционные ритмы – все в этих работах подчинено созданию светлого образа природы и быта русского человека.

Мастер из села Солонешное В.А. Мокроусов овладел искусством плетения из лозы, его творчество характеризуется высоким качественным уровнем изделий, широко востребованных в наши дни в связи с развитием частного домостроения, загородных дач: плетеная, экологически чистая, легкая ажурная мебель хороша для веранды, садовой беседки и летнего дома. В.А. Мокроусов имеет учеников, приобщил к своему ремеслу всю свою семью, успешно участвует в выставках, не только краевых, но и всероссийских.

Е.А. Головин (р. 1987) из Чарышского района основал любительское объединение резьбы по дереву при сельском Народном доме и реализовал с учениками социальный проект «Город мастеров». Он занимается домовой росписью, резьбой по дереву и плотницким делом. Одним из ярких экспонатов его творчества являются деревянные сани.

Значительное место в экспозиции занимают деревянные макеты «Ветряная мельница братьев Моховых» (нач. XX века), «Конный манеж купца Винокурова» (нач. XX века), «Усадьба купца Винокурова» (нач. XX века), «Богоявленская церковь города

Камень-на-Оби» (нач. XX века). Их автор мастер В.Н. Малыгин учитель Тюменцевской основной общеобразовательной школы. Его творчество обращено к истории Алтайского края.

Мастер лоскутного шитья С.Ф. Булатова (р. 1940) представила на выставку яркие красочные произведения, в них воплощены традиционные русские орнаменты, мотивы на высоком техническом уровне. С.Ф. Булатова ведет большую общественную работу, сотрудничая с Алтайским отделением Российского детского фонда, пропагандируя в форме мастер-классов «азбуку лоскутного шитья».

Своеобразным представителем пропагандиста народного творчества Алтая является Л.В. Храбрых (р. 1946). В своем творчестве и общественной просветительской деятельности Лариса Васильевна Храбрых развивает традиции народного творчества, прежде всего, лоскутного шитья, интерес к которому в последние годы усиливается. Сегодня в технике лоскутного шитья создаются объекты настоящего искусства, в которых оживают древние традиции, питающие эстетику народного быта, формирующие понятие о красоте природы, жизни и гармонии. Творческая биография Ларисы Васильевны началась после окончания Архитектурного факультета Новосибирского инженерно-строительного института им. В.В. Куйбышева в 1970 году по специальности «Архитектура». Деятельность Л.В. Храбрых, как архитектора, отмечена значительными успехами, достигнутыми в процессе трудовой деятельности в столице Алтайского края Барнауле: Алтайгражданпроект, главный архитектор проектов 1972 – 1998 гг.; открытие персональной творческой мастерской «Домус Плюс», руководство ею в 1990 – 2014 гг.; автор проектов многих жилых зданий в г. Барнауле, является дипломантом конкурса «Золотая капитель». В 2003 г. Лариса Васильевна обратилась к лоскутному шитью, требующему, как и архитектурное творчество, владения графическим рисунком, законами композиции, ритмом, цветом и особой эмоциональной привязанностью к мотивам, сюжетам, идеям народного искусства. Л.В. Храбрых сумела выработать индивидуальный художнический почерк, лишь ей присущее художественное мышление. Цвет, приём световых сочетаний, энергия, с которой строятся композиции – все это наделяет её произведения особой выразительностью, присутствием динамики. Обращение к лоскутному шитью не было случайным, интерес к нему возник еще в раннем детстве. История русского орнамента, история национального быта, история русского текстиля изучаются Ларисой Васильевной на протяжении многих лет. Среди прочих, своим учителем считает Каффе Фассетта с его изысканным чувством стиля, неисчерпаемым источником вдохновения для мастера является народное искусство, изучаемое по экспозициям столичных и региональных музеев. Ларисе Васильевне знакомо и близко творчество многих современных художников, вдохновляемых народными традициями. Любимая тема «одежды», исполнение которых требует особой теплоты и сердечности. С 2010 г. Л.В. Храбрых активно участвует в выставках, проводит мастер-классы, ею в 2014 году при Доме народного творчества в Барнауле организован клуб «Лоскутная пятница», в настоящее время Лариса Васильевна руководит творческим проектом «Русский узор». Участие в выставках, творчество и деятельность мастера лоскутного шитья Л.В. Храбрых отмечены наградами, среди них дипломы участника выставок (Барнаул, 2014 – ГХМАК; Барнаул, 2014 – Алтайский Дом народного творчества), диплом Лауреата в номинации «Художественное панно» (Новосибирск, 2014), диплом Лауреата (Иваново, 2015), диплом Победителя в номинации «Лоскутное шитье» (Москва, 2015) и другие. Основное направление творчества «Традиционное и современное лоскутное шитье». К ее творчеству применимы такие критерии художественности, как искренность, сопереживание, ясность выразительных средств, отношение к народным традициям как к великому источнику современного искусства.

Н.Н. Федькина из Ребрихинского района создала общественную организацию по возрождению русских традиций «Родники Касмали». Мастер великолепно расписывает цветочными мотивами шкатулки, разности, тарелки из металла, из дерева, ее темы «Букет», «Венок» решаются свободно, легко и радуют зрителя.

В.И. Павин из Тогульского района занимается резьбой по дереву, росписью по бересте, создает произведения на религиозные сюжеты. Его работы на «банные» сюжеты полны юмора и доброты, так же как образы старика и старухи и прочие сельские сюжеты.

Б.Н. Бородин (р. 1956) – мастер по ремонту и изготовлению щипковых музыкальных инструментов, член Союза мастеров –

художников и реставраторов музыкальных инструментов России, преподаватель Алтайской государственной академии культуры и искусства. Он создал 80 гитар различных конструкций, а так же гусли звончатые, мандалину неополетанскую, домру, балалайку, отреставрировал более 1000 струнных музыкальных инструментов [2]. Б.Н. Бородин лауреат и дипломант всероссийских и международных конкурсов и фестивалей.

Многие искусствоведы посвятили свои труды Майе Дмитриевне Ковешниковой (Л.И. Снитко, Л.И. Лихацкая, Л.Н. Леонова, Л.Н. Шамина, Ю.Н. Сорокин и другие авторы) [3].

Искусствовед Л.И. Снитко, изучавшая творчество Майи Дмитриевны, писала ... «тему «хлеб» Ковешникова связывает непосредственно с теми, кто взрастил и положил на праздничный стол ароматный каравай хлеба ... жизнерадостная живопись художницы неразрывно связана с теми, кто трудится и созидает» [4, с. 37].

Ценность и красоту хлеба утверждала в натюрмортах М.Д. Ковешникова («К обеду комбайнеров», «Алтайский хлеб»).

Натюрморты М.Д. Ковешниковой перерастают рамки жанра и становятся картинами о современнике. «Хлеб» – доминирующая тема в творчестве художницы, у нее много полотен на эту тему, но они не повторяются ни композиционно, ни содержательно: каждое полотно – новый рассказ, новый сюжет, новая задача, новое художническое решение.

Мастеру тематического натюрморта М.Д. Ковешниковой были чужды вещи промышленного и городского обихода: дорожка и ближе ей был деревенский быт. Таковы произведения «Красная изба углами», «Бабкины наряды». В картине «На побывку» тепло и даже нежно раскрывает художница человеческие взаимоотношения через конкретные предметы. В «деревенских» работах М.Д. Ковешниковой оживают красный, коричневый, теплый синий и другие цвета, создающие образ уютного интерьера, спокойного ритма жизни. Искусство М.Д. Ковешниковой как знак духовного осмысления реальности явилось методом освоения быта и бытия: предмет ежедневного пользования, предмет повседневности имеет символическое духовное значение для автора и зрителя. Мир в произведениях художницы предстает в светлых красках, ярких цветовых пятнах: это эмоции, чувства, способ проявления духовной энергии. Таковы «Травы», «Космос лета». Особое место в творчестве М.Д. Ковешниковой занимает работа под названием «Тыквы» (1991 г.). В ней на первом плане изображена поленица дров, заплет, увешанный домоткаными ковриками, и залитые светом деревья. В этой работе представлен типичный для М.Д. Ковешниковой прием включения натюрморта в природу, в окружающую среду.

Фольклорные мотивы, архетипические образы (окно, полотно, платок, колыбель, хлеб, дерево, травы, цветок, свет, цвет и т.п.) усиливают влияние профессиональной живописи М.Д. Ковешниковой на обыденное сознание зрителя, возвышая его, побуждая зрителя к созерцанию и размышлению. Творчество М.Д. Ковешниковой интегрирует традиционные ценности в современную культуру. «Изба Прова Уймона» – картина, написанная в селе Горного Алтая – Верх-Уймоне. Это русское кержацкое село: в избах стены расписаны стилизованными яркими цветами в горшках и без них, на божничках – узорчатые полотенца, в сундуках платки и тканые пояса, рушники, на подоконниках – герань. Устойчивый крестьянский быт увлекал Майю Дмитриевну своей традиционностью, связями с древностью, с ним связано создание лучших произведений художницы, среди них те, что посвящены женскому народному образу – «Баба Таня», «Баба Таня и Маруся». В одном случае героиня изображена за старинным ткацким станком, полы устланы домоткаными дорожками, окно и кошка, в другом случае баба Таня и кошка Маруся изображены в крестьянском дворике у входа в избу.

Интерьер, натюрморт в интерьере, в крестьянском дворе – любимые сюжеты М.Д. Ковешниковой. Вещи у Майи Дмитриевны не просто предметы: это знаки, символы, определяющие ментальность и этничность человека.

Символична картина «Алтайская колыбель»: окно – символ связи с внешним миром; рукотворность вещей – домотканые дорожки на полу, цветочный узор занавесок, наволочки с прошивами, белизна покрывала, рукотворная колыбель и спящий ребенок как символ будущего и человеческого счастья. Живопись М.Д. Ковешниковой одухотворяет повседневность, утверждает ценность народных традиций, она полна света и красоты.

Понятие «архетип» означает некое фундаментальное переживание, психический смысл в чистом виде незримо организу-

ющей и направляющей жизнь коллективного бессознательного. Архетипы, закреплённые в народном творчестве, фольклоре, традициях являясь источниками формирования национального художественного стиля и национального самосознания [5]. Ныне востребован не только информированный человек, человек знания, но прежде всего – человек культуры. Человеку культуры присуща духовность. Одним из средств приобщения школьника, студента к духовности являются отчизноведение, художественное краеведение. [6, с. 100]

Алтайский край богат мастерами народного творчества. Сувенирная продукция мастеров, их мастерские, их мастер-классы способствуют развитию культурного туризма на Алтае, а занятия традиционным народным творчеством в образовательной сфере обращает учащихся к общению друг с другом и природе – вечному источнику вдохновения. Народные мастера Алтая не только хранят ядро художественных традиций, но и одухотворяют народное творчество нравственно-эстетическими запросами своего времени.

Библиографический список

1. Черняева И.В., Степанская Э.В. Художественная экспозиция как часть информационной системы в образовании и науке. *Культурное наследие Сибири*. Барнаул, 2013; 14: 159 – 163.
2. *Звучат гусли. Мастера – художники музыкальных инструментов Алтайского края*. Составитель А.И. Гнездилов. Барнаул, 2014.
3. *Художники Алтайского края: библиографический словарь*: в 2 т. Научный редактор Т.М. Степанская, составитель В.С. Олейникова и др. Барнаул, 2005 – 2006.
4. Снитко Л.И. М.Д. Ковешникова. *Изобразительное искусство Алтая*. Барнаул, 1997.
5. Юнг К.Г. *Человек и его символы*. Санкт-Петербург, 1996.
6. Степанская Т.М., Степанская А.Г. Использование в сфере образования духовно-эстетических туристических ресурсов региона на примере Алтайского края. *Культурное наследие Сибири*. 2012; 13: 100 – 106.

References

1. Chernyaeva I.V., Stepanskaya E.V. Hudozhestvennaya `ekspoziciya kak chast' informacionnoj sistemy v obrazovanii i nauke. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. Barnaul, 2013; 14: 159 – 163.
2. *Zvuchat gusli. Mastersa – hudozhniki muzykal'nykh instrumentov Altajskogo kraja*. Sostavitel' A.I. Gnezdilov. Barnaul, 2014.
3. *Hudozhniki Altajskogo kraja: bibliograficheskij slovar'*: v 2 t. Nauchnyj redaktor T.M. Stepanskaya, sostavitel' V.S. Olejnikova i dr. Barnaul, 2005 – 2006.
4. Snitko L.I. M.D. Koveshnikova. *Izobrazitel'noe iskusstvo Altaya*. Barnaul, 1997.
5. Jung K.G. *Chelovek i ego simvol'y*. Sankt-Peterburg, 1996.
6. Stepanskaya T.M., Stepanskaya A.G. Ispol'zovanie v sfere obrazovaniya duhovno-`esteticheskikh turisticheskikh resursov regiona na primere Altajskogo kraja. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. 2012; 13: 100 – 106.

Статья поступила в редакцию 15.09.16

УДК 37.015.32; 159.922

Suvorova O.V., Doctor of of Sciences (Psychology), Professor, Department of Classical and Practical Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: olgavenn@yandex.ru
Spotkai L.A., postgraduate, Department of Classical and Practical Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: olgavenn@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY IN A TEENAGER WITH REGARD TO HIS RELATIONSHIP WITH PARENTS. The authors study the specifics of the influence of parental relationship and interaction with their own child on the development of subjectivity as personal characteristics in adolescence. The authors consider the subjectivity of teenagers to be a system of attribute properties: conscious activity, awareness of its uniqueness, a free and responsible life of choice, reflection, understanding and adaptability to another person, desire to achieve self-development. The work contains results of an empirical study of the characteristics of relationship of parents to their own child and manifestations of subjectivity in the teenager. The study received a uniform and harmonious profile of the subjectivity of adolescents 13-14 years of age with a predominance of average development of subjective-personal properties, with a predominance of activity over reflexivity. A correlation analysis of the characteristics of interaction of parents and children shows indicators of subjective-personal development in adolescents and reveals a positive statistically significant relationships of parents and teenagers. Negative significant relationships are observed between parental control and when parents bother too much about failures of their child.

Key words: teens, parents' attitude, parents' interaction, characteristics of subjectivity, structure of subjectivity, subjective-personal development.

О.В. Суворова, д-р психол. наук, проф. Нижегородского Государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

Л.А. Споткай, аспирант Нижегородского Государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Статья посвящена проблеме особенностей влияния родительского отношения и взаимодействия с собственным ребёнком на становление субъектности как личностного свойства в подростковом возрасте. Авторы рассматривают субъектность подростков как систему атрибутивных свойств: осознанной активности, осознания своей уникальности, свободного и ответственного жизненного выбора, рефлексии, понимания и принятия другого человека, стремления к саморазвитию. Приводятся результаты эмпирического изучения характеристик родительского взаимодействия и проявлений субъектности подростка. В исследовании получен гармоничный равномерный профиль субъектности подростков 13 – 14 лет с преобладанием средних значений развития субъектно-личностных свойств, активности над рефлексивностью. Корреляционный анализ характеристик родительского взаимодействия и показателей субъектно-личностного развития подростков позволил выявить положительные статистически значимые связи между принятием собственного ребёнка и сотрудничеством с ним и развитием его субъектности; отрицательные значимые связи наблюдаются между родительским контролем и фиксацией родителей на неудачах ребёнка и становлением подростка как субъекта саморазвития.

Ключевые слова: подросток, родительское отношение, родительское взаимодействие, характеристики субъектности, профиль субъектности, субъектно-личностное развитие.

Современное образование определяет в качестве своего приоритета развитие у детей и подростков способности: самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, делать осознанные выборы и нести ответственность за принятые решения, то есть быть ее подлинным субъектом своей жизни.

Подростковый возраст – узловой период взросления для формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, становления его мировоззрения и жизненной позиции, которая в дальнейшем будет реализовываться человеком [1; 2].

Субъектность как характеристика личности непосредственно выражает отношение человека к себе как деятелю, автору своей жизненной истории. Прежде всего, это связано с признанием своей активности, сознательности, способности к целеполаганию, свободы выбора и ответственности за него [3].

И, в тоже время, определённые способы взаимодействия родителей с подростками позволяют укреплять веру в себя, в свои силы, в свою уникальность и самостоятельность, стремиться к самопознанию и саморазвитию, к здоровому общению со значимыми другими.

Целью данной работы является изучение взаимодействия подростка с близкими взрослыми родителями как фактора его субъектно-личностного развития

В исследовании использовались следующие методики: «Диагностика субъектности подростка» (модификация опросника Е.Н. Волковой); «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варги, В.В. Столина). В эксперименте участвовали 48 учащихся восьмых классов 13 – 14 лет и их родители (матери).

Изучение распределения среднегрупповых показателей развития субъектных свойств подростков представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение показателей развития субъектных свойств подростков (в средних значениях)

	Активность	Способность к рефлексии	Свобода выбора и ответственность за него	Осознание собственной уникальности	Понимание и принятие другого	Саморазвитие
М	5,11	4,32	5,16	5,43	5,52	5,5
σ	1,42	1,62	1,63	1,16	1,39	1,46

Ведущим фактором становления и развития субъектности человека является его общность с другими, которая позволяет проявить себя, а также актуализирует способность видеть, понимать и развивать себя через личность другого [4].

В подростковом возрасте отношения с взрослыми меняются. Взрослый человек выступает для подростка воплощением жизненного, нравственного идеала. Подросток встречается с ним каждый день, в ежедневном общении он получает необходимую «психологическую информацию» для построения своего «Я», проявления себя в жизни.

Дефицит общения с родителями, особенно, с матерью, недостаток эмоционально насыщенных контактов с близкими негативно влияет на взросление подростков [6]. Формирование моделей доверительных отношений связано с прошлым опытом доверия к другим и зависит от доверия к себе, уровень выраженности которого становится относительно постоянным и устойчивым в подростковом возрасте, отсутствие доверительных отношений негативно сказывается на поведении подростка [7]. Самореализация подростка как субъекта собственного развития вне здоровых отношений с близкими взрослыми смещается, в лучшем случае, в виртуальную среду [7].

Важно рассматривать вопрос об освоении ребёнком реального социального пространства, которое реализуется главным образом, в результате прошлого опыта его межличностных контактов с родителями и педагогами [8]. Осознание и переосмысление прошлого опыта отношений со значимыми другими происходит именно в подростковом возрасте, от этого зависит, по какому типу взросления «пойдет» дальнейшее развитие. В подростковом возрасте ребёнок стремится к автономии, к общению со сверстниками, но в то же время нуждается в родителях, в их помощи и эмоциональной поддержке. Нарушения отношений в семье, фрустрирующие данные потребности подростка, могут неблагоприятно сказаться на субъектно-личностном развитии.

Из таблицы 1 следует, что субъектно-личностный профиль подростков 13 – 14 лет довольно гармоничен с точки зрения соразмерности субъектных характеристик личности.

В тоже время он находится в зоне средних значений, что свидетельствует о том, что подросток находится в процессе активного субъектогенеза. Средние значения показателей субъектных свойств подростков показывают также, что их уровень по шкалам «Осознание собственной уникальности», «Понимание и принятие другого», «Стремление к саморазвитию» несколько выше, чем показатели по шкалам «Активность», «Свобода выбора и ответственность за него». Менее выражен показатель по шкале «Способность к рефлексии» – 4,32. Данный профиль субъектности отражает личностные ресурсы подростка – возрастные новообразования: развитие личностного самосознания, чувство взрослости, стремление к активному общению. Способность к отражению себя несколько снижена, поскольку вектор активности опережает рефлексивность подростка. Способность к осознанному, свободному выбору отношений, сфер самопроявления и ответственность более интенсивно формируется в юношеском возрасте [3].

Далее нас интересовало, какие характеристики родительского общения будут стимулировать, а какие блокировать субъектно-личностное развитие подростка.

Структура взаимосвязи между атрибутивными свойствами субъектности личности подростка и характеристики родительского общения представлены в таблице 2.

Корреляционный анализ в таблице 2 показывает значимые связи между всеми субъектными свойствами личности подростка, кроме показателя «Саморазвитие» и шкалой родительского принятия; высокие уровни сотрудничества со стороны родителей и высоким уровнем развития таких субъектных свойств подростков как «Активность», «Способность к рефлексии» и «Понима-

Таблица 2

Структура взаимосвязи между атрибутивными свойствами субъектности личности подростка и характеристики родительского общения (коэффициент корреляции Пирсона, $p < 0,05$)

Атрибутивные свойства субъектности подростка	Характеристики родительского общения				
	принятие	сотрудничество	симбиоз	контроль	отношение к неудачам
1. Активность	0,54	0,53	0,36	0,17	-0,12
2. Способность к рефлексии	0,57	0,48	0,31	0,1	0,1
3. Свобода выбора и ответственность за него	0,50	0,45	0,49	-0,23	-0,23
4. Осознание собственной уникальности	0,44	0,40	-0,07	0,15	0,08
5. Понимание и принятие другого	0,58	0,63	0,47	-0,37	-0,17
6. Саморазвитие	0,02	0,22	0,13	-0,3	-0,48

ние и принятие другого», «Свобода выбора и ответственность за него»; между показателями родителей по шкале «Симбиоз» на уровне выше среднего и высоким уровнем развития характеристики «Свобода выбора и ответственность за него» и «Понимание и принятие другого» у подростка. Определенная близость с родителями позволяет лучше понимать и принимать другого человека, а также делать осознанный выбор и нести за него ответственность. Кроме того, ярко выражена отрицательная корреляция между высоким уровнем по шкале «Отношение к неудачам» и характеристикой «Саморазвитие» подростка (-0,48), то есть, чем менее негативно родители относятся к неудачам подростка, тем более будет выражено его стремление к саморазвитию. Выявлена также тенденция к отрицательному влиянию родитель-

ского контроля на понимание и принятие подростком значимых других.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы эмпирически подтвердили следующие гипотезы. Чем выше уровень принятия, доверия, понимания по отношению к подростку в семье, тем выше уровень его субъектности. Чем более развито сотрудничество родителей с подростком, чем больше совместных важных и интересных общих дел, тем более активным, свободным и способным к взаимопониманию будет подросток; родительский сверхконтроль или беспокойный контроль снижает доверие в общении детей и родителей; отношение родителей к неудачам подростков снижает качество отношения подростка к другому человеку.

Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. *Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности*: Избранные труды. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
2. Чернова А.А. *Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук: Ростов-на-Дону, 2006.
3. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи. Волкова Е.Н., Суворова О.В., Дунаева Н.И., Бирюкова Л.А., Гришина А.В., Пыжьянова М.А., Косых Е.А., Кузьминых Л.Н., Потапова А.Б. Мининский университет. Нижний Новгород, 2012.
4. Суворова О.В. К проблеме критериев и структуры субъектности. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2011; Т. 13; № 2-5: 1178 – 1182.
5. Суворова О.В., Никулина Л.А. Особенности влияния материнского отношения на проявления агрессивности в подростковом возрасте. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 313 – 315.
6. Суворова, О.В., Черемисова, И.В., Мамонова, Е.Б. Привязанность к матери как фактор я-концепции подростка. *Вестник Мининского университета*. 2016; 2 (15): 36.
7. Крамаренко Н.С. Исследование субъектной позиции подростков в процессе самоосуществления в Интернетсреде. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2013; 5 (68): 64 – 68.
8. Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Споткай Л.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности личности подростка. *Приволжский научный журнал*. 2015; 2: 281 – 286.

References

1. Fel'dshtejn D.I. *Psichologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki processa razvitiya lichnosti*: Izbrannye trudy. Moskva: Moskovskij psichologo-social'nyj institut: Flinta, 1999.
2. Chernova A.A. *Osobennosti vzrosleniya podrostkov, vospityvayushchiesya v raznyh social'nyh usloviyah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psichologicheskikh nauk: Rostov-na-Donu, 2006.
3. Razvitiye sub'ektnosti v ontogeneze v sovremennom sociokul'turnom prostranstve obrazovaniya i sem'i. Volkova E.N., Suvorova O.V., Dunaeva N.I., Biryukova L.A., Grishina A.V., Pyzhyanova M.A., Kosyh E.A., Kuz'minyh L.N., Potapova A.B. Mininskij universitet. Nizhnij Novgorod, 2012.
4. Suvorova O.V. K probleme kriteriev i struktury sub'ektnosti. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2011; T. 13; № 2-5: 1178 – 1182.
5. Suvorova O.V., Nikulina L.A. Osobennosti vliyaniya materinskogo otnosheniya na proyavleniya agressivnosti v podrostkovom vozraste. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 313 – 315.
6. Suvorova, O.V., Cheremisova, I.V., Mamonova, E.B. Privyazannost' k materi kak faktor ya-koncepcii podrostka. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2016; 2 (15): 36.
7. Kramarenko N.S. Issledovanie sub'ektnoj pozicii podrostkov v processe samoosuschestvleniya v Internetsrede. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2013; 5 (68): 64 – 68.
8. Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Spotkaj L.A. Psichologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya sub'ektnosti lichnosti podrostka. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal*. 2015; 2: 281 – 286.

Статья поступила в редакцию 12.09.16

УДК 378
УДК 811(07)

Toporkova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Head of Department of Foreign Languages, Director of Language Centre, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: tolgavic@gmail.com

Pakharukova V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: weronika-sta@yandex.ru

Bessarabova I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: andrologia@rambler.ru

Likhacheva T.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: tbrizhina@gmail.com

INTEGRATED LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE AUTONOMOUS LEARNING PARADIGM. The article reviews theoretical and applied issues and different views on foreign language teaching in the autonomous learning paradigm format. The paper presents an integrated approach, for it allows combining a number of factors and aspects that contribute to an increase of quality of education and develop common cultural and general professional competencies of the individual required for successful professional activities. The researchers suggest the most promising strategies of classroom and extracurricular language learning courses for technical university students. The study works out some recommendations on what the structure of such courses should be, and define functions of a teacher for successful introduction of the regulated strategy in foreign language learning.

Key words: integrated learning, autonomous / self-regulated paradigm, common cultural / professional competences.

О.В. Топоркова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, директор лингвистического центра, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: tolgavic@gmail.com
В.А. Пахарукова, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: veronika-sta@yandex.ru
И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: andrologia@rambler.ru
Т.С. Лихачева, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: tbrizhina@gmail.com

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ АВТОНОМНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы, а также различные взгляды на процесс изучения иностранного языка в рамках автономной парадигмы обучения. Представлен интегрированный подход, так как он позволяет сочетать ряд факторов и условий, направленных на повышение качества образования и развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Предлагаются наиболее перспективные стратегии организации аудиторных и внеаудиторных языковых курсов обучения студентов и магистрантов технического университета. Даны рекомендации и выделены функции преподавателя для успешной реализации указанной стратегии автономного / регулируемого обучения иностранному языку.

Ключевые слова: интегрированное изучение, автономная/(само)регулируемая парадигма, общекультурные/ профессиональные компетенции.

Стратегия изучения иностранного языка в рамках автономной парадигмы обучения, особенно, в высшем учебном заведении (вузе) становится все более актуальной. Автономное / (само)регулируемое обучение вписывается в Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения, так как предполагает формирование и дальнейшее развитие определенных компетенций: ОК – общекультурных, ОПК – общепрофессиональных, ПК – профессиональных и соответствующих личностных качеств.

Что же касается требований к иностранному языку для бакалавров почти всех направлений, это – ОК-4 и ОК- – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Для магистров тех же направлений – ОПК- – готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности [1].

Цели и требования достаточно амбициозные, учитывая тот факт, что в неязыковой вуз приходят выпускники школы, а подчас и не только обычной средней школы, со слабой подготовкой по иностранному языку, о чем красноречиво свидетельствует диагностическое тестирование. Отрицательные результаты составляют более 60% от общего количества тестируемых. Для решения этой проблемы во многих вузах успешно работают лингвистические центры, которые предлагают студентам и магистрантам различные языковые курсы, в том числе и наш технический университет (ВолГТУ). Однако, исходя из реальных условий современной жизни, для успешного изучения иностранного языка необходимо не только материальное и программное обеспечение (hard wear и soft wear), но и сформированность ряда учебных навыков и личностных качеств, таких как самостоятельность, ответственность, настойчивость, терпение, умение принимать правильное решение (на месте), работоспособность и, наконец, толерантность к окружающим. Особенно важно, мы считаем, подчеркнуть такую способность, как готовность брать ответственность за результаты своего обучения, в том числе и по иностранному языку.

В этой связи обратимся к автономной парадигме обучения. Исходя из следующего определения, парадигма (от греч. *paradigma* – пример, образец) – концептуальная модель постановки проблем и их решения в обучении, попробуем разобраться в автономной парадигме обучения. Уточнение автономная, на наш взгляд, добавляет гибкости и комбинаторности понятию парадигма, а, следовательно, позволяет интегрировать ряд взаимодействующих факторов, аспектов и условий в учебно-воспитательный процесс, направленных на повышение качества образования, как основы для дальнейшей профессиональной деятельности.

Проблема сочетания как физического, так и виртуального пространства и факторов, которые влияют на овладение языковой компетентностью, представляет для нас наибольший интерес, поскольку отражает реальное соотношение аудиторной и внеаудиторной работы студентов по овладению языковыми навыками [2; 3].

Рассмотрим ряд подходов к продвижению и обеспечению автономности обучающихся иностранному языку, представленных зарубежными специалистами.¹

Так, по мнению Cotterall S. теоретической основой для проектирования программы языкового курса могут стать следующие пять принципов: (1) цели обучающегося, (2) процесс изучения языка, (3) задачи, теория, проект, (4) стратегии обучающегося и (5) рефлексия процесса обучения. Непростая задача разработчиков курса, которые стремятся развить способность обучающихся брать на себя ответственность за собственное обучение (Holes 1991), заключается в том, чтобы найти способы передачи ответственности за принятие решений в ходе процесса обучения от учителя к учащемуся. Все вышеуказанные принципы, так или иначе, связаны с этой передачей ответственности [4].

Приведем краткую характеристику данных принципов проектирования программы языкового курса.

Курс отражает цели обучающегося в отношении языка, задач и стратегий (1).

Курс, разработанный для обеспечения автономности, должен достичь целей, которые обучающиеся считают важными. (Breen and Candlin) Более того, при изучении курса, который призван стимулировать языковую автономию учащихся, временный фактор нацелен на понимание обучающимися способов установления целей и задач, определения ресурсов и стратегий, необходимых для достижения целей и оценки достижений.

Задачи курса непосредственно связаны с упрощением модели процесса обучения языку (2). Так Breen and Candlin считают, что понимание основ процесса изучения языка является существенным фактором для тех, кто стремится управлять собственным процессом. Обучающиеся могут быть автономными, если им известны различные варианты обучения, и они хорошо понимают последствия своего выбора. Вооружившись моделью обучения языку, учащиеся могут объяснить роль входных текстов и заданий, попробовать альтернативные стратегии и найти отзывы о их работе. Без доступа к такой модели обучаемые вынуждены выполнять лишь роль «потребителей» языковых курсов.

Задачи курса призваны или обеспечить репетицию для таких задач (3).

Этот принцип связан с принципом 1.

Цели и потребности обучающихся имеют первостепенное значение при проектировании любого курса, который предназначен для развития способности управлять своим собственным обучением. Такая «прозрачность» содержания курса является отличительной чертой курсов, предназначенных для развития автономности учащихся.

Курс включает обсуждение и практическое использование стратегий, призванных облегчить выполнение задачи (4).

В центре автономности обучающегося лежит концепция выбора. Этот принцип, в частности, нацелен на то, чтобы расширить выбор стратегий обучения, доступных обучающимся, и сделать акцент на концептуальном понимании правильного выбора этой стратегии.

Данный курс предполагает рефлексии процесса обучения (5).

Мы разделяем точку зрения ряда исследователей, что при проектировании языковой программы для автономного / (само) регулируемого изучения иностранного языка в высшем учебном заведении, одним из базовых принципов является *ответственность*, которую студент берет за свое обучение (Holec 1991). Эта проблема также рассматривалась в следующих публикациях по прикладной лингвистике (Dickinson and Wenden 1995, Pemberton et al. 1996, Benson and Voller 1997, and Cotterall and Crabbe 1999). Мы также согласны с фактом, что большинство исследований носит теоретический характер изучения автономности учащихся и переменных величин их участия, таких как *отношение, взгляды, стратегии, функции* (Cotterall, 2010; Little, 2012).. В меньшей степени можно прочесть обзоры или отчеты о структуре аудиторных занятий на основе *интеграции и совместимости принципов автономного обучения*.

Далее следует отметить, что преподаватели иностранного языка призваны играть решающую роль в развитии автономности студентов, принимая во внимание как аудиторные, так и внеаудиторные виды деятельности (Balçıkanlı, 2010, Fabela-Cárdenas, 2012).

Исследователи убеждены в том, что преподаватели и обучающиеся должны быть открытыми для автономного обучения и самообразования. *Одна из важных ролей преподавателя – давать адекватную экспертную оценку достижений, а не осуществлять контроль* [5; 6].

Little D. считает, что на развитие автономии при изучении языка, главным образом, влияют три основных педагогических принципа:

- *вовлечённость обучающегося* – привлечение учащихся к совместной ответственности за процесс обучения (эффективный и метакогнитивный аспекты);
- *рефлексия обучающегося* – помощь обучающимся в критическом мышлении при планировании, мониторинге и оценке своего обучения (метакогнитивный аспект);
- *целевое использование языка* – использование языковой цели, как принципиального средства изучения языка (коммуникативный и метакогнитивный аспекты).

В соответствии с этими тремя принципами преподаватель должен

- использовать изучаемый язык как предпочтительное средство для коммуникации в аудитории и требовать того же самого от обучающихся;
- вовлекать обучающихся в непрерывный процесс учебных заданий, которые распределяются, обсуждаются, анализируются и оцениваются всей группой – на изучаемом языке, используя сначала простые термины;
- помогать обучающимся устанавливать свои собственные учебные цели и выбирать учебные задания, побуждая их к обсуждению, анализу и рефлексии – и снова, на изучаемом языке;
- требовать от обучающихся установки индивидуальных целей, но добиваться их путем совместной работы в малых группах;
- требовать от обучающихся вести запись своего обучения – конспекты занятий и проектов, список вокабуляра, тексты собственного производства;
- привлекать обучающихся регулярно к оценке своих достижений, как отдельных студентов, так и всю группу – на изучаемом языке [7].

Предлагаем рассмотреть *проблему факторов и сочетаемости аспектов и условий*, так как именно они определяют стратегическое направление в рамках нашего образовательного пространства. Прежде всего, сравним цели и задачи, определенные учебным планом с целями и потребностями обучаемых. Для примера возьмем действующую рабочую программу (РП), разработанную для бакалавров большинства направлений.

Вот часть раздела целей и задач, установленных образовательным стандартом по иностранному языку для высших учебных заведений.

Целью дисциплины «Иностранный язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной и профессиональной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

Владение иностранным языком позволяет реализовать такие аспекты профессиональной деятельности, как ознакомление

с новыми технологиями и открытиями, содействие налаживанию международных связей, обеспечивая повышение уровня профессиональной компетенции специалиста.

Воспитательный и развивающий потенциалы курса иностранного языка реализуются в возможности изучить научное и культурное наследие других стран, в формировании культуры мышления и способности к обобщению, анализу, восприятию информации.

Задачи изучения дисциплины

1. Формировать коммуникативную компетенцию, включающую следующие её компоненты:

речевая компетенция: развитие коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) в ситуациях неофициального/официального общения и при чтении и переводе несложных прагматических и общеэкономических текстов по широкому профилю специальности;

языковая компетенция: овладение фонетическими и лексическими (4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера) языковыми средствами; формирование грамматических умений и навыков, обеспечивающих коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении общего и профессионального характера в соответствии с изучаемыми темами и ситуациями общения;

социокультурная компетенция: приобщение к культуре, традициям, реалиям и правилам речевого этикета стран изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающим опыту и интересам студентов;

компенсаторная компетенция: развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств, при получении и передаче информации;

учебно-познавательная компетенция: дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности, включая использование новых информационных технологий.

2. Обеспечить овладение студентами иностранным языком на уровне не ниже разговорного.

3. Способствовать формированию общекультурных и профессиональных компетенций в рамках избранной профессии [1].

Исходя из представленного фрагмента образовательного стандарта определяем возможность *интегрированного изучения иностранного языка* с учетом совместимости различных факторов, начиная с учебного плана и индивидуальных целей и задач, условий обучения и образовательного пространства до обеспечения учебным оборудованием, методическими материалами, а так же потребностями и предпочтениями студентов в изучении иностранного языка.

Что касается всего комплекса целей и задач, они совпадают в большей или меньшей степени, и это дает возможность сочетать учебные (аудиторные) и внеаудиторные занятия в пространственных рамках нашего университета. Более того, здесь можно объединить усилия и мощности как университета (языковой центр при кафедре иностранных языков, имеющий в своем распоряжении оборудованный компьютерный класс для самостоятельной работы), так и техническое и программное обеспечение (Internet ресурсы), имеющееся дома. Развитие автономной стратегии обучения стало возможным именно в результате совершенствования компьютерных и интернет технологий.

Следует отметить что, цели, потребности и интересы обучающихся (студентов) являются самыми вариативными факторами по многим показателям. К примеру, наши студенты хотят совершить зарубежную поездку или общаться со сверстниками через Internet-forum, или другие сайты по своему выбору, они решили расширить свой словарный запас и значительно улучшить языковые навыки. В этом случае студенты могут, прежде всего, обратиться в центр иностранных языков при университете и выбрать соответствующую языковую программу. В этот же период они также могут активно использовать домашние средства самоподготовки и аудиторные занятия, принимая участие в ролевых и деловых играх по страноведческой тематике (English speaking countries), подготовить самостоятельно и провести презентацию интересующей страны и привлечь любых партнеров по общению, включая преподавателя, выпускника зарубежного университета, работающего по своим авторским программам с учетом наших целей и задач в языковом центре. Или магистранты, которые хотят в ближайшее время получить работу в зарубежной компании, и для этого им нужно существенно улучшить свои языковые компетенции. Они могут выбрать двухгодичную программу «Специ-

алист» или «Переводчик») и также параллельно привлекать домашние средства для автономного (само)регулируемого изучения (on-line сайты, или интерактивные программы с обратной связью) материала на свой выбор и вкус, а также активно участвовать в аудиторных занятиях по деловому иностранному языку. Тем более, что тематика программы ("Marketing", "Branding", др.) и обязательная учебная нагрузка по дисциплинам, зафиксированная в расписании, позволяет спланировать любую деятельность в автономном / саморегулируемом режиме (12 аудиторных часов в неделю; самоподготовка по утвержденному плану). Критерии оценивания различных видов деятельности разработаны и представлены в фонде оценочных средств (ФОС), которые прилагаются к проектным программам.

Таким образом, большая часть наших усилий сконцентрирована на развитии ряда важных качеств студентов, прежде всего, это ответственность, разделяемая, по крайней мере, с другими участниками образовательного процесса (преподаватели, консультанты, организаторы и др.) за результаты обучения. Студенты также вовлекаются в организационную деятельность для того, чтобы набирать опыт автономного приобретения языковых знаний и навыков, а также формирования необходимых компетенций их применения в различных ситуациях.

Сравнивая и анализируя вышеуказанные подходы и приведенные принципы, мы сформулировали следующие интеграционные факторы, влияющие на реализацию стратегии автономного обучения в рамках технического университета:

- информативность,
- интегрированность,
- совместимость,

- готовность (включая техническую подготовку – ТП),
- вовлеченность,
- гибкость,
- оценка,
- непрерывность.

Таким образом, проблему автономности образования следует рассматривать применительно к системе высшего образования, так как она особенно актуальна при обучении достаточно взрослых молодых людей в силу их психологических и социальных особенностей.

Очень важно, на наш взгляд, сделать акцент на нравственной составляющей автономной парадигмы обучения в целом и процесса изучения иностранного языка в частности, учитывая сложившийся перекоп в сторону иждивенческого и потребительского отношения к жизни. Велика потребность в развитии таких качеств личности, как целеустремленность, самостоятельность во взглядах и принятии решений, воля, харизма, настойчивость, терпение, толерантность к окружающим и просто порядочность во взаимоотношениях личного и делового характера.

Реализация же контекста автономности студентов в учебной деятельности по овладению иностранным языком позволит поддерживать и развивать систему непрерывного языкового образования. Тем не менее, многие вопросы неоднозначного и вариативного характера еще предстоит всесторонне изучить и апробировать в дальнейшей проектной работе по интегрированному подходу к автономной парадигме обучения иностранному языку в высшем учебном заведении.

¹Прим. Перевод всех цитируемых материалов выполнен авторами статьи.

Библиографический список

1. *ФГОС ВПО по направлению (специальности) 38.03.02 Менеджмент, 38.03.01 Экономика*. Available at: <http://umu.vstu.ru/fgos-3/prikazy-minobrnauki-rf-ob-utverzhdenii-fgos-3>
2. Пахарукова В.А., Шестакова О.А. Стратегия автономной парадигмы обучения иностранному языку в техническом вузе. *Проблемы социально-гуманитарного знания*. 2015; 9 (172): 109 – 112.
3. Новоженина Е.В., Топоркова О.В. Инновационная методическая деятельность преподавателя иностранного языка в техническом вузе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; 3 (Ч. 2): 126 – 129.
4. Cotterall S. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *Academia.edu. ELT*. Vol. 54/2, P. 109, April 2010. Oxford University Press, 2010.
5. Balçıklan C. Learner autonomy in language learning: student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 35; Num. 1; February 2010. Available at: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n1.8>
6. Fabela-Cárdenas M.A. The impact of teacher training for autonomous learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 2012; 3 (3): 215 – 236.
7. Little D. Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *Language Learning & Technology*. The Internet TESL Journal. 2012. Available at: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>
8. Godwin-Jones R. Emerging Technologies. Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*. Vol. 15; Num. 3; October 2011: 4–11. Available at: <http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf>

References

1. *FGOS VPO po napravleniyu (special'nosti) 38.03.02 Menedzhment, 38.03.01 'Ekonomika*. Available at: <http://umu.vstu.ru/fgos-3/prikazy-minobrnauki-rf-ob-utverzhdenii-fgos-3>
2. Paharukova V.A., Shestakova O.A. Strategiya avtonomnoj paradigmy obucheniya inostrannomu yazyku v tehicheskom vuze. *Problemy social'no-gumanitarnogo znaniya*. 2015; 9 (172): 109 – 112.
3. Novozhenina E.V., Toporkova O.V. Innovacionnaya metodicheskaya deyatelnost' prepodavatelya inostrannogo yazyka v tehicheskom vuze. *Aktual'nye problemy humanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015; 3 (Ch. 2): 126 – 129.
4. Cotterall S. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *Academia.edu. ELT*. Vol. 54/2, P. 109, April 2010. Oxford University Press, 2010.
5. Balçıklan C. Learner autonomy in language learning: student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 35; Num. 1; February 2010. Available at: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n1.8>
6. Fabela-Cárdenas M.A. The impact of teacher training for autonomous learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 2012; 3 (3): 215 – 236.
7. Little D. Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *Language Learning & Technology*. The Internet TESL Journal. 2012. Available at: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>
8. Godwin-Jones R. Emerging Technologies. Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*. Vol. 15; Num. 3; October 2011: 4–11. Available at: <http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf>

Статья поступила в редакцию 27.09.16

УДК 796.093 (571.513)

Shvalyova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Sports, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru

THE FOLK GAME AS AN ELEMENT OF SOCIAL AND CULTURAL HERITAGE OF THE KHAKAS ETHNOS. The article deals with the contexts of the leading authors in the field of Pedagogic and Psychology about the folk game. The researchers mark that a game is a valuable means of all round up-brining of a person, reflects the real life of people, the history of a nation, its traditions, customs, and ceremonies. This is why national games are based on a family, clan, social traditions that are passed from old generations to younger ones for not only one century. So national games form national traits and are common to values of the whole mankind,

preserve the culture of an ethnos, bring up the character on traditional ethnic standards of behavior. The interconnection of the folk game and social and cultural heritage of the Khakas ethnos is described. The role of games is specified as a factor of passing experience of older generations to younger ones. The characteristics of the content basis of the folk game is presented.

Key words: physical exercises, physical qualities, folk game, up-brining, traditions, customs, ceremonies, game activity.

Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

НАРОДНАЯ ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ХАКАССКОГО ЭТНОСА

В работе описаны контексты ведущих авторов в области педагогики, психологии о народной игре. Исследователи отмечают, что игра является ценным средством всестороннего воспитания личности, отражает действительную жизнь народа, историю нации, её традиции, обычаи, обряды, поскольку национальные игры основаны на семейных, родовых и общественных традициях, которые передавались от старшего поколения к младшему не одно столетие. Так народные игры, формируя национальные черты и общечеловеческие ценности, сохраняют культуру этноса, воспитывают характер на традиционных этических нормах поведения. Рассматривается взаимосвязь народной игры с социальным и культурным наследием хакасского этноса. Выделена игровая роль как фактор передачи двигательного опыта от старших к младшим поколениям. Дается характеристика содержательной основы народной игры.

Ключевые слова: физические упражнения, физические качества, народная игра, воспитание, традиции, обычаи, обряды, игровая деятельность.

Цель нашей работы – выявить роль народной игры в историческом развитии и её взаимосвязь с социально-культурным наследием хакасского этноса. Природу народной игры рассматривают в отечественной и зарубежной литературе, начиная с античности и до современности. Однако феномен народной игры до конца ещё не изучен, мы считаем, что сегодня она нуждается в дальнейшем исследовании.

П.Ф. Лесгафт указывал, что в народных играх ребёнок приобретает знакомство с привычками и обычаями только известной местности, семейной жизни, известной среды, его окружающей. Он считал народные игры ценнейшим средством всестороннего воспитания личности ребёнка, развития у него нравственных качеств: честности, правдивости, дисциплины. Известны его слова: «Мы должны воспользоваться играми, чтобы научить их (детей) владеть собой». В игре надо «научить их сдерживать свои расходившиеся чувствования и приучать, таким образом, подчинять свои действия сознанию» [1]. В отечественной науке о физическом воспитании утвердилось понимание П.Ф. Лесгафта о том, что народная игра представляет собой элементы социального и культурного наследия, через игровую деятельность передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в социальных группах в течение длительного времени. Игру он считал упражнением, посредством которого ребёнок готовится к жизни: «Каждая игра должна иметь определённую цель, а форма игры – отвечать этой цели. Все действия в игре должны соответствовать умениям ребёнка управлять собой» [2]. Опираясь на учение П.Ф. Лесгафта, можно с уверенностью утверждать, что хакаские дети в игровой двигательной деятельности учились владеть собой, управлять своими движениями, развивали инициативу и творчество, приобретали нравственные качества, общечеловеческий опыт и сохраняли игровые традиции народа.

В педагогической литературе понимание народной игры как отражение действительной жизни было высказано К.Д. Ушинским. Окружающая обстановка, говорит он, имеет сильнейшее влияние на игру, «она дает для нее материал гораздо разнообразнее и действительнее того, который предлагается игрушечной лавкою» [3]. Особое внимание он обращал на коллективные игры, которые вырабатывают навыки общественного поведения: «...как совокупность способов взаимодействия ребёнка с миром, в котором самостоятельно работает детская душа. Играя, он познает и открывает мир, находит свое место в нем» [3]. К.Д. Ушинский определил игру как сильный для ребёнка способ вхождения во всю сложность окружающего мира взрослых. Он высоко оценивал игры, которые воспитывают дружеские чувства и уважение ко всем народам, населяющим данную территорию, и их искусству – песням, танцам, обычаям, традициям. Определяя средства физического воспитания детей и подростков, он считал, что игры народа и физические упражнения в сочетании с трудом должны составлять основу физического развития. К.Д. Ушинский высоко ценил народные игры, имеющие общественную направленность, отражающие трудовую, бытовую жизнь народа. Создавая на основе имевшихся научно-психологических данных теорию игры, К.Д. Ушинский показал ее воспитательно-образовательное значение.

Е.А. Покровский (1887) отмечал, что в жизни народа различного вида игры и игрища с древнейших времен занимали весьма видное место. Он один из немногих обращал внимание на такую особенность народных игр, как отражение в них истории той или иной нации. Он подчеркивал, что национальные игры имеют большое воспитательное значение, так как требуют самого общего участия всех духовных и телесных сил: с ловким, проворным движением тела и его членов здесь соединяется смело задуманный план, быстрота решения, неустойчивость и настойчивость [4]. На основе анализа национальных игр можно говорить, что характер народа, бесспорно, накладывает отпечаток на многие проявления жизни людей. Этот характер сказывается также и на детских играх, отражаясь в них тем резче и отчетливее, чем с большим увлечением и непринужденностью играют дети, а значит с большей свободой для проявления своего национального характера.

По мнению А.П. Усовой, игры, которые дети заимствуют друг от друга, младшее поколение от более старшего, созданы народом, так же как и народные песни и сказки. Именно по этому признаку они и называются народными. Она отмечала, прежде всего, что игры служат несомненным доказательством таланта народа и поучительным примером того, что хорошая детская игра представляет собой образец высокого педагогического мастерства; «поразительна не только та или иная отдельная игра, но также и то, как народная педагогика прекрасно определила последовательность игр от младенческих лет до зрелости» [5]. Она рассматривает, что народная игра воспроизводила доступными ей средствами разнообразные практические ситуации реальной жизни, а значит, удовлетворяла потребности народа, несла людям, детям знания об окружающем мире, воспитывала разнообразие общечеловеческих качеств, черт, навыков, привычек, развивала способности, характерные для данной местности, нации, формировала обычаи и обряды.

Психологи утверждают, что путем подражания ребёнок воспроизводит в игре привлекательные, но пока реально не доступные ему формы поведения и деятельности взрослых. Известный отечественный психолог Д.Б. Эльконин происхождение народной игры трактует так: в первобытном обществе дети и взрослые вместе трудятся, дети выполняют посильные трудовые действия, подражая взрослым, но с развитием общества усложняются орудия труда и способы производства, и они становятся недоступными для маленьких детей. Появляются вначале уменьшенные орудия труда, специально сделанные для детей, а затем дети вытесняются из труда взрослых полностью. Возникают игрушки, в действиях с которыми дети отображают деятельность взрослых. Таким образом, Д.Б. Эльконин пришел к выводу о том, что игра имеет исторический характер [6].

А.В. Запорожец замечает: «Народная игра, как сказка, учит ребёнка проникаться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков» [7].

Известный русский этнограф В. Харузина, исследуя большой этнографический материал, приходит к выводу, что дети «малокультурных» народов в своих играх отражают хозяйствен-

ную и общественную жизнь взрослых, причем дети изготавливают игрушечные орудия, оружие, предметы для игр. Ею была подмечена интересная трансформация игрушки, когда последняя сохраняется как пережиток в игре. Её положение о трансформации игрушки как отражении общественной жизни взрослых подтверждается во многих играх хакасских детей. Из наиболее распространенных игр следует назвать игру в камешки, в которой подобранные камешки разных цветов символизировали домашних животных. В играх с астрагалами дети «выгоняли» их на пастбище, пересчитывали, перегоняли на новые стойбища, кочевья и т. д. Во время «перекочевки» ребёнок изображал себя и лошадь, и ездоком — он бил лошадь кнутом, лошадь ржала, бегала галопом, прыгала, била копытом, стремилась сбросить всадника и т. д. Можно сказать, что трансформация игрушки по своему способствовала развитию фантазии и воображения, причем каждый ребёнок творил воображаемый мир согласно своим душевным качествам [8].

В далёком прошлом человека везде подстерегала опасность: природные катаклизмы, нападение крупных животных, и древний человек точно так же переживал все опасности, как и современный. Именно народная игра снимала стрессовые ситуации, учила быть сильным в борьбе с природой, преодолевать чувство страха, находить способы и пути решения возникших проблем: преодолеть ров или пропасть, переплыть реку, пройти по глубокому снегу, догнать сохатого по снегу и т. д. Автор данной работы рассматривает игру как процесс, отражающий совокупность двигательных навыков, используемых в игровой деятельности, передающихся в этнокультурных традициях, сохраняющих общие черты физического воспитания народа. В историческом развитии хакасского этноса народную игру характеризует как общественное явление, которое многократно повторялось и наглядно передавалось последующим поколениям, стало устойчивым и общепринятым в народе. Содержательную основу хакасских игр составляют отображения всех форм деятельности народа, среди которых усвоение общечеловеческого опыта, культурных ценностей, традиций, обрядов. Особая роль принадлежит социальной среде: привычкам, правилам общения, национальным обычаям и др. С развитием общества меняются игровые цели, межличностные отношения между играющими, усваиваются нормы поведения в игре и в обществе, приобретает социальный общечеловеческий опыт, сохраняются традиции народа и культура игр, появляется практика творческих решений, формируется новый взгляд на игру. Взрослые и дети в народной игре усваивают нормы поведения, общения со сверстниками, нравственные нормы, учатся умению подчиняться общим требованиям, проявлять сдержанность, воспитывать волевые качества. Можно утверждать, что народная игра — это своего рода букварь, по которому человек учится жить, формирует социальные потребности (общение в коллективе, обществе сверстников) и биологические движения; выявляются межличностные отношения в группе сверстников; вырабатывается отношение к труду, формируется общественное поведение, отношение друг к другу. В то же время она является ведущим принципом, методом и формой жизнедеятельности человека. Мы согласны с мнением ученых, что по содержанию игр можно восстановить историю жизни общества, народа. Так, в дореволюционной Хакасии дети отражали действия людей разных сословий в таких играх, как: «За подарками на базар», «Покупка лошади», «Торги», «Менялки». В начале XX века дети играли в «Пристенки», в «Магазин», в «Больницу», в героические подвиги Чапаева и т. д. В 40–50 годы появились игры с содержанием военных действий, в 60-е годы — связанные с полетами в космос. В настоящее время появились новые игры: «Банк», «Мы — инопланетяне», «Путешествие в сказку», «Полет во Вселенную» и др.

Игры долгое время являлись инструментом воздействия на ход исторических событий в обществе и природе, посредниками между людьми и божествами. У хакасского народа по традиции магический ритуал на праздниках, народных гуляниях, на похоро-
нах, свадьбах совершал шаман. Он же предсказывал успех в работе, урожае, женитьбу, исцеление и др. Недаром хакасские охотники брали с собой в тайгу шамана, который совершал магический ритуал перед охотой, а охотники «отплясывали» победные пляски над условно поверженным животным. Этот ритуал сохранился до середины XX века.

Мы не имеем достаточных сведений о том, какие были традиционные игры у древних народов и племен, населяющих Южную Сибирь. Однако, изучение летописей, эпоса, сказаний и преданий указывает на то, что игры существовали у каждого этноса: люди росли и развивались с помощью игр, состязались в беге, прыжках, лазанье, перетягивании палки, веревки, в единоборствах и др. Можно заметить, что игры отличаются, с одной стороны, большим разнообразием, с другой — большой подвижностью и эмоциональностью, что свидетельствует о физической активности предков. Анализ разных игр дает представление о том, что они имеют общие черты и признаки и существенные различия. Общие признаки выражаются в целях подготовки детей к жизни и трудовой деятельности, формировании новых умений и навыков и воспитании физических качеств. В различные исторические эпохи дети разных народов играют в человеческий уклад, быт, труд, конфликтность, героизм. В этом плане эволюция народных игр различных этносов проходила одновременно, несмотря на то, что сюжеты игр были довольно разнообразны. Во-первых, дети играют в детские игры, в основе которых лежит развитие физических, психических и моральных качеств, что характерно для многих игр детей мира. Во-вторых, дети играют в национальные игры, которые основаны на семейных, родовых и общественных традициях. У них формируются национальные черты, воспитывается характер на традиционных этических нормах поведения. В-третьих, игры имеют общие черты и отражают общечеловеческие ценности.

Народные игры хакасов воспитывают молодое поколение на национальных устоях и традициях, обрядах и обычаях, отражающих социальную жизнь народа, в них проявляются различные виды деятельности (охота, скотоводство, рыболовство, ведение домашнего хозяйства и др.). Например, в далеком прошлом хакасские дети ловили рыбу, стреляя в нее из лука, и эти необходимые для жизненных ситуаций навыки отразились в содержании таких игр, как: «Попади стрелой в усаха», «Невод», «Рыбаки и сети», «Ловля рыбы», «Поймай щуку». В содержании таких игр, как: «Гонки на лошадях», «Табунчики» — отражаются умения ухаживать за лошадью и управлять ею. В некоторых играх прослеживается основная производственная деятельность кочевников: «Зааркань лося», «Стойбище». В играх «Поймай белку», «На медведя с рогатиной», «Медведь и пень», «Поймай в ловушку соболя», «Волк в капкане» содержатся признаки охотничьего промысла. Такие игры, как «Дом», «Приход гостей», «Подготовка к свадьбе», отражают быт и традиции народа. Таким образом, в многообъемлющий круг игровой деятельности, соответствующий современным понятиям, стало входить все, начиная от детской игры с палочками, камушками, беганья, прятанья, до воспроизведения трудовых операций, промыслов, общественных отношений и нравственного поведения в социальной жизни народа. Следует отметить, что народная игра социальна и по способам ее осуществления, на это указывали в своих исследованиях В.В. Давыдов, Н.Я. Михайленко и др. Ребёнок обобщает игровые способы и переносит их на другие ситуации. Так игра приобретает самодвижение и становится формой собственного творчества, а это обуславливает ее развивающий эффект. Опираясь на педагогические идеи Д. Локка, И. Канта, исследования выдающихся ученых И. Хейзинга, С. Шмакова, Р.И. Жуковской, Е.А. Покровского и других, можно сказать, что игра является элементом социального и культурного наследия прошлых поколений, основана на традициях, обрядах, национальных устоях, обычаях. Подчеркивая социальный характер народных игр, можно утверждать, что они не только отражают явления жизни, но и взаимосвязаны с жизнью народа.

Библиографический список

1. Лесгафт П.Ф. *Избранные труды. Об играх в семье*. Санкт-Петербург: Издательство «Общество содействия физическому развитию», 1833.
2. Лесгафт П.Ф. *Семейное воспитание и его значение*. Москва: Педагогика, 1991.
3. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва—Ленинград, 1948; Т. 2.
4. Лесгафт П.Ф. *Руководство по физическому образованию детей школьного возраста*. Санкт-Петербург, 1888; Т. 1.; Санкт-Петербург, 1901; Т. 2.
5. Усова А.П. *Роль игры в воспитании детей*. Москва: Просвещение, 1976.
6. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Просвещение, 1978.

7. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры. *Дошкольное воспитание*. 2001; 5.
8. Харузина В. Игрушки у малокультурных народов. *Игрушка, история и значение*. Москва, 1912.

References

1. Lesgaft P.F. *Izbrannye trudy. Ob igrakh v sem'e*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Obschestvo sodejstviya fizicheskomu razvitiyu», 1833.
2. Lesgaft P.F. *Semejnoe vospitanie i ego znachenie*. Moskva: Pedagogika, 1991.
3. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva-Leningrad, 1948; T. 2.
4. Lesgaft P.F. *Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniyu detej shkol'nogo vozrasta*. Sankt-Peterburg, 1888; T. 1.; Sankt-Peterburg, 1901; T. 2.
5. Usova A.P. *Rol' igr v vospitanii detej*. Moskva: Prosveschenie, 1976.
6. El'konin D.B. *Psikhologiya igr*. Moskva: Prosveschenie, 1978.
7. Zaporozhec A.V. Nekotorye psichologicheskie problemy detskoj igr. *Doshkol'noe vospitanie*. 2001; 5.
8. Haruzina V. Igrushki u malokul'turnyh narodov. *Igrushka, istoriya i znachenie*. Moskva, 1912.

Статья поступила в редакцию 25.09.16

УДК 378

Shchebelskaya E.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, St. Petersburg State University of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

Tsimmerman G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Foreign Languages, St. Petersburg State University of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: galazimmer@list.ru

DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON EDUCATIONAL COOPERATION. The article deals with some aspects of realization of educational cooperation in the educational process at higher education school, which is regarded as one of the most effective types of interaction between subjects of the educational process. The authors give a brief theoretical analysis of the basics of educational cooperation and consider some conditions for its organization in the system of higher professional education, which allows the university students to satisfy their needs for communication and knowledge in a better way with the purpose of the development of their foreign communicative competence. The authors also highlight some organizational and pedagogical features of dialogue cooperative forms used to teach and learn a foreign language in the sphere of cinematography, television and related fields.

Key words: educational interaction, educational cooperation, foreign communicative competence, needs for communication and knowledge, dialogue cooperative forms.

Э.Г. Щебельская, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

Г.А. Циммерман, канд. пед. наук, зав. каф. иностранных языков, Институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: galazimmer@list.ru

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются некоторые аспекты реализации учебного сотрудничества в образовательном процессе вуза как одно из самых эффективных видов взаимодействия субъектов образования. Авторы дают краткий теоретический анализ сущности учебного сотрудничества и специфики условий его организации в системе высшего профессионального образования, создание которых способствует более качественному удовлетворению студентами вуза потребностей в общении и познании в процессе развития их иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматриваются организационные и педагогические особенности применения диалоговых форм сотрудничества при изучении иностранного языка в профессиональной сфере кинематографии, телевидения и смежных областей.

Ключевые слова: образовательное взаимодействие, учебное сотрудничество, иноязычная коммуникативная компетенция, потребности в общении и познании, диалоговые формы сотрудничества.

Для реализации социально значимых потребностей в познании и общении в системе ВПО большое значение имеют базовые дисциплины. Обучение иностранному языку в профессиональной сфере в общей гуманитарной подготовке студентов неязыковых вузов ориентировано на развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) как средство межкультурного и профессионального общения в процессе активного взаимодействия на основе внедрения принципов педагогики сотрудничества в образовательный процесс вуза (А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В. Сухомлинский, Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили и др.), основными гуманистическими идеями которой являются «отношения сотрудничества и взаимодействия с воспитанниками, учение без принуждения, идеи трудной цели, опоры, свободного выбора, опережения, крупных блоков, самоанализа и самооценки, создания высокого интеллектуального фона в классе, личностного подхода» [1, с. 272]. В связи с этим на современном этапе развития Российской системы образования происходит пересмотр понятия «сотрудничество» как одного из самых актуальных и эффективных видов взаимодействия субъектов образования, поскольку в условиях сотрудничества в процессе удовлетворения потребностей в общении и познании происходит становление личности всех участников образовательного процесса. От условий организации учебного сотрудничества в образовательном процессе

вуза зависит направление развития ключевых компетенций молодых специалистов в соответствии с требованиями современного общества и производства.

Актуальность данной работы определяется именно потребностью педагогической практики в выявлении наиболее эффективных условий образовательного взаимодействия. В рамках данной статьи мы рассмотрим некоторые аспекты условий организации учебного сотрудничества для развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИИК) студентов неязыковых вузов. В первую очередь обратимся к понятию «иноязычная коммуникативная компетенция» (ИКК), так как чтобы осуществлять эффективное сотрудничество между педагогами и студентами в образовательном процессе вуза, необходимо кратко рассмотреть содержательные особенности основных понятий данного исследования.

В контексте исследования проблемы организации учебного сотрудничества для развития ИКК студентов неязыковых вузов необходимо отметить, что процесс формирования компетенций отождествляется с понятием потенциальная активность. Тогда ИКК как любая компетенция наделена такими социально-психологическими свойствами как готовность и способность студентов к совместной учебной и внеучебной деятельности для удовлетворения их социально значимых потребностей в образовательном процессе вуза. Она есть выражение коммуникативной

и познавательной активности на основе комплекса социально-профессиональных качеств специфичных для изучения иностранного языка, развиваемых в иноязычном образовательном взаимодействии в процессе усвоения знаний, умений, навыков, социокультурного и чувственного опыта, целей и способов совместной иноязычно-коммуникативной деятельности, социально значимых потребностей в познании и общении, реализуемых в процессе самовыражения и самоутверждения в профессии в соответствии с общественно-моральными нормами. В структурном плане развитие ИКК студентов вуза обусловлено развитием комплекса базовых иноязычных компетенций: языковая, речевая, социокультурная, учебная компетенции, а также «иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция» и потребностно-мотивационная составляющая, как показатель степени коммуникативной и познавательной активности студентов в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности в образовательном процессе вуза.

Развитие всего комплекса социально-психологических и профессиональных составляющих ИКК студентов вуза, предопределено особенностями системы отношений в образовательном взаимодействии в системе ВПО. Надо отметить, что образовательное взаимодействие как педагогическая категория воспринимается педагогами как «явление, которое характеризует социальные связи, продуктивно проявляющие себя в сотрудничестве между субъектами образования, опирающиеся на единство целей в решении актуальных проблем, внутренние и интегрированные ресурсы этих субъектов, сопровождающиеся передачей информации, возникновением и развитием взаимосвязанных устойчивых структур» [2, с. 122]. Характер удовлетворения индивидуальных и общественных потребностей субъектами образования в совместной учебной и внеучебной деятельности определяет не только суть этой системы отношений, но и указывает на их стиль взаимодействия в сотрудничестве, что говорит об организационном и психолого-педагогическом характере условий организации учебного сотрудничества в вузе. Под стилем взаимодействия в сотрудничестве мы понимаем социально-психологический процесс овладения обучающимися личностно-профессиональными качествами, социально значимый характер которых проявляется в осознанном выборе способов удовлетворения потребностей при содействии каждого соучастника совместной субъект-субъектной деятельности, в том числе потребностей в общении и познании в иноязычно-коммуникативной деятельности в условиях сотрудничества. Что касается социальной значимости любого вида взаимодействия в обществе, то она всегда выражается в созидательном характере его действия: «взаимодействие, т.е. деятельность людей друг с другом всегда целенаправленна, активна, нацелена на создание некоторого продукта» [3]. Тогда можно утверждать, что созидательный характер учебного сотрудничества в основе развития ИКК студентов вуза отражает способности освоения, применения и обмена социальными ценностями в иноязычном образовательном взаимодействии для достижения единых коммуникативных и познавательных целей партнера / группы / коллектива в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности, что в целом указывает на уровень развития их ИКК.

Поскольку сотрудничество есть основа образовательного взаимодействия, семантический анализ этого понятия с позиций современного научного знания как одного из ключевых в данной работе показал, что среди ученых не существует единого мнения о сущности категории «сотрудничество». В педагогическом аспекте рассмотрения этой категории, следует, прежде всего, сказать, что «образовательный процесс представляет собой многоплановую схему взаимодействия» [4, с. 84] и усиление интеграции инновационных процессов в современном образовании ведет к вариативности взаимодействий, преимущественно связанных с горизонтальной иерархией субъектов образования в системе ВПО.

В современном научном обиходе активно используются понятия «учебное сотрудничество» и «обучение в сотрудничестве» («научение в сотрудничестве» [5, с. 200]), которые отождествляются и трактуются как «гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленных взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся» [6, с. 724]. Однако Н.М. Дзгоева советует не отождествлять понятия «обучение в сотрудничестве» и «учебное

сотрудничество». По ее мнению, обучение в сотрудничестве «... характеризует учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую деятельность педагога и может обозначаться термином «педагогика сотрудничества» [7, с. 58]. Мы придерживаемся ее позиции и считаем, что учебное сотрудничество в узком смысле слова имеет своей первостепенной целью развитие системы «студент-студент» отношений, оказывающей большое влияние на характер стиля взаимодействия будущих специалистов в сотрудничестве в процессе самоутверждения и самовыражения в профессии.

Далее обратимся к рассмотрению специфики учебного сотрудничества, что позволит нам понять некоторые организационные и педагогические особенности условий эффективной организации учебного сотрудничества в основе формирования ИКК студентов вуза. Для решения данной педагогической задачи целесообразно рассматривать учебное сотрудничество с позиций системно-деятельностного подхода, так как любая педагогическая система подчиняется общему закону ее существования как системная организация и функционирования как процесс.

Учебное сотрудничество как деятельностно-ориентированный термин [8, с. 313] стимулирует коммуникативную и познавательную активность студентов вуза, что само по себе уже является условием, способствующим развитию ИКК студентов вуза. В этом процессе проявляется также их «субъектная активность» (Е.А. Сорокоумова) (осознанность, рефлексивность, инициативность, ответственность, взаимопонимание и т. д.), но путем исполнения уже более новых востребованных социальных ролей. Педагог в этом случае выступает как тьютор, модератор, фасилитатор отношений сотрудничества, студенты – субъекты собственного саморазвития через самостоятельное управление взаимными содействиями друг другу в конкретной учебной ситуации. В этом смысле, учебное сотрудничество рассматривается педагогами как: процесс между взаимодействующими субъектами (А.Г. Козлова); совместная деятельность (И.М. Витковская); основной способ взаимодействия (Г.А. Цукерман); технология обучения (Г.И. Гапонова, Е.А. Григорьева), метод кооперативного научения (Ги Лефрансуа) и т.д.

Такой широкий спектр дефиниций учебного сотрудничества, говорит о том, что в зависимости от целей и задач процесса обучения можно оперировать любой из этих дефиниций. На наш взгляд, в контексте эффективной реализации учебного сотрудничества в целях развития ИКК студентов вуза необходимо опираться на *организационный или педагогический характер условий его организации в образовательном процессе вуза.*

Тогда, учебное сотрудничество можно рассматривать как совокупность условий, создаваемых педагогом для управления (организации) взаимными содействиями обучающихся и обучающихся в процессе развития ИКК студентов вуза и которые предполагают целенаправленную совместную иноязычно-коммуникативную деятельность педагогов и студентов вуза. Представляют собой информационно-регламентирующее обеспечение образовательного процесса в вузе, определяющее содержание и результаты учебного сотрудничества, в том числе совокупность кооперативных технологий, приемов, диалоговых форм сотрудничества.

С другой стороны, на основе деятельностно-ориентированного характера этой педагогической системы учебное сотрудничество есть совокупность условий, создаваемых педагогом для управления (осуществления) взаимными содействиями обучающихся в процессе развития ИКК студентов вуза, и которые сопровождают целенаправленную совместную иноязычно-коммуникативную деятельность студентов вуза. Представляют собой способы реализации содержания, целей кооперативных технологий, приемов, диалоговых форм сотрудничества в преднамеренном контакте студентов в образовательном процессе вуза.

Таким образом, можно выделить две стороны учебного сотрудничества в основе развития ИКК студентов вуза: функционально-ролевая (обусловленная внешними условиями развития ИКК студентов вуза) и личностная (обусловленная внутренними условиями развития их ИКК), и которая предопределена личностно-ориентированным подходом в образовании, актуализирующем интеллектуально-свободную и творчески-самообразующую личность обучающихся, как субъектов собственных изменений посредством реализации отношений сотрудничества. В этом заключается смысл механизма развития ИКК студентов вуза, который регламентирован нормативным, общественно-моральным, ценностным характером способов совместной ино-

зычно-коммуникативной деятельности в образовательном взаимодействии.

Анализ социологической и психолого-педагогической литературы (В.Е. Пешкова, Е.А. Сорокоумова, И.И. Голованова, О.И. Донецкая, Л.А. Болотюк и др.) показывает, что придание учебному сотрудничеству как процессу субъектно-диалоговый характер с целью формирования самообразующейся личности, «навыков самоорганизации и личной эффективности» [9, с. 41] могут содействовать различные диалоговые формы сотрудничества (деловые, ролевые игры (например, метод дебатов), работа в малых группах, тренинг-классах, полилог и др.

В связи с тем, что взаимосвязанные процессы общения, познания, самоутверждения и самовыражения нацелены на взаимодействие самих студентов с некой степенью выраженности их коммуникативной активности в учебной ситуации, то создается подмножество диалоговых форм сотрудничества: «Учимся вместе» (Learning Together by D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1984), «Обучение в команде» (Student Team Learning by R. E. Salvin, 1995), «Пила» (Jigsaw by E. Aronson, 1978), «Групповое исследование» (Cooperative Learning by Y. Sharan & S. Sharan, 1992) и др. Чтобы справиться с трудностями психолого-педагогического характера, педагоги часто модифицируют эти методики сотрудничества, добавляя различные способы, «набор приемов и средств обучения, максимально отвечающих требованиям современности» [10, с. 390], изменяя тем самым регламент совместной иноязычной речевой деятельности студентов вуза. Однако следует придерживаться основных принципов реализации выше отмеченных форм сотрудничества в обучении: 1) гуманизм и демократический стиль в системе отношений «студент-студент» в процессе общения; 2) системность, преемственность и междисциплинарность процесса познания; 3) проблемная направленность обучения; 4) ориентация на социально значимые потребности каждого обучающегося; 5) самостоятельность; 6) творчество, диалогичность и рефлексивность; 7) индивидуальная ответственность каждого за свои успехи и успехи других; 8) элективность обучения.

Теоретические исследования по рассматриваемой проблеме в рамках данной статьи подтверждаются практической значимостью внедрения современных модификаций форм сотрудничества для развития ИКК студентов вуза кафедрой иностранного языка в Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения (СПбГИКиТ). Их реализация в образовательном процессе вуза происходит в соответствии с рабочими программами, содержание которых разработано на основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Информационно-регламентирующее обеспечение учебной дисциплины ««Иностранный язык в профессиональной сфере» (например по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура (уровень бакалавриата)» и профилю подготовки «Руководитель студии кино-, фото- и видеотворчества») носит сугубо профессионально-ориентированный характер, поскольку цели и задачи данной дисциплины определяются: требованиями ФГОС ВПО третьего поколения и требованиями работодателей к подготовке специалистов профиля – руководитель студии кино-, фото- и видеотворчества. Развитие ИКК студентов этого профиля осуществляется с процессами развития общекультурных и профессиональных компетенций (ОК-5, ОК-6, ОК-7, ПК-11), сущность единства которых можно охарактеризовать как средство сотрудничества с профессиональными сообществами в реализации программ в сфере кинематографии, телевидения и смежных отраслей.

В аспекте реализации личностно-ориентированного подхода можно отметить некоторые социально-психологические характеристики учебно-методического обеспечения учебной дисциплины ««Иностранный язык в профессиональной сфере»: 1) акцент на возраст (2 курс), уровень языковой подготовки, индивидуальные потребности студентов в общении и познании; 2) с целью развития самообразующейся и самообучающейся личности специалистов в области «Руководитель студии кино-, фото- и видеотворчества» упор делается на процессы самовыражения и самоутверждения через междисциплинарные связи с тематическими разделами учебных программ по дисциплинам базового блока, например: «Фотомастерство», «Основы фотокомпозиции», «Психология цвета», «Цифровая обработка изображений», «Фоторепортаж» и др. 3) создаются условия для продуктивного сотрудничества преподавателей и (или) студентов вуза независимо от их уровня ИКК: использование аутентичных и профессиональных материалов для познавательной и личностной рефлексии; сочетание традиционных и современных интерактивных форм сотрудничества (диалогическое взаимодействие, технологии кооперации и сотрудничества, активно-ролевая и тренинговая организация учебного процесса), информационно-коммуникативные технологии, технологии тестирования.

Проведенный теоретический анализ социально-психологических и педагогических особенностей развития ИКК студентов вуза, позволяет сделать вывод о том, что успешность этого процесса зависит от соответствующих условий организации учебного сотрудничества:

1) придание субъектно-диалогового характера образовательному взаимодействию является одним из эффективных условий организации учебного сотрудничества для развития социально-профессиональных качеств специалиста в основе ИКК студентов вуза;

2) индивидуально-групповые формы сотрудничества активизируют коммуникативную и познавательную активность студентов вуза для удовлетворения социально значимых потребностей в соответствии с общественно-моральными нормами, и переводят процесс обучения в процесс самообучения;

3) учебное сотрудничество является совокупностью: а) условий организационный характер которых определяет содержание, цели и результаты кооперативных технологий, приемов диалоговых форм сотрудничества в процессе развития ИКК студентов вуза; б) способов реализации содержания, целей кооперативных технологий, приемов, диалоговых форм сотрудничества в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности студентов вуза. Это, в свою очередь, определяет профессиональный и социокультурный аспект формирования осознанного отношения к способам познания и обмена информацией.

Следовательно, резюмируя всё выше сказанное, можно сказать, что эффективность реализации системы совокупности условий управления образовательным взаимодействием с целью развития ИКК студентов вуза в основных видах совместной учебной деятельности можно достичь благодаря внедрению современных модификаций диалоговых форм сотрудничества в образовательный процесс вуза. В этом и заключается педагогическая значимость учебного сотрудничества на современном этапе развития образования, через которое раскрывается в полной мере весь инновационный потенциал совместной образовательной деятельности субъектов образования с возрастающей долей самоуправления и самостоятельности самих обучающихся и обучающихся.

Библиографический список

1. Мижериков В.А. *Словарь-справочник по педагогике*. Под общей редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: ТЦ Сфера, 2004: 448.
2. Буров К.С. Педагогические предпосылки организации взаимодействия образовательных организаций общего и профессионального образования в сфере профориентации. *Образование. Педагогические науки*. Челябинск: «ЮУрГУ НИУ», 2013; Том 5, № 4: 121 – 125.
3. Валиев И.Н. *Формы взаимодействия человека и общества: проблема человека в свете современных социально-философских наук*. Available at: <http://clubintimlife.ru/formy-vzaimodejstviya-cheloveka-i-obschestva>
4. Голованова И.И., Донецкая О.И. *Педагогика сотрудничества. Конспект лекций*. Казань: 2014. Available at: <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/21782>
5. Ги Лефрансуа. *Прикладная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003: 416.
6. *Новейший психолого-педагогический словарь*. Под редакцией Е.С. Рапацевич, А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010: 928.
7. Дзгоева Н.М. Психолого-педагогическая характеристика учебного сотрудничества в рамках гуманизации образования. *Педагогика: теория и практика*. Томск: Вестник ТГПУ, 2009; 2 (80): 57 – 60.
8. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: учебник для вузов*. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва: Университетская книга, Логос, 2007: 384.

9. Вьяльк К. Э. Влияние информационных технологий на формирование навыков тайм-менеджмента у студентов вуза. *Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 17 частях.* Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014: 40 – 42.
10. Максимова Е. Е. Применение современных компьютерных программ в обучении иностранным языкам. *Таможенные чтения – 2014. Актуальные проблемы теории и практики таможенного дела: взгляд молодых лидеров (к 20-летию Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии): сборник материалов Всероссийской молодежной научно-практической конференции.* Под общей редакцией профессора А.Н. Мячина. Санкт-Петербург, 2014: 390 – 392.

References

1. Mizherikov V.A. *Slovar'-spravochnik po pedagogike*. Pod obschej redakciej P.I. Pidkasistogo. Moskva: TC Sfera, 2004: 448.
2. Burov K.S. Pedagogicheskie predposylki organizacii vzaimodejstviya obrazovatel'nyh organizacij obshchego i professional'nogo obrazovaniya v sfere proforientacii. *Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. Chelyabinsk: «YuUrGU NIU», 2013; Tom 5, № 4: 121 – 125.
3. Valiev I.N. *Formy vzaimodejstviya cheloveka i obshchestva: problema cheloveka v svete sovremennyh social'no-filosofskih nauk*. Available at: <http://clubintimlife.ru/formy-vzaimodejstviya-cheloveka-i-obshchestva>
4. Golovanova I.I., Doneckaya O.I. *Pedagogika sotrudnichestva. Konspekt lekcij*. Kazan': 2014. Available at: <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/21782>
5. Gi Lefransua. *Prikladnaya pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2003: 416.
6. *Novejsij psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Pod redakciej E.S. Rapacevich, A.P. Astahova. Minsk: Sovremennaya shkola, 2010: 928.
7. Dzgoeva N.M. Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika uchebnogo sotrudnichestva v ramkah gumanizacii obrazovaniya. *Pedagogika: teoriya i praktika*. Tomsk: Vestnik TGPU, 2009; 2 (80): 57 – 60.
8. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov*. 2-e, dop., ispr. i pererab. Moskva: Universitetskaya kniga, Logos, 2007: 384.
9. Vyal'yak K. E. Vliyanie informacionnyh tehnologij na formirovanie navykov tajm-menedzhmenta u studentov vuzov. *Nauka i obrazovanie v XXI veke: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii: v 17 chastyah.* Tambov: ООО «Konsaltingovaya kompaniya Yukom», 2014: 40 – 42.
10. Maksimova E. E. Primenenie sovremennyh komp'yuternyh programm v obuchenii inostrannym yazykam. *Tamozhennye chteniya – 2014. Aktual'nye problemy teorii i praktiki tamozhennogo dela: vzglyad molodyh liderov (k 20-letiyu Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii): sbornik materialov Vserossijskoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Pod obschej redakciej professora A.N. Myachina. Sankt-Peterburg, 2014: 390 – 392.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 372.881.161.1

Alyoshyna A.B., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: adl87@mail.ru

SPEAKING EXERCISES FOR THE RUSSIAN LANGUAGE INSTRUCTION OF PREPARATORY COURSE FOR FOREIGN STUDENTS. The article gives a brief description of creative competence and characteristics of creative techniques and tasks used in teaching Russian speech. The author describes the main points of creative techniques in teaching to speak, levels of teaching and tasks used on each level. Speaking exercises are discussed in detail, in particular project contests and video making. The article describes the use of these exercises in teaching the following conversational topics: "Transport", "In a Restaurant", "In a Store" and "Cinema and Theatre".

Key words: creative competence, creative techniques, speaking exercises, teaching to speak, Russian as a foreign language.

А.Б. Алешина, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: adl87@mail.ru

РЕЧЕВЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО КУРСА

В статье дается краткое описание креативной компетенции, а также характеристика креативных приемов и заданий, используемых при обучении устной речевой деятельности на русском языке. Автор описывает основные положения креативной методики обучения говорению, этапы обучения и задания, используемые на каждом из этих этапов. Подробно рассматриваются речевые задания, в частности конкурс проектов и съемка видеофильма, дается описание использования этих заданий на примере разговорных тем «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр».

Ключевые слова: креативная компетенция, креативные приёмы, речевые задания, обучение говорению, русский язык как иностранный.

В свете современных трансформационных процессов в области образования, общей направленности на гуманизацию и модернизацию обучения всем дисциплинам в высшей школе, в том числе и РКИ, особенно актуальными считаются инновационные разработки новых методик и технологий обучения иноязычному русскому языку.

Несмотря на большое количество уже имеющихся методических разработок в области специальной методологии, касающейся описания особенностей обучения отдельным аспектам языка и видам речевой деятельности, остается еще много неисследованных вопросов.

Предметом нашей научно-методической рефлексии явилось создание методики оптимизирующей процесс обучения устной речевой деятельности, повышающей эффективность усвоения учащимися языкового материала, ограниченного рамками разговорных тем «Санкт-Петербург – культурная столица», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине», «Кино, театр». Иностранные учащиеся проходят данные темы на начальном курсе обучения РКИ, когда уровень их владения русским языком можно охарактеризовать как базовый.

Разработанная нами методика строится на использовании системы креативных приемов и заданий. К креативным мы относим такие приемы и задания, которые характеризуются открытостью (отсутствием единственно правильного решения), проблемностью (наличием проблемы, выполняющей функцию стимула, побуждающего учащихся к говорению и вызывающего эмоции), многовариантностью и возможностью разносторонней трактовки выполнения учебной задачи, которые требуют от учащихся мобилизации их интеллектуальных и личностных возможностей (смекалки, внимания, воображения и др.). Использование такого типа приемов и заданий в обучении устной речи способно обеспечить формирование *креативной компетенции*, под которой мы понимаем совокупность креативных умений, позволяющих осуществлять речевую деятельность, создавая уникальные высказывания и адаптируя имеющиеся языковые знания и речевые навыки под новые условия общения. Сформированность креативной компетенции является обязательным условием формирования общей коммуникативной компетенции у учащихся, поскольку подразумевает выработку у учащихся следующих умений:

- умение порождать нешаблонное, оригинальное речевое высказывание;

- умение аккумулировать и трансформировать имеющиеся языковые знания и речевые навыки для решения "нетрафаретных" коммуникативных задач;

- умение быстро подбирать языковые и речевые средства для успешного участия в коммуникации и достижения целей общения;

- умение прогнозировать направление развития коммуникативного акта и, как следствие, умение своевременно реагировать на реплики партнера, а также внеязыковые сигналы, и адаптировать свои высказывания согласно новым условиям ситуации общения;

- умение "видеть", "читать" ситуативные подсказки, чувствовать недосказанность, а также умение восстановить общий смысл по отдельным высказываниям;

- умение воздействовать на собеседника (заинтересовать, расположить к себе, включить его в разговор, "переключиться", подстроиться под него).

С целью формирования креативной компетенции у учащихся нами был разработан комплекс заданий, построенный по естественной модели «от простого к сложному», согласно чему формирование навыков и умений говорения у учащихся происходило последовательно по трем этапам: подготовительный (тренировочный), репродуктивный и продуктивный. Учитывая принцип стадийности усвоения и активизации в речи языкового материала, мы следовали следующей схеме работы над каждой из пяти разговорных тем:

Стадия 1. Введение в новую тему с применением различных креативных приемов, презентация и семантизация нового лексического материала. На этой стадии происходило выявление и активизация уже имеющихся знаний по теме, обнаружение пробелов в знаниях и осознание учащимися необходимости их заполнения с целью осуществления успешной коммуникации в рамках новой ситуации общения. Важным требованием к данному этапу является наклеивание новых знаний на фундамент уже имеющихся, поскольку «знание становится прочным, если оно приобретает в контексте того, что человек уже знает и понимает» [1, с. 5].

Стадия 2. Постепенное наращивание нового языкового материала в процессе выполнения условно-речевых заданий, основой которых является интерактивность (от лат. *inter* между и *action* действие), обеспечивающая диалогичность и креативность обучения, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем и между самими студентами [2].

Стадия 3. Выполнение речевых (коммуникативных) заданий, максимально приближенных к реальной ситуации общения, дающих учащимся как можно большую свободу в выборе средств в процессе выполнения коммуникативной задачи.

На первой стадии мы использовали так называемые подготовительные (тренировочные) задания, позволяющие вначале овладеть определенным набором лексических, фонетических и грамматических навыков, требуемым запасом лексики и способностью ее правильно употреблять. Сюда мы относим задания на семантизацию новых слов, работу с текстами монологов и диалогов с целью наблюдения, анализа и усвоения правил функционирования новых лексических единиц в речи.

После введения учащихся в новую тему, знакомства с новым языковым материалом происходит усвоение, а также постепенное наращивание нового языкового материала в процессе выполнения условно-речевых заданий типа

- ответьте на вопросы, составьте ещё несколько своих вопросов по данной теме, затем задайте их одноклассникам;

- подготовьте диалог / монолог по заданной теме с использованием активной лексики урока и представьте его в группе;

- трансформируйте диалог / монолог согласно новым условиям, разыграйте или выразительно прочтите его;

- прокомментируйте картинки и фотографии, используя определенные слова и выражения;

- проведите социологический опрос в вашей группе, используя данные вопросы, выступите с отчетом о результатах опроса и др.

В данной статье мы бы хотели остановиться более подробно на речевых (коммуникативных) заданиях, обучающих неподготовленной речи на русском языке. Анализ многочисленных пособий по обучению устной речи показал, что обычно речевые задания представляют собой ролевые игры, дискуссии, постро-

ение монологических высказываний, построенных на основе ситуативных или наглядных опор. Такие задания, несомненно, доказали свою эффективность, и используются педагогами на протяжении уже многих десятилетий. Однако мы считаем целесообразным расширить аппарат речевых заданий с целью не только разнообразить процесс обучения говорению иностранных учащихся, повысить мотивацию и интерес к изучению русского языка, но и в еще большей степени обеспечить погружение студентов в условия, приближенные к реальной коммуникации, и еще более эффективно подготовить их к участию в "живом" общении на русском языке. Это обеспечивается за счет перманентной постановки учащихся перед коммуникативной проблемой, требующей решения, предоставления учащимся практически полной свободы в реализации коммуникативных задач, стимуляции с помощью внесения соревновательной составляющей и пр.

Среди разработанных нами креативных речевых заданий можно выделить следующие:

- мозговой штурм;

- выход за стены университета и общение с окружающими людьми с заданной целью (расспросить дорогу, составить рассказ о походе в ресторан и пр.) с последующим отчетом в группе;

- проведение социологических опросов, исследований и презентация отчета о результатах;

- дебаты;

- конкурс проектов;

- съемка собственного видеоролика.

Коснемся последних двух типов речевых заданий более подробно. Несмотря на то, что проектная технология считается распространенной и перспективной личностно ориентированной технологией [3, с. 97], она не находит отражение в учебных пособиях по развитию устной речи. На наш взгляд это является упущением, поскольку проектная деятельность как нельзя лучше способна подвести итоги изученной разговорной темы, продемонстрировать качество усвоения материала учащимися, вдохновить их на использование нового языкового материала для создания некоего речевого "продукта".

К примеру, согласно разработанной нами креативной методике, на завершающем занятии по теме «Транспорт» группы учащихся (3-4 человека) представляют созданный ими проект «Транспорт будущего» на конкурсе от российской компании «Автотав». Они описывают один или несколько видов транспорта, которые будут популярны в мире через 50-100 лет. Формат конкурса делает работу по созданию проекта соревнованием, что создает здоровую конкурентную обстановку на занятии, и даже приносит азарт в процесс обучения русскому языку. Перед началом работы над проектом учащиеся распределяют между собой обязанности. Назначаются креативный директор проекта, который отвечает за идею, исполнительный директор проекта, который отвечает за его языковое оформление, и арт-директор проекта, оформляющий его визуальное сопровождение. Такое распределение "должностей" вовлекает в работу каждого учащегося, не позволяя никому тихо "отсидеться" за спинами более активных товарищей. Проектная деятельность не только «актуализирует» собственно учебно-познавательную деятельность и активизирует учащегося как субъекта данной деятельности [там же], но и развивает его креативные качества, способности и умения, без которых формирование коммуникативной компетенции не может быть полноценно реализовано.

Другим типом речевого задания на занятии по развитию устной речи является съемка видеоролика. На первый взгляд такое задание может показаться сложным и трудновыполнимым, но, опираясь на наш практический опыт, можно утверждать, что такой вид деятельности чрезвычайно заинтересовывает учащихся и является мощнейшим стимулом к запоминанию и активному использованию в речи изученного языкового материала. Учитывая, что сегодня практически у каждого учащегося есть смартфон со встроенной видеокамерой, создание собственного фильма также не является непосильной задачей. Участие в съемках обеспечивает формирование у учащихся умения анализировать и систематизировать изученный материал, использовать его для реализации творческих задач, дает возможность учащимся взглянуть на себя со стороны и оценить себя как языковую личность, проанализировать недостатки и скорректировать свое коммуникативное поведение.

Съемка видеоролика является обязательным завершающим речевым заданием при изучении таких тем как «В рестора-

не», «В магазине» и «Кино. Театр». Учащимся дается задание снять небольшой видеофильм, который может быть повествованием, историей, касающейся изучаемой темы, либо диалогом, театральной постановкой небольшого сюжета. Это задание, так же как и проектная работа, выполняется в группах. Учащиеся сами пишут сценарий, назначают членов группы на роли сценариста, режиссёра, оператора, главных актёров (один человек может выполнять несколько функций). Снятый фильм представляют на импровизированном кинофестивале, где есть судьи,

выставляющие оценки, различные номинации и символические награды.

Приведенные нами примеры речевых заданий способны оптимизировать процесс обучения говорению на русском языке иностранных студентов, улучшить и облегчить запоминание и активизацию в речевой деятельности изученного языкового материала. Также они развивают у учащихся креативные качества и способности, необходимые для овладения коммуникативной компетенцией.

Библиографический список

1. Соосаар Н., Замковская Н. Интерактивные методы преподавания: *настольная книга преподавателя*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2004: 188.
2. Гончаренко Н.В., РКИ для студентов-медиков: активные и интерактивные формы обучения. *Русский язык за рубежом*. 2014; 5: 4 – 28.
3. Москвитин Л.В., Шамонина Г.Н. *Инновации в обучении русскому языку как иностранному*. Варна: ВСУ «Черноморский Храбр» Университетское издательство. 2013: 208.

References

1. Soosaar N., Zamkovskaya N. Interaktivnye metody prepodavaniya: *nastol'naya kniga prepodavatelya*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2004: 188.
2. Goncharenko N.V., RKI dlya studentov-medikov: aktivnye i interaktivnye formy obucheniya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2014; 5: 4 – 28.
3. Moskvitin L.V., Shamonina G.N. *Innovacii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu*. Varna: VSU «Chernomorizec Hrab» Universitetskoe izdatel'stvo. 2013: 208.

Статья поступила в редакцию 05.09.16

УДК 57.04

Anikina E.V., Cand. of Sciences (Biology), teaching assistant, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: likanika2008@yandex.ru

Laver B.I., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Industrial Health Care, Institute of Professional Development (Moscow, Russia), E-mail: lbogdani@mail.ru

Ryzhov A.Ya., Doctor of Sciences (Biology), Professor, Tver State University (Tver, Russia), E-mail: bio@tversu.ru

DYNAMICS OF ADAPTATION OF NONRESIDENT STUDENTS TO ECOLOGICAL CONDITIONS OF A RUSSIAN CAPITAL MEGACITY. In the article the researchers study a problem of adaptation processes of African students to ecological conditions of a capital megalopolis of the Russian Federation. The work is carried out with 90 students (81 young men and 9 girls of from 18 to 27 years of age), who arrived to Moscow from large cities of Tropical Africa from families having rather high social status and conditionally having a status of healthy people. The research had 2 stages within academic year (at the beginning of September and at the end of June) and was conducted among three groups of examinees. The comparative analysis of indicators of the adaptation processes of the African students at the beginning and at the end of the academic year in the Russian Higher Education Institution reveals different dynamics of adaptive reactions. A degree of decrease in the adaptation processes the following sequence is noted: the second group (2-3 year of study), the third group (4-5 year of study) and the first group (Preparatory Faculty).

Key words: adaptation of foreign students, complex factors, functional state, megalopolis.

Е.В. Аникина, канд. биол. наук, ассистент каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва, E-mail: likanika2008@yandex.ru

Б.И. Лавер, канд. мед. наук, доц. каф. промышленного здравоохранения, Институт повышения квалификации, г. Москва, E-mail: lbogdani@mail.ru

А.Я. Рыжов, д-р биол. наук, проф., Тверской государственный университет, г. Тверь, E-mail: bio@tversu.ru

ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ЭКОЛОГИИ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА РОССИИ

В статье рассмотрена проблема адаптационных процессов африканских студентов в условиях столичного мегаполиса Российской Федерации. Изучение проводилось на выборке 90 студентов (81 юношей и 9 девушек возраста от 18 до 27 лет) из Африки, приехавших в Москву из крупных городов Тропической Африки, из семей, имеющих достаточно высокий социальный статус и условно имеющий статус практически здоровых людей. Исследование проводилось 2 раза в течение учебного года (в начале сентября и в конце июня) на трех группах испытуемых. Была показана динамика адаптационного процесса. Последовательность снижения динамики адаптационных процессов следующая: вторая группа (2-3 год обучения), третья группа (4-5 год обучения) и первая группа (Подготовительный факультет).

Проблема адаптации людей к условиям окружающей среды остается важным направлением в изучении экологии человека [1]. Являясь, по сути, междисциплинарным, данное направление рассматривает комплексные факторы окружающей среды, влияющие на адаптивность индивида [2; 3]. Среди комплекса факторов био-социальной среды, которые значимо воздействуют на адаптационные процессы индивидов, обучение занимает отдельное место, сопровождая человека значительную часть жизни [4 – 7].

Необходимо учитывать, что адаптация иностранных студентов связана с комплексом факторов окружающей среды (к новым климатогеографическим и социальным условиям, учебному процессу и т.д.), что часто приводит к напряжению функциональных систем организма, а порой к их срыву: до 5% прибывающих иностранных студентов вскоре возвращаются домой из-за ухудшения состояния здоровья [8 – 10].

Поэтому исследование комплексных (био-социальных и личностных) проблем адаптации иностранных студентов к высшей школе России имеет важное научно-практическое направление, связанное с решением вопросов повышения результативности вузовского обучения и разработкой программ для улучшения процессов адаптивности иностранных студентов.

Объект и методы исследования. Комплексное исследование проводилось на студентах РУДН, приехавших из стран Тропической Африки (под Тропической Африкой имеется в виду не климатическая зона Африканского континента, а экономико-географическая область Африки, включающая в себя Восточный, Центральный и Западный регионы), а именно из Бенина, Ганы, Камеруна, Кении, Демократической Республики Конго, Кот-д'Ивуара, Нигерии, Сенегала, Танзании.

Нами был проведен предварительный опрос африканских студентов, в ходе которого из 318 человек были отобраны 90,

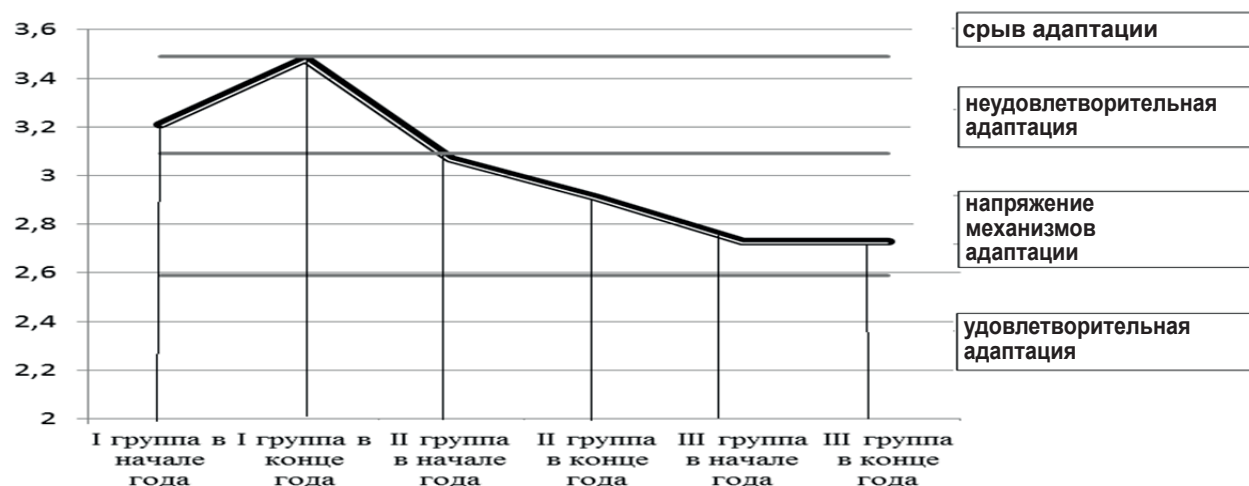


Рис. 1. Среднегрупповые данные (у.е.) динамики ИФИ студентов из стран Тропической Африки (n=90) на разных этапах обучения

проживавшие в столицах или крупных городах Тропической Африки, из семей, имеющих достаточно высокий социальный статус, считающие себя практически здоровыми. Таким образом, в нашем исследовании приняли добровольное участие 90 студентов (из них 81 юноша и 9 девушек), в возрасте от 18 до 27 лет, проходивших обучение на разных факультетах и курсах Российского университета дружбы народов.

Исследование проводилось 2 раза в течение учебного года (в начале сентября и в конце июня) на трех группах испытуемых: *I группа* – 30 студентов подготовительного факультета (на момент проведения 1-го исследования их пребывание в России не превышало двух недель); *II группа* – 30 студентов средних курсов (2 – 3 курс), прожившие в Москве не менее 2-3 лет; *III группа* – 30 студентов выпускных (4 – 5 курс) курсов.

Результаты исследования. Объективным показателем успешности адаптационных процессов человека является гармоничное взаимодействие всех его функциональных систем. Одним из чувствительных показателей в этом аспекте выступает интегрированная работа сердечно-сосудистой и нервной системы [11 – 13].

В процессе адаптации к новым факторам окружающей среды у африканских студентов отмечаются значительные изменения в работе функциональных систем [14].

Известно, что здоровье и работоспособность человека зависят от функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы (ССС), раньше и сильнее других реагирующей на изменения климато-географические условия окружающей среды [15]. Для оценки изменения сердечного ритма в связи с адаптационной реакцией целостного организма как проявление различных

стадий общего адаптационного синдрома. Баевским был предложен индекс функциональных изменений (ИФИ) [15]. На основе этого, полученные нами результаты по исследовательской выборке африканских студентов представлены на рис. 1.

Из рисунка видно, что динамика адаптации ССС студентов к условиям окружающей среды – процесс длительный и происходит постепенно: студенты *I группы* к концу года близки к срыву адаптации (отмечается рост показателей ИФИ с 3,2 у.е. до 3,5 у.е.); в группе студентов *II и III групп* напряжение адаптационных процессов снижается (с 3,1 у.е. до 2,9 у.е. и 2,78 у.е. до 2,72 у.е. соответственно), но не достигает уровня удовлетворительной адаптации, что связано со снижением функциональных резервов организма.

Еще одним из информативных психофизиологических показателей является вегетативный индекс (ВИ), характеризующий степень равновесия симпатического и парасимпатического тонуса ВНС. Полученные данные функционального состояния ВНС в динамике обучения студентов из Тропической Африки в вузе России представлены на рис. 2.

Вегетативная нервная система играет существенную роль в процессах адаптации организма, активно помогая гармонизировать и быстро реагировать на изменения окружающей среды.

Из рисунка видно, что вегетативный индекс, характеризующий степень равновесия симпатического и парасимпатического тонуса ВНС, имеет отрицательные значения у студентов *I группы*, что говорит о преобладании парасимпатического отдела ВНС.

У студентов *II группы* в начале года отмечается преобладание симпатического отдела ВНС с последующим переходом в конце года показателя ВИ в область отрицательных значений.

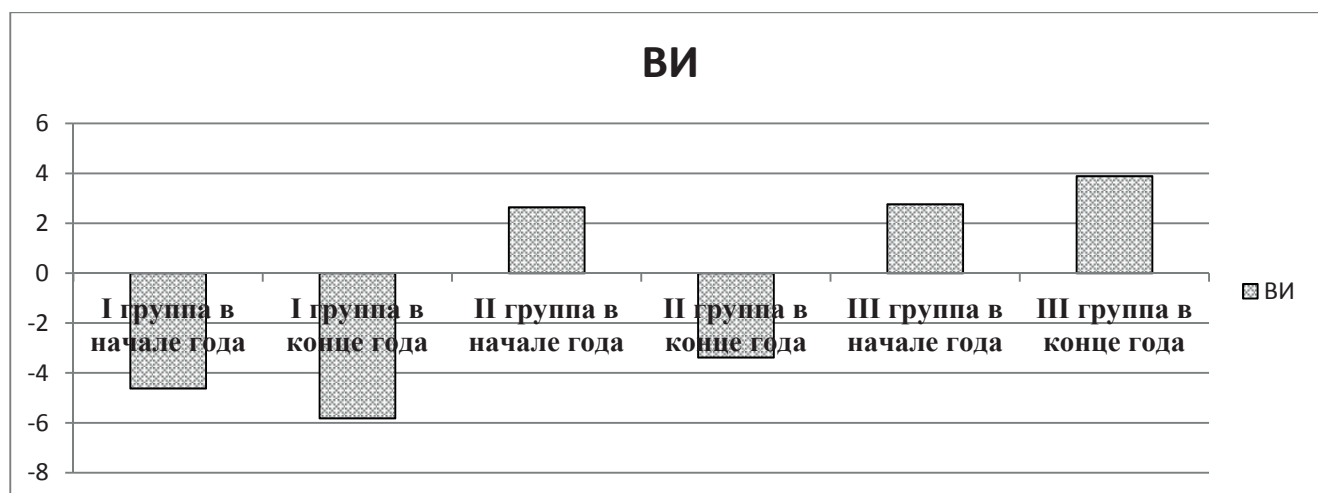


Рис. 2. Среднегрупповые данные (у.е.) динамик ВИ студентов из стран Тропической Африки (n=90) на разных этапах обучения

У студентов III группы наблюдается преобладание симпатического отдела ВНС, что, по мнению ряда авторов [15], обеспечивает наиболее успешную адаптацию к стрессу.

Выводы. Таким образом, динамика приспособительных процессов африканских учащихся имеют разные уровни адаптации. Так на начальном этапе обучения иностранных студентов (подготовительный факультет) наблюдается напряжения психофункциональных систем организма обучаемых африканских студентов. В середине образовательного этапа (средние, 2 – 3 курс) психофункциональные показатели стабилизируются на

физиологическом оптимуме функционирования организма. На выпускном курсе (4-й курс) вновь наблюдается рост напряжения работы психофункциональных систем организма африканских учащихся.

Сравнительный анализ показателей адаптационных процессов студентов из Тропической Африки в начале и в конце учебного года в российском вузе выявил разную динамику приспособительных реакций. По степени снижения адаптационных процессов отмечалась следующая последовательность: II группа (2-3 курсы)– III группа (4 курс) и I группа (подфак).

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Петров В.И., Радыш И.В., Краюшкин С.И. *Хронофизиология, хронофармакология и хрономедицина*. Волгоград: Издательство: ВолГМУ, 2005: 334.
2. Глебов В.В., Суворова И.Ю., Аникина Е.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации студентов и их идентичность в процессе обучения в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 258 – 261.
3. Аникина Е.В., Глебов В.В. Социально-психологическая адаптация студентов столицы, прибывших из разных эколого-климатических зон России. *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*. 2010; 3: 117 – 119.
4. Глебов В.В., Араkelов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014; 2: 89 – 95.
5. Глебов В.В. Уровень психофизиологической адаптации студентов на начальном этапе обучения в системе высшей школы. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013; 5: 18 – 22.
6. Погодина Е.Н. Адаптация к студенческой жизни: анализ частоты и причин конфликтов в общежитии. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека: «Дубна»*. 2010; 1. Available at: <http://www.psyanima.ru>
7. Глебов В.В., Аникина Е.В. Влияние комплексных факторов на адаптацию популяции человека в условиях мегаполиса (на примере города Москвы). *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*. 2010; 3: 134 – 136.
8. Глебов В.В. Китайские и африканские студенты в московских вузах. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
9. Глебов В.В. Китайский студент в российской столице: социообразовательная адаптация. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 1: 45 – 1.
10. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 5: 8 – 10.
11. Глебов В.В. Состояние сердечно-сосудистой системы как адаптационный показатель в процессе развития человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5: 183 – 185.
12. Сидельников А.Ю., Глебов В.В. Динамика вариабельности кардиоритма студентов вуза строительного профиля столичного мегаполиса в течение учебного года. *Высшее образование сегодня*. 2012; 7: 29 – 32.
13. Глебов В.В., Сошников Е.А. Динамика адаптации сердечно-сосудистой системы китайских студентов в условиях столичного мегаполиса. *Вестник психофизиологии*. 2015; 1: 101 – 104.
14. Аникина Е.В., Глебов В.В. Психофизиологические показатели адаптации африканских студентов в условиях. Москвы. *Вестник психофизиологии*. 2015; 1: 90 – 93.
15. Баевский Р.М., Иванов Г.Г., Черейкин Л.Д. и др. *Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем: методические рекомендации*. Москва, 2002.

References

1. Agadzhanyan N.A., Petrov V.I., Radysh I.V., Krayushkin S.I. *Hronofiziologiya, hronofarmakologiya i hronomedicina*. Volgograd: Izdatel'stvo: VolGМУ, 2005: 334.
2. Glebov V.V., Suvorova I.Yu., Anikina E.V. Vzaimosvyaz' social'no-psihologicheskoy adaptatsii studentov i ih identichnost' v processe obucheniya v vuzе. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 258 – 261.
3. Anikina E.V., Glebov V.V. Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya studentov stolitsy, pribyvshih iz raznyh `ekologo-klimaticheskikh zon Rossii. *Vestnik Mezhdunarodnoy akademii nauk (Russkaya sekciya)*. 2010; 3: 117 – 119.
4. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptatsii studentov pervogo kursa raznykh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2014; 2: 89 – 95.
5. Glebov V.V. Uroven' psihofiziologicheskoy adaptatsii studentov na nachal'nom `etape obucheniya v sisteme vysshej shkoly. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2013; 5: 18 – 22.
6. Pogodina E.N. Adaptatsiya k studencheskoy zhizni: analiz chastoty i prichin konfliktov v obschезhitii. *Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody i cheloveka: «Dubna»*. 2010; 1. Available at: <http://www.psyanima.ru>
7. Glebov V.V., Anikina E.V. Vliyaniye kompleksnykh faktorov na adaptatsiyu populyatsii cheloveka v usloviyakh megapolisa (na primere goroda Moskvy). *Vestnik Mezhdunarodnoy akademii nauk (Russkaya sekciya)*. 2010; 3: 134 – 136.
8. Glebov V.V. Kitajskie i afrikanskie studenty v moskovskikh vuzah. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
9. Glebov V.V. Kitajskij student v rossijskoj stolice: socioobrazovatel'naya adaptatsiya. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 1: 45 – 1.
10. Glebov V.V. Processy akademicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov k processu vuzovskogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2012; 5: 8 – 10.
11. Glebov V.V. Sostoyaniye serdechno-sosudistoy sistemy kak adaptatsionnyj pokazatel' v processe razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5: 183 – 185.
12. Sidel'nikov A.Yu., Glebov V.V. Dinamika variabel'nosti kardioritma studentov vuzа stroitel'nogo profilyа stolichnogo megapolisa v techeniye uchebnogo godа. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; 7: 29 – 32.
13. Glebov V.V., Soshnikov E.A. Dinamika adaptatsii serdechno-sosudistoy sistemy kitajskikh studentov v usloviyakh stolichnogo megapolisa. *Vestnik psihofiziologii*. 2015; 1: 101 – 104.
14. Anikina E.V., Glebov V.V. Psihofiziologicheskie pokazateli adaptatsii afrikanskih studentov v usloviyakh. Moskvy. *Vestnik psihofiziologii*. 2015; 1: 90 – 93.
15. Baevskij R.M., Ivanov G.G., Cherejkin L.D. i dr. *Analiz variabel'nosti serdechnogo ritma pri ispol'zovanii razlichnykh `elektrokardiograficheskikh sistem: metodicheskie rekomendacii*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 05.09.16

УДК 378

Bazhukova E.N., senior pedagogue, "Music and Computer Technologies" Educational-Methodical Laboratory, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: alena-nik67@yandex.ru

ELECTRONIC KEYBOARD SYNTHESIZER AS A TOOL TO OVERCOME FORMAL USE OF MEANS OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A MUSIC TEACHER. The article examines a role of a electronic keyboard synthesizer as an instrument that provides a music teacher with a possibility to combine traditional methods of music education with creative features of high-tech information educational environment. The work examines a complex of knowledge necessary for a teacher and a musician to work in the field of creativity for electronic and computer music for implementation of

new methods and pedagogical tasks. An electronic musical instrument is treated as a means of overcoming formalism of knowledge of music teachers in the field of information technologies in their professional activities with the use of modern musical computer technologies and information educational environment.

Key words: electronic musical instrument, teacher-musician, Digital Age School, music computer technologies, music computer, information educational environment.

*Е.Н. Бажукова, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии»,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга,
E-mail: alena-nik67@yandex.ru*

ЭЛЕКТРОННЫЙ КЛАВИШНЫЙ СИНТЕЗАТОР КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье анализируется роль электронного клавишного синтезатора как инструмента, предоставляющего преподавателю-музыканту возможность сочетать традиционные методы музыкального образования с особенностями высокотехнологичной творческой информационной образовательной среды. Рассматривается комплекс знаний, необходимый педагогу-музыканту, для работы в области электронного и компьютерного музыкального творчества для реализации новых методик и педагогических задач; электронный музыкальный инструмент представлен как средство преодоления формализма знаний педагогов-музыкантов в области информационных технологий в процессе их профессиональной деятельности с использованием современных музыкально-компьютерных технологий и средств информационной образовательной среды.

Ключевые слова: электронный музыкальный инструмент, педагог-музыкант, Школа цифрового века, музыкально-компьютерные технологии, музыкальный компьютер, информационная образовательная среда.

В век информатизации образования преподавателю-музыканту необходимо быть компетентным, овладеть средствами, удовлетворяющими потребность современного преподавания, уметь «разбудить» сознание учащихся, научить их творчески мыслить, активизировать необходимость самостоятельного получения знаний. Различное применение электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) в музыкальном образовании отражено в учебно-методической литературе, научных и периодических изданиях [1; 2; 3]. Проводятся научные исследования, направленные на выявление возможностей ЭМИ в современном музыкально-образовательном процессе, среди которых выделим диссертационные работы И.М. Красильникова «Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования» (2007 г.), О.А. Подкопаевой «Развитие музыкального мышления студентов в классе клавишного синтезатора» (2011 г.), М.Ю. Чёрной «Методика обучения информатике учащихся музыкальных школ с использованием звукового программно-аппаратного комплекса» (2012 г.). Также представляют определённый научный интерес статьи Е.Ю. Гундоровой «Развитие тембрового слуха младших школьников на уроках музыки с применением синтезатора» (2013 г.), В.П. Чудиной «Синтезатор – инструмент для творчества» (2010 г.), В.А. Романовой «Цифровые синтезаторы и основные модели синтеза звука» (2015 г.) и др.

Преподаватели-музыканты в учреждениях дополнительного образования в настоящее время – это уже не просто организаторы досуга учащихся, где ребёнок проводит свое свободное время, это преподаватели, которые овладели информационными компетенциями, и цель их педагогической практики заключается в создании базы знаний учащихся, формировании умения применять эти знания на практике.

Отметим, что часто у учащихся прослеживается низкая мотивация к занятиям музыкой, к музыкальному творчеству, к занятиям на каком либо музыкальном инструменте. Возможно, одна из причин такого отношения связана с системой подготовки по основным предметам общеобразовательного цикла дисциплин в школе, где идёт нарастание формализма, когда на первый план выходит тестовая оценка результатов обучения (система ЕГЭ).

Задача педагога-музыканта – разумно направить деятельность учащихся в творческий процесс, необходимо чтобы педагог не просто разучивал с учащимися произведения, сколько развивал их творческие способности и креативное мышление.

Электронный клавишный синтезатор – это инструмент, который имеет свою богатую историю развития, он уникален в приёмах исполнительства и звучания, а главное – это инструмент, который в Школе цифрового века [4] даёт возможность сочетать в себе традиционные методы музыкального образования с возможностями высокотехнологичной творческой образовательной среды.

Предвзятость, с которой относились к ЭМИ как к инструменту – «самоиграйке» в начале 90-х гг. XX столетия, давно развеялась [5]. В настоящее время ЭМИ широко используется в профессиональной деятельности композиторов, музыкантов-преподавателей. ЭМИ – это полифункциональные инструменты, позволяющие не только воспроизводить заложенные производителем тембры и стили, а создавать с помощью синтеза собственные звуки, моделировать собственное исполнение в акустическом пространстве, выходить в сеть Интернет, обновлять имеющиеся в инструменте банки звуков и стилей и др.

ЭМИ – это инструмент, который требует особого творческого подхода. «Техника игры на синтезаторе гораздо проще, а выразительные функции звучания количественно и качественно возрастают по сравнению с традиционными инструментами», – пишет композитор и педагог И.М. Красильников [6, с. 4]. Знания, полученные на предметах теоретического цикла (теория музыки, музыкальная литература, сольфеджио) углубляются, а некоторые темы, такие, например, как «Строение и буквенное обозначение аккордов», учащиеся изучают намного раньше, чем требует программа по сольфеджио. Как показывает опыт, это ведёт, с одной стороны, – к углублению и конкретизации знаний, с другой, – придаёт осмысленный характер творческим действиям, которые становятся более продуктивными.

Необходимо также осознавать, что, например, *клавишный* музыкальный синтезатор – это самостоятельный инструмент, а не аналог фортепиано. Общим с акустическим фортепиано является расположение клавиш на мануале. Клавишный музыкальный синтезатор – это многофункциональный и многоплановый инструмент, и при игре на данном инструменте перед исполнителем ставятся совершенно другие, новые задачи [7]. Это не просто исполнение и извлечение музыкальных звуков, это воспроизведение творческого замысла, хорошо продуманного и выстроенного, который осуществляется после предварительной работы над формой, синтезом звуков, созданием стилей и т. д. При работе на данном инструменте не достаточно традиционных знаний по теории музыки и сольфеджио. Игра на синтезаторе требует знаний по звукорежиссуре, аранжировке, акустике звука, композиции и т. д., следовательно, педагог-музыкант в процессе освоения данного инструмента постоянно находится на пути самобразования.

В учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена созданы все условия для обучения педагогов-музыкантов и получения ими знаний в области электронного и компьютерного музыкального творчества. Реализуется обучение педагогов-музыкантов по дополнительной профессиональной программе профессиональной переподготовки «Преподавание электронного клавишного синте-

затора», которая внедрена для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере преподавания электронного клавишного синтезатора. Данная программа включает в себя три модуля: «Электронный музыкальный синтезатор», «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», в которые входят следующие темы:

- Электронные музыкальные инструменты.
- Архитектура и принципы работы современных клавишных синтезаторов.
- Интерфейс и функциональные исполнительские возможности электронного музыкального инструмента, электронного клавишного синтезатора.
- Музыкальное творчество на электронном клавишном синтезаторе.
- Настройка электронного клавишного синтезатора к исполнению.
- Подключение внешних источников. Работа над звуковым синтезом.
- Основы аранжировки, композиции и импровизации на электронном клавишном синтезаторе.
- Электронный клавишный синтезатор и музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [8; 9].
- Основные виды и принципы работы современных электронных клавишных синтезаторов.
- Исполнительские интерпретации музыкальных произведений.
- Исполнительские особенности электронных (цифровых) клавишных синтезаторов.
- Импровизация на ЭМИ.
- Искусство аранжировки. Особенности исполнения/записи/редактирования партий в виртуальной студии Cubase.
- Система музыкального образования на современном этапе.

- Облачные технологии и их применение в детских музыкальных школах и детских школах искусств (ДМШ и ДШИ).
- Применение музыкального компьютера (МК) [10] в преподавании традиционных музыкальных дисциплин.
- Элективные курсы.
- Педагогический дизайн.
- Методика использования МК в ДМШ и общеобразовательной школе.
- Методика преподавания ЭМИ.
- Технологии дистанционного музыкального образования.

Педагог-музыкант имеет возможность не только повысить свою квалификацию, но и получить диплом о профессиональной переподготовке, изучив программу, состоящую из трёх модулей, и защитив выпускную квалификационную работу.

Использование электронного клавишного синтезатора в различных видах деятельности современного педагога-музыканта, работающего в ДМШ и ДШИ, открываются новые возможности в преподавании различных музыкальных дисциплин, позволяют преподавателю-музыканту вести педагогическую деятельность на более высоком профессиональном уровне. Это в значительной степени согласуется с требованиями, предъявляемым к современному музыкальному образованию и методам организации учебного процесса в условиях функционирования высокотехнологичной творческой образовательной среды. Электронный клавишный синтезатор, как показали результаты проведённого нами педагогического эксперимента (см. подробнее работы [11; 12]), выступает в роли инструмента для преодоления формализма в использовании средств информационной образовательной среды (ИОС) в профессиональной деятельности педагога-музыканта. Формирование адекватного требованиям современной ИОС комплекса знаний, необходимого педагогу-музыканту для работы в области электронного и компьютерного музыкального творчества, побуждает к реализации новых методик и решению педагогических задач, согласованных с новыми возможностями высокотехнологичной образовательной творческой среды.

Библиографический список

1. Горбунова, И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 2: Музыкальные синтезаторы: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
2. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
3. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 125 – 131.
4. 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.
5. Горбунова, И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой, Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
6. Красильников И.М. *Примерные программы по учебным дисциплинам «Клавишный синтезатор», «Ансамбль клавишных синтезаторов», «Студия компьютерной музыки» для детских музыкальных школ, музыкальных отделений школ искусств*. Москва: Министерство культуры РФ. Научно-метод. центр по художественному образованию, 2002.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014: материалы конференции*, 29-31 октября 2014, Санкт-Петербург: СПОИСУ, 2014: 320322.
8. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
10. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 213–218.
11. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Преодоление формализма в знаниях педагогов-музыкантов в области информационных технологий с использованием музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 283–288.
12. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов-педагогов в области информационных технологий. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 186 – 190.

References

1. Gorbunova, I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 2: Muzykal'nye sintezatory: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: RGPU im. A.I. Gercena, 2010.
2. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshchego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
3. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 125 – 131.
4. Voronov, A.M. Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
5. Gorbunova, I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj, Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
6. Krasil'nikov I.M. *Primernye programmy po uchebnym disciplinam «Klavishnyj sintezator», «Ansambli' klavishnyh sintezatorov», «Studiya komp'yuternoj muzyki» dlya detskih muzykal'nyh shkol, muzykal'nyh otdelenij shkol iskusstv*. Moskva: Ministerstvo kul'tury RF. Nauchno-metod. centr po hudozhestvennomu obrazovaniyu, 2002.

7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014: materialy konferencii*, 29-31 oktyabrya 2014, Sankt-Peterburg: SPOISU, 2014: 320322.
8. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 213-218.
11. Gorbunova I.B., Bazhukova E.N. Preodolenie formalizma v znaniyah pedagogov-muzykantov v oblasti informacionnykh tehnologij s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij v usloviyah funkcionirovaniya vysokotehnologichnoj obrazovatel'noj sredy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 283 -288.
12. Gorbunova I.B., Bazhukova E.N. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak resurs povysheniya operacionnosti znaniy muzykantov-pedagogov v oblasti informacionnykh tehnologij. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 186 – 190.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 372.874

Belyaev A.V., postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: andruu23@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF COMPLETE COLOUR PERCEPTION AT PAINTING CLASSES IN PUPILS OF ART SCHOOL. The article highlights psychological and pedagogical basics of formation of perception of colors in pupils at painting courses. The author studies features of the most important psychological and pedagogical prerequisites of formation and development of complete color perception in school students, on the basis of the analysis of research works on this problem. Having carried out the analysis of various references, the author comes to a conclusion that in painting researchers mean special abilities of pupils determining success in work in arts by absolute perception of color, and to form complete perception of color except congenital inclinations special conditions for its realization are required. Besides, learning efficiency to coloristic understanding of color in painting is in direct dependence on psychological and physiological thought processes, motives of the personality, emotional state and activity.

Key words: perception of color, thinking, formation, psychopedagogical aspects, creative abilities.

А.В. Беляев, аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: andruu23@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы формирования восприятия цвета у учащихся в живописи. Автор изучает особенности наиболее важных психолого-педагогических предпосылок формирования и развития целостного цветовосприятия у школьников, на основе анализа специальной литературы по данной проблеме. Проведя анализ различных литературных источников, автор пришел к выводу, что под целостным восприятием цвета в живописи мы подразумеваем специальные способности учащихся, определяющие успешность в занятиях художественным творчеством, а для формирования данного восприятия цвета кроме врожденных задатков, требуются специальные условия для его реализации. Кроме того, эффективность обучения колористическому пониманию цвета в живописи находится в непосредственной зависимости от психофизиологических мыслительных процессов, мотивов личности, эмоционального состояния и деятельности.

Ключевые слова: восприятие цвета, мышление, формирование, психолого-педагогические аспекты, творческие способности.

В психологии и педагогике последних лет идут процессы поиска путей совершенствования всестороннего развития каждого человека, а для этого необходимо формировать и применять способность целостно воспринимать цвет в различных сферах деятельности. Любая способность проходит свой путь формирования и развития, в процессе которого дифференцируется и отрабатывается. При этом каждая творческая способность представляет собой совокупность различных свойств личности, составляющих её готовность к активной и продуктивной деятельности в той или иной сфере общественной жизни. Художественные способности в творчестве являются совокупностью очень стойких и меняющихся под воздействием воспитания индивидуальных и психологических качеств человека, которые на основании компенсирования определенных свойств личности другими определяют эффективность обучения в той или иной творческой работе, совершенствуясь и выполняя ее. Рассмотрение психолого-педагогических процессов, лежащих в основе формирования целостного цветовосприятия у учащихся детской художественной школы на занятиях по живописи, является достаточно актуальным в настоящее время, так как формирование целостного восприятия цвета сложный и многогранный процесс, где происходит взаимодействие чувственных анализаторов (ощущений), эмоционального восприятия и мышления. На первоочередном этапе необходимо понять общие закономерности психолого-педагогических основ целостного цветовосприятия учащихся, так как не знание этих основ не позволит педагогу

полноценно формировать, развивать требуемые знания, умения и навыки.

Так, ощущения и восприятие относятся к сенсорно – перцептивному уровню, который является процессом познания явления и отражения предметов при их непосредственном влиянии на анализаторы (органы чувств). Специфика этого отражения заключается во взаимной работе объекта с субъектом и формируется в реальном времени. Можно отметить, что осязательные, зрительные ощущения сходны друг с другом, так как с помощью зрения и осязания человек фиксирует ряд одинаковых пространственных, физических и временных объектов.

Зрительные ощущения у человека появляются при воздействии электромагнитных волн на сетчатку глаза (зрительный рецептор), а благодаря нервным клеткам, расположенным в сетчатке – колбочкам и палочкам может чувствовать переходы яркости, окружающую действительность в дневное и ночное время. На чувствительность глаза влияют не только индивидуальные или возрастные особенности человека, но и условия его жизнедеятельности.

Согласно трехкомпонентной теории цвета Г. Гельмгольца все богатство цветовых ощущений возникает в процессе работы трех видов цветов воспринимаемых рецепторами: красного, зеленого, синего. Воспринимаемый зрителем цвет зависит, главным образом от его спектра, психофизиологического состояния и индивидуальных свойств глаза человека. Кроме того, зрение человека может адаптироваться к различным условиям освещения

и воспринимать цвета в точности при разной степени освещения, что называется цветовым постоянством визуального восприятия. При этом зрение человека считает цвет объекта, видит его основную локальную сторону, несмотря на изменчивость условий просмотра. Так, зрительные ощущения позволяют человеку осознать объем, фактуру, цветовые нюансы многообразия предметов или явлений природы. Таким образом, благодаря ощущениям человек обретает первичные знания о разных качествах и свойствах предметов, однако только в ходе восприятия мы можем получить целостный образ о зримом окружающем мире.

Восприятие – это процесс отражения предметов и явлений действительности в многообразии их свойств и сторон, непосредственно действующих на органы чувств [1]. В его основе лежит активное движение, а являясь высшей психологической функцией и соединяясь с переработкой информации об окружающей среде, восприятие формирует психические образы. Если сравнить простейший психологический процесс – ощущение с восприятием необходимо учесть тот факт, что восприятие зависит не только от раздражителя, но и от субъекта (живого человека, а не глаза). Поэтому в восприятии сказываются особенности воспринимаемой личности.

Так А.А. Ткемаладзе восприятие трактует, как определенную ступень чувственного процесса познания, как отражение человеком различных предметов при их влиянии на анализаторы в виде целостных чувственных образов, а Грегори считает, что восприятие это процесс который связан с выбором подходящей гипотезы о внешнем объекте. Кроме того, на восприятие и осмысление воспринимаемого оказывает влияние не только характер знаний или опыт, но и психологическое состояние, субъективное самочувствие человека.

Как правило, первичный анализ происходит в рецепторах и дополняется аналитико-синтетической деятельностью мозговых центров (анализаторов), кроме того любое восприятие это еще и моторный компонент (движение глаз или движение руки). Итак, восприятие это продукт сложной аналитико-синтезирующей деятельности мозга, являющийся более сложным уровнем чувственного познания в сравнении с ощущениями, а целостное восприятие проявляется в том, что явления, предметы окружающей действительности воспринимаются во всем многообразии с учетом взаимодействия этих частей друг с другом.

Характерной чертой процесса восприятия является постепенность развертывания. На первом этапе возникает иррадиация – смутное восприятие, затем концентрация – четкое, но не конкретизированное восприятие и в итоге дифференциация – уточненное восприятие [2]. Следовательно, привычный мир является лишь программой восприятия, описанием, заложенным в человеческое сознание с раннего детства.

К основным свойствам целостного восприятия можно отнести:

- целостность – органическое взаимодействие в образе целого и частей;
- константность – относительная независимость образа от физических условий восприятия, проявляющаяся в его неизменности;
- обобщенность – отнесенность каждого образа к некоторому классу объектов с определенным названием.

Данные свойства не являются врожденными, а развиваются на протяжении всего жизненного цикла человека. Для процесса восприятия характерна – избирательность, которая определяется тем, на чем делает акцент своего внимания человек, что есть главное, а что второстепенное. Например, в младших классах детской художественной школы учащиеся все еще продолжают мыслить сенсорными эталонами формы и цвета. Синюю драпировку они передают чистым цветом, без учета теплоты, влияний внутри пятна и только при акцентировке на этих минусах в работах, ученики начинают менять свое видение, понимание цвета в живописи. Так, выполняя живописную работу, художник видит натуру с точки зрения ее изображения в красках, а воспринимаемая цвет константно, при дневном или электрическом освещении будет видеть мел, белую бумагу белыми, хотя в действительности их цветовые характеристики изменятся из-за смены освещения. В основе возникновения константности цветовосприятия лежат процессы адаптации к общему уровню яркости зрительного поля. До сих пор наука не располагает исчерпывающим объяснением процессов константности цветовосприятия.

Часто механизм константности создает препятствие в деле постижения живописной грамоты. Для его преодоления необхо-

димо на занятиях по живописи акцентировать внимание учащихся на объекте изображения, влияниях цвета одного предмета на цвет другого, где работа тонально-цветовыми отношениями будет способствовать уменьшению ошибок, приведет к наилучшему результату в создании живописного изображения и позволит эффективнее формировать целостное колористическое «видение».

Таким образом, восприятие цветового единства в живописи зависит от следующих составляющих:

- видения взаимосвязи контрастных цветовых сочетаний;
- восприятия силуэта предмета, как носителя важной информации;
- осмысления воспринимаемого объекта.

Для полноты понимания процессов формирования целостного восприятия цвета, важно знать о ходе развития зрения у ребенка с момента рождения и исходить из того, что ребенок, различает основные цвета в следующем порядке: желтый, красный, зеленый, синий. Кроме того дети наиболее хорошо воспринимают черно-белое изображение, что объясняется ростом колбочек в сетчатке глаза, воспринимающих цвет. На первых этапах формирования зрения, ребенок видит все плоско неясными контурами, цветовыми пятнами и лишь в дальнейшем достигает полноценного уровня. Известно, что дети воспринимают мир согласно сформированным в их сознании описаниям и их интерпретациям, которые могут быть ошибочными, а также младшие школьники лучше замечают яркие цветные пятна, окрашенные плоские предметы, большие формы на фоне маленьких, при этом с большими трудностями могут передать объем, что и объясняет плоскостное решение живописных постановок (натюрмортов) на первых этапах обучения.

Разбирая взаимоотношения знаний, умений и навыков, способствующих формированию целостного цветовосприятия, необходимо понимать взаимную обусловленность этих понятий: с одной стороны, способности – предпосылки овладения знаниями и навыками, а с другой – в процессе этого овладения происходит формирование целостного восприятия цвета. Таким образом, для проблемы формирования целостного восприятия цвета у учащихся детской художественной школы наибольшую значимость имеет положение о том, что «по мере того, как человек на материале определенной системы знаний по – настоящему осваивает приемы обобщения и умозаключения, у него не только накапливаются определенные умения, но и формируются определенные способности» [3]. Целостное восприятие цвета тесно связано с творческой деятельностью человека, а формирование и развитие происходит только в процессе активного усвоения человеком опыта, накопленного предыдущими поколениями (уровня развития способностей) и от степени успешности в живописи. Так, овладевая изобразительной грамотой учащиеся, тем самым формируют свои способности воспринимать и передавать цвет в живописи, а отсутствие требуемых знаний, умений и навыков создает непреодолимый барьер в формировании этих способностей. Большинство ученых, признавая важную роль врожденных способностей, подчеркивает, что формирование восприятия цвета невозможно без конкретной деятельности. Например, если человек обладает даже самыми выдающимися природными данными (способность чувствовать цвет, тон в живописи и т.д.) и при этом не занимается соответствующей деятельностью, то профессиональное понимание цвета в живописи формироваться не будет. Так, В. А. Крутецкий отмечает, что если формирование восприятия определено лишь условиями жизни, воспитанием, то при равнозначности внешних условий и организации их деятельности люди достигали бы одинаковых результатов в какой-либо деятельности, но показания жизненной практики иные [1]. Несмотря на несколько равнозначных условий, уровень овладения способностями не одинаков. Таким образом, только при наличии крепких задатков способности формируются достаточно быстро даже при неблагоприятных жизненных условиях и достигают высокого уровня развития. Кроме того, для активизации процесса формирования целостного восприятия цвета важно учитывать творческие особенности самого художника, которые заключаются:

- в сформированности воображения и управлении им;
- в оригинальности мышления;
- в личном интересе при создании конкретного художественного образа, т.е. при выполнении учебно-творческого задания.

Ведя разговор об основах формирования целостного цветовосприятия, нельзя не отметить непосредственную значимость мыслительных процессов человека.

Мышление – это обобщенное и опосредствованное отражение действительности в ее существенных связях и отношениях [4]. Основная цель работы глаз и мозга человека – это достижение цельного образа окружающей действительности, а ориентация восприятия на образование целостных зрительных структур, которые обязательно сопровождаются зрительной перестройкой увиденных характеристик предметов, способствует осознанию чувственных данных о них. В момент восприятия происходит соединение зрительных реакций, работы мысли, что в итоге приводит к понятийному и духовному истолкованию увиденного [5].

Согласно утверждению Н. Н. Волкова понимание художника должно обогащать зрение, что художник не поймет предмета, как ему нужно до тех пор, пока не увидит в нем элементов, выражающих это его понимание [6]. Кроме того, у младших школьников хорошо развито произвольное внимание, все яркое, интересное и неожиданное вызывает у них интерес даже без всяких усилий со стороны педагога, что объясняется возрастным превосходством деятельности первой сигнальной системы, а также более развитой наглядно – образной памятью.

Таким образом, направленность на овладение колористическим мышлением и умениями живописной цветопередачи, заставляет учащихся отходить от изначально сложившихся, часто ошибочных стереотипов в трактовке цвета. Аналитическая деятельность учащихся данной возрастной категории еще весьма проста и находится на стадии наглядно – действенного анализа в восприятии предметов. Их мышление начинает отра-

жать характерные свойства, признаки явлений и предметов, что способствует появлению первых обобщений, выводов и выстраиванию элементарных умозаключений, так как любая деятельность человека, в том числе и изобразительная, помогает выявить цели, мотивы поведения и как следствие, неадекватности в мыслительном процессе. Так, эффективность обучения колористическому пониманию цвета в живописи, как частного случая изобразительной деятельности, находится в непосредственной зависимости от психофизиологических мыслительных процессов, потребностей, мотивов личности, эмоционального состояния и деятельности.

Анализ различных мнений специалистов по психологии и педагогике, затрагивающих природу формирования целостного цветовосприятия в живописи и его характерных черт позволили сделать вывод, что под целостным восприятием цвета человеком мы подразумеваем специальные способности, определяющие успешность в занятиях художественным творчеством, а для формирования целостного цветовосприятия у учащихся детской художественной школы, кроме врожденных задатков, требуются условия для его реализации, так как только в профессиональной творческой деятельности целостное восприятие цвета может сформироваться, развиваться и закрепиться. Кроме того, процесс формирования целостного цветовосприятия находится в прямой зависимости от степени развития колористического мышления, так как оно содержит в себе закономерности процесса познания и организации изобразительной формы.

Библиографический список

1. Крутецкий В.А. *Основы педагогической психологии*. Москва: Просвещение, 1972.
2. Шалыпин О.В., Кравченко К.А. *Спецрисунк (декоративно-графическое изображение)*: учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГПУ, 2012.
3. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. *Самостоятельная деятельность учащихся в обучении*. Москва: МГПИ им. Ленина, 1978.
4. Вербицкий А.А. *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
5. Кравченко К.А. *Формирование декоративного восприятия на занятиях по рисунку у студентов художественного колледжа*. Диссертация ...кандидата педагогических наук. Омск, 2009.
6. Волков Н.Н. *Восприятие предмета и рисунка*. Москва: АПН РСФСР, 1950.

References

1. Krutetskij V.A. *Osnovy pedagogicheskoy psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1972.
2. Shalyapin O.V., Kravchenko K.A. *Specrisunok (dekorativno-graficheskoe izobrazhenie)*: uchebno-metodicheskoe posobie. Novosibirsk: NGPU, 2012.
3. Pidkasytyj P.I., Korotyayev B.I. *Samostoyatel'naya deyatel'nost' uchashchihsya v obuchenii*. Moskva: MGPI im. Lenina, 1978.
4. Verbitskiy A.A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoye obuchenie*. Moskva: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999.
5. Kravchenko K.A. *Formirovaniye dekorativnogo vospriyatiya na zanyatiyah po risunku u studentov hudozhestvennogo kolledzha*. Dissertatsiya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2009.
6. Volkov N.N. *Vospriyatie predmeta i risunka*. Moskva: APN RSFSR, 1950.

Статья поступила в редакцию 05.10.16

УДК 378.126

Voronov A.M., senior pedagogue, "Musical and Computer Technology" Educational-Methodical Laboratory, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru
Krivodonova Yu.Ye., teacher, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: THE TRAINING OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT. In today's world range of possibilities in the field of obtaining and processing information are significantly expanded, including ones that allow acquire information through the use of information technologies. In the sphere of musical creativity Multimedia Computer, Music and Computer Technology are well-known, they are especial significant for musicians with visual impairment, for they are the means of the contact with the world. Computer technologies also fulfill a function of implementation of their own capabilities and help students with eyesight problems to adapt to modern social environment.

Key words: inclusive music education, music computer technologies, computer music, teaching people with visual impairment.

A.M. Воронов, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Ю.Е. Криводанова, преподаватель Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В современном мире спектр возможностей в области получения и обработки информации значительно расширился, в том числе и за счёт применения информационных технологий. В сферу музыкального творчества также прочно вошёл мультимедийный компьютер, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), имеющие особую значимость для музыкантов с на-

рушением зрения. Для них они являются средством осуществления контактов с «внешним миром» и особенно необходимы для реализации собственных возможностей и адаптации в современной социальной среде. Рассмотрению данных проблем посвящена статья.

Ключевые слова: инклюзивное музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, музыкальный компьютер, обучение людей с нарушением зрения.

В сферу музыкального творчества также прочно вошёл мультимедийный компьютер, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), имеющие особую значимость для музыкантов с нарушением зрения [1; 2; 3]. Для них они являются средством осуществления контактов с «внешним миром» и особенно необходимы для реализации собственных возможностей и адаптации в современной социальной среде.

С одной стороны, музыкальный компьютер позволяет более эффективно изучить разнообразный по содержанию и способам представления учебный материал, с другой, – достигать положительных результатов обучения за более короткий срок. С помощью МКТ реализуется индивидуальный подход в обучении, поскольку студенты могут самостоятельно настраивать некоторые параметры обучения: устанавливать скорость освоения, объём и степень сложности материала [4; 5]. Применение в обучении студентов с нарушением зрения МКТ стимулирует и повышает мотивацию. Неудачи не смущают, наоборот, появляется желание их преодолеть [6; 7; 8].

Процесс преподавания МКТ незрячим людям обусловлен, с одной стороны, тем, что компьютер облегчает незрячему человеку доступ к информации разного рода, с другой, – сложностью комплекса психических реакций лиц с глубокими нарушениями зрения. Проблема обучения незрячих современным МКТ заключается также и в том, что данный контингент разнороден по типу имеющихся зрительных патологий, по виду нарушения зрения (тотальная слепота или порциальная), по времени наступления дефекта: слепота врождённая или приобретённая и так далее. При этом каждая группа незрячих, объединяемая на основе тяжести зрительной патологии, характеризуется наличием тех или иных психических особенностей, которые преподавателю информационных и коммуникационных технологий необходимо иметь в виду. Знание этих особенностей поможет грамотно и точно выдавать материал, необходимый для изучения той или иной группе реабилитантов.

Существует множество классификаций людей с нарушением зрения: исходя из особенностей протекания заболевания глаз (катаракта, атрофия зрительного нерва, глаукома и т. д.). В своем исследовании мы придерживаемся классификации лиц со зрительной патологией, разработанной учёными и педагогами-исследователями кафедры практической коррекционной психологии Уральского государственного педагогического университета, которые выделяют шесть групп слепых и слабовидящих людей по степени выраженности зрительного дефекта:

1. Группа лиц с врождённой слепотой. При этом сама слепота может быть как тотальной (визус человека = 0), так и порциальной слепота (наличие у человека световосприятия, возможность различать силуэты предметов, их очертания, видеть некоторые цвета).

2. Слепота с детства. Данная группа лиц характеризуется тем, что зрение у них исчезало в возрасте трех лет. Следовательно, они уже изначально имели какой-то зрительный опыт, а в их памяти запечатлелись отдельные зрительные образы.

3. Приобретённая слепота. Реабилитанты, относящиеся к данной группе, теряли зрение либо постепенно в течение продолжительного промежутка времени, либо внезапно и получали, таким образом, тяжёлую психологическую травму. При этом у всех выше перечисленных групп может быть как тотальная, так и порциальная слепота. Различия лишь заключаются во времени возникновения дефекта зрения.

4. Врождённое остаточное зрение. Данная группа реабилитантов характеризуется тем, что зрительную информацию они изначально получают дозированно. Люди привыкают к наличию такой ситуации и ведут себя более естественно на уроках.

5. Остаточное зрение с детства. Данная группа реабилитантов развивается по аналогии с категорией лиц, имеющих слепоту с детства: они везде и всюду ожидают какого-то чуда, не пытаясь при этом прилагать свои собственные усилия для достижения жизненно важной цели.

6. Приобретённое остаточное зрение. Данный контингент характеризуется сужением зрительного потока информации и требует особого внимания как педагога, обучающего реабили-

тантов МКТ, так и психолога, непосредственно работающего с данной группой людей.

На основании приведенной выше классификации групп лиц по степени выраженности у них зрительного дефекта, работа преподавателя, направленная на обучение незрячих современным МКТ, должна быть построена с учетом индивидуального подхода как к каждому человеку в отдельности, так и ко всем выделенным группам в целом.

Немаловажную роль в освоении незрячими компьютерных навыков играет их визуализация. Визуализация в общем смысле – метод представления информации в виде оптического изображения (например, в виде рисунков и фотографий, графиков, диаграмм, структурных схем, таблиц, карт и т.д.). Очень эффективно визуализация используется для представления изначально не зрительной информации (например, температуры, плотности и т.д.). Считается, что зрение обеспечивает человеку около 90 % информации. Рассматривание изображений позволяет исследовать пространственные структуры, имеющиеся в объекте; распределение оптических плотностей и цветов отражает важнейшие сведения о свойствах реальных и виртуальных объектов окружающего мира. Визуализация имеет огромное значение в процессе освоения незрячими компьютера, ведь именно благодаря возможности человека формировать ту или иную картинку в воображении при изучении той или иной программы, формируется адекватное представление о своих действиях. Это, в свою очередь, формирует у человека образ себя как деятеля, способного разобраться в тех или иных вещах, в тех или иных компьютерных программах. Визуализация – создание в воображении образов желаемой действительности. Это один из мощнейших инструментов для достижения целей. Визуализация проста в использовании. Мечты и фантазии, воображение и мысленная репетиция – все это примеры визуализации желаний.

Особое значение имеет визуализация для освоения незрячими предлагаемых преподавателем МКТ-программ. При этом у каждого человека, в независимости от времени наступления зрительного дефекта и степени его развития, визуализация своя. Это во многом зависит от стратегии семейного воспитания, от способа формирования у ребёнка с дефектом зрения или у взрослого человека, потерявшего зрение, возможности мечтать – визуализировать, притягивать в свое воображение желаемые образы тех или иных предметов, а в нашем случае, когда речь идет об освоении современных информационных технологий, – визуализация незрячего человека является сильным механизмом, позволяющим ему освоить ту или иную МКТ-программу. Опираясь на выделенную классификацию групп реабилитантов, связанную со сложностью зрительного дефекта, можно отметить наличие своих особенностей визуализации у всех групп реабилитантов. Так, например, лица с врождённой тотальной слепотой отмечают, что в процессе изучения различных компьютерных программ, для них большое значение имеет звук синтезатора. При этом отмечаются следующие высказывания реабилитантов: «Когда я работаю за компьютером, я вообще отключаю монитор», «Картинка в моем воображении формируется на основе звука и тактильного представления того действия, которое я совершаю». Многие незрячие данной категории отмечают, что, если преподаватель просит их создать папку на рабочем столе, то перед их *руками* возникает, своего рода, папка, в которую они вкладывают различные документы, а сами документы воспринимаются ими как листы бумаги, исписанные важной информацией.

В отличие от них, реабилитанты, имеющие порциальную слепоту, отмечают, что для формирования у них полноценного образа того или иного выполняемого действия на компьютере, им необходимо не только тактильно представлять это действие, но и наглядно видеть его. Так, в процессе общения с такими реабилитантами, преподаватель может столкнуться с такими высказываниями, как: «Для меня имеет большое значение сам монитор. Когда я работаю, я его не отключаю», «Нет, самих букв я не вижу, к сожалению, но мелькание изображений на экране, так называемые, прыгающие буквы в момент печатания на компьютере, позволяют мне лучше представить ту или иную ситуацию, выполняемую мной». В такой ситуации даже минимальные зада-

ния преподавателя имеют зрительную окраску. Так, например, созданные папки имеют свои цвета, которые в реальности могут и не соответствовать существующим цветовым эталонам. Некоторые отмечают следующее: «Я представляю созданную мной папку как что-то грязно-белое, что-то мелькающее перед глазами. При этом данное представление сочетается у меня с тактильными и слуховыми, а в ряде случаев возникают и обонятельные реакции, когда мне кажется, что я держу в руках новую папку с газетами или документами». Всё это убедительно доказывает необходимость формирования преподавателем на занятиях по обучению МКТ умений у реабилитантов «создавать» реальный образ, возникающий у них в процессе овладения теми или иными знаниями с воображаемым. При этом визуализация лиц с врожденной слепотой имеет свою отличительную особенность: образ, возникающий у них при изучении того или иного материала, формируется вначале на основе тактильного осязания, а затем уже может наделяться зрительными элементами (как в случае с лицами, имеющими порционную слепоту).

У реабилитантов, имеющих приобретенную слепоту во взрослом возрасте, визуализация приобретает иную картину развития. Образы данной группы реабилитантов вначале возникают именно в зрительном плане, т. е. перед глазами, а потом уже проходят всяческую проверку на основе сохранных анализаторных систем. Так, разные МКТ-программы могут наделяться данной группой реабилитантов определенными цветами и фигурами. Это выявляется в следующих высказываниях самих реабилитантов: «Когда я записываю диск с помощью программы NERO, перед моими глазами возникает светлый квадратик с такими мелькающими полосочками» и т. д. Опираясь на выше изложенную информацию, преподавателю необходимо иметь в виду, что в процессе обучения незрячих информационным и коммуникационным технологиям, ему необходимо давать им материал, исходя из их способа визуализации. Так, если слепорожденному выдавать материал, опираясь лишь на зрительную информацию, он ничего не сможет понять, а если эту же самую информацию выдавать с учетом его уровня восприятия, эффект будет понятен сразу же.

В процессе преподавания незрячим современных МКТ каждый преподаватель может столкнуться также с разного рода нюансами, трудностями, которые вытекают из психического склада человека (особенности темперамента), наличия тех или иных за-

болеваний, затрудняющих усвоение предлагаемой информации. Преподавателю необходимо учитывать данные особенности реабилитантов, одну и ту же информацию можно преподнести реабилитантам при наличии различных способов – «углов» для ее рассмотрения. Если, к примеру, человеку с замедленным типом реагирования (флегматик, меланхолик) выдавать информацию большими блоками, он ее просто не запомнит. На овладение информационными навыками незрячими влияет и мотивация. Попадая в группу, каждый человек имеет свои мотивы для обучения современным МКТ. Исходя из этого, рекомендуется всех реабилитантов разделить на группы, используя различные диагностические приемы (анкеты, выявляющие уровень компьютерной грамотности человека, методы, связанные с выявлением его мотивации и т.д.). В такой ситуации именно самому преподавателю будет легче управлять внутригрупповым процессом усвоения МКТ реабилитантами. При этом преподавателю необходимо работать совместно с психологом. Это поможет увидеть проблему изнутри и создаст необходимые предпосылки для ее снятия. Что же касается людей, имеющих разного рода вторичные дефекты, работа с такими людьми должна строиться дозировано с целью не навредить человеку. Таким реабилитантам не рекомендовано работать в постоянно наушниках, слушая голос синтезатора программ «Jaws» или «NVDA», т. к. именно наушники и звучащий голос синтезатора вызывают у реабилитанта повышенное чувство усталости.

Особое значение имеет и само комплектование групп реабилитантов по степени выраженности зрительного дефекта (врожденная слепота, приобретенная слепота, наличие остаточного зрения). Лица, имеющие вторичные заболевания, связанные с органическим поражением ЦНС, должны обучаться индивидуально или в малых группах по 2-3 человека. Это поможет преподавателю более внимательно относиться к человеку в случае необходимости и своевременно оказать ему помощь, если она потребуется.

Таким образом, овладение функциями МК открывает огромные возможности для освоения безграничного пространства звукового и музыкального мира студентами с нарушением зрения [9; 10]. Особенно примечателен тот факт, что все вышеописанные принципы работы с МКТ при помощи речевых программ-синтезаторов экранного доступа можно выполнять без участия компьютерной мыши и выключенном мониторе. Это позволяет студентам-музыкантам работать без участия зрения.

Библиографический список

1. Воронов А.М. Компьютерные технологии для людей с нарушением зрения. *Юбилейная XIII Санкт-Петербургская международная конференция «Региональная информатика – 2012»*: материалы конференции. Санкт-Петербург, 24-26 октября 2012 г. СПОИСУ. СПб., 2012: 223 – 224.
2. Воронов А.М. Обучение студентов музыкальных вузов с нарушением зрения с помощью музыкально-компьютерных технологий. *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ЛЕМА», 2011: 287 – 290.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития* 2015; 11: 254 – 257.
4. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 5: 22 – 29.
5. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.
6. 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): 256 – 261.
7. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Родионов П.Д. Музыкально-компьютерные технологии в формировании информационной компетентности современного музыканта. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2013; 1 (167): 39 – 48.
8. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 298 – 301.
9. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
10. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

References

1. Voronov A.M. Komp'yuternye tehnologii dlya lyudej s narusheniem zreniya. *Yubilejnaya XIII Sankt-Peterburgskaya mezhdunarodnaya konferenciya «Regional'naya informatika – 2012»*: materialy konferencii. Sankt-Peterburg, 24-26 oktyabrya 2012 g. SPOISU. SPb., 2012: 223 – 224.
2. Voronov A.M. Obuchenie studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya s pomosh'yu muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo «LEMA», 2011: 287 – 290.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya* 2015; 11: 254 – 257.
4. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 5: 22 – 29.
5. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470 – 477.

6. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 256 – 261.
7. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Rodionov P.D. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v formirovanii informacionnoj kompetentnosti sovremennogo muzykanta. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2013; 1 (167): 39 – 48.
8. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 298 – 301.
9. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyaniye, perspektivnoye znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
10. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentskovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 378.126

Govorova A.A., teacher, Okhta Center of Aesthetic Education, Music classes for the blind and visually impaired children; postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS WITH EYESIGHT PROBLEMS: SOME ISSUES AND PROSPECTS OF INTRODUCTION. The article contains an analysis of processes of informatization. These processes transform the environment of the activity to the visually impaired musicians. The authors emphasize the need for changes in the contents of musical education, connected with the use of digital educational resources. The article analyzes the process of teaching blind people with the use of music computer techniques.

Key words: inclusive music education, music computer technologies, computer music, teaching people with visual impairment.

А.А. Говорова, преподаватель Охтинского центра эстетического воспитания, Музыкальные классы для слепых и слабовидящих детей, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ

В статье анализируются процессы информатизации, преобразующие среду обучения музыке учащихся с нарушением зрения. Подчеркивается необходимость изменений в содержании музыкального образования в связи с использованием специализированного программного и аппаратного обеспечения, цифровых образовательных ресурсов. Рассматриваются особенности процесса преподавания музыки с использованием музыкально-компьютерных технологий незрячим людям.

Ключевые слова: инклюзивное музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, музыкальный компьютер, обучение людей с нарушением зрения.

Инклюзивное музыкальное образование сегодня тесно связано с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ), являющихся эффективным инновационным средством повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса [1; 2; 3]. Использование музыкально-компьютерных технологий в значительной степени способствует более успешному обучению различных категорий людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – по слуху, зрению и др. Система преподавания МКТ школьникам и студентам с ОВЗ, разработанная сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена «опирается на базовые свойства природы человека быть активным участником музыкальной деятельности, в том числе его способность и склонность к игре, на базовые свойства природы музыки, аккумулирующей в себе единство трех дискретных сенсорных систем (слуховой, зрительной и мышечно-двигательной – Н.А. Бергер), и на возможности МКТ, не имеющие аналога в прошлом. Причем отсутствие одного из них хотя и затрудняет «путь к музицированию», но позволяет компенсировать недостающее слагаемое [4, с. 259]. При этом необходимо отметить, что для людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, работа с мультимедийным компьютером не только помогает реализации их творческого потенциала и адаптации в современной социальной среде, но и открывает разнообразные возможности, которые раньше были не доступны или весьма ограничены, для осуществления контактов с «внешним миром».

Особое значение приобретают МКТ в обучении незрячих музыкантов, которыми музыкальные программы осваиваются с помощью речевых синтезаторов (например, «Jaws» или «NVDA») и Брайлевских дисплеев. Облегчению работы с мультимедийным компьютером для людей, имеющих глубокие нарушения зрения, способствует также наличие в некоторых МКТ-программах «горячих» клавиш» [5; 6; 7]. При этом незрячие студенты, обучающиеся как в специализированных (рассчитанных на людей с глубо-

кими нарушениями зрения), так и в обычных (ориентированных, прежде всего на обучение людей без ОВЗ) учебных заведениях среднего и высшего звена, занимаются преимущественно компьютерным музыкальным творчеством (созданием аранжировок, инструментовок, собственных музыкальных композиций), подготовкой цифровых фонограмм, реставрацией старых записей и звукозаписью [8; 9; 10; 11].

Однако следует отметить, что в настоящее время выбор доступных для незрячих пользователей МКТ-программ, к сожалению, крайне ограничен. Это в первую очередь связано с тем, что подавляющее большинство современных компьютерных программ, в том числе музыкальных, имеют графическую основу, то есть они принципиально не могут работать с речевыми синтезаторами и Брайлевскими дисплеями. Еще одна проблема заключается в том, что даже программы, имеющие неграфическую основу («Sonar», «Band-in-a-Box» и т. д.), для корректной работы с речевыми синтезаторами требуют создания дополнительных приложений.

Итак, можно говорить о том, что проблему обучения незрячих музыкантов с применением МКТ-программ сегодня необходимо решать не только на аппаратно-программном, но и на методическом уровне. Преподавателю МКТ при работе с людьми, имеющими глубокие нарушения зрения, следует обладать особой профессиональной компетенцией: прежде всего, ему необходимо четко представлять, какие программы студент или учащийся музыкальной школы может практически освоить. Кроме того, педагог также должен знать, как эти программы функционируют с применением компьютерной клавиатуры, а не мыши, какими «горячими клавишами» они оснащены и т. д. В связи с этим представляется необходимым создание специализированных информационных ресурсов (баз данных), включающих как перечни доступных для незрячих МКТ-программ, так и инструкции по работе с ними, ориентированные и на пользователя с ОВЗ по зрению и на зрячего педагога.

Еще одним немаловажным аспектом данной проблемы является необходимость технической адаптации для незрячих музыкантов хотя бы тех программ, которые теоретически могли бы работать с речевыми синтезаторами и Брайлевскими дисплеями. Однако развитие этого направления значительно затрудняется современным законодательством (законом об авторских правах).

Таким образом, для профессионального обучения музыке людей, имеющих глубокие нарушения зрения, на современном этапе развития информационно-компьютерных технологий представляется необходимым создание такого программного обеспечения, которое было бы доступно как незрячему пользователю, так и пользователю без ОВЗ. При разработке новых МКТ-программ следует учитывать возможности их применения с помощью речевых синтезаторов и Брайлевских строк. Одним из наиболее востребованных направлений в данной области является создание специализированных нотных редакторов, способных конвертировать обычный (плоскопечатный) нотный текст в Брайлевский (записанный рельефно-точечным шрифтом) и наоборот.

Проблема заключается в том, что одной из важнейших особенностей обучения музыке людей с глубокими нарушениями зрения является применение специфической рельефно-точечной нотации (разработана в середине XIX века французским педагогом Л. Брайлем и до настоящего времени постоянно совершенствуется в связи с введением новых обозначений). Брайлевская нотопись, с одной стороны, позволяет довольно точно отображать плоскопечатные ноты, располагая развитым арсеналом обозначений, а с другой стороны, – значительно отличается от последней рядом характерных особенностей, влияющих на восприятие нотного текста (отсутствием графического отображения звуковысотности и вертикали, линейностью записи и т. д.).

В специализированных музыкальных учебных заведениях, обладающих необходимыми методическими и техническими ресурсами, освоение рельефно-точечной нотации происходит в рамках особой дисциплины – «Нотной грамоты по системе Брайля». На занятиях по данному предмету незрячие учащиеся не только овладевают технологией нотной записи рельефно-точечным шрифтом, но и развивают и совершенствуют навыки разбора и игры с листа нотного текста. Опыт работы ряда специализированных музыкальных школ (Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Курск, Армавир и др.) показывает, что комплексное изучение точечной нотации дает учащимся с глубокими нарушениями зрения возможность получения полноценного музыкального образования, поскольку для незрячего музыканта свободное владение нотной грамотой по системе Брайля является основой творческой самостоятельности и профессионального роста [12; 13].

Однако при совместном обучении людей с глубокими нарушениями зрения и людей без ОВЗ, которое становится все более популярным, проблема работы незрячих учащихся с нотным текстом встает достаточно остро, особенно на начальных этапах об-

учения. Поскольку большинство преподавателей обычных ДМШ и ДШИ не владеют (и не обязаны владеть) Брайлевской нотацией, работа с музыкальными произведениями происходит главным образом по слуху, без использования нот. Однако представляется, что такой подход к освоению музыкальных произведений сопряжен с рядом трудностей, влечет за собой снижение общего профессионального уровня, приводит к потере творческой самостоятельности в освоении новых произведений и делает практически невозможным самообразование музыканта с глубокими нарушениями зрения.

В настоящее время представляется возможным решить проблему освоения нотной грамоты по системе Брайля музыкантами с ОВЗ по зрению, а также вопрос профессионального общения (возможности беспрепятственно работать с нотным текстом) незрячего учащегося и зрячего педагога и наоборот с помощью МКТ [14; 15].

Для реализации этого направления необходимо создание специализированного программного обеспечения, включающего следующие компоненты:

1. Обучающую составляющую. Изучение основных нотных обозначений и правил их применения в нотной системе Брайля с использованием компьютерной клавиатуры, MIDI-клавиатуры, речевого синтезатора и Брайлевского дисплея.

2. Функции специализированного нотного редактора. Возможность ввода нотных символов или редактирования уже набранного нотного текста с помощью компьютерной клавиатуры (без использования компьютерной мыши). Применение Брайлевского дисплея для отображения нотного текста рельефно-точечным шрифтом.

3. Возможность конвертации нотного текста из Брайлевского формата в плоскопечатный и наоборот. Корректное отображение на мониторе набранных с клавиатуры обозначений общепринятым способом.

4. Возможность импортирования и экспортирования нотного текста в файлы наиболее распространенных расширений.

5. Способность конвертировать отсканированные нотные тексты в различные форматы (традиционный, рельефно-точечный, MIDI и др.).

6. Возможность распечатывания нотного текста как на обычном, так и на Брайлевском принтере [16].

Одной из важнейших задач подобной разработки является создание технической основы для адекватного профессионального общения преподавателя без нарушений зрения и незрячего учащегося на всех ступенях музыкального образования (от ДМШ, ДШИ и музыкальных классов для слепых и слабовидящих детей до средних и высших учебных заведений). Кроме того, наличие такого программного комплекса открывает перед незрячим преподавателем музыки новые возможности работы с учащимися или студентами без ОВЗ по зрению, тем самым значительно расширяя границы его профессиональной деятельности [17; 18].

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123–138.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и Digital Humanities. *Современное музыкальное образование-2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
4. 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): 256–261.
5. Воронов А.М. Компьютерные технологии для людей с нарушением зрения. *Региональная информатика – 2012*: материалы Юбилейной XIII Санкт-Петербургской международной конференции. Санкт-Петербург: СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2012: 223 – 224.
6. Воронов А.М. Музыкально-компьютерные технологии в формировании информационной компетентности студентов-музыкантов с нарушением зрения. *Научное мнение*. 2014; 8: 126 – 130.
7. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении информатике студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ЛЕМА»», 2011: 287–290.
8. Воронов А.М. Обучение студентов музыкальных вузов с нарушением зрения с помощью музыкально-компьютерных технологий. *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ЛЕМА»», 2011: 287 – 290.
9. Воронов А.М. Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. *Сборник научных статей*. Санкт-Петербург: Лема, 2011: 156–160.
10. Говорова А.А. Основные проблемы применения МКТ в обучении музыке детей с глубокими нарушениями зрения. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 313 – 315.
11. Морозов С.А. Роль современных компьютерных технологий в системе обучения музыкантов-инвалидов по зрению (на примере Курского музыкального колледжа-интерната слепых). *Адаптивные технологии в учреждениях культуры как средство приобщения людей с нарушениями зрения к музыкальному искусству*: материалы научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ООО «Издательско-полиграфический комплекс «Гангут»», 2014: 68 – 74.

12. Говорова А.А. Освоение нотного текста детьми с глубокими нарушениями зрения: основные проблемы и пути их решения. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 428 – 431.
13. Говорова А.А., Демченко В.А. Некоторые аспекты освоения нотной грамоты по системе Брайля в музыкальной школе для незрячих детей. *Адаптивные технологии в учреждениях культуры как средство приобщения людей с нарушениями зрения к музыкальному искусству*: материалы научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Изд.-полиграф. комплекс «Гангут», 2014: 108 – 114.
14. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.
15. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
16. Захаров В.В. Разработка среды невидимого доступа на основе МКТ для инклюзивного музыкального образования. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 318 – 321.
17. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
18. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologiy kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123-138.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tekhnologii v sovremennoy muzykal'noy obrazovanii. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii i Digital Humanities. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie-2015*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
4. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 256 – 261.
5. Voronov A.M. Komp'yuternye tekhnologii dlya lyudej s narusheniem zreniya. *Regional'naya informatika – 2012*: materialy Yubilejnoy HIII Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg: SPOISU. Sankt-Peterburg, 2012: 223 – 224.
6. Voronov A.M. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v formirovanii informacionnoj kompetentnosti studentov-muzykantov s narusheniem zreniya. *Nauchnoye mnenie*. 2014; 8: 126 – 130.
7. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v obuchenii informatike studentov muzykal'nykh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo "LEMA"», 2011: 287-290.
8. Voronov A.M. Obuchenie studentov muzykal'nykh vuzov s narusheniem zreniya s pomosh'yu muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologiy. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo "LEMA"», 2011: 287 – 290.
9. Voronov A.M. Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennoy informacionnoy prostranstve. *Sbornik nauchnykh statej*. Sankt-Peterburg: Lema, 2011: 156-160.
10. Gorbunova A.A. Osnovnye problemy primeneniya MKT v obuchenii muzyke detej s glubokimi narusheniyami zreniya. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2015*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 313 – 315.
11. Morozov S.A. Rol' sovremennykh komp'yuternykh tekhnologiy v sisteme obucheniya muzykantov-invalidov po zreniyu (na primere Kurskogo muzykal'nogo kolledzha-internata slepyh). *Adaptivnye tekhnologii v uchrezhdeniyah kul'tury kak sredstvo priobshcheniya lyudej s narusheniyami zreniya k muzykal'nomu iskusstvu*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks «Gangut»», 2014: 68 – 74.
12. Gorbunova A.A. Osvoenie notnogo teksta det'mi s glubokimi narusheniyami zreniya: osnovnye problemy i puti ih resheniya. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 428 – 431.
13. Gorbunova A.A., Demchenko V.A. Nekotorye aspekty osvoeniya notnoj gramoty po sisteme Bрайля v muzykal'noj shkole dlya nezryachih detej. *Adaptivnye tekhnologii v uchrezhdeniyah kul'tury kak sredstvo priobshcheniya lyudej s narusheniyami zreniya k muzykal'nomu iskusstvu*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg: Izd.-poligraf. kompleks «Gangut», 2014: 108 – 114.
14. Gorbunova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470 – 477.
15. Gorbunova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
16. Zaharov V.V. Razrabotka sredy nevizual'nogo dostupa na osnove MKT dlya inklyuzivnogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2015*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 318 – 321.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
18. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 378.046

Goncharova M.S., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: arspoorate@gmail.com

MOBILE LEARNING IN THE SYSTEM OF TRAINING MUSIC TEACHERS. The author discusses some questions of professional training of music teachers in functioning of a high-tech information environment. The transformation of professional activity of a modern musician in connection with the use of new tools in the form of musical computer technologies forms additional educational needs of students of various musical disciplines. In this context mobile learning, based on Internet technologies, streamlines the process of professional development of teachers and musicians. The implementation of these technologies actualizes a possibility of preparing and retraining of highly qualified specialists of different levels, who are in demand in the modern society, and reveals perspectives in art education and music pedagogy. Thus, mobile learning in the training system provides a maximum opportunity for the choice and introduction of individual educational trajectories of the teacher.

Key words: training, musical computer technologies, mobile learning, music pedagogy, educational environment, additional professional education.

М.С. Гончарова, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга, E-mail: arsparte@gmail.com

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье рассмотрены вопросы повышения квалификации педагога-музыканта в условиях функционирования высокотехнологичной информационной среды. Преобразование профессиональной деятельности современного музыканта в связи с появлением нового инструментария в виде музыкально-компьютерных технологий, а также повсеместное использование мобильных устройств формирует иные образовательные потребности учащихся различных музыкальных специальностей. В данном контексте мобильное обучение, основанное на облачно-ориентированных технологиях, оптимизирует процесс повышения квалификации педагогов-музыкантов. Внедрение этих технологий актуализирует возможность подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов различных уровней, востребованных в современном обществе, а также раскрывает перспективы в художественном образовании и музыкальной педагогике. Таким образом, мобильное обучение в системе повышения квалификации предоставляет максимальные возможности для выбора и реализации индивидуальных образовательных траекторий педагога.

Ключевые слова: повышение квалификации, музыкально-компьютерные технологии, мобильное обучение, музыкальная педагогика, информационно-образовательная среда, дополнительное профессиональное образование.

В Государственной программе развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы описаны основные проблемы функционирования системы музыкального образования на современном этапе, в том числе проблемы системы повышения квалификации педагогов-музыкантов, которая должна соответствовать и отвечать самым высоким требованиям – социальным, профессиональным, правовым, материально-техническим.

В отечественном музыкальном образовании сложилась уникальная система по подготовке профессиональных музыкантов и приобщения подрастающего поколения к музыкальному искусству и творчеству, основанная на многовековых классических традициях и народной музыке, существует значительный опыт в области теории и практики музыкального воспитания. Г. Нейгауз считал, что педагог-музыкант «должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано», Б. Асафьев, – что музыкальный воспитатель не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. Вспоминая слова этих великих педагогов и музыкантов-мыслителей прошлого столетия, стоит добавить, что современному педагогу-музыканту эпохи XXI века для организации образовательного процесса на высоком уровне приходится широко использовать в своей профессиональной деятельности информационные и коммуникационные технологии, а также музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1; 2], которые стали неотъемлемой частью инновационной музыкальной педагогики и эффективным средством повышения качества обучения музыкальному искусству. Формы использования данных средств в музыкально-педагогической деятельности различны: это и работа с текстовыми файлами, поиск и отбор необходимой информации в сети Интернет, работа с электронными учебными и методическими пособиями, планирование и проведение занятия с демонстрацией необходимого материала с помощью аудиовизуальных средств, набор нотного текста (Finale, Sibelius), аранжировка при помощи музыкально-компьютерных программ (Band-in-Box, Cubase), использование в образовательном процессе программных продуктов на основе МКТ и т. д.

На фоне постоянной содержательной модернизации профессионального образования, обновления профессиональных компетенций и повышения уровня подготовки система повышения квалификации педагога-музыканта требует большей пластичности, наличие модульных программ. В настоящее время можно говорить о некотором формальном отношении педагогов к курсам повышения квалификации [3]. Это связано с проблемами внутри традиционной системы дополнительного профессионального образования (ДПО), не отвечающей потребностям сегодняшнего дня, с неразработанностью теоретических и практических основ совершенствования профессионально-педагогической компетентности в системе повышения квалификации, отсутствием соответствующего теоретического, информационного и учебно-методического обеспечения в рамках существующих дополнительных профессиональных программ системы повышения квалификации [4].

На сегодняшний день можно говорить о зарождении *мобильного обучения* (применение в преподавании и обучении независимо от места и времени мобильных телефонов, смартфонов,

коммуникаторов, карманных портативных компьютеров), основанного на облачно-ориентированных технологиях (облачные технологии /вычисления (от англ. *cloud computing*) – технология распределенной обработки данных, в которой электронные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как Интернет-сервис).

Повседневное использование учащимися мобильных телефонов, смартфонов, планшетов и других устройств, которые могут быть использованы и в образовательных целях, в настоящее время является основным стимулом массового распространения мобильного обучения по всему миру. Каскад инноваций в сфере информационных технологий ежедневно наполняется новыми мобильными приложениями, облачными технологиями, открытыми программными обеспечениями. Динамичное и постоянное развитие мобильных и облачно-ориентированных технологий, ставит перед системой образования новые технологические решения и разработку педагогических условий их эффективного использования, поиска научных подходов к организации учебного процесса.

Студенты и школьники, обладатели планшетов на платформе Android и iOS (Apple) или мобильными устройствами на платформе Windows, заведомо знакомы с понятием «облачное хранение», так как сервисы Google-Диск, iCloud или OneDrive позволяют хранить разного рода информацию (фотографии, контакты, видео, аудио, приложения), а также синхронизировать свои данные с планшетами и смартфонами с «облаком».

Компактность и лёгкая переносимость мобильного устройства или планшета создаёт возможность его использования в любых условиях. Беспроводной доступ к Интернету при помощи технологий Wi-Fi открывает путь к огромной базе знаний, а также становится доступной педагогическая или тьюторская помощь (комментирование, обсуждение, видеосвязь), как средство коммуникации. Само собой, работа с информацией при помощи мобильных устройств становится более удобной при её создании, поиске, категоризации, осмыслении, распространении, обсуждении. Всё это может быть интегрировано в единую среду для работы, используя облачные технологии и сервисы, а не отдельные программы, которые могут быть недостаточно связаны между собой. Преподаватель или тьютор может анализировать работу учащихся, студентов или слушателей курсов повышения квалификации для оптимизации работы, корректировки учебного плана.

Мобильное обучение в процессе повышения квалификации педагогов-музыкантов, отвечая концепции непрерывного профессионального образования, является частью новой картины расширенной сферы современного образования, созданной благодаря технологиям, поддерживающим гибкое, доступное обучение, позволяющее формировать индивидуальную образовательную траекторию для профессионально-личностного роста с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Системным приоритетом государственной программы Российской Федерации по развитию образования на 2013-2020 годы становится развитие сферы непрерывного профессионального образования, работающего в направлении открытости для больших возможностей, инициативы и активности получателей образовательных услуг; включающего чётко организованные вариативные формы образования; развивающего че-

ловеческий потенциал, социализацию на протяжении всей жизни [5].

Направление мобильного обучения является частью открытого дистанционного образования (ОДО), которое привлекает пристальное внимание педагогической практики и науки, так как является частью новой картины образования, созданной благодаря технологиям, поддерживающим гибкое, доступное, индивидуальное обучение.

С появлением мобильного обучения меняются формы подачи учебного материала и заданий, цели, а также содержание образования, средства обучения, виды и формы учебной деятельности. Помимо этого, они трансформируют отношения между процессом обучения и участием обучающегося. Чаще всего методы мобильного обучения интегрируются в традиционное и дистанционное обучение, основные положения дистанционного обучения и ИКТ в учебном процессе на начальном этапе могут быть взяты за основу мобильного обучения.

Существует несколько трактовок и определений концепции мобильного обучения, основывающихся на технологических особенностях мобильных устройств, а также на их дидактических возможностях, которые представляются этими технологиями [6]. В зарубежной и отечественной научно-педагогической литературе рассматриваются перспективы, место и роль мобильных устройств в образовании; теоретические и практические аспекты применения беспроводных устройств и мобильных образовательных ресурсов; дидактические возможности, функции и свойства; развиваются теоретико-методологические вопросы создания мобильной образовательной среды, а также исследуется технологическая проблематика внедрения мобильных технологий в образовательный процесс в контексте построения единого информационного пространства, необходимость соблюдения безопасности и удобства использования мобильных ресурсов и сервисов в образовательном процессе etc. [6-11].

Использование мобильных технологий в образовательном процессе реализует принцип интерактивности обучения, отвечая требованиям ФГОС нового поколения [12]. Однако, несмотря на обширные исследования в области мобильного обучения, на сегодняшний день мобильные технологии практически не внедрены в учебный процесс. Как правило, тормозящим фактором в их использовании является ограниченность технологических ресурсов, равно как и быстрые изменения в образовательной, экономической и политической системе. В связи с этим их применение в дистанционном образовании педагогов-музыкантов является одним из наиболее актуальных, так как обеспечивает принципиально новые экономические и эффективные возможности для образования и научных исследований.

Педагогам-музыкантам часто не хватает знаний и информационной компетентности для предоставления своим учащимся возможности использовать мобильное обучение. Именно это является основной проблемой при внедрении мобильных и облачно-ориентированных технологий в образовательный процесс. Приходится пересматривать методики оценки эффективности преподавания, так как мобильное обучение может привести к неоднозначным результатам. Учащиеся могут знать, как обращаться с мобильными устройствами для простой коммуникации, но не в качестве обучающих средств. Педагоги могут чувствовать себя недостаточно компетентными для того, чтобы поддерживать учащихся, в большей степени сфокусированных на практическом обучении, и тех, кто надеется, что мобильное обучение удовлетворит их индивидуальные предпочтения и запросы. Таким образом, повышение квалификации и профессиональная переподготовка должна обеспечивать осведомлённость преподавателей, укрепляя уверенность в собственных силах, и распространении новых навыков и знаний для переработки существующей школьной программы и методов оценки знаний учащихся.

Недостаточная ИКТ-компетентность и слабая подготовка педагогов-музыкантов к методам мобильного обучения, которая должна охватывать мобильную педагогику, технические знания и навыки, позволяющие использовать уже существующие мобильные приложения, создавать интерактивную поддержку учебного процесса, развивать ИКТ-компетентность самих обучающихся и т.д. Отсутствие методической базы и сопровождения учебной деятельности, также является причиной пассивного использования мобильных технологий. Ещё в 2010-м году в Аналитическом записке ЮНЕСКО «Мобильное обучение» упоминалось, что пе-

дагогам необходимо использовать мобильные технологии для индивидуального обучения и в подготовке обучающих материалов, а также для обмена данными и результатами исследования [13].

По мнению исследователя Макаруч Т.А. отличительной чертой мобильного обучения является ориентация на сознательную самостоятельную работу, и успешность такого обучения зависит от построения информационно-образовательной среды, основным элементом которой является «электронный образовательный ресурс в электронно-цифровой форме», включающей в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [14]. Это предоставляет максимальные возможности для выбора и реализации индивидуальных образовательных траекторий в процессе повышения квалификации педагога на основе мобильного обучения.

Доступ к средствам обучения и формы реализации учебной интеракции являются основой любого педагогического процесса, что легко достигается благодаря мобильным устройствам и планшетами. Такое обучение основывается на дидактических, технических, информационных идеях, которые направлены на реализацию дистанционного образования. Программы оживают при одном касании пальца к экрану, создавая возможности для обучения в совершенно новом измерении (как известно, зрительно-пространственные методы восприятия музыкального материала лучше всего подходят для достижения концентрации внимания учащихся-музыкантов).

Необходимо создать благоприятную инновационную среду с определённой морально-психологической обстановкой в купе с методическим, организационным и психологическим комплексом поддержки, обеспечивающим введение инноваций в образовательный процесс. Их первостепенным результатом является не только теоретическое и практическое овладение специалистом новшеств, но и включение их в процесс деятельности, умение успешно ориентироваться и создавать обучающую среду с их применением. Чёткое представление о содержании и критериях мобильного обучения, владение методикой применения позволяют объективно оценивать и прогнозировать их внедрение.

Важно создание методических материалов, описывающих методы работы с ресурсной базой в сети, а также методическое сопровождение по использованию создаваемого программного обеспечения, предназначенного для работы с музыкой в цифровом пространстве. Формирование предметной области в музыкальном образовании (общем, профессиональном и инклюзивном), возможность появления которого обусловлена возникновением и развитием МКТ.

Нельзя сказать, что эти технологии качественно изменяют саму систему музыкального образования. Они будут являться лишь дополнительным инструментом для создания более качественного и эффективного образования. При этом важным является найти баланс между сложившимся традиционным музыкальным образованием и использованием новых информационных технологий обучения, соответствующих современному сознанию обучающихся.

Необходимо формирование нового мышления и расширения функций педагога-музыканта, который должен быть компетентным, готовым к непрерывному профессиональному росту и самосовершенствованию. Мобильные и облачно-ориентированные технологии позволяют знаниям преодолевать географические, социальные барьеры и доставляют пользователям научную-образовательную информацию наиболее экономичным и надежным способом. Применение мобильных и облачно-ориентированных технологий на данном этапе развития ИКТ является одним из эффективных направлений в организации дистанционного образования педагогов-музыкантов в процессе повышения квалификации. Эти технологии способствуют динамичному переходу к инновациям в музыкальном образовании, а также улучшению организации процессов профессиональной подготовки преподавательских кадров. Основой современного мобильного обучения является непрерывное образование с постоянным доступом к образовательным и учебным ресурсам. В связи с этим важной задачей является обеспечение и освоение педагогами-музыкантами практических навыков преподавания с привлечением современных технологий, ядром которых станут мобильные и облачно-ориентированные технологии.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. СПб. 2015; 3: 44 – 47.
3. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Преодоление формализма в знаниях педагогов-музыкантов в области информационных технологий с использованием музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды. *Теория и практика общественного развития*. СПб, 2014; 21: 283 – 285.
4. Тормозова Н.И. Совершенствование профессионально-педагогической компетентности преподавателей детских школ искусств в системе повышения квалификации. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Саратов, 2015.
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Москва, 2012.
6. Ерёмин Ю.В., Крылова Е.А. Использование мобильных технологий в самостоятельной работе студентов по иностранному языку в неязыковом вузе. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2014; 167: 158 – 166.
7. Гаврикова А.Л., Лисицына Т.А. Формирование образовательного контента с использованием облачных технологий. *Учебные записки Петрозаводского государственного университета*. Петрозаводск. 2013; 7 (136): 29 – 34.
8. Иванченко Д.А. Управление мобильными технологиями в информационном пространстве современного вуза. *Высшее образование в России*. Москва. 2014; 6: 93 – 101.
9. Куклев В.А. Мобильное обучение: от теории к практике. *Высшее образование в России*. Москва. 2010; 7: 88 – 95.
10. Титова С.В., Авраменко А.П. Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения. *Высшее образование в России*. Москва. 2014; 6: 162 – 167.
11. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. *Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Москва. 2012; 1: 9 – 23.
12. Щербакова А.И. Музыка в постижении глобальных проблем бытия. *ФЭН-наука*. 2013; 4 (19).
13. ЮНЕСКО Аналитическая записка Мобильное обучение. Декабрь, 2010.
14. Макачук Т.А., Минаков В.Ф., Артемьев А.В. Мобильное обучение на базе облачных сервисов. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 2.
15. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 8: 211 – 218.
16. Помазенкова М.С. Облачно-ориентированные и мобильные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2014; 167: 201 – 205.
17. Помазенкова М.С. Проблемы формирования творческой личности музыканта в условиях функционирования высокотехнологической среды (музыкально-теоретические аспекты). *Научное мнение*. Санкт-Петербург, 2014; 8: 414 – 418.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg. 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. SPb. 2015; 3: 44 – 47.
3. Gorbunova I.B., Bazhukova E.N. Preodolenie formalizma v znaniyah pedagogov-muzykantov v oblasti informacionnykh tehnologij s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij v usloviyah funkcionirovaniya vysokotehnologichnoj obrazovatel'noj sredy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. SPb, 2014; 21: 283 – 285.
4. Tormozova N.I. Sovershenstvovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelej detskih shkol iskusstv v sisteme povysheniya kvalifikacii. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2015.
5. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody. Moskva, 2012.
6. Eremin Yu.V., Krylova E.A. Ispol'zovanie mobil'nykh tehnologij v samostoyatel'noj rabote studentov po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2014; 167: 158 – 166.
7. Gavrikova A.L., Lisicyina T.A. Formirovanie obrazovatel'nogo kontenta s ispol'zovaniem oblachnykh tehnologij. *Uchebnye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Petrozavodsk. 2013; 7 (136): 29 – 34.
8. Ivanchenko D.A. Upravlenie mobil'nymi tehnologiyami v informacionnom prostranstve sovremennogo vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Moskva. 2014; 6: 93 – 101.
9. Kuklev V.A. Mobil'noe obuchenie: ot teorii k praktike. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Moskva. 2010; 7: 88 – 95.
10. Titova S.V., Avramenko A.P. Kompetencii prepodavatelya v srede mobil'nogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Moskva. 2014; 6: 162 – 167.
11. Titova S.V. Mobil'noe obuchenie segodnya: strategii i perspektivy. *Vestnik MGU. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva. 2012; 1: 9 – 23.
12. Scherbakova A.I. Muzyka v postizhenii global'nykh problem bytiya. *FEN-nauka*. 2013; 4 (19).
13. YUNESKO Analiticheskaya zapiska Mobil'noe obuchenie. Dekabr', 2010.
14. Makarchuk T.A., Minakov V.F., Artem'ev A.V. Mobil'noe obuchenie na baze oblachnykh servisov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 2.
15. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 8: 211 – 218.
16. Pomazenkova M.S. Oblachno-orientirovannye i mobil'nye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2014; 167: 201 – 205.
17. Pomazenkova M.S. Problemy formirovaniya tvorcheskoy lichnosti muzykanta v usloviyah funkcionirovaniya vysokotehnologicheskoy sredy (muzykal'no-teoreticheskie aspekty). *Nauchnoe mnenie*. Sankt-Peterburg, 2014; 8: 414 – 418.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 37.022

Gorbachev A.L., Cand. of Sciences (Psychology), Rector, Eurasian Theological Seminary (Moscow, Russia),
E-mail: algorbachev@gmail.com

Gorbacheva T.M., Cand. of Sciences (Psychology), leading researcher, Eurasian Theological Seminary (Moscow, Russia),
E-mail: gorbachevatm@gmail.com

APPROACHES TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SOCIAL TRUST AND ITS DEVELOPMENT. The goal of development of social trust and cohesion among the youth make the school to reflect the social change in the Russian society. These topics are new for education and require analyzing psychological and sociological approaches to the development of social trust. The variety of approaches brings individual and social values to the development of social trust. Psychological mechanisms of its development in school include factors of the teacher influence, open dialogical atmosphere, tolerance growth through fellowship with other people, participation in social projects. The new subject on Foundations of Religious Culture and Secular Ethics offers a possibility of introduction social trust issues into the school.

Key words: trust, social trust and cohesion, psychological mechanisms, trust development, moral trust, social trust in education.

А.Л. Горбачев, канд. психол. наук, ректор Евроазиатской богословской семинарии, г. Москва,

E-mail: algorbachev@gmail.com

Т.М. Горбачева, канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник, Евроазиатская богословская семинария г. Москва,

E-mail: Gorbachevatm@gmail.com

ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 16-06-00282-а).

Социальные изменения приводят к новым требованиям к системе российского образования, в частности перед школой ставится задача развития социального доверия и согласия молодежи. Статья направлена на интеграцию психологического и социологического подходов к формированию социального доверия. Психологические механизмы его формирования в педагогической среде включают отношение учителя, создание открытой диалогической среды, развитие толерантности через опыт общения с разными людьми, участие в социальных проектах.

Ключевые слова: доверие, социальное доверие и согласие, психологические механизмы, развитие доверия, духовно-нравственные основания доверия, доверие в образовании.

Общественные изменения, произошедшие в России за последние десятилетия XX и первые десятилетия XXI века, поставили вопросы об обеспечении социальной и психологической гармонизации различных слоев общества, представителей различных конфессий и национально-этнических общностей. Последние годы обсуждается вопрос развития образования как социального института, обеспечивающего накопление социального доверия и согласия [1, с. 12].

Решение образовательных задач по формированию социального доверия и согласия у молодого поколения следует рассматривать в контексте более общей задачи духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений и комплексной адаптации к социальной среде [2 – 5]. Одним из способов решения этой задачи стало введение предмета ОРКСЭ в 4-ом классе, потребовавшее от учителей начальной школы навыков толерантного преподавания и моделирования в классе процессов межнационального и межрелигиозного диалога [6]. При этом в отечественной педагогической психологии тематика развития социального доверия относится к одной из наименее изученных тем.

В отечественных социально-психологических исследованиях феномен доверия рассматривался в основном в рамках исследования межличностного общения К.А. Абульханова-Славской и Г.М. Андреевой. Доверие являлось необходимым условием социально-психологического внушения в работах В.М. Бехтерева, В.Н. Куликова, А.С. Новоселова, Г.А. Веселкова, И.Е. Шварца и др., авторитета в исследованиях М.Ю. Кондратьева, Э.М. Ткачева, роли значимых других, раскрытой В.Н. Князевым, А.А. Кронином, Т. Шибутани, А.У. Хараша. Доверию уделяется значительная роль при изучении феномена дружбы у И.С. Кона, Л.Я. Гозмана, И.С. Полонского, Н.Н. Обозова и др. Большинство работ исследуют подростковый и ранний юношеский возраст, время переживания кризиса доверия между родителями и детьми, например в исследованиях А.В. Мудрика, В.Э. Пахальян, Т.П. Скрипкиной. Тема доверия возникает при изучении конфликтов, в том числе в корпоративном поведении в работах М. Дойча и А.И. Донцова. В последнее время доверие изучается как самостоятельное явление, имеющее место в любом общении в исследованиях, Т.П. Скрипкиной, Б.Ф. Поршнева и др. [7, с. 73].

Один из первых, кто выделил доверие как базовую установку личности, был американский психолог Э. Эриксона в книге «Детство и общество» (1950) [8]. Его эпигенетическая концепция развития личности во многом следовала психоаналитической теории, причем становление доверия происходило с самых первых дней жизни ребенка. Согласно Эриксону, доверие развивается из органической связи ребенка с матерью, наличие которого обнаруживается при готовности ребенка спокойно реагировать на уход матери. Заинтересованность автора на процессе самоидентификации привела к выводу о связанности автономного физического пребывания ребенка с уровнем доверия между ребенком и матерью.

Значимым для нашего исследования является вывод психологов о том, что развитие способности к проявлению доверия в процессе индивидуального развития личности имеет свою специфику и соответствует стадиям психического развития человека. Периодизация развития начинается с развития доверия как базовой характеристики, формируемой в младенческом возрасте

на основании взаимоотношений и заботы матери. Доверие рассматривается как основополагающая характеристика, в возрасте от рождения до 3х лет формируются базовые установки ребенка на доверие или недоверие. Следующий период от года до 3 лет отводится автономии и самостоятельности, когда возникает доверие ребенка к самому себе. От 3 до 6 лет ребенок погружается в мир ролевых игр, причем игра является основным видом деятельности в этом возрасте. Коммуникация с другими участниками игры отражает развитие стратегии доверия/недоверия, формируется соответствующий коммуникативный потенциал. В период позднего детства ребенок от 6 до 11 лет накапливает ресурсы доверия к себе на основании знаний, полученных из учебного материала, и укрепляет свою позицию среди одноклассников. В подростковый период от 11 до 14-15 лет подросток руководствуется интересом к различным сообществам, выходит за рамки взаимодействия в семье, развивает контакт с другими сообществами, развивает опыт межпозиционного взаимодействия [9]. В процессе поиска себя, отказа от навязанных ранее убеждений, у подростка происходит укрепление базового доверия к миру. В юности человек опять возвращается в своем внутриличностном пространстве к доверию к самому себе, проясняется его эгоидентичность. Каждая из стадий формирования доверия способствует успешному становлению личности, обретению отношения доверия среди окружающих ребенка людей. Общество доверия – это общество, интегрированное на основе нравственных ценностей. Ведущее значение среди них может принадлежать принципам уважения к личности и социальной справедливости.

Более подробно психологический механизм формирования базовой установки на доверие описывает теория привязанности, разработанная Дж. Боулби и М. Эйнсворт [10]. Основные условия возникновения отношений доверия – безопасность и забота близкого человека, по отношению к которому развивается привязанность или, согласно терминологии “объекта привязанности” (attachment figure). Изначально фокусом исследований теории были отношения младенца и матери, в некоторых случаях иного родственника или опекуна, по отношению к которым возникает первичная привязанность. Исследования показали, что по мере роста ребенка и его взросления, объект привязанности может измениться на фигуру учителя, одноклассника, супруга и т.д. Такую привязанность называют вторичной, она строится на опыте первичной привязанности. Если он был положительный и между ребенком и матерью развились доверительные отношения, впоследствии ребенок легко развивает вторичные привязанности со сверстниками, друзьями, учителями и другими людьми. В случае негативного опыта первичной привязанности, дети затрудняются выстраивать отношения доверия с другими людьми. Одна из основателей теории привязанности М. Эйнсворт пишет, что качество взаимоотношений ребенка и матери определяет мировосприятие ребенка – доверия/недоверия к окружающему миру и людям. Если отношения с матерью характеризуются небезопасной привязанностью, ребенок склонен подавлять в себе стремление общаться с другими людьми [11].

Распределение доверия по уровням и стадиям доверительности в отношениях сформулированы в работе А.У. Хараша, которые рассматривают роль доверия в межличностных отношениях. Хараш использует методологические основания концепции личности в рамках системного подхода, разрабатываемые

А.В. Петровским и В.А. Петровским. Согласно их концепции, личность существует в «около индивидуальном пространстве», которое совпадает с пространством межличностного общения. Нужно отметить, что построенная А.У. Харашем концепция положила в основание своей типологии ранжирование коммуникативных состояний по степени близости от замкнутости индивида до фокусирования на онтологических социальных задачах. А.У. Хараш обосновывает связь «внешнего» поведения и «внутреннего» состояния личности, поэтому состояния общения в тоже же время становятся типологией состояния личности. Модель, предложенная А.У. Харашем, вносит вклад в понимание развития доверия в межличностном взаимодействии, хотя не затрагивает вопроса его избирательности по отношению к разным людям [12].

Рассмотрев доверие с точки зрения психологических исследований, обратимся к рассмотрению социального доверия в социологических исследованиях. Социальное доверие при этом рассматривается как обусловленное сформированностью доверия в онтогенезе.

Проблема социального доверия поднята в социологических исследованиях в 1960-х годов в рамках темы социального конструкционизма. Исследование зарубежных социологов в той или иной мере затрагивали проблему доверия и побудили интерес к феномену доверия в целом, и конкретно к феномену социального доверия, в различных областях науки и в междисциплинарных исследованиях (Митчелл; Селигман; Уоррен; Брейтвейт и Леви; Гамбетта; Лухман; Колеман; Штомпка; Холлис; Портес; Пхарр и Путнам; Холл; Кинг; Ньютон; Роуз и Мишлер) [13].

В отечественных исследованиях в последнее время проявился особый интерес к изучению социального доверия в связи с политологическими исследованиями (Н.Н. Ямко, Д.В. Ольшанский, Д.М. Данкин, Т.М. Мозговая, В.Н. Дахин, Н.Ю. Тишкова, К.Ф. Завершинский, Д.У. Ловелл). Доверие рассматривается и в контексте социально-экономических преобразований в обществе (Б. Мильнер; В.А. Мирошниченко). Развивается также направление исследований доверия в связи с экономической сферой общественной жизни, например, изучается доверие населения к банковской системе (Д.А. Литвинов, Н. Ермакова), выявляется роль фактора доверия в инвестиционном поведении (Р.Б. Перкинс, В.А. Дулич, О.Е. Кузина) [14].

Подходы к изучению феномена доверия можно разделить на два направления. Представители первого направления полагают, что доверительное отношение обуславливается внутренней динамикой личности, которая формируется в раннем детстве. Представители второго направления считают, что доверие в общении зависит от динамики межличностного взаимодействия, изменяется со временем, отличается по отношению к разным субъектам общения.

Доверие, согласно социальной психологии, формируется с раннего этапа жизни, меняется постепенно во время взросления, подвержено негативному воздействию в случае травм. В характеристики доверия включается оптимизм, вера в сотрудничество, уверенность в возможности преодоления различий и успешность совместной деятельности [15]. Доверие и оптимизм составляют диадку мировосприятия человека. Другим вариантом диады является недоверие и пессимизм. Они формируют циничное отношение к жизни и скептическое отношение к возможности благополучной совместной жизни в обществе.

Подход социальной психологии к проблеме социального доверия как проявления нравственных качеств индивида развивается в работах Эрика Усландера [16], который на основании двух проведенных исследований показывает, что доверие – одна из наиболее постоянных характеристик человека, практически не изменяющаяся со временем. Он также делает вывод, что социальное доверие не зависит от взаимности. Доверяющий человек не просто совершает хорошие дела в ответ на доброту, проявленную к нему в детстве. Исследования показывают, что способность доверять наблюдается и у тех, кому помогали, и у тех, кто в детстве был лишен поддержки. Усландер относит к социальному доверию две характеристики личности: оптимизм и уверенность в способности контролировать происходящее, по крайней мере, в собственной жизни. Оптимизм ведет к генерализованному доверию. Наконец, Усландер утверждает, что субъективное восприятие благополучия, связанного с доверием, более значимо, нежели объективная оценка экономической ситуации. Иными словами, доверие более связано с чертами и типом личности и характерными чувствами, чем внешними объективными характеристиками жизненной ситуации.

Духовно-нравственные основания социального доверия прослеживаются в работе Усландера *The Moral Foundations of trust* [17]. Проблематика социального доверия имеет отношение к вопросу нравственного выбора. Золотое правило нравственности, лежащее в основании морального доверия, строится на императиве и не зависит от взаимности. Оно не подразумевает, что вы поступаете с другими так, как они поступают с вами. Напротив, вы поступаете с другими так, как вы хотели бы, чтобы они поступали по отношению к вам. Социальное доверие, таким образом, покоится на нравственном решении доверять другому.

Усландер подчеркивает, что моральное доверие включает в себя такие личностные качества как оптимистичный взгляд на мир и ощущение способности контролировать происходящее. Моральное доверие выходит за рамки поведения известных нам людей, и предполагает, как люди должны себя вести в обществе в целом. Доверяющие люди, оптимистично смотрят на мир, и верят в его улучшение, то есть что благодаря своим действиям, они могут сделать мир лучше [18].

Усландер различает в социальном доверии моральное и общее (генерализованное). Термин «общее доверие» определяется как убеждение, что большинство людей принадлежит обществу, разделяющему ваши моральные убеждения. Общее доверие учитывает опыт взаимодействия с другими людьми, включая и опыт нарушения отношений доверия. Моральное доверие лежит в основании общего, но определено иначе. Термин «моральное доверие» раскрывается как доверие, основанное на нравственных императивах, убежденности, что необходимо доверять людям. Именно это отличает моральное доверие от общего: общее меняется, моральное остается постоянной величиной [19]. Существуют два объяснения причин стабильности морального доверия: оно формируется очень рано, из родительских отношений к ребенку и остается постоянной величиной, потому что строится на абсолютных нравственных принципах, а не на взаимности и изменяющемся опыте межличностных отношений.

Одной из ключевых проблем социального доверия является перенесение опыта взаимодействия в узких социальных кругах на доверие в обществе в целом. Многие люди с высоким уровнем доверия взаимодействуют в кругу своих знакомых, не переходя к более широкому масштабу взаимодействия в обществе. Психологическая трудность перехода заключается в том, что мы взаимодействуем с людьми, которые схожи с нами, а незнакомые люди чаще всего очень отличаются от нас. Поэтому переносить отношение доверия из одной группы в другую, по крайней мере, рискованно. Люди осознают, что экстраполяция от частного к общему не является верной. Поэтому люди ищут путей рационализации случаев разочарования в отношениях или просто пренебрегают ими.

Социальное доверие исследуется с разных точек зрения, в том числе как динамическая величина, изменяемая с течением жизни человека. Динамику развития социального доверия описывает Левиски [20]. Описывая психологический механизм развития социального доверия, он выделяет несколько стадий развития социального доверия.

На ранних этапах отношений доверие строится на уровне взаимного обмена. Иными словами мы взвешиваем, как человек будет вести себя, что получит в случае верности отношениям и что потеряет, если верность будет нарушена. На этом уровне, основой решения об укреплении доверия служит награда или наказание, человек мысленно взвешивает какие привилегии от сохранения доверия, и какова будет цена разрыва. Доверие к другому простирается настолько, сколько оно приносит преимуществ. Со временем доверие взаимного обмена растет по мере того, как люди формируют мнения друг о друге и ведут себя с постоянством, соблюдая договоренности, сроки и выполняют обещанное. Доверие на основании взаимности в целом когнитивное, основанное на суждениях относительно предсказуемости и надежности другого человека.

Когда стороны приходят к более глубокому пониманию друг друга через взаимодействие, у них появляются общие задачи и цели. Это позволяет доверию расти и достигнуть качественно другого уровня. Такое доверие называют доверием идентификации. Стороны настолько знают друг друга, что интернализовали желания и намерения друг друга. Они знают, к чему неравнодушен другой человек и могут вести себя как представители друг друга. Доверие приводит к сильной эмоциональной связанности, основанное на общих целях и ценностях. Поэтому доверие идентификации более эмоционально мотивировано, построено на взаимном участии, удовлетворении общих нужд.

Левиски утверждает, что нарушение доверия приводит к переоценке отношений и эмоциональным переживаниям. В зависимости от серьезности произошедшего доверие может быть разрушено на уровне взаимного обмена, когда продолжение отношений теряет свою привлекательность. В случае доверия идентификация однократное нарушение снижает уровень доверия, и есть вероятность его восстановления при наличии желания и соблюдении определенных условий с потерпевшей стороны. При оценке серьезности нарушения доверия рассматривают: величину, количество предыдущих нарушений доверия, в чем было нарушено доверие [20].

Таким образом, исследование психологических механизмов и развития социального доверия дают возможность сформули-

ровать образовательные программы, способствующие формированию социального доверия у школьников.

Заключение. В данной статье сделан подход к описанию существующих исследований психологических механизмов доверия и развития социального доверия. За основу развития доверия взяты психологический подход эпигенетической теории Эриксона, в контексте рассмотрения межпозиционного взаимодействия и теория привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт. Для нашего исследования интересен социологический подход к феномену социального доверия в связи с нравственными качествами индивида. В статье также рассмотрены социальные факторы, коррелирующие с развитием социального доверия, способствующие формированию социального доверия.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. *Проблемы современного образования*. 2010; 4: 4 – 18.
2. Шапошникова Т.Д. Основы религиозных культур и светской этики в контексте духовно-нравственного образования. *Начальная школа*. 2010; 9: 13 – 17.
3. Мудрак С.А., Глебов В.В. Психологические особенности развития атрибутов субъектности человека в процессе адаптации и взаимодействия с окружающей средой. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 224 – 227.
4. Глебов В.В. Профилактическая и коррекционная работа по повышению адаптации детей и подростков. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014; 1: 83 – 91.
5. Glebov V.V., Arakelov G.G. Level of Schoolboys' Psychophysiological Adaptation Process in Metropolis Megapolis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; Volume 146, 25 August: 226–232.
6. Антонова Д.О., Шапошникова Т.Д. Перспективы развития российской образования в рамках общемировых образовательных тенденций. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2007; 4: 20 – 24.
7. Скрипкина Т.П. *Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: «Академия», 2000: 264, 6 – 12.
8. Эриксон, Эрик Г. *Детство и общество*. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996: 592.
9. Шустова И.Ю. Межпозиционное взаимодействие как условие реализации современной модели воспитания. *Воспитание школьников*. 2015; 5: 13 – 21.
10. Боулби Дж. *Привязанность*. Москва: Академический проект, 2003: 447.
11. Джон Боулби, Мэри Эйнсворт и Тереза Бенедек. *Психология привязанности*. Ижевск: ERGO, 2005: 360.
12. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий. *Психолого-педагогические проблемы общения*. Под редакцией А.А. Бодалева. Москва: НИИ ОПП АПН СССР, 1979: 17–35. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-216.html>
13. Delhey and Newton. 2003. Who trusts? *European societies*. 2003; 5 (2): 93 – 137.
14. *Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества*. Отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсияновой. Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013: 113.
15. Delhey and Newton. Who trusts? *European societies*. 2003; 5 (2): 96.
16. Uslaner E.M. *Democracy and social capital*, in Mark Warren (ed.) *Democracy and Trust*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999: 121–150.
17. Uslander E.M. *The Moral Foundations of trust*. New York: Cambridge University Press, 2002: 14.
18. Uslander E.M. *The Moral Foundations of trust*. New York: Cambridge University Press, 2002: 16.
19. Uslander E.M. *The Moral Foundations of trust*. New York: Cambridge University Press, 2002: 18–19.
20. Lewicki Roy J., Edward C. Tomlinson. *Trust and Trust Building*. Beyond Intractability. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: December 2003/ Available at: <http://www.beyondintractability.org/essay/trust-building>

References

1. Asmolov A.G. Strategiya i metodologiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2010; 4: 4 – 18.
2. Shaposhnikova T.D. Osnovy religioznyh kul'tur i svetskoy 'etiki v kontekste duhovno-nravstvennogo obrazovaniya. 2010; 9: 13 – 17.
3. Mudrak S.A., Glebov V.V. Psihologicheskie osobennosti razvitiya atributov sub'ektnosti cheloveka v processe adaptacii i vzaimodejstvii s okruzhayushej sredoj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 224 – 227.
4. Glebov V.V. Profilakticheskaya i korrekcionnaya rabota po povysheniyu adaptacii detej i podrostkov. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2014; 1: 83 – 91.
5. Glebov V.V., Arakelov G.G. Level of Schoolboys' Psychophysiological Adaptation Process in Metropolis Megapolis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; Volume 146, 25 August: 226–232.
6. Antonova D.O., Shaposhnikova T.D. Perspektivy razvitiya rossijskoj obrazovaniya v ramkah obschemirovnyh obrazovatel'nyh tendencij. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2007; 4: 20 – 24.
7. Skripkina T.P. *Psihologiya doveriya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. pед. ucheb. zavedenij*. Moskva: «Akademija», 2000: 264, 6 – 12.
8. 'Erikson, 'Erik G.. *Detstvo i obschestvo*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Lenato, ACT, Fond «Universitetskaya kniga», 1996: 592.
9. Shustova I.Yu. Mezhpozicionnoe vzaimodejstvie kak uslovie realizacii sovremennoj modeli vospitaniya. *Vospitanie shkol'nikov*. 2015; 5: 13 – 21.
10. Boulbi Dzh. *Privyazannost'*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2003: 447.
11. Dzhon Boulbi, M'eri 'Ejnsvort i Tereza Benedek. *Psihologiya privyazannosti*. Izhevsk: ERGO, 2005: 360.
12. Harash A.U. Lichnost', soznanie i obschenie: k obosnovaniyu intersub'ektivnogo podhoda v issledovanii kommunikativnyh vozdejstvij. *Psihologo-pedagogicheskie problemy obscheniya*. Pod redakciej A.A. Bodaleva. Moskva: NII OPP APN SSSR, 1979: 17–35. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-216.html>
13. Delhey and Newton. 2003. Who trusts? *European societies*. 2003; 5 (2): 93 – 137.
14. *Doverie i nedoverie v usloviyah razvitiya grazhdanskogo obschestva*. Otv. red. A.B. Kuprejchenko, I.V. Mersyanovoj. Moskva: Izdatel'skij dom NIU VSh'E, 2013: 113.
15. Delhey and Newton. Who trusts? *European societies*. 2003; 5 (2): 96.
16. Uslaner E.M. *Democracy and social capital*, in Mark Warren (ed.) *Democracy and Trust*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999: 121–150.
17. Uslander E.M. *The Moral Foundations of trust*. New York: Cambridge University Press, 2002: 14.
18. Uslander E.M. *The Moral Foundations of trust*. New York: Cambridge University Press, 2002: 16.
19. Uslander E.M. *The Moral Foundations of trust*. New York: Cambridge University Press, 2002: 18–19.
20. Lewicki Roy J., Edward C. Tomlinson. *Trust and Trust Building*. Beyond Intractability. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: December 2003/ Available at: <http://www.beyondintractability.org/essay/trust-building>

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief researcher, "Music Computer Technologies" Educational-Methodological Laboratory, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Khodanovich A.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

COMPUTER SCIENCE AND MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF MODERN MUSIC EDUCATION: MUSICAL PROGRAMMING. Computer Science covers a wide sphere of knowledge in the science of music and computer science and direct communication and is used in work by experts in the field of music informatics, computer music creation, digital arts, mediamusic, computer music, music and sound programming. As the practice shows, it is the use, development and the wide range of functionality and, accordingly, the demand for software products and hardware-software complexes of music and computer use, their use in the musicological studies of musical science, and in the musical creative process and the system contemporary music education, constitute an effective basis for the development of computer science itself. The article discusses these and some other issues.

Key words: music computer technologies, computer science, music programming, music education, information technologies in education.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

А.И. Ходанович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. математики и физики Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ НАУКИ И МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ

Компьютерные науки охватывают сегодня широкий, в том числе, иллюстрирующих непосредственную связь знаний в сфере науки о музыке и области компьютерных наук, которые используют в своей работе специалисты в сфере *музыкальной информатики, компьютерного музыкального творчества, цифровых искусств, медиамузыки, компьютерной музыки, музыкального и звукотембрального программирования*. Как показывает практика, именно использование, разработка и широчайший спектр функциональных возможностей и, соответственно, востребованность программных продуктов и программно-аппаратных комплексов музыкально-компьютерного назначения, использование их как в музыкаловедческих исследованиях, музыкальной информатики, так и в музыкально-творческом процессе и в системе современного музыкального образования, составляют действенную основу для развития *самых* компьютерных наук. Обсуждению данных вопросов посвящена статья.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, компьютерные науки, музыкальное программирование, музыкальное образование, информационные технологии в образовании.

Компьютерные науки охватывают широкий круг вопросов от теории вычислений до современных методов программирования и представляют сегодня ядро теоретических и практических знаний, которые используют в своей работе специалисты в области вычислительной техники, программирования, информационных систем и технологий. Как научная область компьютерные науки возникли в начале 40-х гг. XX века в результате слияния теории алгоритмов и математической логики, а также изобретения вычислительных машин.

В настоящее время в области компьютерных наук обычно выделяют несколько основных направлений исследования: алгоритмы и структуры данных, языки программирования, архитектура компьютеров, операционные системы и компьютерные сети, разработка программного обеспечения, базы данных и информационно-поисковые системы, системы искусственного интеллекта, робототехника, *компьютерная графика*, взаимодействие человека и компьютера, вычислительная математика, биоинформатика и др. Наиболее перспективные направления развития компьютерных наук связываются с вычислительной математикой, теорией познания, библиотечковедением, деловой информатикой, биоинформатикой, организацией и управлением промышленным производством, архитектурой.

Сформировался также ряд направлений, иллюстрирующих непосредственную связь знаний в сфере науки о музыке и области компьютерных наук, которые используют в своей работе специалисты в области *музыкальной информатики, компьютерного музыкального творчества, цифровых искусств, медиамузыки, компьютерной музыки, музыкального и звукотембрального программирования* [1; 2; 3].

Как показывает практика, именно использование, разработка и широчайший спектр функциональных возможностей и, соответственно, востребованность программных продуктов и программно-аппаратных комплексов музыкально-компьютерного назначения, использование их как в музыкаловедческих исследо-

ваниях, музыкальной информатики, так и в музыкально-творческом процессе и в системе современного музыкального образования, составляют действенную основу для развития *самых* компьютерных наук.

В год 25-летнего юбилея «Всемирной паутины» уместно вспомнить фундаментальные исследования по синергетике и нелинейной динамике компьютерных сетей, определяющие перспективы развития музыкальных медиатехнологий и медиаобразования. В монографии [4], на основе обработки большого статистического объема данных и предложенной С.П. Капицей *логистической* модели глобальных сетей, их фрактального свойства, приводятся результаты математического моделирования в динамике сети Интернет. На рисунке 1 представлены результаты математического моделирования сети RUNET (число млн. пользователей и скорость их появления, начальный момент времени 2000-й год) с использованием современных представлений в демографической динамике и компьютерных науках. Проблемы демографической динамики и медиакommunikации рассмотрены в работе [5].

Современные концепции и инновационные подходы в музыкальном медиаобразовании представлены в работах [6; 7].

Современные музыканты различных специальностей имеют возможность применять *музыкально-компьютерные технологии (МКТ)* [8; 9; 10] в процессе работы со звуком – его создания, преобразования и сохранения на цифровых носителях; в ходе работы над музыкальным произведением – при его написании, исполнении, сохранении и в процессе создания звуковой составляющей в рамках мультимедиа-проектов; в процессе обучения различным музыкальным дисциплинам и других музыкально-творческих, научно-исследовательских и образовательных направлениях.

Однако для эффективной реализации данной возможности пользовательского уровня владения специализированными музыкальными программно-аппаратными средствами недостаточ-

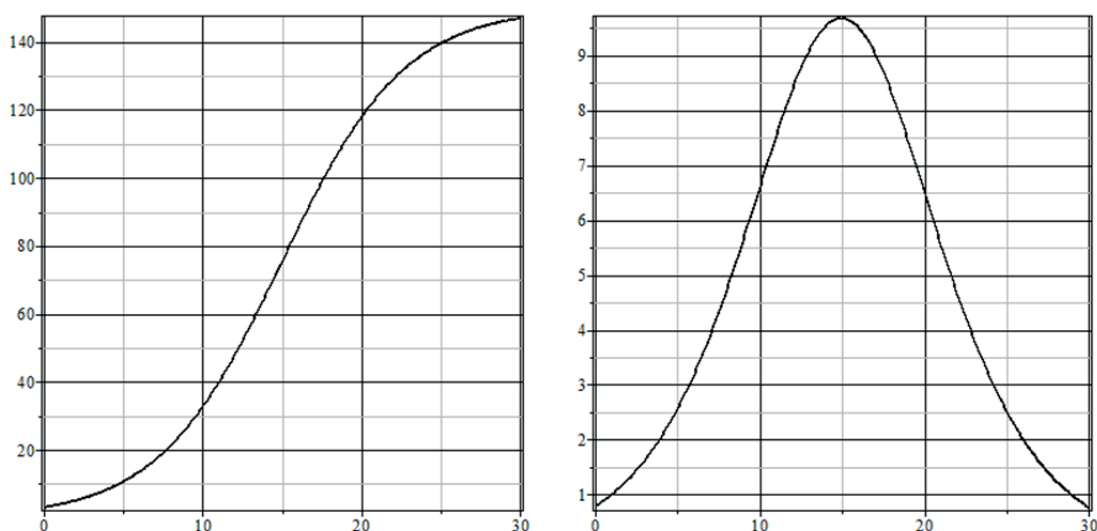


Рис.1. Логистическая динамика сети RUNET

но, требуется более глубокая подготовка в области информатики и прикладного программирования в сфере музыки – музыкального и звукотембрального программирования и т.п. Для успешной разработки этих программно-аппаратных средств специалистам в области информатики недостаточно только физико-математической и технической подготовки, требуется достаточно существенный уровень знаний музыкальной теории и практический опыт работы со звуком и музыкой в цифровом формате.

Отметим также усиление интереса отечественных учёных (музыкантов и программистов) в последние годы к проблеме моделирования процесса музыкального творчества [11].

Отдельную группу исследований составляют практические исследования и разработки, направленные на создание моделей для распознавания музыки с помощью *музыкального компьютера (МК)* [12], получение читаемой нотной записи в формате MIDI из музыкальной аудио записи формата mp3 и wave.

В целом, сегодня можно выделить два класса разработок в данной области: системы, сравнивающие аудио-отпечатки мелодии, и системы, работающие с объектным форматом мелодии, ориентированные, как правило, на широкого пользователя.

Подходы к рассмотрению, обработке и структуризации статистической информации, полученной при анализе музыкального текста (музыкального фрагмента в формате MIDI (партитуры)) стандартными методами позволяют выделить большее количество закономерностей, сделать возможными моделирование и интерактивные эксперименты, и – в дальнейшем – проведение семантического анализа всего произведения в целом. Такой инструмент исследования дает возможность получить конкретные результаты в следующих теоретических и практических областях:

- построение моделей звуковых последовательностей, удовлетворяющих заданным условиям;
- изучение особенностей восприятия звуковых сигналов как информационного потока; установление принадлежности различных звуковых фрагментов к определенным типам; установление авторства звуковых записей;
- восстановление утраченных фрагментов музыкальных записей; имитации звуковых сигналов заданного характера и др.

Возникает объективная необходимость совершенствования системы подготовки специалистов в области *МКТ* – как разработчиков, так и пользователей – в российских учреждениях высшего профессионального музыкального, инженерного, технического и педагогического образования, необходимость включения в её цели подготовку профессионалов, способных работать на стыке гуманитарной и технической областей знания.

Стремительное развитие художественно-технического инструментария музыкальной звукозаписи, в частности, технологий создания трехмерного звука и необходимость разработки методов их эффективного использования в процессе создания звуковых составляющих комплексного художественного образа – *комплексной модели семантического пространства музыки* [13] – являются органической частью формирования пространственных свойств «звуковой картины» (термин В.Г. Динова) пространства. Так, как известно, акустические про-

цессы часто оказывают определяющее влияние на различные аспекты творческой деятельности музыканта, композитора, звукоорежиссёра.

Вызывают значительный научный интерес результаты диссертационных исследований, выполненных на стыке технических наук и музыкознания. Среди них отметим работу А.Р. Рустамова «Звуковой образ пространства в структуре художественного языка звукоорежиссуры» (2013 г.), выявляющую основные закономерности в процессе создания звукового образа пространства. Исследование связи слуховой оценки звукового образа с его объективными свойствами, осуществление успешного в эстетическом отношении предиктивного контроля акустических качеств пространства и классификация факторов, отвечающих за формирование слуховых ощущений слушателя от прослушивания музыкального материала в различных акустических условиях, что может служить ориентиром в творческой деятельности современного музыканта и звукоорежиссера в процессе создания музыкальных композиций. А.В. Чернышов в работе «Медиа-музыка: основы теории, практика и история», 2014 г.) обобщил практический, исторический и теоретический опыт музыкального творчества в СМИ. Обозначив проблематику современных *электронных медиа*, учёный разработал новое направление в искусствоведении – *медиамузыка*, или *медиамузыкальные технологии*, которое затронуло как сугубо информационные формы средств массовой информации, так и новые художественные жанры, связанные с развитием *цифровых искусств*. Работа Глазырина Н.Ю. «Алгоритмическое распознавание аккордов в цифровом звуке» (2015 г.), посвященная проблеме распознавания последовательности аккордов в процессе звукозаписи, позволяет сделать вывод о внесении автором существенного научно-теоретического вклада в область разработки методов распознавания последовательности аккордов и подходов к их программной реализации, а также разработка соответствующего поставленным в исследовании задачам программного комплекса.

В работе С.В. Чибирёва «Исследование математических моделей, разработка алгоритмов интерфейса программного комплекса обработки звуковых фрагментов в формате MIDI» (2007 г.) был представлен результат применения математического подхода к анализу звуковых фрагментов в формате MIDI как к абстрактному тексту, основанный на анализе статистических параметров, с последующим моделированием процесса музыкального творчества, разработанный с использованием музыкально-компьютерных технологий инструмент представления записи музыки (звуковых событий) в виде набора статистических параметров, и модель, которая позволяет осуществлять синтез звукового фрагмента, удовлетворяющего заданным музыкальным параметрам и характеристикам. Эта работа послужила отправной точкой для постановки многих последующих исследовательских задач и разработок.

Взаимоотношения между музыкой и более широкой категорией «искусства звуков» составляют также одну из активно обсуждаемых проблем современных научных исследований в области музыкальной композиции. Несомненно, однако, что новая

музыкально-историческая ситуация прояснила значение музыки как *знаковой системы* и способствовала также изучению взаимодействия между различными типами знаковой в музыкально-исторической традиции. Так, например, авторы и исполнители *интерактивной музыки, аудиовизуальных инсталляций и перформансов* для реализации своих художественных идей создают собственный оригинальный инструментарий, позволяющий им в рамках своих представлений осуществлять взаимодействие с МК как со своеобразным партнером, обладающим определенным спектром возможностей. Этот инструментарий включает в себя как программные алгоритмы, регулирующие поведение компьютерной системы в процессе взаимодействия с исполнителями, так и различного рода интерфейсы – сенсоры и контроллеры, позволяющие передавать информацию от исполнителя к МК [14; 15; 16].

Современные *аудиовизуальные технологии, МКТ* и соответствующие прикладные исследования иллюстрируют широкий спектр новых направлений в области *компьютерных наук и музыкознания*, в том числе способствуют объединению разных уровней музыкальной семантики. В работе [17] анализируются параметры *аудиовизуального синтеза*, являющиеся средством эмоциональной выразительности для современного композитора и музыкального звукорежиссёра; рассматриваются различные направления использования синтеза в музыкальной теории и практике и в синтетических искусствах с участием музыки; содержатся рекомендации к применению данных технологий в науке о музыке и практической музыкальной композиции.

Развитие перечисленных направлений художественного и технического профиля были бы не возможным без активного

внедрения результатов исследований в области *компьютерных наук*, доведённого до уровня практической реализации в соответствующей области знания. Как было сказано ранее, сложились самостоятельные области в современном музыкально-образовательном и музыкально-творческом пространстве – *музыкальное программирование и музыкальная информатика*.

Результаты проводимых исследований в перечисленных областях, составляющих одно из активно развивающихся направлений в развитии *компьютерных наук*, используются в процессе преподавания ряда учебных дисциплин, составляющих действенную основу направления «Музыкально-компьютерные технологии», среди которых «Компьютерная музыка», «Компьютерное музыкальное творчество», «Звукотембрального программирования», «Музыкальной информатики», «Музыкальной звукорежиссуры» и др. [18; 19; 20]. Результаты исследований внедрены также в систему дополнительного профессионального образования.

Обучение основам *музыкального программирования* также может быть актуально как для музыкантов – с целью расширения и углубления знаний в области технических возможностей электронных музыкальных инструментов и прочих специализированных программно-аппаратных средств и возможностей управления ими, так и для специалистов в области информатики – например, программистов, желающих освоить новую прикладную сферу деятельности с целью создания специализированных музыкальных программных продуктов или реализации звуковой системы в компьютерных играх на высоком профессиональном уровне.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5 (67): 104 – 111.
2. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование: учебное пособие*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012: 195.
3. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213–218.
4. Басин М.А., Шилович И.И. *Синергетика и Internet (путь к Synergonet)*. Санкт-Петербург: Наука, 1999.
5. Ходанович А.И., Сорокина И.В. Демографическая динамика и медиакommunikации: *Прошлое-настоящее-будущее СПбГУКиТ*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: СПбГУКиТ, 2013: 306 – 310.
6. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании: сборник научных трудов по материалам II Всеросс. научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: Издательство: СПбГУКиТ, 2014: 20–24.
7. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Медиа технологии в развитии информационной компетентности современного музыканта-педагога. *Инновационные технологии в медиаобразовании: сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: Издательство: СПбГУКиТ, 2014: 24 – 30.
8. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123–138.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32–38.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44–47.
11. Горбунова И.Б., Романенко М.Ю., Чибирёв С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета. Кибернетика. Информационные системы и технологии*. 2013; 4 (75): 1624.
12. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
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. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30–34.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
16. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Парса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 2: 86–90.
17. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
18. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014: материалы конференции*. Санкт-Петербург, 29-31 окт. 2014. СПОИСУ. СПб., 2014: 320 – 322.
19. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
20. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5 (67): 104 – 111.
2. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina E.V. *Muzykal'noe programmirovaniye: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2012: 195.

3. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213–218.
4. Basin M.A., Shilovich I.I. *Sinergetika i Internet (put' k Synergonet)*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1999.
5. Hodanovich A.I., Sorokina I.V. Demograficheskaya dinamika i mediakommunikatsii: *Proshloe-nastoyashee-budushee SPbGUKIT*: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg: SPbGUKIT, 2013: 306 – 310.
6. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovatsionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnykh trudov po materialam II Vseross. nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: SPbGUKIT, 2014: 20–24.
7. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Mediatehnologii v razvitii informatsionnoy kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Innovatsionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnykh trudov po materialam II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: SPbGUKIT, 2014: 24 – 30.
8. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologiy kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123–138.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod obschej redakciey I.B. Gorbunovoy. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32–38.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44–47.
11. Gorbunova I.B., Romanenko M.Yu., Chibirev S.V. Modelirovaniye processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologiy. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Kibernetika. Informatsionnye sistemy i tehnologii*. 2013; 4 (75): 1624.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'nyy komp'yuter kak novyy instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
13. Gorbunova I.B. Informatsionnye 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. Gorbunova I.B. Informatsionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod obschej redakciey I.B. Gorbunovoy. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30–34.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyy M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavleniy sovremennogo 'etapa' 'eksperimental'noy' 'estetiki i teoreticheskogo muzykoznaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
16. Gorbunova I.B. «'Estetika: informatsionnyy podhod' Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86–90.
17. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyy sintez: istoriya, sovremennoe sostoyaniye, perspektivnoye znachenie dlya muzykal'noy teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
18. Gorbunova I.B. Informatsionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014*: materialy konferentsii. Sankt-Peterburg, 29–31 okt. 2014. SPOISU. SPb., 2014: 320 – 322.
19. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologiy v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyakh perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
20. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief researcher, "Music Computer Technologies" Educational-Methodological Laboratory, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Khodanovich A.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

FUNCTIONAL ASPECTS OF STUDY LOGICAL MUSICAL CREATIVITY AND AUDIOVISUAL SYNTHESIS IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATION. The high-tech educational information environment requires searching for new approaches and fundamentally new systems of education that constitute a school of Digital Age. At present time innovative systems in music pedagogy are closely connected with the use of music computer technologies, which are treated as a effective contemporary means of improving the quality of teaching music at all levels of the educational process. The music computer technologies are an indispensable tool of educational process in propagating music masterpieces among different social groups, as well as a unique technology for the use of inclusive pedagogical process in training people with disabilities. Among the main objectives worked out by contemporary music teachers, the authors focus their attention on actual possibilities 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» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

А.И. Ходанович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. математики и физики Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: akhodanovich@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА И АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ СИНТЕЗ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения в Школе XXI века. Инновационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. МКТ являются незаменимым инструментом образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, а также

уникальной технологией для реализации инклюзивного музыкального образования. В статье 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, авторы выделяют возможности современных цифровых технологий в обогащении и усилении роли откristализовавшихся 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.

Логические закономерности строения музыкальных произведений стали предметом целенаправленного изучения, начиная с середины XIX века (в теоретических работах этого времени обнаруживаются элементы теории множеств). Фундаментальные идеи, составившие теоретическую основу данных исследований, представлены рядом значительных работ (см., например: Marx A.B. Die Lehre von der musikalischen Komposition. Bd. 1–4. Berlin, 1837–1847; Riemann H. Grundriß der Kompositionslehre. Leipzig, 1897; Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики (1927); Эйзенштейн С.М. Вертикальный монтаж // Эйзенштейн С.М. Избр. произв. в 6 т., 1964; Зарипов Р.Х. Кибернетика и музыка, 1971; Xenakis I. Musiques formelles // La Revue musicale, № 253/254. Paris, 1963; Xenakis I. Formalized Music. Thought and Mathematics in Music. Stuyvesant and Hillsdale, N.Y.: Pendragon Press, 1992 и др.). Ранее близкая к понятию информации («субъективно воспринимаемого разнообразия») характеристика «приятности» созвучий выдвигалась в книге Л. Эйлера «Опыт новой теории музыки, ясно изложенной в соответствии с непреложными принципами гармонии» [1].

Результаты использования математических методов в музыковедении в первой половине XX в. получили дальнейший импульс благодаря развитию и становлению теории *нечётких множеств*. Предпосылки для применения этой теории в музыкальной сфере выявились в ходе дальнейшего развития музыковедения и самой музыкальной практики. Так, в середине XX в. музыковедением и смежными науками был предложен ряд перспективных идей, содержащих широкие возможности для изучения *факторов неопределенности в системе музыкального мышления*. В начале 50-х гг. учёный акустик и музыкант-теоретик Н.А. Гарбузов предложил *теорию зонной природы музыкального слуха*, охватывающую все основные свойства звука. В это же время группой американских композиторов (Дж. Кейдж, Э. Браун, Д. Тюдор и др.) были введены факторы *неопределенности в логическую структуру музыки*, в дальнейшем интерполированные в технике письма алеаторической и сонористической музыки, получившей широкое распространение во всем мире (См., например: Денисов Э.В. Стабильные и мобильные элементы музыкальной формы и их взаимодействие // Денисов Э.В. Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники, 1986; Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века, 1976; Nordwall T. Krzysztof Penderecki – studium notacji i instrumentacji // Res facta 2. Kraków: PWM, 1968. Творческие опыты по реализации этих предложений выявили элементы *логической неопределенности*, присутствующие в самой музыкальной традиции, – например, партии ударных инструментов с неопределенной высотой звука, мелизматика, артикуляция, традиционная система динамических оттенков.

К 50-м годам XX в. относятся исследования закономерностей слухо-зрительных синестезий и формирование *метода «семантического дифференциала»* Ч. Осгуда. Этот метод является важным шагом на пути изучения музыкальных синестезий благодаря их группировке на основе ступенчатых шкал различий, допуская элемент неопределенности в структуре самих шкал, что позволяет говорить о *зонной природе музыкальных синестезий*. Такой подход придавал *шкалам синестетических значений элементов музыки* сходство с существующими в музыкальной теории шкалами различий самих этих элементов (простой пример – *высотный звукоряд*), также допускающими различные степени точности и, соответственно, колебания в расстояниях между отдельными элементами (например, *шкала интервалов* в работе С. Танеева «Подвижной контрапункт строгого письма»). Оригинальный вариант методики изучения *синестетических закономерностей музыки* на этой основе (с разомкнутой внутренней структурой шкал и качественным различием самих элементов синестетических соответствий) был предложен Б. Галеевым применительно к изучению *слухо-зрительных синестезий*. Данные методы и подходы составили предпосылки к применению аппарата *нечетких* и *«грубых» множеств* (Заде Л.А. Понятие лингвистической переменной и ее применение к при-

нятию приближенных решений. М.: Мир, 1977; Soft Computing. Third International Workshop on Rough Sets and Soft Computing. San Diego, CA (USA), 1995.), а также *теории вероятностей и математической статистики* в музыкально-научных исследованиях. Э. Курт и Дж. Шиллингер исследовали более сложные формы, выявляя *закономерности пространственно-слуховых синестезий в мелодическом движении* и обозначая отдельные звуки мелодии как точки, выражающие моменты смены направлений движения («*границы отдельных фаз*», «*высшие точки линейных кривых*»). Шиллингер указывает также на зависимость характера линий во входящих в музыкальные синестезии зрительных представлениях от артикуляции звуков (кривая линия – legato, ломаная линия – non legato, точечная структура – staccato).

Рассмотренные теоретические идеи и обобщения представляют также основы исследований различных составляющих системы музыкального мышления, включая ее синестетическую область (подробнее данный аспект рассматриваемой проблемы проанализирован нами в работе [2; 3]). Идея непосредственного включения зрительного ряда в музыку с помощью компьютерных средств приобретает существенное значение не только для синестетических форм художественной деятельности с участием музыки, но и для самого музыкального искусства. Математически оказалось возможным выразить основные *функционально-логические принципы музыки*, в частности, положенные в основу создания музыкальных инструментов в различные периоды времени, когда появилась теория множеств, теория вероятностей, и затем и теория нечётких множеств, затем – теория групп [4]. Отметим, что все эти закономерности уже находят выражение в творчестве отдельных композиторов, а также в современном программном и аппаратном обеспечении профессиональной деятельности музыкантов.

В свете достижений современного естествознания, нелинейной динамики и фрактальной геометрии можно говорить об аудиовизуальном синтезе фрактала. Фрактальная графика в музыкальном звучании интересна и разнообразна. Хаотический компонент, заметный в очень мелких структурах, не захватывает всю картину. Существуют большие регулярно упорядоченные области, причем порядок и хаос гармонически сбалансированы друг с другом. Эта смесь порядка и беспорядка в самом деле поразительна и, что самое важное, типична для природных процессов. Фрактальная графика и возможности МКТ показывают, что можно без труда установить внутреннюю связь, перебросить мост между рациональным научным познанием и эмоциональной эстетической привлекательностью. И эти два способа познания человеком мира начинают сближаться в своей оценке того, что представляет собой Природа [5; 6].

Как функционируют информационные технологии в звуковом, (и – шире – семантическом) пространстве музыки – этот вопрос стал теперь предметом внимания музыкантов-педагогов, представителей других специальностей в связи с формированием новых творческих перспектив деятельности музыканта [7; 8; 9].

На рубеже XX и XXI вв. 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) [10; 11]. Данное понятие используется специалистами в различных музыкальных областях с начала XXI в. Во многих учебных заведениях мира музыкантам преподаются элементы МКТ.

В музыкальной практике большое распространение приобрел новый класс музыкальных инструментов, куда входят

клавишные синтезаторы, рабочие станции, музыкальные компьютеры и др. Построенные на основе цифровых технологий инструменты отличаются значительными выразительными ресурсами, что открывает широкие перспективы их применения в музыкальном образовании [13]. Новые возможности позволили осуществлять с помощью таких инструментов не только звуко-записывающие, но и исполнительские задачи. Не случайно с развитием МКТ именно аудиальный опыт стал фундаментом для многих разработок дидактического направления. Создание музыкальных композиций с использованием новых возможностей МКТ уже широко вошло в практику профессиональных композиторов.

В программном обеспечении профессиональной деятельности современного музыканта и возможностях современного электронного музыкального инструментария наиболее полно и совершенно воплотились веками накопленные ИТ в музыке и искусстве музицирования. Формируется понимание того факта, что специализированный музыкальный компьютер (МК) становится новым многофункциональным политембральным инструментом музыканта. О том, что можно представить визуальную информацию о музыке (новые формы нотной записи) с помощью МК, 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):

- 1) волновая;
- 2) спектральная;
- 3) «клавиатурный свиток» (Piano Roll);
- 4) список событий (Event List);
- 5) традиционный нотный стан (Staff).

Так, например, в некоторых программах (Cubase и др.), вместо привычного нотного листа 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, включая ее синестетическую область [14]. Непосредственное включение зрительного ряда в создание художественного образа и соответствующей музыкальной картины (см., например, исследование В.С. Ульянина «Компьютерная музыка и освоение новой художественно-выразительной среды в музыкальном искусстве») становится актуальным не только для синтетических

форм художественной деятельности с участием музыки, но и для деятельности специалистов в области информационных технологий.

Как показывает практика, информационные технологии в музыке существенно повлияли на способы передачи музыкальной информации. Мы живём в эпоху утверждения эры цифровой цивилизации, а вместе с тем – смены возможностей и средств обучения искусству, музыкальному искусству, в частности. В художественной сфере произошли кардинальные перемены, возникли новые творческие направления: «цифровые искусства» («digital arts»), «дистанционное чтение» («distant reading») «цифровое чтение» («digital reading», термин Ф. Моретти), «музыкально-компьютерные технологии», «медиаобразование», «цифровые гуманитарные науки» («digital humanities»), требующие совместных исследований гуманитариев и специалистов в области цифровых технологий.

Гуманитарные науки (humanities) в общем виде (с точки зрения их предмета) можно определить как изучение различных форм фиксации человеческого опыта, digital humanities (согласно исследованиям Л. Никифоровой) представляют собой способ существования гуманитарных наук в эпоху цифровых технологий хранения и трансляции информации, синтезируя различные направления исследовательской и практической деятельности: «Digital humanities не отменяют традиционного ландшафта гуманитарных наук, но надстраиваются над ним». Digital humanities связаны с новыми формами накопления и трансляции знания, высокотехнологичной образовательной среды. Современность называют новой информационной эпохой в истории человечества, постписьменной (М. Маклюэн), пост-печатной (Р. Дарнтон). Digital humanities – это также новый «формат художественного творчества, просветительства, работы с культурным наследием: digital art», новые медиа, создание цифровых библиотек, архивов, баз данных и музыкальных коллекций, цифровые реконструкции, требующие совместных усилий гуманитариев и специалистов по цифровым технологиям. И связанные с этими процессами вопросы авторского права, интеллектуальной собственности.

Высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения. МКТ являются также незаменимым инструментом 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 [15].

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. Эйлер Л. *Опыт новой теории музыки, ясно изложенной в соответствии с непреложными принципами гармонии*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2007.
2. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*: Труды Международной научно-теоретической конференции. 2014: 81 – 83.
3. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
4. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
5. Белоусов А.А., Кондратьев А.С., Ходанович А.И. *Компьютерное моделирование в примерах и задачах. Динамика*: учебное пособие. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, СПИКиТ, 1997: 123.
6. Ходанович А.И., Шель Н.В. Знакомство с музыкальной акустикой в лабораторном практикуме профильной школы. *Повышение эффективности подготовки учителей физики и информатики*: сборник научных трудов международной практической конференции. Ч. 2. Екатеринбург: Издательство: УрГПУ, 2005: 121 – 125.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
8. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014*: материалы конференции, 29-31 октября 2014, Санкт-Петербург: СПОИСУ, 2014: 320 – 322.
9. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Парга: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 2: 86 – 90.
10. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.

12. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
13. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012: 220.
14. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
15. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко М.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5(76): 240 – 246.

References

1. Ejler L. *Opyt novoj teorii muzyki, yasno izlozhennoj v sootvetstvii s neprelozhnymi principami garmonii*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2007.
2. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*: Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. 2014: 81 – 83.
3. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
4. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
5. Belousov A.A., Kondrat'ev A.S., Hodanovich A.I. *Komp'yuternoe modelirovanie v primerah i zadachah. Dinamika*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, SPIKIT, 1997: 123.
6. Hodanovich A.I., Shel' N.V. Znakomstvo s muzykal'noj akustikoj v laboratornom praktikume profil'noj shkoly. *Povyshenie `effektivnosti podgotovki uchitelej fiziki i informatiki*: sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj prakticheskoy konferencii. Ch. 2. Ekaterinburg: Izdatel'stvo: URGPU, 2005: 121 – 125.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
8. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014*: materialy konferencii, 29-31 oktyabrya 2014, Sankt-Peterburg: SPOISU, 2014: 320 – 322.
9. Gorbunova I.B. "Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86 – 90.
10. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
12. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
13. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2012: 220.
14. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
15. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta*. 2013; 5(76): 240 – 246.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 378.4

Ananin D.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: denisananin@yandex.ru

METHODOLOGY OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA IN THE CONTEXT OF RUSSIAN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION. The article is focused on methodology of European Higher Education Area construction in the period from the Bologna declaration signature till current days in context of Russian reality. Special attention is paid to analysis of gradual development of European Higher Education Area conception and mechanisms of its realization after announcement of the achieved aim of the Bologna process. Determining of united higher education methodology for countries participating in the Bologna and Copenhagen processes and its realization on national levels create certain challenges and demands for their realization. The author shows actual „involvement“ of Russian Federation in the European Higher Education Area according main ten factors which are used by evaluation of Bologna process implementation degree in national higher education systems by Bologna Follow-up Group. Actual situation helps define perspectives of further development, which guarantee quality of education.

Key words: higher education quality, European Higher Education Area, Bologna process, Copenhagen process, Russian Federation.

Д.П. Ананин, канд. пед. наук, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: denisananin@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается методология становления Европейского пространства высшего образования с момента подписания Болонской декларации до настоящего времени в контексте российской действительности. Отдельное внимание уделяется анализу поэтапного развития концепции Европейского пространства высшего образования и механизмов по ее реализации после объявления о достижении цели Болонского процесса. Установление единой методологии высшего образования для стран-участниц Болонского и Копенгагенского процессов и принятие их на национальных уровнях создает определенные вызовы и требования по их исполнению. Автор отразил актуальную «включенность» Российской Федерации в Европейское пространство высшего образования по основным десяти показателям, по которым Наблюдательной группой по Болонскому процессу оценивается степень реализации Болонского процесса в национальных системах высшего образования. Актуальное положение в отечественной высшей школе позволяет выявить перспективы дальнейшего развития, обеспечивающие качество подготовки.

Ключевые слова: качество высшего образования, Европейское пространство высшего образования, Болонский процесс, Копенгагенский процесс, Российская Федерация.

Взаимная интеграция европейских государств, выразившаяся в стремлении сближения и гармонизации систем высшего образования в Европе, предопределяет вектор развития образовательных организаций высшего образования стран-участниц Болонского процесса уже на протяжении второго десятилетия. На юбилейной конференции министров образования стран-участниц Болонского процесса в Вене и Будапеште в 2010 году было официально объявлено о достижении цели вышеуказанных процессов сближения и гармонизации – создании единого Европейского пространства высшего образования. За первое десятилетие Болонского процесса в национальных системах высшего образования стран-участниц создавались предпосылки для реализации единых механизмов Болонского процесса. Учитывая многообразие особенностей систем высшего образования стран, присоединившихся к Болонскому процессу, на современном этапе целесообразным и своевременным является осмысление проведенных реформ и определение степени достижения поставленных Болонским процессом основных задач на национальном и университетском уровнях в отечественной системе высшего образования – увеличение доступа к высшему образованию, повышение качества высшего образования, расширение мобильности обучающихся и преподавателей, обеспечение признания квалификации выпускников на рынке труда.

Учитывая специфику Болонского процесса, а именно его основные положения, направленные на обеспечение доступности, прозрачности и качества профессиональной подготовки в университете, логика исследования строилась на характеристике основных принципов, механизмов и предпосылок Болонского процесса и поэтапном теоретическом анализе особенностей реализации и функционирования данных механизмов на уровне образовательной организации высшего образования.

Стратегия реформирования системы высшего образования в Европе связана с необходимостью его интеграции в рынок труда. Экономическое объединение государств Европы и государств, примыкающих к ним, обусловлено стремлением создания динамичного и конкурентоспособного экономического пространства в мире. Достижение данной цели предполагает улучшение качества образования, повышения мобильности и конкурентоспособности специалистов. Совместная политика государств Европейского союза, отраженная в Римском договоре от 1957 г., направлена на создание общего внутреннего рынка, характеризующегося свободным передвижением товаров, людей и свободным оборотом услуг и капитала [1]. Возросшая вследствие этого миграция рабочей силы внутри государств Европейского союза и государств, примыкающих к ним, а также формирование общего рынка труда ставит проблемы признания квалификаций на общеевропейском уровне.

Европейская комиссия в 2001 году представила стратегию создания новых европейских рынков труда до 2005 г. с целью устранения препятствий обеспечения мобильности и повышения квалификации работоспособного населения в Европе на всех уровнях путем признания профессиональных квалификаций, соответствующих требованиям рынка труда, и открытия прямого доступа к информации о вакансиях и повышения квалификации в европейском пространстве [2]. 14 декабря 2004 года министры образования 32 европейских государств, европейские социальные партнеры и Европейская комиссия подписали Маастрихтское коммюнике по вопросам будущих приоритетов европейского сотрудничества в области профессионального образования и обучения с целью создания открытой и гибкой европейской системы квалификаций в целях обеспечения признания и переноса квалификаций, охватывающей профессиональное (начальное, среднее и высшее) и общее среднее образование. Решение о разработке комплексной системы квалификаций было принято на конференции министров образования государств-членов Европейского союза в Берлине в 2003 г. Также в Бергене на конференции министров образования уже в 2005 г. были приняты «Принципы системы квалификаций для европейского пространства высшего образования», где подчеркивается необходимость обеспечения взаимосвязи и взаимодополняемости между европейской системой квалификаций высшего образования и европейской системой квалификаций.

Разработка европейской системы квалификаций непосредственно связана с необходимостью реализации стратегии обучения в течение всей жизни (*англ. life long learning*) [3], а также необходимостью ликвидации барьеров, препятствующих эффективному использованию знаний и компетенций граждан ввиду различия квалификаций.

С момента начала создания единого рынка труда в европейских государствах проделана большая работа по разработке национальных систем квалификаций с целью упорядочения различных образовательных форм. Целью национальных систем квалификаций является возможность выстраивания различных путей обучения, приводящих к получению конкретной квалификации, повышению квалификации и четких процедур официального признания полученных квалификаций. Европейская система квалификаций представляет собой «метасистему, предназначенную для обеспечения прозрачности, сравнимости, сопоставимости и признания квалификаций, дипломов и свидетельств об образовании в целях развития академической и трудовой мобильности граждан на европейском континенте» [4, с. 1 – 2].

В Европе сопоставление квалификаций проходило параллельно с процессом создания единого Европейского пространства высшего образования, нацеленного на повышение его качества с уточнением содержания образования, поиском оптимальных способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением его цели и результата. Данное пространство должно характеризоваться «свободным перемещением студентов и сотрудников вузов, признанием квалификаций, высоким качеством образования, разнообразием и богатыми традициями» [5, с. 39].

Наряду со стратегией создания единого европейского рынка труда и сопоставимых квалификаций Болонский процесс преследует цель – усиление конкурентоспособности европейского высшего образования в мире и повышение мобильности граждан европейских государств на рынке труда Европы путем гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в данных государствах. Главными инструментами по решению поставленных целей выступают «высокий академический уровень и качество предоставляемых студентам образовательных услуг, поддержка социального и экономического положения студентов и интегрированность образования в рынок труда».

Основой Болонского процесса послужила Болонская «Декларация о Европейском пространстве для высшего образования» от 19 июня 1999 г. Процесс создания общего европейского пространства высшего образования до 2010 г. был инициирован и координируется министрами образования, которые каждые два года анализировали положительные и отрицательные стороны в работе по достижению поставленных целей. Результаты проводящихся реформ в национальных системах высшего образования и при необходимости новые скорректированные приоритеты представлялись в совместных коммюнике, подписанных после Болоньи на конференциях в Праге (2001 г.), в Берлине (2003 г.), в Бергене (2005 г.), в Лондоне (2007 г.), в Лувен ла Нев (2009 г.), в Будапеште и Вене (2010 г.) и в Ереване (2015 г.). Кроме официальной Наблюдательной группы по Болонскому процессу (*англ. Bologna Follow-up Group, BFUG*), являющейся основным исполнительным органом Болонского процесса и проводящей организацию и подготовку конференций, в его продвижении на европейском уровне задействованы другие организации: Национальные союзы студентов в Европе (*англ. National Unions of Students in Europe, European Student Information Bureau*), Европейский профсоюзный комитет по образованию (*англ. European Trade Union Committee of Education, ETUCE*), Европейская ассоциация университетов (*англ. EUA*). Отдельные участники имеют статус консультативных членов. Реализацию и развитие приоритетов Болонского процесса осуществляют Европейский союз, правительства государств-участников и высшие учебные заведения данных государств при поддержке ЮНЕСКО, конференций ректоров, научной общественности, национальных подразделений сети национальных информационных центров академического признания ERIC-NARIC (*англ. Educational Resources Information Centre, National Academic Recognition Information Centres Network*), смешанных комиссий и рабочих групп. Активное участие принимают социальные партнеры (службы занятости, союзы работодателей, отраслевые ведомства, органы исполнительной власти и профсоюзы).

Ответственность за реализацию принципов Болонского процесса лежит на самих государствах-участниках, так как реформирование системы высшего образования в каждом государстве предусматривает в различной степени преобразования на национальном уровне. В данном случае государство несет полную ответственность, которая может выражаться в финансировании высшего образования, расширении его равной доступности для всех и удовлетворении образовательных потребностей студентов. Ответственность государства за качество образования

частных вузов должна осуществляться механизмами лицензирования и аккредитации данных учреждений. Автономия высших учебных заведений регулируется национальным законодательством и означает ответственность в отношении бюджетов, приема студентов, присуждаемых степеней, качества преподавания [5].

Предпосылкой для инициирования Болонского процесса стало принятие европейскими университетами целого ряда документов: Великой хартии университетов (*англ. Magna Charta Universitatum*) (Болонья, 1888 г.), содержащей фундаментальные принципы университетского образования – автономность университетов, единство преподавания и науки, свобода научного исследования и обучения, университет как хранитель гуманитарных традиций Европы [6]; разработанной Советом Европы и ЮНЕСКО и одобренной государствами-участниками Болонского процесса на конференции в Бергене Конвенции о признании квалификаций (Лиссабонская конвенция, 1997 г.), содержащей основные положения и процедуры признания квалификаций высшего образования в европейском регионе и документов об образовании [7]; договора, подписанного государствами Европейского союза в Амстердаме в 1997 году, заявляющего принцип свободного перемещения людей в европейском регионе, а также Сорбонской декларации «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования». В Сорбонской декларации Франция, Италия, Германия и Великобритания в 1998 г. выразили свою готовность построения системы с разнообразием образовательных путей в сложившихся условиях труда, подчеркивая важность обучения в течение всей жизни. Основной идеей данной декларации министры обозначили возможность доступа к высшему образованию на различных стадиях профессионального становления человека [8].

Тесное взаимодействие и активная деятельность всех участников и социальных партнеров в Европе выразилась в десяти основных направлениях (*англ. action lines*) и двух дополнительных направлениях Болонского процесса: социальная направленность Болонского процесса (*англ. social dimension*) и критический анализ (*англ. stocktaking*). В Пражском Коммюнике (2001 г.) неоднократно была подчеркнута социальная значимость образования. Высшая школа, являясь «общественным благом», предполагает свободный доступ, меры по оказанию финансовой и экономической помощи нуждающимся студентам и созданию условий для гибких траекторий обучения [9]. В рекомендациях Болонского семинара «Социальное измерение Европейского пространства высшего образования и международной конкуренции» 2005 г. министры подчеркивают необходимость обеспечения оптимальных условий учебы и быта студентов с тем, чтобы они могли успешно и беспрепятственно завершить свое образование за определенный период времени. Основным положением в этом случае является «стремление к возможности в сложившихся социальных и экономических условиях жизни человека получения высшего образования и трудоустройства».

В Болонской декларации изначально было заявлено 6 основных положений-механизмов достижения единого пространства высшего образования:

- введение сравнимых квалификаций в высшем образовании, введение в национальные системы высшего образования европейских стран двухуровневой структуры учебного процесса с уровнями бакалавриата и магистратуры,
- введение учета учебной нагрузки (трудоемкости) в зачетных единицах (кредитах, кредитных единицах),
- введение Приложения к диплому с отражением учебной нагрузки и квалификации,
- повышение мобильности студентов, профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала вузов и развитие международного сотрудничества,
- создание целостной системы обеспечения качества высшего образования в Европе с целью создания сопоставимых критериев и методологий,
- признание квалификаций [10].

В ходе последующих конференций министров образования к основным механизмам добавились:

- введение в общую систему высшего образования третьего уровня – аспирантуры,
- усиление европейского измерения учебного процесса с усилением знания иностранных языков,
- обеспечения доступности образования, создание структур обучения в течение всей жизни,

- интернационализация высшего образования через реализацию образовательных программ, предлагаемых на разных языках.

Наряду с основными направлениями существуют дополнительные:

- улучшение условий студентов в период их пребывания в другом вузе;
- специализация деятельности вузовских международных служб с учетом положений Болонской декларации;
- проведение маркетинговых исследований в области высшего образования;
- развитие внутривузовских систем контроля качества образования; участие во внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей.

Введение уровневой структуры обучения (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), введение зачетных единиц и признание результатов обучения в образовательных организациях высшего образования национальных систем высшего образования является ключевым аспектом расширения студенческой и преподавательской мобильности.

В Европейском пространстве высшего образования каждый цикл обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура) предполагает подготовку студента к выходу на рынок труда, дальнейшему развитию компетенций [5; 11]. Первый цикл обучения ориентируется на подготовку к широкой области профессиональной деятельности, на втором цикле осуществляется подготовка к конкретной профессии. В связи с этим принято говорить о поливалентности первой степени, дающей право на более позднюю специализацию с признанием предыдущего образования.

Каждый уровень (степень, цикл) описывается с помощью соответствующих дескрипторов, основанных на результатах обучения, сформированных компетенциях и общем количестве переводных зачетных единиц. Второй предпосылкой признания в рамках Болонского процесса является введение учета учебной нагрузки и полученных знаний, умений и навыков при помощи общей системы кредитных единиц. Введение «Приложения к диплому», содержащему информацию о выпускнике, образовательной нагрузке в кредитных единицах, присвоенную степень и квалификацию, уровень квалификации, информацию о функциональном назначении квалификации и о национальной системе образования, является еще одним требованием для государств-участниц Болонского процесса. Шаблон Приложения к диплому был разработан совместной рабочей группой Европейской комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО. Информация о характере полученного образования, уровне диплома, уровне оценки, общая информация о системе высшего образования данного государства, а также другие пункты Приложения к диплому облегчают понимание информации, содержащейся в дипломе, в другом университете или государстве и обеспечивают признание академических степеней в обществе и на рынке труда.

Принцип количественного выражения учебной нагрузки учебных планов и программ в зачетных единицах является для учреждений высшего образования достаточно серьезным нововведением, требующим большой методической работы. Система зачетных единиц (кредитов) представляет собой систематизированный способ измерения и описания учебных программ путем присвоения зачетных единиц ее компонентам: учебным курсам, модулям, дисциплинам. При этом кредит представляет собой результат обучения с установленным набором компетенций. Нагрузка студента за один год обучения (два семестра) по прохождению учебных планов и программ должна равняться 60 зачетным единицам (30 кредитов в семестр). В данном случае нагрузка включает в себя аудиторную и самостоятельную работу студента всех видов учебной деятельности по прохождению учебных планов и программ (посещение лекций, семинаров, практических занятий, работа в библиотеке, подготовка к экзаменам, поиск информации, научно-исследовательская работа и т. д.). Нагрузка формирует трудоёмкость, необходимую для формирования определённых компетенций – результатов обучения. Европейская комиссия с целью оценивания и сравнения курсов обучения, пройденных студентами в зарубежных университетах, разработала европейскую систему перевода и накопления кредитов (*англ. ECTS – European Credit Transfer System*). Согласно данной системе один кредит равен 25 – 30 часам работы студента (40 часов в неделю, 1500 – 1800 в год). При помощи данной системы сопоставимость национальных систем образования и оценке достигнутых результатов становится возможной. Система

начала использоваться с 1989 г. в рамках программы по обмену студентами «Эразмус» (*англ. Erasmus*) [12].

Условием введения системы кредитных единиц является модуляризация обучения. Содержание и структура учебного модуля варьируются в зависимости от дисциплины, степени образования, уровня обученности студентов, личного профессионального опыта преподавателя. Это позволяет формировать учебную программу в зависимости от целей, формировать определенные компетенции и виды профессиональной деятельности. В модульном обучении легче добиться определенного результата путем логичного соотношения и комбинации модулей. Универсальность модуля способствует взаимному признанию.

В качестве результатов обучения выступают индивидуальные достижения, знания и практические умения (компетенции), приобретенные после успешного окончания отдельного курса, модуля или учебной программы в целом. Использование «квалификационных дескрипторов» и ориентация на конечный результат образования создает основу для определения квалификации, разработки модулей и построение учебных программ и оценки обеспечения качества образования в целом. Участниками Болонского процесса приняты единые «Дублинские дескрипторы» для описания квалификаций для каждой образовательной степени. Предполагается признание квалификаций других государств как аналогичных квалификаций в их собственных системах при отсутствии принципиальных различий. Согласно Лиссабонской конвенции экзамены и периоды обучения должны признаваться без деталей совпадений [7].

В рамках Болонского процесса с 2000 г. реализуется проект «Тюнинг» при участии свыше 150 вузов. Целью данного проекта является определение точек референтной совместимости в ряде образовательных программ. Первоначально изучалось содержание обучения по предметам: деловое администрирование, химия, педагогические науки, европеистика, геология, история, математика, физика. Основным принципом проекта является обеспечение прозрачности содержания образования и тем самым достижение взаимного понимания между государствами-участниками Болонского процесса, при этом происходит согласование и установление соответствия инвариантных и специальных компетенций выпускников и других результатов обучения по определенной дисциплине.

На Пражской конференции в 2001 году был включен принцип непрерывного высшего образования на протяжении всей жизни (*англ. life long learning*). В связи с этим в Болонском процессе большое значение придается формированию на каждом уровне способности к дальнейшему развитию профессиональной компетенции и мерам по признанию предыдущего образования. Данные меры способствуют построению индивидуальной образовательной траектории согласно интересам и потребностям отдельной личности. Стремление участников Болонского процесса заключается в создании предпосылок для признания образовательных достижений студентов вузами при смене или коррекции студентами образовательного пути. Целью реализации данного принципа является признание не только официального образования, полученного в образовательном учреждении, но и неофициального образования, полученного на различных курсах, и неформализованного образования, полученного в результате трудовой деятельности, в быту, практике и т. д.) [11].

Качество образования является основной целью европейского пространства высшего образования, которому способствуют развитие систем внутривузовского контроля, привлечение к внешней оценке деятельности вуза студентов и работодателей (участие зарубежных экспертов), соответствие требованиям европейской системы обеспечения качества образовательных учреждений и образовательных программ вузов. Система обеспечения качества включает в себя оценку (систему оценки деятельности вуза), аккредитацию, менеджмент качества, установление текущих стандартов. В рамках Болонского процесса ведется большая работа по развитию организации и работы агентств по внешней оценке качества образования и установлению общих требований качества образования и общей методологии. Министры образования государств-участников Болонского процесса осознают, что в борьбе за лидерство в высшем образовании и за лучших студентов качество играет первостепенную роль. Контроль качества образования может гарантироваться только единой прозрачной системой аккредитации образовательных программ на основе единых критериев, профессиональных и академических стандартов. В рамках Болонского процесса возникает возможность принятия решения о статусе, законности

и правомочности учебного заведения или образовательной программы не только у государственных органов, общественных и профессиональных организаций, но и у международных организаций. Одним из членов Наблюдательной группы по Болонскому процессу является Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования (*англ. European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*), разработавшая «Стандарты и рекомендации по обеспечению качества высшего образования». Данные стандарты включают положения организации внутренних систем обеспечения качества образования, положения организации внешней оценки обеспечения качества образования и положения работы агентств по внешней оценке качества образования.

В Бергене (2005 г.) государства-участники Болонского процесса поддержали проект создания Европейского регистра агентств по обеспечению качества образования. Согласно определению ЮНЕСКО органы аккредитации представляют собой «(не)правительственные или частные ассоциации национально-го или регионального уровня, которые разрабатывают стандарты и критерии оценки, а также осуществляют силами коллег-профессионалов, используя визиты в вузы, оценку того, отвечает ли деятельность вузов этим критериям. Ассоциация наделена полномочиями присваивать соответствующий формальный статус оцениваемому вузу, а иногда и выдавать конкретному вузу или программе лицензию на профессиональную деятельность по результатам успешной проверки заявки вуза и оценки соответствующего образовательного учреждения» [11].

Одной из важнейших задач в рамках Болонского процесса для его участников является реализация направления «европейского измерения», которое находит обоснование в теории поликультурного образования. Предоставление права студентам на получение образовательных степеней в любом университете европейского региона, которые признаются на рынках труда в государствах данного региона, предполагает воспитание человека в контексте ценностей и идеалов мировой культуры, толерантности, межнационального общения и диалога культур. Государства-участники Болонского процесса понимают, что современное образование должно стать международным. За последнее время университетское образование в Европе приобрело черты поликультурного образования, которое развивает способность оценивать явления и факты с позиции разных культур и иных социально-экономических формаций [13].

Преследуя своей целью поддержку мобильности студентов, Болонский процесс ратует за изучение студентами иностранных европейских языков (минимум два иностранных языка), развитие дистанционного обучения и открытие электронного доступа к ресурсам университетов для студентов и исследователей, введение в учебные планы университетов «европейских предметов», которые изучают европейское право, историю, историю европейских стран, и др. Подчеркивается важность развития данных научных областей для укрепления демократии в Европе и распространения среди молодых людей знания культуры и национальных особенностей европейских стран в контексте поликультурного образования.

Повышению мобильности студентов и сотрудников университетов способствовала программа «Эразмус». В 1995 году программа «Эразмус» вместе с другими программами ЕС в области образования была включена в комплексную программу «Сократес», которая включает в себя «Комениус» – программа международного сотрудничества в сфере начального и среднего образования; «Грюндтвиг» – программа по образованию взрослых; «Лингву» – программа по распространению знания иностранных языков; «Минерву» – программа в сфере образования с открытым доступом и образования на расстоянии. Целью данных программ является содействие развитию в Европе высококачественного образовательного процесса и построению открытого европейского образовательного пространства, усиление «европейского измерения» путем подготовки квалифицированных специалистов, обладающих опытом межнационального общения и открытым мышлением, поддержания опыта межнационального общения в университетах принимающей стороны и сотрудничество университетов. Программы предоставляют стипендии студентам на покрытие расходов по пребыванию в зарубежном университете.

Принципам Болонского процесса – прозрачности образовательных программ, качеству образования, признания степеней, мобильности – способствуют совместные дипломы (совместные степени). Поддержка обучения в зарубежном вузе способствует

ет культурному и языковому многообразию Европы. Обратной стороной расширения мобильности студентов и выпускников являются риски отдельного государства потери востребованных специалистов. Признание квалификации на европейском рынке труда, лучшие условия и оплата труда и опыт жизни (обучения) могут способствовать подобной трудовой миграции.

Залогом успеха единого пространства высшего образования в таких масштабах, в которых оно существует сегодня, является формирование пространства поликультурного образования с наличием в каждой образовательной системе глобальных тенденций (общеевропейского) и сохранением разнообразия, базирующегося на педагогических традициях каждой страны (национального), поэтому европейскому измерению в Болонском процессе уделяется достаточно много внимания. Основная критика в данном контексте направлена на ограничение поликультурной направленности обучения лишь на общеевропейские ценности, а не на общемировые.

Реформы в рамках Болонского процесса направлены на сглаживание наиболее резких отличий и принятие таких общих принципов в организации университетов различных стран, которые могли бы стать базой для свободного передвижения студентов, преподавателей и исследователей по университетам Европы и для взаимного признания дипломов и промежуточных результатов обучения. При этом стоит отметить, что наряду с целью создания общей основы и гарантии мобильности студентов, ученых и специалистов, в результате чего европейский рынок труда обогатится высокообразованными высококвалифицированными исследователями и специалистами с международным опытом, Болонский процесс преследует цель поддержать «культурный федерализм» в Европе и государствах, и автономии университетов.

Многоаспектность Болонского процесса осложняет процедуру анализа методологии Болонского процесса на национальном и вузовском уровнях. Степень реализации Болонского процесса в национальных системах высшего образования оценивалась Наблюдательной группой по Болонскому процессу по десяти основным показателям: внедрение двухуровневой системы, доступность следующего уровня высшего образования, бакалавриат-магистратура-докторантура, реализация Национальной рамки (структуры) квалификаций, развитие внешней оценки обеспечения качества образования, участие студентов в обеспечении качества образования, международное участие в обеспечении качества образования, введение европейского приложения к диплому, выполнение принципов Лиссабонской Конвенции о признании, внедрение Европейской системы зачетных единиц, признание предшествующего обучения [14].

Внедрение двухуровневой системы. В России Федеральным Законом № 232 был утвержден переход на двухуровневую систему (бакалавриат-магистратура) по всем образовательным программам высшего профессионального образования. В 2009 г. этот перечень образовательных программ был ограничен. Однако на сегодняшний момент абсолютное большинство направлений подготовки в российских образовательных организациях высшего образования осуществляется на уровнях бакалавриат и магистратура.

Доступность следующего уровня высшего образования. Доступность следующего уровня высшего образования в России обеспечивается Законом РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. По данному показателю Российская Федерация получила максимальное количество баллов при анализе данных показателей Национальной Группой по Болонскому процессу. Сложность в данном вопросе составляет доступ к программам магистратуры на основе специалитета, что согласно вышеприведенному закону расценивается как второе высшее образование [14].

Бакалавриат-магистратура-докторантура. Рассмотрение аспирантуры в качестве третьего уровня подготовки законодательно утверждено Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором данный уровень квалифицируется как подготовка кадров высшей квалификации.

Национальная рамка квалификаций. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации является инструментом сопоставления сферы труда и сферы образования через обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на национальном уровне, и траекторий их достижения в России. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации разрабатывалась на основе Соглашения о взаимодействии Министерства образования и науки Российской Федерации и Российского союза промышленников и предпринимателей. При разработке учитывался опыт формирования Европейской рамки квалифика-

ций, а также национальных рамок стран-участниц Болонского и Копенгагенского процессов. Национальная рамка квалификаций является составной частью и основой разработки Национальной системы квалификаций Российской Федерации, в которую к свою очередь входят также отраслевые рамки квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты, система оценки результатов образования и сертификации. Основной сложностью в настоящее время составляет рассогласованность и непоследовательность действий в разработке профессиональных и образовательных стандартов. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования были приняты до принятия отраслевых рамок квалификаций и профессиональных стандартов. Работа Министерства образования и науки и Министерства труда в настоящее время продолжается.

Развитие внешней оценки обеспечения качества образования. Российские образовательные учреждения высшего образования проходят процедуру государственной аккредитации и лицензирования образовательных программ. В России было учреждено Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, которое с 2009 г. является членом Европейской Ассоциации контроля качества в высшем образовании (ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education). Принимая во внимание тот факт, что данное агентство является государственным, оценку качества образования можно обозначить как внешнюю только относительно самой образовательной организации, но не системы в целом.

Вовлечение работодателей в оценку качества образования заключается также в приглашении представителей работодателей на выпускные квалификационные испытания студентов – защиты выпускных и квалификационных работ, а также сдачу государственных экзаменов. В настоящее время все еще не вошло в практику приглашение внешних (зарубежных) экспертов, деятельность и оценка которых в большей мере способствовала бы прозрачности и объективности общей оценки качества образования.

Участие студентов в обеспечении качества образования. В настоящее время в отечественной высшей школе наблюдается рост студенческой активности: создание студенческих объединений, союзов, альянсов; наличие представителей студенчества при обсуждении важных вопросов жизни образовательной организации и другие формы. Одним из аккредитационных требований является проведение анкетирования студентов. Однако роль студентов в обеспечении качества образования всё ещё незначительна. В оправдание этому можно указать низкую заинтересованность самих студентов ввиду разных причин.

Международное участие в обеспечении качества образования. Несмотря на то, что Росаккредагентство является членом зарубежных ассоциаций по обеспечению качества, аккредитация образовательных организаций в России международными (зарубежными) аккредитационными агентствами все еще является исключением, что повышает риск изоляции российского высшего образования. Другой сложностью в этой сфере является аккредитация данными агентствами, как правило, отдельных образовательных программ, а не образовательных организаций в целом.

Введение европейского приложения к диплому. Согласно информационному письму министерства образования и науки от 23 марта 2006 года [15] российским вузам разрешается выдавать общеевропейское приложение к диплому. В настоящее время выдача такого приложения в большинстве образовательных организаций является платной услугой и выдается по заявлению выпускников. Популярность данного приложения в зависимости от вузов отличается. Соответственно тенденции выдачи общеевропейского приложения также разные. Выпускники пользуются данной услугой в целях обеспечения прозрачности полученного образования и облегчения процедуры признания российских дипломов о высшем образовании для продолжения обучения в зарубежном вузе или устройства на работу у зарубежного работодателя. Приложение к диплому является одним из основных инструментов Болонского процесса, в связи с чем его выдача должна быть обязательным требованием для всех выпускников.

Выполнение принципов Лиссабонской Конвенции о признании. Лиссабонская Конвенция о признании ратифицирована в Российской Федерации, что отмечено Наблюдательной Группой по Болонскому процессу наивысшей оценкой. Реальное положение дел с нострификацией документов об образовании обстоит достаточно сложно, так как процедура признания дипломов всех трех уровней высшего образования может длиться достаточно долго и механизмы признания не всегда прозрачны.

Внедрение Европейской системы зачетных единиц. В настоящее время в российском высшем образовании внедрена система кредитных единиц, в основе которой лежит Европейская система зачетных единиц, что в свою очередь означает выполнение одного из ключевых положений Болонского процесса.

Признание предшествующего обучения. Благодаря введению Единого государственного экзамена оценка формального образования в России реализуется. Однако стоит отметить, что на институциональном и технологическом уровнях отсутствуют механизмы признания неформального и информального образования.

Таким образом, теоретико-методологическая база Болонского процесса раскрывает концепцию, задачи и принципы развития европейского высшего образования, является основой реформ высшего образования, проводимых государствами-участниками Болонского процесса и принципов международного сотрудничества университетов. Концепция Болонского процесса подразумевает интеграцию систем высшего образования европейских

стран на основе общих структурно-организационных принципов и усиление международного сотрудничества университетов. При этом создание единого образовательного пространства предусматривает сохранение традиций высшего образования каждого государства.

Реализация положений Болонского процесса в национальных системах высшего образования стран Европы способствовала формированию Европейского пространства высшего образования. Обязательная реализация механизмов функционирования данного пространства должна неукоснительно соблюдаться странами-участниками. Актуальное положение дел в российской высшей школе показывает, что наряду достижениями и формальным включением российского образования в Европейскую систему высшего образования существует еще ряд проблем, решение которых позволит завоевать России статус полноправного участника Европейского пространства высшего образования, действующего на общих принципах и характеризующегося собственными педагогическими традициями.

Библиографический список

1. *Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (Rom, 1957)*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11957E/tif/11957E.html>
2. *Die Kommission präsentiert neue Strategie zur Schaffung neuer europäischer Arbeitsmärkte bis zum Jahr 2005 (Brüssel, 28.02.2001, IP/01/276)*. Available at: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/01/276&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=fr>
3. Slowey M., Schuetze H.G. *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London, 2012.
4. *Европейская система квалификации*. Available at: <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>.
5. Reichert S. Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления Болонских реформ. *Болонский процесс: Бергенский этап*. Под научной редакцией доктора пед. наук, проф. В.И. Байденко. Москва, 2005: 137 – 138.
6. *Великая хартия университетов, 18 сентября 1988 г., г. Болонья*. Available at: http://www.giop.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/VELIKAYAHARTIYAUNIVERSITETOV
7. *Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе* (Лиссабон, 11 апреля 1997 года). Available at: http://www.giop.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/KONVENCIYA
8. *Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании* (Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года). Available at: http://www.giop.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/OSNOVOPOLAGAIUSHIEDOKUMENT
9. *Коммюнике Европейской конференции министров, ответственных за высшее образование*. Available at: http://www.lexed.ru/search/detail.php?ELEMENT_ID=4625
10. *Совместная Декларация Европейских министров образования «Европейское пространство высшего образования»* (Болонья, 19 июня 1999 года). Available at: http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/other/declaration_1999
11. Glossary on the Bologna Process English-German-Russian. *Beiträge zur Hochschulpolitik 7 / 2006*. Bonn, 2006. Available at: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Glossary_on_the_Bologna_Process_English_-_German_-_Russian.pdf
12. Мишина Е.А. *Реформирование высшего образования Италии и Венгрии в условиях реализации Болонского процесса*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
13. Ананин Д.П. Формирование поликультурной образовательной среды в педагогическом университете. *Образовательные стратегии инициативы в этнокультурном развитии регионов Большого Алтая*. Материалы международной научно-практической конференции. Под редакцией И.Р. Лазаренко. 2016: 159 – 162.
14. Николаев Д.В., Суслова Д.В. *Россия в Болонском процессе. Вопросы образования*. 2010; № 1: 1 – 17. Available at: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/2010_suslova-nikolaev.pdf
15. *О выдаче общеевропейского приложения к диплому: Информационное письмо Минобрнауки России от 23 марта 2006 года № 03-336*. Available at: <http://www.ed.gov.ru/files/materials/2228/pi03-336.doc>

References

1. *Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (Rom, 1957)*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11957E/tif/11957E.html>
2. *Die Kommission präsentiert neue Strategie zur Schaffung neuer europäischer Arbeitsmärkte bis zum Jahr 2005 (Brüssel, 28.02.2001, IP/01/276)*. Available at: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/01/276&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=fr>
3. Slowey M., Schuetze H.G. *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London, 2012.
4. *Европейская система квалификации*. Available at: <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>.
5. Reichert S. Tendencii IV: Evropejskie universiteti na puti osuschestvleniya Bolonskih reform. *Bolonskij process: Bergenskij `etap*. Pod nauchnoj redakciej doktora ped. nauk, prof. V.I. Bajdenko. Moskva, 2005: 137 – 138.
6. *Velikaya hartiya universitetov, 18 sentyabrya 1988 g., g. Bolon'ya*. Available at: http://www.giop.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/VELIKAYAHARTIYAUNIVERSITETOV
7. *Konvenciya o priznanii kvalifikacij, odnosyaschihsya k vysshemu obrazovaniyu v evropejskom regione* (Lissabon, 11 aprelya 1997 goda). Available at: http://www.giop.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/KONVENCIYA
8. *Sovmestnaya Deklaraciya po garmonizacii arhitektury evropejskoj sistemy vysshego obrazovaniya Ministrov obrazovaniya Francii, Italii, Germanii i Velikobritanii* (Parizh, Sorbonna, 25 maya 1998 goda). Available at: http://www.giop.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/OSNOVOPOLAGAIUSHIEDOKUMENT
9. *Kommyunike Evropejskoj konferencii ministrov, otvetstvennyh za vysshee obrazovanie*. Available at: http://www.lexed.ru/search/detail.php?ELEMENT_ID=4625
10. *Sovmestnaya Deklaraciya Evropejskih ministrov obrazovaniya «Evropejskoe prostranstvo vysshego obrazovaniya»* (Bolon'ya, 19 iyunya 1999 goda). Available at: http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/other/declaration_1999
11. Glossary on the Bologna Process English-German-Russian. *Beiträge zur Hochschulpolitik 7 / 2006*. Bonn, 2006. Available at: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Glossary_on_the_Bologna_Process_English_-_German_-_Russian.pdf
12. Mishina E.A. *Reformirovanie vysshego obrazovaniya Italii i Vengrii v usloviyah realizacii Bolonskogo processa*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
13. Ananin D.P. Formirovanie polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy v pedagogicheskom universitete. *Obrazovatel'nye strategii iniciativy v `etnokul'turnom razvitií regionov Bol'shogo Altaya*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod redakciej I.R. Lazarenko. 2016: 159 – 162.
14. Nikolaev D.V., Suslova D.V. *Rossiya v Bolonskom processe. Voprosy obrazovaniya*. 2010; № 1: 1 – 17. Available at: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/2010_suslova-nikolaev.pdf
15. *O vydache obscheevropejskogo prilozheniya k diplomu: Informacionnoe pis'mo Minobrnauki Rossii ot 23 marta 2006 goda № 03-336*. Available at: <http://www.ed.gov.ru/files/materials/2228/pi03-336.doc>

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 37.017

Krainik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: krainikvictor@mail.ru

Mikova M.V., postgraduate, teaching assistant, Department of Preschool and Secondary Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: mishamakova@mail.ru

BASICS AND CONTENTS OF THE CONCEPT OF "GENDER EDUCATION". The task of the paper is to clarify the understanding of a term of gender training. The article describes and separates such concepts as gender, sex, gender identity. The authors reveal the meaning of the concepts related to the education of girls and boys: gender education, sex education, sex-role training, gender mainstreaming in education and gender socialization. The research helps to work out the authors' definition of the term "gender education" that is a result of an analysis of the above-mentioned categories. The authors use their definition to show their own understanding of the tasks and objectives of gender education. As a vector of gender education advocates gender culture, this is due to the fact that it reflects the actual gender presentation adopted in the modern society. The paper also reveals the specificity of the term "culture of gender identity" from the authors' point of view.

Key words: gender education, gender pedagogy, gender culture, gender.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: krainikvictor@mail.ru

М.В. Микова, аспирант, ассистент каф. дошкольного и дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: mishamakova@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ»

Целью данной работы является уточнение понимания термина гендерное воспитание, от которого соответственно зависят его цели и задачи. В статье рассмотрены и разведены такие понятия, как гендер, пол, гендерная идентичность. Далее раскрывается смысл понятий, связанных с воспитанием девочек и мальчиков: гендерное воспитание, половое воспитание, полоролевое воспитание, гендерный подход в образовании и гендерная социализация. Дано авторское определение термина «гендерного воспитания», логически обоснованное анализом вышеперечисленных категорий. После чего излагается вытекающее из определения собственное понимание цели и задач гендерного воспитания. В качестве вектора гендерного воспитания выступает гендерная культура, объясняется это тем, что она отражает актуальные гендерные представления принятые в современном обществе. Специфика термина «гендерная культура личности» раскрывается автором в собственном определении.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерная педагогика, гендерная культура, гендер.

Гендерное воспитание входит в область изучения гендерной педагогики и является частью общего образовательного процесса. Гендерная педагогика – наука о воспитании и обучении мальчиков и девочек, развитии их гендерного самосознания и ценностных ориентаций, гендерного поведения, реализуемого в общении и деятельности посредством активного усвоения и воспроизведения социального опыта и культуры [1; 2].

Гендерная педагогика – это довольно молодая развивающаяся отрасль педагогического знания, её понятийный аппарат находится в стадии активного формирования. Понятия, которые используются в гендерной педагогике, неоднозначно толкуются педагогической теорией, понимание и смысловое употребление терминов существенно разнятся. В связи с этим при изучении вопросов гендерного воспитания становится необходимым четкое определение понятийного аппарата. Так в современной науке существует несколько определений понятия «гендерное воспитание», в зависимости от этого существенно расходится понимание его цели и задач. Поэтому возникает необходимость уточнения определения гендерного воспитания. Для этого необходимо разграничить данное понятие от других, смежных ему: гендерная социализация, полоролевое воспитание, половое воспитание, гендерная социализация, гендерный подход в образовании.

Словосочетание «гендерное воспитание» содержит в себе два понятия «гендер» и «воспитание». Термин «гендер» тесно связан с принятым в последнее время в науке разграничением конституциональных (биологических) и социокультурных аспектов в различении мужского и женского [3]. Изначально в понятие «пол» входят как биологические, так и социальные характеристики. В ходе развития науки, пол был разделен на две составляющие: биологический пол дается индивиду от рождения, в то время как социальный пол (гендер) формируется в течении жизни под влиянием общества [4]. В современной науке термин «пол» описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями [5, с. 78]. Термин же «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, связанные с полом и сексуальностью, возникающие во взаимодействии с другими людьми [5, с. 78].

Помимо понятий «пол» и «гендер», такие ученые как М.В. Бороденко, И.С. Кон, М.В. Колясникова, О.Г. Лопухова, В.А. Петров-

ский выделяют «психологический пол». В зарубежной научной литературе смысловое содержание понятия «психологический пол» находит отражение в категории «гендерная идентичность» [6, с. 80]. И.С. Кон обозначает гендерную идентичность как аспект самосознания личности, описывающий переживание человеком себя как представителя пола, как носителя конкретных полосоциальных характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности / фемининности.

На современном этапе понятие «пол», в широком смысле, включает в себя: пол, гендер, гендерную идентичность. Под гендером подразумевается сложный социокультурный конструкт формирования обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках [7]. Таким образом, на современном этапе развития науки понятие «пол» скорее используется для обозначения именно биологических особенностей человека, а «гендер» применяется для обозначения социокультурных особенностей (социальный пол). При этом половые характеристики делятся на мужские и женские, гендерные характеристики можно условно разделить на фемининные (женские) и маскулинные (мужские). В гендерных исследованиях под маскулинностью и фемининностью понимаются нормативные социальные представления о характеристиках мужчин и женщин, а также культурно-символические сценарии поведения, включающие в себя не только ожидаемые характеристики, но и сферы деятельности, в которых они должны проявляться, а также приемлемые сексуальные предпочтения [5].

Далее целесообразно рассмотреть понятие воспитание, которому в педагогическом словаре дано семь определений [8]. Следует отметить несколько аспектов, характеризующих понятие «воспитание», так или иначе отраженных во всех определениях: это целенаправленный, сознательный процесс, сопровождающий развитие человека, который способствует его вхождению в культуру общества (социализации личности). Гендерное воспитание сопровождает процесс гендерной социализации. Ю.Е. Гусева гендерную социализацию описывает как процесс усвоения норм, правил поведения, установок в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе [9]. Воспитание от процесса социализации отличает его целенаправленность и сознательность.

В современной научно-педагогической литературе используются следующие понятия, характеризующие процесс воспитания детей разного пола, которые необходимо развести: половое воспитание, полоролевое воспитание, гендерное воспитание, гендерный подход к воспитанию. Далее рассмотрим каждое из трёх понятий в хронологическом порядке их появления (половое воспитание, полоролевое воспитание, затем гендерное воспитание).

Понятие «гендер» не всегда существовало в науке и на протяжении длительного периода при изучении проблем воспитания детей разного пола основное внимание уделялось вопросам полового просвещения, сексуальным аспектам взаимоотношений полов, при этом использовалось понятие «половое воспитание». Л.В. Градусова пишет, что «половое воспитание» схоже с понятием «сексуальное воспитание», так как включает вопросы полового просвещения и половой гигиены, т. е. медицинские и физиологические аспекты проблемы [4]. Под половым просвещением подразумевается доведение до обучаемых знаний об анатомии половых органов человека, половом размножении, половом сношении, репродуктивном здоровье, эмоциональных отношениях с половым партнером, репродуктивных правах и ответственностях, противозачаточных средствах и других аспектах сексуального поведения человека [10].

На рубеже XX и XXI веков при изучении вопросов полоролевого воспитания в педагогической литературе наряду с понятием «половое воспитание» начали использовать такое понятие как «полоролевое воспитание», которое основывается на закономерностях пола социального, акцентирует внимание на том, что формирование полоролевого поведения, мужских и женских качеств происходит в процессе воздействия социальных факторов [4].

Понятие «гендерное воспитание» стало использоваться лишь в начале XX века. Существует несколько подходов к рассмотрению соотношения понятий гендерное воспитание и полоролевое воспитание. Согласно первому, это схожие понятия, обозначающие один и тот же процесс. Согласно второму, под гендерным воспитанием (гендерный подход в образовании) подразумевается отнюдь не полоролевое воспитание, а, напротив, эти два понятия противопоставляются.

Приверженцы такого мнения выделяют два различных подхода в образовании:

1. Традиционный (полоролевой) подход в образовании, в основе которого традиционные (патриархальные) гендерные представления.

2. Гендерный подход в образовании (гендерное образование, гендерное воспитание), основывающийся на эгалитарных гендерных представлениях и принципах равноправия.

Таким образом, проведя семантический анализ понятий «воспитание», «половое воспитание», «гендерное воспитание», «полоролевое воспитание», мы приходим к выводу о том, что наиболее предпочтительным является подход, в котором «гендерное воспитание», с одной стороны, имеет сходство с понятием «полоролевое воспитание», с другой – традиционные ценности и нормы не рассматриваются как догматические. В то же время, гендерный подход в образовании, на наш взгляд, не является синонимичным понятию «гендерное воспитание», так как он отстаивает эгалитарные ценности и признает только биологические отличия полов. Если учесть, что «гендер» – это социальный конструкт, то его правильнее было бы называть «антигендерным подходом в образовании», так как он приводит к его исчезновению.

Цели, задачи, идеалы и ценности воспитания не должны сильно отличаться от принятых в обществе на данном историческом этапе. Мы считаем это важным акцентом, который должно отражать определение термина «гендерное воспитание». Воспитание современного поколения согласно устаревшим традиционным (патриархальным) гендерным представлениям, напротив, радикально эгалитарным чревато определенными последствиями, которые подробно описаны в научной литературе [11, 12]. Понятием, которое отражает актуальное состояние гендерных представлений, ценностей, норм и стереотипов современного общества, может служить гендерная культура.

В педагогическом словаре культура личности определяется как «уровень развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований; совокупность социальных компетенций... Культура личности формируется в процессе воспитания и обучения под влиянием социальной среды и личной потребности в постоянном развитии и совершенствовании» [13,

с. 51]. Так в обыденной жизни культура личности понимается как степень ее образованности и воспитанности. Современные отечественные ученые Ю.Н. Сальникова и Л.В. Коломийченко сходятся в понимании термина «гендерная культура» как совокупности ценностей, отражающих специфику отношений между людьми разного пола: общественно значимые в определенный период времени внешние характеристики; нормы и правила поведения; виды деятельности, досуговые предпочтения и интересы полов [14; 15]. Н.Ю. Ерофеева дает следующее определение гендерной культуре: «... это социальная среда, созданная совокупностью стереотипов поведения, порожденных обществом и вложенных в сознание индивидуумов, осуществляющая процесс гендерно-ролевой социализации ребенка. Процесс усвоения гендерной культуры способствует закреплению или разрушению стереотипов. В процессе воспитания ребенок усваивает социальные нормы, всевозможные правила и, в первую очередь, полоролевые стереотипы» [16, с. 90].

В.В. Созаев описывает гендерную культуру как индивидуально-личностную характеристику, часть общей культуры субъекта, содержащую гендерную компетентность, гендерную картину мира, специфические ценностные ориентации и модели поведения. Гендерная культура «формируется в результате критического (аналитического) осмысления общепринятых стереотипов и предубеждений относительно мужественности и женственности и проявляется в следовании этим принципам в повседневной жизни» [17, с. 65]. Содержание гендерной культуры включает в себя:

- представление о мужественности/женственности, маскулинности / фемининности;
- представление о роли мужчин и женщин;
- гендерные ценности и гендерное самосознание;
- стратегии и формы гендерного поведения [18].

Взяв во внимание имеющиеся определения гендерной культуры, мы предлагаем собственное понимание, которое, как мы считаем, в наибольшей мере отражает специфику данного термина. Гендерная культура личности – это некий уровень, степень вхождения человека в гендерную культуру современного общества, овладения ею. Гендерная культура общества понимается нами как часть общей культуры, которую можно разделить на мужскую и женскую. То есть те области культуры, где нормы принятые для мужчин, отличаются от норм принятых для женщин можно смело называть гендерной культурой.

Итак, проведенный нами анализ литературы, позволил выработать собственное понимание термина «гендерное воспитание», которое является отражением наших взглядов на воспитание мальчиков и девочек и на наш взгляд, более четко выделяет его среди других педагогических терминов. Таким образом, гендерное воспитание – это целенаправленный, сознательный процесс, сопровождающий развитие человека, который способствует повышению уровня гендерной культуры личности с целью успешной адаптации личности в современном обществе. Гендерная культура личности понимается нами как уровень сформированности норм, ценностей и правил поведения, принятых в данный период времени в обществе для мужчин или женщин, в зависимости от биологического пола воспитанника. Исходя из данного нами определения, целью гендерного воспитания мы видим успешную гендерную социализацию личности в современном обществе, которая достигается за счет повышения уровня гендерной культуры воспитанника. Эта цель достигается за счет решения следующих задач:

1. Формирование у человека гармоничных гендерных представлений, норм и ценностей, повышения уровня гендерной компетентности.

2. Мотивация воспитанника, создание готовности и установок соответствовать данным гендерным представлениям, нормам и ценностям.

3. Развитие умений, навыков поведения, соответствующего гендерным представлениям, нормам и ценностям.

4. Развития толерантности и умения творчески переосмысливать и гибко адаптироваться к изменениям гендерных представлений, норм и ценностей.

По сравнению с предыдущим периодом гендерная культура современного общества и семьи как основного социального института постепенно изменяется, что делает изучение данной проблемы также актуальным. На данном этапе исследования мы не можем назвать конкретные нормы, ценности, стратегии и формы поведения, которые должны характеризовать высокий уровень развития гендерной культуры современной личности.

Можно сказать только то, что они должны быть гармоничными и соответствовать современным гендерным представлениям. Дальнейшая наша работа предполагает исследование гендерной культуры общества, разработку критериев оценива-

ния гендерной культуры личности и методики её диагностики, что является необходимым для разработки мероприятий по гендерному воспитанию и дальнейшей оценки их эффективности.

Библиографический список

1. *Гендерное образование*: учебное пособие. Под общей редакцией Л.И. Столярчук. Краснодар: Просвещение-Юг, 2011.
2. Радзивилова М.А. Гендерный подход в воспитании дошкольников в условиях ДОУ. *Фундаментальные исследования*. 2013; 4: 453 – 456.
3. Берн Ш. *Гендерная психология*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
4. Градусова Л.В. *Гендерная педагогика*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2011.
5. *Практикум по гендерной психологии*. Под редакцией И.С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
6. Клецина И.С. *Психология гендерных отношений: теория и практика*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2004.
7. *Словарь гендерных терминов*. Под редакцией А.А. Денисовой. Москва: Информация – XXI век, 2002.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике (междисциплинарный)*. Москва: МарТ, 2005.
9. *Практикум по гендерной психологии*. Под редакцией И.С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
10. Холодный В.А. Детерминанты психосексуального развития. *Развитие личности*. 2013; 1: 99 – 115.
11. Микова М.В. Нужен ли современной школе гендер? *Человек. Общество. Культура. Социализация: материалы XII Всероссийской (с международным участием) молодежной научно-практической конференции*. Уфа, 2016: 420 – 422.
12. Микова М.В. Полоролевой и гендерный походы к воспитанию: критический взгляд. *Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ – 2016»*. Москва: МАКС Пресс, 2016.
13. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. Москва: Академия, 2000.
14. Сальникова Ю.Н. Сущность профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания как многоаспектного феномена. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 20189 – 192.
15. Коломийченко Л.В. *Прикладные аспекты социального развития детей дошкольного возраста: опыт инновационной деятельности*: монография. Пермь, 2007.
16. Ерофеева Н.Ю. Влияние гендерной культуры семьи на самоопределение личности. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Социология. Психология. Педагогика*. 2012. Выпуск 2: 90 – 93.
17. Швецова А.В. Возможности развития гендерной культуры в контексте компетентностного подхода к образованию. *Педагогическое образование в России*. 2011; 3: 64 – 71.
18. Здравомыслова Е, Темкина А. Социальное конструирование гендера как феминистская теория. *Женщина. Гендер. Культура*. Москва: МЦГИ, 1999.

References

1. *Gendernoe obrazovanie*: uchebnoe posobie. Pod obshej redakciej L.I. Stolyarchuk. Krasnodar: Prosveschenie-Yug, 2011.
2. Radzivilova M.A. Gendernyj podhod v vospitanii doskol'nikov v usloviyah DOU. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; 4: 453 – 456.
3. Bern Sh. *Gendernaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Praym-EVROZNAK, 2001.
4. Gradusova L.V. *Gendernaya pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2011.
5. *Praktikum po gendernoj psihologii*. Pod redakciej I.S. Klecinoy. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
6. Klecina I.S. *Psihologiya gendernyh otnoshenij: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Aleteiya, 2004.
7. *Slovar' gendernyh terminov*. Pod redakciej A.A. Denisovoj. Moskva: Informaciya – XXI vek, 2002.
8. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyj)*. Moskva: MarT, 2005.
9. *Praktikum po gendernoj psihologii*. Pod redakciej I.S. Klecinoy. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
10. Holodnyj V.A. Determinanty psihoseksual'nogo razvitiya. *Razvitiye lichnosti*. 2013; 1: 99 – 115.
11. Mikova M.V. Nuzhen li sovremennoj shkole gender? *Chelovek. Obschestvo. Kul'tura. Socializaciya: materialy XII Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ufa, 2016: 420 – 422.
12. Mikova M.V. Polorolevoy i gendernyj pohody k vospitaniyu: kriticheskij vzglyad. *Materialy Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma «LOMONOSOV – 2016»*. Moskva: MAKS Press, 2016.
13. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar' dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2000.
14. Sal'nikova Yu.N. Suschnost' professional'noj kompetentnosti bakalavrov pedagogiki v oblasti gendernogo vospitaniya kak mnogoaspektного феномена. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 20189 – 192.
15. Kolomijchenko L.V. *Prikladnye aspekty social'nogo razvitiya detej doskol'nogo vozrasta: opyt innovacionnoj deyatel'nosti*: monografiya. Perm', 2007.
16. Erofeeva N.Yu. Vliyanie gendernoj kul'tury sem'i na samoopredelenie lichnosti. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Sociologiya. Psihologiya. Pedagogika*. 2012. Vypusk 2: 90 – 93.
17. Shvecova A.V. Vozmozhnosti razvitiya gendernoj kul'tury v kontekste kompetentnostnogo podhoda k obrazovaniju. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011; 3: 64 – 71.
18. Zdravomyslova E, Temkina A. Social'noe konstruirovanie gendera kak feministskaya teoriya. *Zhenschina. Gender. Kul'tura*. Moskva: MCGI, 1999.

Статья поступила в редакцию 16.09.16

УДК 378.637

Krainik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikvikt@mail.ru

Shevtsov N.A., postgraduate, teaching assistant, Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: Fizruk90@mail.ru

DEPENDENCE OF GENERAL CULTURE OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON LEARNING OUTCOMES. The article discusses the relationship between a level of general culture of students of a pedagogical university and their results in training activities. The work reveals structure of concepts "activity", "culture", "educational activities", "general culture". The authors identify organizational and pedagogical conditions of realization of interrelation of the general culture of an individual and his outcomes in studies. The conditions are understood not as discrete, but as largely interrelated and complementary. This approach helps the student to unleash his inner creativity, the teacher may use innovative plans, subjects of the educational process create a favorable cultural environment. The student doing his personal search for knowledge can become an independent teacher, able to take responsible decisions in various situations, and he also may learn to see himself as a creator of his own life.

Key words: activity, educational activity, culture, common culture.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kraynikvictor@mail.ru

Н.А. Шевцов, аспирант, ассистент каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: Fizruk90@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается взаимосвязь уровня общей культуры студентов педагогического вуза и результатов учебной деятельности. Раскрывается структура понятий «деятельность», «культура», «учебная деятельность», «общая культура». Найденные точки соприкосновения изучаемых понятий позволяют выявить организационно-педагогические условия реализации взаимосвязи общей культуры личности студента и результатов учебной деятельности. Выделенные условия понимаются не как обособленные, а в большей степени взаимосвязанные и взаимодополняемые. Именно такой подход помогает студенту раскрыть свой внутренний творческий потенциал, педагогу реализовать инновационные планы, субъектам образовательного процесса создать вокруг себя благоприятную культурологическую среду. Личностный поиск студентом знаний и информации влияет на становление самостоятельного независимого будущего учителя, умеющего принимать не только ответственные решения в различных ситуациях, но и понимать себя как творца собственной жизни.

Ключевые слова: деятельность, учебная деятельность, культура, общая культура.

В современных условиях развитие общей культуры сопровождается различными сложностями и подвергается системным вызовам социокультурной среды, что связано с возросшими требованиями к уровню профессиональной компетенции студента. Поэтому при организации образовательного процесса, на наш взгляд, целесообразно учитывать принципиально иные аспекты, а именно:

- способность обрабатывать, структурировать, аналитически осмысливать большие объемы разнородной и разноплановой информации;
- творчески подходить к осуществлению поставленных задач, генерировать свои идеи, превращая их в инновации;
- четко и слаженно действовать в ситуации изменчивости, неопределенности, в том числе уметь «допрашивать» информационную картину мира, гибко приспосабливаясь к изменениям;
- передавать культурно-исторический опыт последующему поколению, через состояние открытости, диалога и толерантного общения.

Исходя из анализа литературных источников [1; 2; 3], мы предполагаем, что решение данных вопросов в значительной мере зависит от понимания и реализации взаимосвязи общей культуры личности студента и результативности учебной деятельности. По нашему мнению, правомерна постановка гипотезы, согласно которой процесс формирования общей культуры студента педагогического вуза позволит повысить результативность его учебной деятельности.

В этой связи представляется закономерным всестороннее рассмотрение взаимосвязи общей культуры личности студента и результативности его учебной деятельности. Предпосылки подобного подхода содержатся в трудах многих исследователей, разрабатывающих проблему культурологического подхода в образовании [1; 4; 5]. В частности, В.Л. Крайник пишет: «Учебная деятельность, рассматриваемая с общекультурного ракурса, занимает особое место в историческом контексте. Она направлена на систематизацию культурного содержания и имеет своей конечной целью формирование способности человека «оживлять» культурные смыслы. Учебная деятельность и культура не могут быть обособлены друг от друга. Являясь важнейшей составной частью культуры, учебная деятельность реализует процесс наследования, сохранения, распространения и приобщения человека к ценностям культуры, процесс формирования его как субъекта культуры. Последнее осуществляется как передача, трансляция из поколения в поколение и закрепление в каждом последующем из них исторически сложившихся культурных ценностей» [1, с. 213].

Термин «учебная деятельность» используется в педагогике и в других гуманитарных науках относительно давно. В середине XX века были предприняты попытки анализа и систематизации категории учебной деятельности, однако в научной среде сложилось неоднозначное отношение к результатам данного процесса. В этой связи для более полного понимания сущностных характеристик рассматриваемого понятия целесообразно проведение теоретического анализа родовой категории «деятельность».

Например, в «Российской педагогической энциклопедии» деятельность трактуется как «специфическая форма общественно исторического бытия людей, целенаправленное преоб-

разование ими природной и социальной действительности» [6, с. 263].

«Краткий психологический словарь» под редакцией М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович содержит следующее определение: «Деятельность – мотивированный процесс использования тех или иных средств для достижения цели». [7, с. 70 – 71]. По нашему мнению, второе понятие недостаточно раскрывает глубину и полноту сущностных характеристик деятельности, тем самым, не давая возможности более конкретного анализа.

Несколько иной ракурс оценки используется в «Большом толковом психологическом словаре», где «деятельность – родовая термин, принимаемый как синоним для обозначения действия, движения, поведения, мыслительного процесса, физиологических функций...» [8, с. 232]. Более подробное и развернутое определение можно встретить у Е.С. Рапацевича: «Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий тем самым свои потребности» [9, с. 125].

Таким образом, анализ энциклопедической литературы показал, что единого определения деятельности не существует, так как в процессе исторического развития, вследствие технических и технологических преобразований понятие постоянно менялось и модернизировалось. При этом в существующих подходах к дефиниции исследуемого понятия можно выделить ряд общих моментов. Например, любая деятельность традиционно состоит из цели, средства и результата. Так, К. Маркс в своих трудах рассматривал идею, как начальную стадию цели: «... самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил её в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имел представлении человека, т.е. идеально. ...» [10, с. 189].

Другими словами, в начале любой человеческой деятельности происходит накопление и приумножение большого количества информации, что способствует выработке и постановке цели. Далее в процесс включается «средство» – тотот ресурс, который человек готов истратить на достижение цели, а итогом деятельности является актуализация результата. Более развернутая структура человеческой деятельности представлена В.Н. Леонтьевым, она понимается следующим образом: потребность → цель → условия деятельности (действия → операции) → результат → контроль → оценка → коррекция. Мы разделяем данное понимание автора и, в дальнейшем, будем рассматривать человеческую деятельность как систему с обратной связью, обеспечивающей непрерывный процесс развития.

Наибольшее отражение выявленной структуры встречается в педагогических дисциплинах, где в качестве основных видов выделяют трудовую, игровую и учебную деятельности. Так как в данной статье рассматривается категория «учебной деятельности», то дальнейшее внимание будет сконцентрировано именно на ней.

В рамках нашего исследования учебная деятельность рассматривается как единая система, элементы которой взаимодействуют друг с другом и подчинены общим принципам и задачам. В тоже время, учебную деятельность мы рассматриваем как

часть системы более высокого уровня – человеческой деятельности. В свою очередь каждый элемент системы обладает собственной структурой и может рассматриваться как подсистема. Таким образом, полное и всестороннее изучение понятия «учебная деятельность» дало возможность раскрыть её структуру И.А. Зимняя, М.С. Каган и др. в структуре учебной деятельности выделяют мотивационный, операционный и рефлексивный компоненты [11; 12]. Их слаженная работа и взаимодействие способствуют наполнению и систематизации процесса учебной деятельности, делая его рациональным и целенаправленным. При этом мотивационный компонент разделяется на внутреннюю и внешнюю мотивацию, тем самым разграничивая мотивы (познавательные и социальные). В операционном компоненте выделяются целеполагание; планирование; контроль и самоконтроль, в рефлексивном – оценка, самооценка и коррекция.

Таким образом, проведённый теоретический анализ учебной деятельности показал, что она понимается, как вид деятельности, в ходе которой участники образовательного процесса через её структурные компоненты (мотивационный, операционный и рефлексивный) приобщаются к общественно-историческому и культурному опыту человечества. Стоит подчеркнуть тот факт, что как студент, так и педагог учатся друг у друга, находясь в непрерывном процессе взаимного обучения.

Другой крупной теоретической категорией, включённой в формулировку названия статьи, является «культура», которая также была подвергнута всестороннему анализу.

Изучение словарей, энциклопедий и других источников, содержащих авторские определения, даёт основание для вывода о том, что термин «культура» в научной среде понимается неоднозначно.

В результате изучения различных источников мы пришли к выводу о том, что в процессе педагогического анализа авторы используют многообразные подходы и методы, придавая понятию «культура» как индивидуальную, так и общую направленность. В широком смысле это связано с областью исследования, которая определяет общий ракурс рассмотрения «культуры». Кроме того, при ярко выраженном полидисциплинарном характере определения, происходит интерпретация в зависимости от специфики, а также от узкой направленности проводимых исследований.

Таким образом, различные подходы подчеркивают сложность изучаемого объекта. Одни исследователи понимают культуру как развитие материальных и духовных ценностей, вторые – как накопленный человеческий опыт, третьи – как систему знаков, четвёртые – как источник информации и т. д. Поэтому, прежде чем обратиться к характерным особенностям термина «культура», остановимся на её общей характеристике.

Говоря о человеке, культурный он или некультурный, мы оцениваем его поведение, нравственность, манеры, уровень образования, профессионализм и другое. В данном случае «культурное» поведение важно с точки зрения того, что человек делает по отношению к другим людям и как другие люди оценивают его поведение. Взаимодействуя «культурно» с обществом и другими людьми, человек проникает в некую особую сферу бытия, демонстрируя в ней свои человеческие качества, формируя при этом в себе «оценочную систему», которая позволяет соотносить его собственные действия с действиями других людей [3].

Рассматривая культуру на уровне понимания среднестатистического человека, мы понимаем её как определенную характеристику жизни человека, группы людей, народа, нации с их колоритом, традициями, нравами и ценностями; как характеристику личности, в том случае, если речь идет об уровне культурного развития; как характеристику отдельных сторон жизнедеятельности (культура труда, физическая культура, культура поведения и т. д.).

На наш взгляд, наиболее сбалансированное определение культуры представлено в философском словаре под редакцией С.Я. Подопригора и А.С. Подопригора, в которой она понимается как «совокупность достижений общества в его материальном и духовном развитии, используемых обществом, составляющих культурные традиции и служащих дальнейшему прогрессу человечества» [13, с. 137].

При рассмотрении культуры в философском, психологическом и педагогическом аспектах, было замечено, что при трактовке понятия, речь шла как о материальных предметах (орудия труда, картины, книги и т. д.), так и о нематериальных продуктах (идеях, ценностях, образах, теориях и т. д.). При этом материальные и духовные ценности, созданные человеком, называют

соответственно материальной и духовной культурой. Мы рассматриваем материальную и духовную культуру, далеко не с просветительскими целями, а хотим показать, насколько широк диапазон трактовки этого явления. Стоит отметить, что материальная и духовная виды культуры неразрывно связаны друг с другом. Любые предметы или явления в своей основе имеют проект, воплощают определенные знания и становятся ценностями, удовлетворяя человеческие потребности. Иными словами, материальная культура всегда является воплощением определенной части духовной культуры. В свою очередь, духовная культура может существовать, только будучи опредмеченной, получившей то или иное материальное воплощение. Подобная взаимосвязь объективна, неразрывна и обуславливает выделение такого понятия как общая культура.

Теоретический анализ психолого-педагогических аспектов данного понятия показал, что в результате приобщения к общей культуре происходит формирование индивидуальной системы духовно-нравственных ценностей личности студента. То есть, в процессе воспитания и обучения личность не просто изучает культуру, а проживает и переживает её как свой образ жизни и деятельности, как определенную культурную среду, а также продолжает её развивать. Культура становится своего рода, приоритетным направлением в развитии общества и созданных им институтов образования и воспитания.

Освоение культуры в деятельности предполагает развертывание творческого потенциала личности. Творчество и творческие задатки имеют множество граней: от создания собственных теорий, открытия педагогических и организационных закономерностей культуры до поиска нестандартных решений, проявлений культуры во всех её аспектах, способности ориентироваться на культурные образцы поведения. В этом состоит сущность культуротворчества. Понятие «культуротворчество» в образовании трактуется как осознание обучающимися духовно-нравственных ценностей во всех его проявлениях и аспектах, стремление к творчеству, развитие творческих способностей и задатков [14, с. 10].

В процессе жизнедеятельности личность стремится удовлетворить свои внешние цели и задачи, забывая о более глубоком, внутреннем развитии. Культуротворчество помогает через изменения внешней, развить и совершенствовать внутреннюю культуру личности, путём приобщения к духовно-нравственным ценностям. На этом основании делается шаг в направлении саморазвития и совершенствования своего духа, что является первой ступенью на пути превращения единичного, конкретного человека в высоко нравственную культурную личность.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что приоритетными направлениями, характеризующими общую культуру личности студента, являются:

- духовно-нравственная направленность личности характеризуется способностью к приобретению, развитию и применению знаний, умений и навыков, составляющей основу для формирования мировоззренческих принципов человека;
- творческая направленность личности характеризуется новаторскими, креативными, неоднозначными решениями субъекта при возникновении спорных, трудных ситуаций, а также анализом результатов деятельности, в том числе ответственностью за принятие решений, что позволяет положительно и оптимистично относиться к окружающей действительности и преобразовывать свой внутренний мир.

В итоге рассмотрения данного вопроса, можно сделать вывод о том, что общая культура личности понимается как универсальное отношение человека к миру, через которое человек создает мир и самого себя, т. е. общая культура личности есть результат творческой самореализации человека. При этом общая культура студента рассматривается как «культурно-ориентированное созидательное мировоззрение, поведение и деятельности, основанные на позитивно-социальном отношении к себе и другим, будущей профессии и миру в целом, что предполагает в системе его образования наличие интегрального комплекса общенаучных, общекультурных и эстетических знаний и умений, составляющих духовно-нравственное и интеллектуальное содержание личности и, в целом, определяющих её мировоззрение и творческую направленность» [14, с. 15].

Для более полной характеристики данного понятия можно выделить четыре уровня развития общей культуры личности студента: адаптивный; номинальный; потенциальный и креативный. Данные уровни были выявлены в процессе анкетирования и обработки полученных ответов, что позволяет констатировать сле-

дующее: 28% опрошенных находится на адаптивном, 40% – на номинальном, 20% – на потенциальном и 12% – на креативном уровне развития общей культуры личности.

Таким образом, полученные результаты показывают, что уровень общей культуры личности студентов в целом недостаточно высок. Данный факт предположительно оказывает отрицательное влияние на результативность учебной деятельности студентов. На основании этого был проведен анализ взаимосвязи результатов учебной деятельности и общей культуры личности студента. Он показал, что таковая связь действительно имеет место в виде прямой положительной корреляции. Можно с уверенностью утверждать, что более высокому уровню сформированности общей культуры студентов соответствует более высокий уровень результативности учебной деятельности. При этом найденные точки соприкосновения изучаемых понятий позволяют раскрыть внутренний механизм реализации выявленной взаимосвязи, заключающийся в реализации ряда педагогических условий.

Первое условие – создание культурологического образовательного пространства. В.П. Большакова в своей авторской концепции, рассматривает культурное пространство как «вместитель» культурно-исторического опыта, при этом подчеркивает, что: «Культурное пространство порождается и изменяется культурой, а возникнув, активно воздействует на неё» [15, с. 6 – 8]. В нашем понимании данное пространство является фактором осознанного взаимодействия человека с окружающим миром, при котором происходит формирование у студентов образа культуры как системы личностных, национальных и общечеловеческих ценностей. Это позволяет участникам образовательного процесса создать атмосферу совместного творчества и поиска методов усвоения духовных практик, норм и традиций, представленных в пространстве образовательного учреждения.

Содержание культурологического образовательного пространства определяется тремя выделенными элементами: пространством знаний; образовательными объектами (материально-технической базой образовательного учреждения); атмосферой сотворчества педагога и студента. Выделенные элементы позволяют направить студента на путь индивидуализации и социализации, способствуя формированию образа культуры, как системы личностных, этнических, национальных и общечеловеческих ценностей.

Второе условие – культуросообразная деятельность педагога. К.Д. Ушинский в своих трудах, говоря о профессии учителя, (педагога) считал, что «воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества. Посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святынь заветов людей, борющихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознаёт, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом зиждутся царства и им

живут целые поколения» [16]. Применяя на практике всю личностную палитру профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, свой личностный авторитет и харизму, педагог позволяет студенту раскрыться, выйти на новый уровень развития, стать независимым творцом своей будущей жизни. Безоговорочная поддержка педагога позволяет найти студенту себя в своей профессиональной деятельности, стать мастером своего дела, отвечающим всем требованиям современного общества. Опираясь на свои личностные и профессионально-педагогические качества, педагог способен выбирать различные ролевые позиции в образовательном процессе, что реализуется и проявляется в демократическом стиле преподавания. При этом он выступает в качестве координатора, оратора, информатора, сотрудника и консультанта, что позволяет раскрыть внутренний потенциал личности студента, его духовную составляющую, делая образовательный путь, более увлекательным, творческим и эмоциональным.

Третье условие – стимулирование процесса культуротворчества студента. Проанализировав образовательный процесс и научно-педагогический опыт, мы пришли к выводу о том, что помимо культурологического образовательного пространства и культуросообразной деятельности педагога, необходимо учитывать позицию и роль студента, которая выражается в процессе культуротворчества. Данный процесс создаёт предпосылки для широкого применения студентами своих творческих сил, способностей и дарований. Но развитие общей культуры не может проходить хаотично, здесь требуется систематизированный алгоритм, понимаемый как механизм культуротворчества студента и раскрываемый в несколько этапов. В качестве первого этапа выступает *культуросообразование*, в процессе которого происходит приобщение личности к обществу-историческому опыту, традициям и нормам, системе знаний и ценностей. Второй этап, именуемый *культуросообразованием*, позволяет сформировать определённый уровень духовной культуры. При этом способность творческого освоения мира ограничивается репродуктивной тенденцией, которая позволяет воспроизводить ранее проверенные формы и приёмы поведения, с целью снижения степени личной ответственности. В качестве третьего этапа выступает процесс *культуротворчества*, который даёт возможность выхода за рамки шаблонов, привычных действий и придаёт учебной деятельности новаторский характер.

Таким образом, проведённое исследование позволило выявить организационно-педагогические условия реализации взаимосвязи общей культуры личности студента и результатов учебной деятельности, к которым относятся: создание культурологического образовательного пространства, культуросообразная деятельность педагога и процесс культуротворчества студента. Выделенные условия понимаются не как обособленные, а в большей степени взаимосвязанные и взаимодополняемые. Именно такой подход помогает студенту раскрыть свой внутренний творческий потенциал, педагогу реализовать инновационные планы, субъектам образовательного процесса создать вокруг себя благоприятную культурологическую среду.

Библиографический список

1. Крайник В.Л. *Формирование культуры учебной деятельности будущего педагога*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Барнаул, 2008.
2. Видт И.Е. *Общая культура учителя как фактор успешности педагогической деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 1995.
3. Янова М.Г., Игнатова В.В. *Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя*. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011.
4. Свасьян К.А. Человек как творение и творец культуры. *Вопросы философии*. 1987; 6: 132 – 138.
5. Егорова А.В., Каманова И.М., Попова М.В. *Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей*. Москва: Просвещение, 2005.
6. Деятельность. *Российская педагогическая энциклопедия*. Москва, 1993: 263.
7. Деятельность. *Краткий психологический словарь*. Минск, 1998: 70 – 71.
8. Деятельность. *Большой толковый психологический словарь*. Москва, 2000: 232.
9. Деятельность. *Новая философская энциклопедия*. Москва, 2000: 125.
10. Маркс К. *Капитал*. Москва: Партиздат, 1932.
11. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2001.
12. Каган М.С. *Человеческая деятельность: Опыт системного анализа*. Москва: Политиздат, 1974.
13. Культура. *Философский словарь*. Ростов-на-Дону, 2015: 137.
14. Гудин Д.Н. *Формирование общей культуры студентов вуза во внеаудиторной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2007.
15. Большаков В.П. *Провинциальность культурных пространств нынешней России*. Санкт-Петербург, 2005: 6 – 8.
16. Сластёнин В.А. *Педагогика*. Москва: Академия, 2002.

References

1. Krajnik V.L. *Formirovanie kul'tury uchebnoj deyatel'nosti buduschego pedagoga*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2008.

2. Vidt I.E. *Obschaya kul'tura uchitelya kak faktor uspešnosti pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 1995.
3. Yanova M.G., Ignatova V.V. *Formirovanie organizacionno-pedagogicheskoy kul'tury budushchego uchitelya*. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astaf'eva, 2011.
4. Svas'yan K.A. Chelovek kak tvorenie i tvorec kul'tury. *Voprosy filosofii*. 1987; 6: 132 – 138.
5. Egorova A.V., Kamanova I.M., Popova M.V. *Formirovanie psihologicheskoy kul'tury lichnosti v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Moskva: Prosveschenie, 2005.
6. Deyatel'nost'. *Rossiyskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*. Moskva, 1993: 263.
7. Deyatel'nost'. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Minsk, 1998: 70 – 71.
8. Deyatel'nost'. *Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'*. Moskva, 2000: 232.
9. Deyatel'nost'. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Moskva, 2000: 125.
10. Marks K. *Kapital*. Moskva: Partizdat, 1932.
11. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2001.
12. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost': Opyt sistemnogo analiza*. Moskva: Politizdat, 1974.
13. Kul'tura. *Filosofskij slovar'*. Rostov-na-Donu, 2015: 137.
14. Gudim D.N. *Formirovanie obschej kul'tury studentov vuza vo vneauditornoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2007.
15. Bol'shakov V.P. *Provincial'nost' kul'turnyh prostranstv nyneshnej Rossii*. Sankt-Peterburg, 2005: 6 – 8.
16. Slastenin V.A. *Pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 378.2

Nikitina L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

QUALITY CHANGE OF STUDENTS' SELF INSTRUCTION FOR THE CLASSES IN METHODS OF TEACHING UNDER CONDITIONS OF INVOLVING THEM INTO RESEARCH. The article discusses an impact of the research on changing quality of preparing of students for classes on methods of training in different ways (performance, activity, position), the subject of which is the mastery of the methodological organization of joint educational activities with children in the classroom. The involvement of students into research work is understood as selection conditions of necessary teaching tools, their justification and application in practice. The paper provides diagnostic tools in a form of a questionnaire, which allows identifying the research steps used by students when they prepare for classes. An analysis of the results shows the change in the quality of independent home work of students due to their involvement into research, when they master different ways of organizing their research activities.

Key words: research, self-training, joint activities, choice of teaching methods at lessons.

Л.А. Никитина, д-р пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

ИЗМЕНЕНИЕ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ПО МЕТОДИКЕ В УСЛОВИЯХ ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье рассматривается влияние исследования на изменение качества самостоятельной подготовки студентов к занятиям в разных способах методической подготовки (исполнительской, деятельностной, позиционной), предметом которой становится овладение методической организацией совместной образовательной деятельности с детьми на уроке. Вовлечённость в исследование как способ построения методической деятельности проявляется в изучении будущим педагогом условий выбора необходимых методических средств, их обоснования и применения на практике. Представлен диагностический инструментарий в форме опросника и анализ полученных результатов, демонстрирующих изменение качества самостоятельной подготовки студентов к занятиям в результате вовлечённости в исследование в процессе самостоятельной подготовки и овладение ими разными способами методической организации совместной деятельности.

Ключевые слова: исследование, самостоятельная подготовка, совместная деятельность, методическая организация урока.

Введение новых стандартов высшего образования актуализировало ряд проблем в подготовке будущего педагога: изменение технологии обучения (передача знаний преподавателя студентам не отражает сущность компетентностного подхода), мониторинг качества подготовки (учебная успеваемость не показывает уровень овладения компетенциями), способы вовлечения студентов в практическую деятельность (М. Барбер, В.Н. Введенский, А.Я. Данилюк, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, И.Д. Фрумин и др.). Актуальным становится вопрос и об организации самостоятельной деятельности будущих педагогов в процессе обучения их в вузе (А.А. Вербицкий, М.А. Данилов, М.И. Махмутов, А.В. Усова, А.А. Вербицкий др.), поскольку преподавателям необходимо, с одной стороны, реализовывать практико-ориентированную направленность подготовки бакалавров, что требует вовлечения студентов в практическую работу, связанную с овладением профессиональными компетенциями в организации образовательной деятельности детей. С другой, – в учебных планах идёт сокращение часов аудиторной нагрузки с целью формирования у студентов умения учиться самостоятельно [1]. Безусловно, не научившись самостоятельно добывать знание, работать с ним, – сложно научить этому детей, тем более, что стандарт начального образования в качестве образовательного результата зафиксировал формирование у младших школьников умения учиться [2]. В связи с этим особую

важность приобретает изменение способов методической подготовки, основанных на вовлечении студентов в исследование специфики методической деятельности учителя, поскольку исследовательская компетентность проявляет готовность педагога самостоятельно «видеть» и решать профессиональные задачи.

Самостоятельная деятельность возможна тогда, когда деятель владеет способом её осуществления, который приобретает им в процессе самостоятельной подготовки в условиях обучения. Однако, говоря об образовательной самостоятельной деятельности в изучении методики, такого способа у студентов нет, поскольку сама методика как дисциплина синтезирует разные области знания (психологические, педагогические, лингвистические, методические), что актуализирует гуманитарный подход к её изучению, основанный, по определению Г.Н. Прокурякова, на «... возможности влияния человека на своё образование, участие в нём, выстраивания своих образовательных форм, траектории, пространства. ... это организация процесса образования самим субъектом, образования субъектных форм деятельности и познание этих форм образования» [3, с. 5]. Будущим учителям необходимо этот способ сформировать.

Самостоятельная подготовка студентов к практическим занятиям по методике обучения русскому языку является одним из способов организации их образовательной деятельности, позволяющим овладевать не только содержанием методики,

необходимым для построения педагогической деятельности, но и создавать свой маршрут в образовании, проявлять самостоятельность и ответственность за свое образование.

Установленные нашим исследованием разные способы методической подготовки (исполнительский, деятельностный, позиционный) позволяют зафиксировать момент появления изменений в самостоятельной деятельности студентов, а именно, – овладение исследованием, как способом организации деятельности [4].

Отметим, что организация самостоятельной подготовки со стороны преподавателя в исполнительском способе методической подготовки складывается зачастую из предъявления студентам темы занятия, указания вопросов и заданий, которые следует осветить студенту при подготовке и на самом занятии, списка литературы, где можно найти информацию, перечня требований к результатам подготовки. При этом в современных условиях поиска информации студент чаще всего идет не в библиотеку, а обращается к Интернету, где, не владея культурой поиска, «скачивает» все, близкое к теме. Проблема сегодняшнего дня – отсутствие культуры работы с текстом, поскольку текст не «пропускается» через собственное понимание, его анализ, выдвижение собственных суждений по поводу прочитанного. Ещё сложнее работать с текстами по методическим аспектам педагогической деятельности, поскольку у студентов отсутствует опыт практической деятельности.

Студенты в этом способе в зависимости от сформированности самостоятельности (как качества личности) и творческих наклонностей могут выполнить все задания или их часть. При этом они чаще всего не берут на себя ответственность за выполненную работу, поскольку преподаватель оценивает результат их деятельности – ставит отметки, оценивает словами, фиксирует полноту освещения вопросов и т. д. В этом случае происходят разрывы:

- между требованиями со стороны преподавателя, его желанием «передать» свои знания и мотивами в деятельности самих студентов: выполнить все (часть), т. к. требует преподаватель, выполнить, потому что это интересно-нужно-важно и пр.;

- между способом овладения методическим знанием в вузе (воспроизведение в форме пересказа) и необходимостью его применения в педагогической деятельности на практике конкретными действиями.

Организация изучения методики в деятельностном и позиционном способах подготовки предполагает включение студентов в решение образовательных ситуаций; изучение моделей организации совместной деятельности с детьми при подготовке, проведении и анализе уроков; проектирование собственных продуктов предстоящей педагогической деятельности (конспекта урока, исследовательского проекта и пр.). В связи с этим самостоятельная подготовка студентов к занятиям начинается приобретать характер исследовательской деятельности, поскольку им необходимо не просто восстановить (пересказать) материал из учебника по методике, составить фрагмент урока (конспект), подобрать упражнения, используя существующие методические разработки, а изучить условия существования и проявления методического знания, используя для этого исследовательские

действия (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение, классификацию, проблематизацию и др.) [5]. Готовясь к занятиям, студенты овладевают способом построения собственной методической деятельности, базирующейся на исследовании.

В том, как студент готовится к занятиям, проявляются и многие характеристики его последующей педагогической деятельности, поскольку он уже построил (присвоил) для себя способ подготовки, который может проявляться:

- в «школярском» (исполнительском) типе по чётко обозначенным ориентирам: страницы в учебнике, упражнение и пр., выполняя порой формально работу. В этом случае у него не может возникнуть целостной картины предстоящей деятельности, поскольку он выполняет задание механически, не устанавливает связи, воспроизводит, не оценивает результат проделанной работы. Такая подготовка характерна для исполнительского способа овладения методическим знанием. На практике будущий педагог чаще всего будет работать в трансляционной модели деятельности, проектировать методическую организацию урока в поведенческо – ориентированном способе;

- в объяснительном типе, когда ему важно не просто найти информацию на тот или иной вопрос (задание), а попытаться объяснить себе, значимость и важность выполняемого задания для осваиваемой деятельности. И тогда студент обращается к разным источникам, сравнивает, сопоставляет, выясняет основания, определяет место изучаемого методического знания в решении практических задач обучения. Его подготовка проявляет деятельностный способ изучения методики, на практике он будет строить лидерскую модель методической организации совместной деятельности;

- в поисковом (исследовательском) типе, когда методическое знание строится на основе использования исследовательских шагов, привлекая для этого разные источники получения знания (литературу, школьную практику, личный опыт и опыт работы учителей и др.). Исследование становится способом построения деятельности, поскольку, не пересказывая знание, а, включая его в действие на основе изучения условий существования и проявления на практике, студент тем самым строит деятельность. Каждый шаг при этом сопровождается установлением множественных связей (предметного знания с условиями его построения, результатом обучения и способами организации). Такая самостоятельная подготовка проявляет позиционный способ работы с методическим знанием и позволяет будущему педагогу строить партнерскую модель методической организации деятельности.

Разработанный нами опросник «Моя деятельность при подготовке к занятиям по курсу методики», использованный в качестве диагностической методики, позволяет выявить реальные (Р – действия) и предпочитаемые (П – действия) действия студентов при подготовке к занятиям [4]. В списке предложенных действий входят действия, которые, с одной стороны, характеризуют исследовательскую составляющую деятельности, а, с другой, – способ методической подготовки, показывающие изменение качества методической готовности будущего педагога в организации собственной деятельности (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Состав действий самостоятельной подготовки студентов к занятиям в разных способах методической подготовки

Способы МП	Исполнительский	Деятельностный	Позиционный
Группы действий			
Изучение информации по теме	Обращаюсь только к учебнику по методике	Подбираю дополнительную литературу	Делаю выписки и анализирую
Работа с учебно-методическими пособиями	Анализирую только школьные учебники	Сравниваю разные учебники и пособия по рассматриваемому вопросу	Формулирую основания для обращения к учебникам разных систем
Подготовка фрагментов (конспектов) уроков, упражнений, заданий	Использую разработки уроков из методических пособий	Прогнозирую совместную деятельность детей	Обосновываю выбор методических средств в организации СД. Подбираю материал для диагностики сформированности у детей практических умений.
Осуществление самоанализа подготовки	Анализирую свою работу по заданным критериям	Готовлю интересные меня вопросы для обсуждения на занятии	Анализирую свою работу по выработанным совместно критериям

Таблица 2

Выбор студентами Р- и П- действий при подготовке к занятиям

Группы действий	Действия	Кол-во студ., %		ЭГ 2012 (34)		КГ 2011 (35)			
		Р	П	Р	П	Р	П		
Изучение информации по теме	Обращаюсь только к учебнику по методике	18	53%	16	47%	26	74%	9	26%
	Подбираю дополнительную литературу по теме	26	76%	8	24%	14	40%	21	60%
	Делаю выписки и анализирую	22	65%	14	41%	16	46%	19	54%
Работа с учебно-методическими пособиями	Анализирую только школьные учебники	7	21%	27	79%	18	51%	17	49%
	Сравниваю разные учебники и пособия по рассматриваемому вопросу	23	68%	11	32%	17	49%	18	51%
	Формулирую основания для обращения к учебникам разных систем	13	38%	21	62%	14	40%	21	60%
Подготовка фрагментов (конспектов) уроков, упражнений, заданий	Использую разработки уроков из методических пособий	14	42%	20	58%	26	74%	9	26%
	Прогнозирую совместную деятельность детей	24	71%	10	29%	16	46%	19	54%
	Обосновываю выбор методических средств в организации СД	23	68%	11	32%	14	40%	21	60%
	Подбираю материал для диагностики сформированности у детей практических умений	19	56%	15	44%	13	37%	22	63%
Осуществление самоанализа подготовки	Анализирую свою работу по заданным критериям	19	56%	15	44%	26	74%	9	26%
	Готовлю интересующие меня вопросы для обсуждения на занятии	21	62%	13	38%	14	40%	21	60%
	Анализирую свою работу по выработанным совместно критериям	21	62%	13	38%	13	37%	22	63%

Представим результаты тестирования студентов 5 курса¹ по выявлению Р- и П- действий, проявляющих разные способы методической подготовки. В тестировании принимали участие в разные годы студенты ЭГ – 21 (2009 г.), 17 (2010 г.), 34 (2012 г.) и КГ – 39 (2010), 35 (2011). Рассмотрим выборку действий по опросникам, выполненную студентами ЭГ – 2012 года (34 человека) и КГ – 2011 года (35 студентов). Мы взяли данные за последние годы, с тем, чтобы сравнить, с одной стороны, какие действия студенты реально выполняют при подготовке к занятиям (какие остаются предпочтительными), а, с другой, – какой способ методической подготовки при этом проявляется. Выявить различия в выборе и предпочтений в осуществлении самостоятельной подготовки к занятиям.

Комментарий к таблице: По первой группе действий «изучение информации по теме» данные опросника показывают, что для студентов ЭГ на первом месте среди Р- действий выступают действия, связанные с подбором дополнительной литературы (76%), затем подготовка выписок и анализ литературы (65%) и, наконец, обращение к учебнику по методике (53%). Тогда как для студентов КГ на первом месте в качестве Р- действий выбрано обращение к учебнику по методике (74%), а остальные действия перешли в план предпочитаемых (подбор литературы – 60%, выписки и анализ – 54%). Выбор Р-действий в работе с информацией свидетельствует о том, что для студентов ЭГ становится значимым расширение способов добывания и обработки информации, что свидетельствует о деятельностном и исследовательском способах МП. Тогда как для студентов КГ – ведущим остается исполнительский способ МП, поскольку обращение к другим литературным источникам и их анализ являются для них П-действиями.

Анализ ответов опросника по второй группе действий «работа с учебно-методическими пособиями» свидетельствует о том, что студентами ЭГ в качестве Р-действия выбрано «сравнение разных учебников и учебных пособий по рассматриваемой теме» (68%), что свидетельствует об их обращении к исследованию учебного материала, как одному из условий осуществления деятельности, позволяющем в дальнейшем выбирать методические средства, о сформированности исследовательских умений. Для студентов КГ значимым Р-действием среди других выступает «анализ школьного учебника» (51%), что представляет исполнительский способ подготовки, а действия, связанные со сравнением разных учебников, формулировкой оснований для анализа составляют в основном П-действия (51%, 60%).

Из третьей группы действий, включающих действия по подготовке фрагментов и конспектов урока, заданий и упражнений, студенты ЭГ выбрали Р-действиями прогнозирование совместной деятельности детей (71%) и обоснование выбора методических средств в организации СД (68%), которые свидетельствуют о появлении в качестве предмета методической деятельности – организацию совместной деятельности, и проявлении исследовательской позиции в создаваемом продукте – фрагменте, конспекте урока. Студенты КГ наиболее часто употребляемым действием при подготовке фрагментов назвали обращение к существующим разработкам в методических пособиях – 74%, что позволяет говорить о готовности педагога выполнять (исполнять) существующие схемы, т.е. действовать в рамках нормы. П-действиями стали действия, требующие исследовательских умений, действий (подбор материала для диагностики – 63%, обоснование выбора методических средств в организации СД – 60%, прогнозирование деятельности детей – 54%).

¹ Диагностика проводилась со студентами Алтайского государственного педагогического университет в рамках диссертационного исследования.

В четвертой группе действий, отражающих рефлексию собственной подготовки, студенты ЭГ и КГ выбрали в качестве реальных разные действия, так студенты ЭГ анализируют свою работу по выработанным совместно критериям (62%), готовят интересные их вопросы для обсуждения на занятии (62%), что свидетельствует о готовности работать совместно и об исследовательском отношении к собственной деятельности. Студенты КГ обращаются к анализу своей подготовки, но на основе заданных критериев (74%), что отражает их отстраненность, незаинтересованность в собственной работе. При этом им хотелось бы самим набирать критерии (63%), ставить вопросы, но они составляют П-действия (60%).

Анализ ответов студентов позволяет сделать вывод о том, что студенты ЭГ выбирают в качестве Р – действий такие действия, которые связаны с исследованием условий методической организации деятельности: сравнивают разные учебники и пособия по рассматриваемому вопросу (68%), подбирают материал для диагностики сформированности у детей практических

умений (56%), готовят интересные меня вопросы для обсуждения на занятии (62%), что свидетельствует об изменении характера их методической подготовки в результате овладения исследовательской компетентностью как способом организации деятельности. В КГ студенты обращаются к этим действиям, однако для них они составляют больший процент как предпочитаемые (51%, 60%, 60%), что отражает исполнительский способ методической подготовки, как единственный способ методической подготовки.

Таким образом, изменение способа методической подготовки меняет и характер самостоятельной деятельности студентов при подготовке к занятиям. Они начинают выбирать исследовательские шаги: анализ, сравнение, сопоставление, выделение оснований, наработку критериев в оценивании методических средств и приемов, что в результате помогает им строить свою деятельность по выбору и сопровождению методических приемов в организации совместной образовательной деятельности на уроке.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки: «Начальное образование»*. Available at: <http://standart.edu.ru>
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Available at: <http://standart.edu.ru>
3. *Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы*: коллективная монография. Под редакцией Г.Н. Прозументовой. Томск: ТГУ, 2002.
4. Никитина Л.А. *Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования*. Автореферат диссертации доктора педагогических наук. Барнаул. 2014.
5. Никитина Л.А. *Исследовательская направленность в организации практических занятий по изучению курса «Методика обучения русскому языку и литературе»*: учебно-методическое пособие, издание 3-ое дополненное, переработанное. Барнаул: АлтГПА, 2010.

Reference

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' podgotovki: «Nachal'noe obrazovanie»*. Available at: <http://standart.edu.ru>
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshego obrazovaniya*. Available at: <http://standart.edu.ru>
3. *Gumanitarnoe issledovanie v obrazovanii: opyt, razmyshleniya, problemy*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciej G.N. Prozumentovoj. Tomsk: TGU, 2002.
4. Nikitina L.A. *Stanovlenie issledovatel'skoj kompetentnosti v metodicheskoy podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah innovacionnogo razvitiya obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul. 2014.
5. Nikitina L.A. *Issledovatel'skaya napravlenost' v organizacii prakticheskikh zanyatij po izucheniyu kursa «Metodika obucheniya russkomu yazyku i literature»*: uchebno-metodicheskoe posobie, izdanie 3-oe dopolnennoe, pererabotannoe. Barnaul: AltGPA, 2010.

Статья поступила в редакцию 5.09.16

УДК 53(091)

Novichihina T. I., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tnovichixina@mail.ru

THE CONTRIBUTION OF THE DOCTRINE OF INTRA-ATOMIC PROCESSES IN THE SCIENTIFIC INFORMATION FIELD. The article traces history of a concept of atom, changing its role in the representation of the structure of the material world in the process of expanding the scientific and information field. The author studies stages of systematization of knowledge about the structure of matter, the development of theoretical concepts of the particles associated with the concept under consideration. On the basis of systematization of knowledge on the history of physical science the work has a task to study how the information scientific field is filled with new contents. The paper substantiates the validity of the use of quantum theory to the problem of atomic structure. For the first time the author indicates the need to nominate unusual ideas for the promotion of science to a higher level. The research also marks an opening value of the electron, for the development of concepts of subatomic processes.

Key words: atom, atomic processes, scientific information field, model of the nucleus.

Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tnovichixina@mail.ru

ВКЛАД УЧЕНИЯ О ВНУТРИАТОМНЫХ ПРОЦЕССАХ В НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ

В статье прослеживается история понятия «атом», изменение его роли в представлении о строении материального мира в процессе расширения научно-информационного поля. Выделены этапы систематизации знаний о строении вещества, развития теоретических представлений о частицах, связанных с рассматриваемым понятием. На основе систематизации знаний по истории развития физической науки проведено исследование наполнения новым содержанием научно-информационного поля. Обоснована правомерность применения квантовой теории к проблеме строения атома. Впервые указано на необходимость выдвижения необычных идей для продвижения науки на более высокий уровень. Отмечено значение открытия электрона, для развития представлений о внутриатомных процессах.

Ключевые слова: атом, внутриатомные процессы, научно-информационное поле, модель ядра.

Термину «атом» мы обязаны древнегреческой школе атомистов, которую возглавлял известный философ того времени Демокрит. Концепция атомистов о дискретности вещества предпо-

лагает делимость материи до определенного предела. Пределом такой делимости является мельчайшая частица вещества атом (то есть «неделимый»).

Суть учения Демокрита сводится к следующему:

- не существует ничего, кроме атомов;
- атомы бесконечны по числу и бесконечно разнообразны по форме;
- различие между веществами происходит от различия атомов в числе, величине, форме и порядке [1].

Таким образом, атому отводилась роль микроскопического кирпичика мироздания, из которого строился весь материальный мир. Эта концепция оставалась доминирующей вплоть до конца XIX века, когда имеющаяся научная информация об атомах была подвергнута существенному пересмотру.

Этому способствовали физические эксперименты английского физика Дж.Дж. Томсона, направленные на выяснение природы катодных лучей. Действуя на потоки катодных лучей электрическими и магнитными полями, ему удалось получить значение их удельного заряда (отношение заряда e к массе m) равное $2,3 \cdot 10^{11}$ Кл/кг [2].

Ранее соотечественник Томсона физик-теоретик Стоней теоретически оценил величину элементарного заряда $e \sim 10^{-19}$ Кл, назвав его электроном. Это позволило Томсону оценить массу электрона, которая оказалась равной примерно $m_e \sim 4 \cdot 10^{-31}$ кг. Но известно, что масса самого легкого атома водорода равна примерно $1,7 \cdot 10^{-27}$ кг, то есть $m_e < m_H$ (различие в массах на три порядка).

Таким образом, Томсону удалось доказать, что катодные лучи не являются ни электромагнитной волной, ни газом, ни атомами каких-либо химических элементов. Они являются частицами, размер которых меньше размера самого маленького атома. Томсон на основании своих опытов вынужден был сделать невероятный дерзкий вывод о том, что кроме атомов, в природе существует неизвестная до сих пор частица значительно меньше по массе, чем атом водорода, заряженная отрицательным зарядом. Эта частица и есть электрон, а катодные лучи представляют поток таких электронов. Но так как эти частицы вырываются из разных катодов, то они должны входить в состав всех атомов. Таким образом, атом каждого вещества не является, как утверждали до сих пор все физики и химики, простейшей неделимой частицей, а имеет сложную структуру.

Итак, атом не неделим, от него отделяются частицы с отрицательным зарядом, остаток же заряжен положительно. Это крах старой физики, революция в науке и в сознании человека. Будучи основательным и осторожным ученым, Дж.Дж. Томсон измерил отношение новой частицы к её массе не только у катодных лучей, но также и излучений, возникающих при фотоэффекте, при термозмиссии, при β – радиации. Сомнений в существовании в природе частицы с самым малым отрицательным зарядом и массой в 1837 раз меньшей массы атома самого легкого из химических элементов – водорода для Томсона теперь не осталось. 30 апреля 1897 года он сообщил ученому миру о своем открытии, именно этот день и принято считать датой рождения электрона.

Таким образом, в канун XX века научно-информационное поле пополнилось новыми представлениями о материи, полученными из микромира экспериментальным путем.

Решающие опыты по точному определению элементарного заряда были выполнены в самом начале XX века независимо друг от друга американским физиком Р. Милликаном и россиянином А.Ф. Иоффе. Они установили, что $e = 1,6 \cdot 10^{-19}$ Кл. Постепенно электрон завоевал свое место «под солнцем» в физике. К нему стали не только привыкать, но и относиться уважительно, потому как все новые опыты неукоснительно подтверждали его существование. Однако появление на физическом горизонте электрона поставило перед учеными целый спектр новых проблем: как электроны ведут себя в атоме; где они располагаются; что представляет собой положительный заряд, находящийся внутри атома и, наконец, как устроен сам атом?

На передний план выдвинулась проблема строения атома, требующая научного разрешения. Информационный вакуум, созданный возникшей проблемой, притягивал к себе передовые умы физиков того времени.

Одним из первых идей о внутреннем строении атома, исходя из периодического закона Д.И. Менделеева, выдвинул русский революционер Н.А. Морозов, будучи в заключении за революционную деятельность. По теории Морозова, атомы всех химических элементов состоят из трех частей. Две из них несут на себе электрические заряды – положительный и отрицательный. Конечно, Морозов не мог догадаться о действительном строении атома. Ведь он даже не знал об открытии электрона и

радиоактивности. Тем не менее, в его теории содержалось много верных идей [3].

Интересна также попытка профессора Московского университета Чичерина построить теорию строения атома. Исходя только из периодической системы Менделеева, Чичерин в 1888 г. высказал идею о планетарном строении атома. Атом, по Чичерину, подобен солнечной системе. Он состоит из центральной массы, вокруг которой вращаются другие массы. Между центральной массой и вращающимися массами действует сила притяжения, подобная силе тяготения.

Конечно, вся подобная информация относится к разряду догадок, не имеющих под собой опытного обоснования. Бесспорным в них является лишь одно – если в обычном состоянии атомы электрически нейтральны, то они должны включать в себя и положительные заряды, которые компенсируют их отрицательный заряд. Следовательно, атом должен состоять из электронов и из чего-то, что несет на себе положительный заряд.

В одной из первых моделей атома, развитой Дж.Дж. Томсоном, положительный заряд предполагался в виде шара положительного электричества, внутри которого находились электроны. Эта сфера имела размеры атома. Электроны могли находиться внутри положительно заряженного шара в покое, а могли вращаться вокруг его центра.

Среди физиков такая модель получила название «кекс с изюмом». Модель Дж.Дж. Томсона оказалась неверной. Но в ней была заложена интересная и полезная для будущего идея. Томсон установил, что устойчивое состояние электронов возможно только при их определенном распределении внутри положительно заряженного шара. Это было правильно и для случая неподвижных электронов, и для случая электронов вращающихся внутри атома. Электроны должны были располагаться слоями и образовывать нечто подобное «слоеному пирогу».

Такое распределение электронов позволяло объяснить периодичность свойств атомов, составляющих таблицу Менделеева. Каждому периоду в этой таблице Дж.Дж. Томсон сопоставлял одно кольцо электронов в атоме.

В 1903 – 1904 гг. японский физик Нагаока предложил планетарную модель атома. Он полагал, что атом имеет центральное положительно заряженное ядро, вокруг которого обращаются электроны. Однако модель Нагаоки, также как и подобные ей модели, не имела успеха, потому что не была научно обоснована и не объясняла даже устойчивости атома как системы.

Ведь электроны, двигаясь ускоренно по своим орбитам, излучают электромагнитные волны, которые несут с собой энергию. Поэтому такой атом должен быстро терять энергию и разрушаться.

Требовалась модель строения атома экспериментально обоснованная и, в тоже время, способная объяснить те эффекты, которые не нашли своего обоснования в гипотетических моделях. По пути экспериментального исследования внутренней структуры атома пошел известный английский физик Эрнест Резерфорд.

Резерфорду пришла блестящая идея исследовать структуру атома, изучая рассеяние α -частиц, способных проникать в недра атома.

Из опытов Резерфорда следовало, что в центре атома находится ядро малого размера (диаметр ядра порядка 10^{-15} м), в котором сосредоточен весь положительный заряд и практически вся масса атома. На основе этих выводов Резерфорд приходит к планетарной модели атома. В центре атома имеется заряженное положительно ядро; вокруг ядра вращаются электроны – отрицательно заряженные частицы. Такая модель пришла на смену модели атома Дж.Дж. Томсона.

В последующее время эта модель уточнялась: был выяснен вопрос о заряде ядра и количестве вращающихся электронов; установлено, что заряд ядра в точности равен (если за единицу принять заряд электрона) порядковому номеру соответствующего элемента в таблице Менделеева. Однако, несмотря на почти прямые экспериментальные подтверждения справедливости этой модели, против нее существовали серьезные возражения. Спас эту модель ученик Резерфорда – молодой датский физик-теоретик Нильс Бор, который предложил своеобразный выход из этого положения – соединить представление об атоме Резерфорда с теорией квантов.

Применяя новую квантовую теорию к проблеме строения атома, Бор предположил, что электроны обладают некоторыми разрешенными устойчивыми орбитами, на которых они не излучают энергию. Только в случае, когда электрон переходит с

одной орбиты на другую, он приобретает или теряет энергию, причём величина, на которую изменяется энергия, точно равна энергетической разности между двумя орбитами. Идея, что частицы могут обладать лишь определёнными орбитами, была революционной, поскольку, согласно классической теории, их орбиты могли располагаться на любом расстоянии от ядра, подобно тому как планеты могли бы в принципе вращаться по любым орбитам вокруг Солнца.

Хотя модель Бора казалась странной и немного мистической, она позволяла решить проблемы, давно озадачивавшие физиков. В частности, она давала ключ к разгадке спектров элементов. Согласно теории Бора, каждая яркая цветная линия (т. е. каждая отдельная длина волны) соответствует свету, излучаемому электронами, когда они переходят с одной разрешённой орбиты на другую орбиту с более низкой энергией. Бор вывел формулу для частот линий в спектре водорода, в которой содержалась постоянная Планка. Частота, умноженная на постоянную Планка, равна разности энергий между начальной и конечной орбитами, между которыми совершают переход электроны $h \nu = E_m - E_n$.

По расчетам Бора, частоты, излучаемые атомами водорода, можно найти из следующего выражения:

$$\nu = (E_m - E_n)/h = ((2\pi^2 \cdot m \cdot e^4)/h^3) \cdot (1/n^2 - 1/m^2).$$

Таким образом, получаем для длины излученной волны $1/\lambda = R(1/n^2 - 1/m^2)$, где R является определенной постоянной.

Эта формула для длины волны излучения атома водорода полностью совпадает с формулой Бальмера, найденной ранее для спектра атома водорода путем подбора. Кроме того, если подсчитать значение R по формуле Бора, то получается численное значение, совпадающее со значением, найденным на опыте для величины R , которая была ранее названа постоянной Ридберга.

Эта теория в корне противоречила устоявшимся положениям классической физики, поэтому зачастую не находила понимания даже среди маститых ученых не склонных к обновлению физических представлений.

Успех теории Бора при объяснении атомного спектра водорода произвел большое впечатление на физиков. Это был в полном смысле триумф этой теории. Вскоре на прямом опыте были подтверждены постулаты Бора. В 1914 г. Франк и Герц провели специальный опыт, из которого следовало, что действительно атомы изменяют свое энергетическое состояние скачками в соответствии с постулатами Бора.

Первые успехи теории Бора создали впечатление, что от нее можно ожидать очень многого. Однако ожидания не оправдались. По теории Бора удалось точно рассчитать только простейший атом водорода. Другие более сложные атомы не поддавались расчету. Правда, спектры некоторых более сложных атомов можно было частично объяснить с помощью теории Бора. Но при этом приходилось вводить ряд дополнительных гипотез, помимо основных постулатов Бора.

В дальнейшем планетарная модель Резерфорда-Бора дополнялась, усложнялась новыми идеями, но её положение в науке оставалось незыблемым. Появление новых моделей строения атома не поколебали её позиций и в настоящее время.

Таким образом, трудами Томсона, Резерфорда и Бора научно-информационное поле включило в себя как новые идеи, так и неопровержимые доказательства того, что внутриатомные процессы подчиняются новым закономерностям, выходящим далеко за границы классического поля знаний. Для объяснения явлений микромира потребовались новые подходы и представления, которые обогатили не только физику, но и весь спектр естественных наук и позволили еще больше заглянуть внутрь самой материи.

Не секрет, что естествоиспытатели всегда ощущают информационный голод. Не составило исключения и изучение внутриатомных процессов и явлений. Достигнув единства взглядов на строение атомов, физики пошли дальше. А дальше их пытливые умы обратились к исследованию основной «детальки» планетарной модели атома – атомному ядру.

Как и в случае атомов, изначально выдвигались различного рода догадки и гипотезы о структуре ядра, которые требовали экспериментального подтверждения и четкого теоретического

обоснования.

До 1932 года общепринятой моделью атомного ядра была протонно-электронная модель, предложенная Резерфордом. Согласно ей ядро состоит из протонов и электронов, причем число протонов должно быть равно атомной массе ядра, если за единицу массы принять массу ядра водорода. Однако эта теория противоречила выводам ряда основных положений квантовой механики и не могла объяснить существование спина и магнитного момента ядра.

Но с открытием в 1932 году новой частицы с нулевым зарядом нейтрона крупнейшие ученые – атомщики не преминули встроить её в состав ядра. Так, советский физик Д.Д.Иваненко сразу увидел, как можно, используя это открытие, построить новую модель атомного ядра, которая могла бы устранить трудности протонно-электронной модели. Ученый предположил, что атомное ядро состоит только из нуклонов, т. е. из протонов и нейтронов. Общее число нуклонов определяет массу ядра, а число протонов – его заряд и номер элемента. Однако откуда же берутся электроны при β -распаде атомного ядра? Для объяснения этого явления ученый высказал смелую идею о превращаемости элементарных частиц: при β -распаде нейтроны в ядре превращаются в протоны и электроны, причем появление электронов представляет собой рождения их, подобное рождению фотонов при их излучении атомом.

Независимо от Иваненко этой проблемой занимался известный физик-теоретик, один из основателей квантовой механики, В. Гейзенберг. Он также высказал мысль о нейтронно-протонной модели ядра и стал её развивать, однако не сразу принял идею о том, что электроны рождаются при β -распаде, и полагал, что электроны находятся где-то «внутри» нейтронов.

Интересно, что свою статью с идеей протонно-нейтронной модели ядра Д.Д. Иваненко опубликовал 28 мая 1932 года в журнале «Nature». А работа Гейзенберга с обстоятельным описанием подробной модели вышла в июне того же года. По этой причине авторами протонно-нейтронной модели считаются оба ученых.

Гипотеза Иваненко заключалась не просто в том, что ядра состоят из протонов и нейтронов, а, прежде всего, в представлении о нейтроне как элементарной частице. Нейтрон является «родственником» протона, нейтрон в той же степени элементарен, как и протон. Модель Иваненко вошла в историю в числе важнейших событий ядерной физики, достойно обеспечив приоритет отечественной науки в этой области.

В 1934 году совместно с И.Е. Таммом Д.Д. Иваненко высказал идею о сущности ядерных, сил действующих между нуклонами и скрепляющих их в ядра. Идея заключается в том, что ядерные силы являются обменными. Подобно тому, как взаимодействие между заряженными частицами можно считать результатом обмена их фотонами, так и ядерные силы можно представить результатом обмена нуклонов какими-то другими частицами.

Эти ученые предположили, что такими частицами служат электрон и нейтрино, что оказалось ошибочным предположением. Позднее выяснилось, что носителями обменного взаимодействия между нуклонами в ядре являются π -мезоны.

Протонно-нейтронная модель ядра в дальнейшем дала возможность выявить и понять процессы превращений, возникающих при ядерных реакциях; привела к правильным подходам расчета энергетического выхода ядерных реакций; помогла понять механизм радиоактивных превращений и т.д. Несмотря на целый ряд других моделей, предложенных в физике, протонно-нейтронная модель ядра и сегодня является доминирующей моделью, научно обоснованной и проверенной практикой.

И, тем не менее, внутриатомные явления и сегодня продолжают быть объектом пристального внимания физиков. Ученые неизменно стремятся получать все новые сведения о микромире, что способствует выявлению надежной научной информации о нем. Для этого теоретикам приходится выдвигать самые необычные, и даже фантастические идеи, обоснование которых поднимают науку на все более высокий уровень. Интенсивные научные исследования микромира приближают тот рубеж, о котором писал известный фантаст Жюль Верн: «Придет время, когда наука опередит фантастику».

Библиографический список

1. Воров Ю.Г., Голубь П.Д. *Краткий курс лекций по истории науки*. Барнаул: БГПУ, 2008.
2. Кудрявцев П.С. *Курс истории физики*. Москва: Просвещение, 1982.

3. Усова А.В. *Краткий курс истории физики*. Челябинск: 2004; 1995.
4. Голубь П.Д., Овчаров А.В., Насонов А.Д. *Из жизни творцов физической науки*. Барнаул: АлтГПА, 2010.
5. Ильин В.А. *История физики*. Москва: Академия, 2003.

References

1. Vorov Yu.G., Golub' P.D. *Kratkij kurs lekcij po istorii nauki*. Barnaul: BGPU, 2008.
2. Kudryavcev P.S. *Kurs istorii fiziki*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
3. Usova A.V. *Kratkij kurs istorii fiziki*. Chelyabinsk: 2004; 1995.
4. Golub' P.D., Ovcharov A.V., Nasonov A.D. *Iz zhizni tvorcov fizicheskoy nauki*. Barnaul: AltGPA, 2010.
5. Il'in V.A. *Istoriya fiziki*. Moskva: Akademiya, 2003.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 37.013.42

Sheptenko P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: sheptenko@yandex.ru

Sviridov A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: sviridan@list.ru

INNOVATIVE CONTENTS OF TRAINING SOCIAL PEDAGOGUES IN THE PROCESS OF STANDARDIZATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES. In the article the researchers study an actual problem of pairing GEF preparation of bachelors and masters (social pedagogues), with requirements of professional standards. The authors state that this problem can be resolved only on the basis of competence approach. The paper describes a matrix of competences of a specialist, which reflects the contents of training, a professional portrait of a graduate, requirements of professional standards. The authors propose a competency-based model of OOP and working programs of subjects in accordance with the new requirements to the standardization activities of a social pedagogue. The developed model is introduced at Altai State Pedagogical University into special graduate courses. The material of the research leads to a conclusion that students' teaching program, reflecting the pairing of the FSES and professional Standards of the Russian Federation allows increasing the dynamism and variability of the educational process and promotes the significance of demands of an employer.

Key words: GEF, competence approach, professional standards, matrix of competences, social worker, master's degree.

П.А. Шептенко, канд. пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: sheptenko@yandex.ru

А.Н. Свиридов, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: sviridan@list.ru

ИННОВАЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается актуальная проблема сопряжения ФГОС подготовки бакалавров и магистров (социальные педагоги) с требованиями Профессиональных стандартов РФ. Обосновано, что данная проблема может быть разрешена только на основе компетентностного подхода. Описана матрица компетентностей специалиста, в которой отражается содержание подготовки, профессиональный портрет выпускника вуза, требования профстандарта. Предлагается компетентностная модель построения ООП и рабочих программ дисциплин в соответствии с новыми требованиями к стандартизации деятельности социального педагога. Разработанная модель реализуется в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» по специальным дисциплинам магистратуры. Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов по программам, отражающим сопряжение ФГОС и Профстандартов РФ позволяет повысить динамичность и вариативность образовательного процесса, а также способствует качественной реализации заказа работодателя государства.

Ключевые слова: ФГОС, компетентностный подход, профессиональные стандарты, матрица компетентностей, социальный педагог, магистратура.

В настоящее время в число приоритетов высшего профессионального образования вошло формирование кадровых ресурсов для осуществления социально-педагогической деятельности по социализации детей, подростков, взрослого населения. В вузах большое внимание уделяется вопросу качественного выполнения государственного заказа на подготовку специалистов и учет запросов работодателей, отражающих региональные и муниципальные особенности осуществления социально-педагогической деятельности.

В связи с этим, в педагогических вузах актуализируется проблема сопряжения ФГОС подготовки бакалавров, магистров с требованиями профессиональных стандартов Минтруда РФ. Данная проблема может быть разрешена только на основе компетентностного подхода, поскольку именно компетентности специалиста объединяют содержание ФГОС и профстандартов. Технологически вопрос о сопряжении разрешим посредством проектирования матрицы компетентностей специалиста, в которой отражается и содержание подготовки, профессиональный портрет выпускника вуза, требования профстандарта.

В настоящее время имеется проект Профстандарта социального педагога. В 2013 году утверждены профстандарты педагога, преподавателя, специалиста по социальной работе, специалиста по работе с семьей, специалиста по воспитанию

(социально-педагогическое сопровождение обучающихся). В 2015 году приняты профстандарты педагога-психолога, тренера, педагога дополнительного образования детей и взрослых. Приказом МОН РФ № 1505 от 21.11.2014 года Утвержден ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень подготовки – магистратура).

Все вышеобозначенные нормативно-правовые документы принципиально отличаются признаками «нового педагогического мышления». Если в ГОС ВПО первого и второго поколения основой проектирования ООП выступало содержание образования (перечень дисциплин федерального компонента и соответствующие дидактические единицы), то в требованиях ФГОС ВО впервые заданы требования не только к обязательному минимуму содержания образования (дидактические единицы), но и к результатам освоения ООП, выраженных в формулировках компетенций. Таким образом, произошло смещение доминанты при проектировании ООП с содержания образования на результаты обучения и компетенции. Вузы тем самым вошли в новую парадигму управления образовательным процессом: управление не по «целям», а по результатам.

Технологически новая парадигма отразилась в матрице компетенций. Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева считают, что «матрица компетенции – это обоснованная совокупность содержания об-

разования, методов и условий, обеспечивающих формирование компетенции заданного уровня» [1, с. 9]. Содержание матрицы компетенции аккумулирует информацию в системе: результаты обучения – методы обучения – методы оценки.

Рассмотрим, как инновационное понимание результатов обучения отражается на процессе подготовки социальных педагогов в вузе. Прежде всего, отметим специфичность деятельности социального педагога, а значит и особенности в содержании компетенций и компетентностей.

Задачами практической деятельности социального педагога являются: поддерживать людей, стимулировать их на развитие собственных сил, конструктивную деятельность, на использование имеющихся у них резервов, предлагать помощь, организовывать её, устанавливая необходимые для этого связи и контакты; сопровождать людей на протяжении определенного жизненного периода, проявлять личное участие, организовывать контроль за ситуацией в целях защиты клиента; вызывать сочувствие и активизировать людей на оказание помощи нуждающимся; по необходимости оказывать воздействие на органы власти и управления с целью повышения качества обслуживания и социальной защиты и информировать инстанции всех уровней о факторах, негативно сказывающихся на условиях жизни определенных групп населения.

Деятельность социального педагога должна быть сосредоточена не только на стремлении защитить права человека, но и на удовлетворении его потребностей, развитии личностных возможностей.

Социальный педагог является связующим звеном между клиентом и его окружением, посредником в системе взаимодействия личности, семьи, общества. Он оказывает влияние не только на клиента, но и на групповое общение, на ситуацию в социуме [2]. Главное назначение социального педагога – формирование отношения в социуме, способствовать развитию (саморазвитию) личности, созданию благоприятных условий, психологического комфорта, обеспечивать консолидацию всех сил и возможностей общества применительно к конкретному ребенку (взрослому), развивая его активность как субъекта воспитательного процесса.

Выполняя свои должностные обязанности, социальный педагог осуществляет социально-информационную, социально-правовую, социально-психологическую, медико-социальную, социально-экономическую, социально-реабилитационную помощь детям, подросткам, молодежи, взрослому населению [3].

Готовность социального педагога к профессиональной деятельности может быть интерпретирована как целостное личностное образование, ядром которого в соответствии с основными потенциалами личности выступает нравственно-психологическая, содержательно-информационная и операционно-деятельностная готовность. Наиболее общими (базовыми) характеристиками социального педагога являются: его способность обеспечивать посредничество между личностью, семьей, с одной стороны, и обществом, государственными и общественными структурами, с другой; выполнять роль связующего звена между личностью и микросредой, между детьми и взрослыми, семьей и обществом; способность соперничать, соучаствовать клиенту в решении его проблем, умение строить взаимоотношения на основе диалога, на равных; влиять на общение и взаимоотношения между людьми, на ситуацию в микросоциуме; работать в условиях неформального общения, выступать в позиции неформального лидера, помощника, советчика, способствующего проявлению инициативы, активной субъектной позиции воспитанника. Социальному педагогу важно уметь распознавать интересы и потребности ребенка и взрослого, индивидуальные особенности его развития и создавать с учетом этого комфортные условия для их реализации в социуме.

Профессиональная программа социального педагога предполагает осмысление им глобальных проблем современности, овладение мировоззренческими и методологическими принципами освоения различных сфер социальной практики, формирование методологической культуры будущего специалиста. В разработке компетентностной характеристики социального педагога опорой является личностно – деятельностный подход. Поэтому при подготовке и переподготовке социальных педагогов учитывается их культурный и нравственный потенциал, а также личностные качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическое образование, по мнению академика В.А. Сластенина ориентировано прежде всего на личность специалиста, что требует поиска новых педагогических технологий, которые побуждают человека к самовыражению

через деятельность и общение. Поскольку профессией социального педагога можно овладеть лишь в индивидуально-личностном контексте, профессионально-педагогическое образование ориентировано на готовность социального педагога к взаимодействию с клиентами (детьми, взрослым населением) которое переводится на технологический уровень, включающий в себя совокупность операций, действий, процедур, обеспечивающих его диагностируемый и гарантируемый результат в изменяющихся условиях, отражающих гуманистическую природу педагогической деятельности.

Особенностью новых технологий, внедряемых в образовательный процесс Алтайского государственного педагогического университета при подготовке социальных педагогов, становится их гуманистическая направленность. В основу этих технологий положены субъект-субъектные взаимодействия участников педагогического процесса.

Результативность обучения будущих социальных педагогов личностно-ориентированным технологиям зависит от установившихся межличностных отношений в группе, от владения каждым студентом культурой отношений, построенных на цивилизованных формах человеческого общения, сотрудничестве.

Поиск новых технологий в настоящее время является направленным не на приоритет знания и исполнения, а на вариативность, субъектность, индивидуально-творческие личностно-ориентированные формы и методы педагогического взаимодействия, что позволяет повысить эффективность подготовки социального педагога [4].

Эффективность деятельности социального педагога определяется владением им педагогической технологией конструирования системы воспитательных воздействий, что успешно осуществляется в процессе реализации диагностической, прогностической, организационной, коммуникативной, коррекционной, психотерапевтической и других функций. На первый план сегодня выдвигаются психотерапевтическая и коррекционная функции, которые помогают социальному педагогу защитить клиентов от неблагоприятных условий, нейтрализовать и сфокусировать положительные влияния окружающей жизни, оказать помощь ребенку в разрешении стрессовых ситуаций.

Подготовка социальных педагогов в Алтайском государственном педагогическом университете вызвана нехваткой квалифицированных специалистов для оказания социально-педагогической и психологической помощи населению, в первую очередь, детям и подросткам в Алтайском крае, особенно в сельской местности.

Будущие социальные педагоги включаются в изучение инструктивно-директивных материалов о создании социально-педагогических учреждений различного типа, опыта работы социально-педагогических учреждений (социально-педагогических комплексов, центров помощи семье и детям, медико-социальных и реабилитационных центров, социальных приютов, центров досуга, хобби-центров и др.), моделируют систему социально-педагогической помощи детям, подросткам, молодежи, взрослому населению, делают презентацию и защищают собственные проекты.

Измеряемые параметры профессионализма социального педагога составлены в соответствии с характеристикой социального педагога (В.А. Сластенин, М.А. Галагузова, В.Г. Бочарова).

Оценку готовности социальных педагогов к выполнению профессиональной деятельности нами рассматривается в трех уровнях: большая часть находится на допустимом уровне, и только небольшая часть студентов находится на критическом и недопустимом уровнях.

В результате проведенных исследований нами установлено, что возрастает степень удовлетворенности студентов педагогической практикой (94%); развивается система методического сопровождения студентов непосредственно в учреждении (практическая помощь в форме профессионального сотрудничества, наставничества оказывается не только со стороны социального педагога – 86 %, но и педагогов-организаторов – 57 %, руководителя учреждения – 38 %, психолога – 30 %, специалистов по социальной работе – 28 %, других сотрудников – до 25 %); высокая степень мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности позволяет предупредить дезадаптацию студентов в налаживании профессиональных связей, межличностных отношений с клиентами (трудности выявлены лишь у 6 % будущих специалистов); при прохождении комплексной практики потребность в организационной (связанной с планированием и организацией своей работы в качестве социального педагога в

период практики) и технологической помощи (выбор социально-педагогических технологий, форм, методов, средств социально-педагогической деятельности испытывают не более 10 % будущих специалистов); овладение профессиональными функциями осуществляется в зависимости от специфики деятельности социального педагога в учреждении (например, научно-методическую и управленческую функции будущие социальные педагоги в большей степени осваивают на комплексной практике). Отмечается реализация знаний, полученных при изучении социально-педагогических и психолого-педагогических дисциплин. Предложения по совершенствованию профессиональной подготовки будущих социальных педагогов связаны с выполнением выпускных квалификационных работ в период практики.

Опыт организации и проведения мониторинга доказывает эффективность компетентностной модели подготовки. Так, проведение комплексного тестирования выпускников до прохождения ими государственной аттестации, учитывая, что дисциплины предметной подготовки осваивали они на 1 – 4 курсах, показывает функциональность их знаний, полученных в период обучения в вузе. По общему количеству набранных студентами баллов получено следующее распределение оценок: «отлично» – 30 %, «хорошо» – 65 %, «удовлетворительно» – 5 % [5].

В процессе проведения государственного экзамена выпускники показывают не только высокий уровень владения теоретико-методологическими основами социальной педагогики, но и

достаточный уровень сформированности у них представлений об основных проблемах организации практической деятельности социального педагога с различными категориями населения в различных социальных сферах, высокий уровень понимания социального воспитания, его сущности, цели, задач, принципов, содержания социализации клиентов. В своих ответах студенты активно используют опыт педагогической практики в различных типах учреждений. В процессе выполнения практических заданий демонстрируют умения отбирать адекватные социально-педагогической задаче методы диагностики, прогнозировать последствия принятия решений, стимулировать развитие внеурочной деятельности учащихся, выбирать методы социально-педагогической помощи семье и ребенку по месту жительства. Кроме того, практика свидетельствует о том, что широким спектром проблем, актуальных для социально-педагогической теории и практики, охватывающих разнообразные аспекты практической деятельности социального педагога, представлена тематика дипломных проектов выпускников, которые исследуют проблемы социально-педагогической деятельности с семьей, детьми «группы риска» по их социализации.

Результаты мониторинга позволяют сделать вывод о том, что подготовка будущего социального педагога в условиях вуза и социально-педагогической практики в рамках матриц компетентностей способствует формированию современного специалиста, отвечающего потребностям времени.

Библиографический список

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции. *Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010.
2. Свиридов А.Н., Преемственность при переходе на новые образовательные стандарты: критериальный подход. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2012; 4: 65 – 74.
3. Торохтий В.С. Социально-педагогическая деятельность как средство реализации потенциала социальной педагогики на практике. *Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме*: материалы первой международной научно-практической конференции 27-28 октября 2011 г. Москва: Траница, 2011: 20 – 38.
4. Шептенко П.А. *Введение в специальность «социальный педагог»*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2008.
5. Шептенко П.А. Технология обучения будущего социального педагога личностно-ориентированному педагогическому взаимодействию. *Актуальные проблемы и перспективы развития социально-педагогического образования*: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции (5 марта 2008 г.). Уфа: Издательство БГПУ, 2008: 114 – 118.

References

1. Azarova R.N., Zolotareva N.M. Razrabotka pasporta kompetencii. *Metodicheskie rekomendacii dlya organizatorov proektnykh rabot i professorsko-prepodavatel'skikh kolektivov vuzov*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, Koordinacionnyj sovet uchebno-metodicheskikh ob'edinenij i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshej shkoly, 2010.
2. Sviridov A.N., Preemstvennost' pri perehode na novye obrazovatel'nye standarty: kriterial'nyj podhod. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2012; 4: 65 – 74.
3. Torohtij V.S. Social'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' kak sredstvo realizacii potencijal social'noj pedagogiki na praktike. *Teoriya i praktika social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v sovremennom sociume*: materialy pervoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 27-28 oktyabrya 2011 g. Moskva: Tranica, 2011: 20 – 38.
4. Sheptenko P.A. *Vvedenie v special'nost' «social'nyj pedagog»*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2008.
5. Sheptenko P.A. Tehnologiya obucheniya budushchego social'nogo pedagoga lichnostno-orientirovannomu pedagogicheskomu vzaimodejstviyu. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya social'no-pedagogicheskogo obrazovaniya*: materialy Vserossijskoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii (5 marta 2008 g.). Ufa: Izdatel'stvo BPPU, 2008: 114 – 118.

Статья поступила в редакцию 26.09.16

УДК 378

Davletova K.B., *pedagogue, city methodological association of teachers of additional education HOOPOE in the direction of "electronic musical instruments", St. Petersburg Palace of Youth Creativity; Center for Creative Development and Humanitarian Education "On Vasilievsky", postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru*

INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF MUSIC TEACHERS IN THE SYSTEM OF CHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION. Development of creative high-tech information educational environment give birth to new opportunities in activities of a music teacher in the system of additional education. In connection with updated contents of additional education, there are a few changes in the educational process: changes in objectives, forms of interaction of teachers with children, the environment, new structural subdivisions, new areas of activity. Teachers of additional education face the need to update forms, technologies, methods and use of educational programs, expanding access to quality education, art programs, development and improvement of the educational system with the aim of creating conditions for the harmonious development of a personality of a student, and the teacher's ability to build the educational process in the modern information educational environment. The article analyzes the change in the contents and character of the professional activity of music teachers in conditions of information educational environment and studies how these changes may affect the achievement of planned results of the educational activity. The article shows effective ways of preparation for professional activity of teachers of additional education with the use of musical computer technologies and use of possibilities of electronic musical instruments that allow combining the experience of traditional music teaching and great opportunities of modern information technologies in music.

Key words: information educational environment, informatization, information society, information technology, music computer technologies, electronic musical instruments, system of additional education of children, teacher and musician, continuing education, refresher courses and professional retraining.

К.Б. Давлетова, методист городского учебно-методического объединения педагогов дополнительного образования УДОД по направлению «Электронные музыкальные инструменты», ГБНОУ «Санкт-Петербургский Дворец творчества юных»; методист ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербург, E-mail: klarad@list.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

С развитием высокотехнологичной информационной творческой образовательной среды создаются новые возможности в деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования (ДО). В связи с обновлением содержания дополнительного образования, вносятся изменения в образовательно-воспитательный процесс: меняются задачи, формы взаимодействия педагогов с детьми, окружающей средой, появляются новые структурные подразделения, новые направления деятельности. Перед педагогами системы ДОД стоит задача обновления форм, технологий, методов реализации образовательных программ, расширения доступности качественного образования, современных программ, развитие и совершенствование образовательной системы с целью создания условий для гармоничного развития личности обучающегося, а также умение педагога выстраивать образовательный процесс в современной информационной образовательной среде (ИОС). В статье анализируется изменение содержания и характера профессиональной деятельности педагога-музыканта в условиях информационно-образовательной среды, каким образом данные изменения могут влиять на достижение планируемых результатов образовательной деятельности. Статья посвящена анализу эффективных путей подготовки к профессиональной деятельности педагогов-музыкантов системы дополнительного образования с применением музыкально-компьютерных технологий и использованием возможностей электронных музыкальных инструментов, которые позволяют объединить опыт традиционного обучения музыке и большие возможности современных информационных технологий в музыке.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, информатизация, информационное общество, информационные технологии, музыкально-компьютерные технологии, электронные музыкальные инструменты, система дополнительного образования, педагог-музыкант, непрерывное профессиональное образование, курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка.

Информатизация играет особую роль в современном мире. Большое внимание уделяется не технологической, а содержательной составляющей информации. Возрастает интерес к информационному труду, способам получения, хранения, передачи информации как основе будущего, где постоянное переобучение является нормой. Основным капиталом человека являются информация, сведения, накопленные социумом в процессе исторического развития (см., например, монографию Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской «Теория обучения в информационном обществе», 2011 г.). Многие учёные называют этап развития современного общества информационно-индустриальным (Л.И. Абакин), информационным Д. Белл (Bell), М. Маклюэн (McLuhan), В.М. Глушков, Е. Масуда (Masuda). Они подчёркивают преобладание процессов информатизации над всем остальным за счёт использования информационно-коммуникационных технологий. Более значимой для общества становится образованная личность, способная принимать осознанное решение в ситуации выбора, прогнозировать его возможные последствия, способная к сотрудничеству, отличающаяся мобильностью, динамизмом, конструктивностью.

Определённые изменения происходят и в системе дополнительного образования (ДО). В связи с обновлением содержания дополнительного образования, вносятся изменения в образовательно-воспитательный процесс: меняются задачи, формы взаимодействия педагогов с детьми, окружающей средой, появляются новые структурные подразделения, новые направления деятельности. Перед педагогами системы ДО стоит задача обновления форм, технологий, методов реализации образовательных программ, расширения доступности качественного образования, современных программ, развитие и совершенствование образовательной системы с целью создания условий для гармоничного развития личности обучающегося, а также умение педагога выстраивать образовательный процесс в современной информационной образовательной среде (ИОС) [1; 2].

Педагоги учреждений дополнительного образования детей (УДОД) подчёркивают важность проведения курсов повышения квалификации, возможность построения индивидуального образовательного маршрута при обучении на курсах.

Центры развития дополнительного образования и учреждения системы повышения квалификации педагогов-музыкантов осуществляют свою деятельность в соответствии с введенными в практику Государственными образовательными стандартами педагога дополнительного образования. В связи с этим необходима разработка специального программно-методического обеспечения для обучения педагогов системы ДО, которое должно в большей степени учитывать их профессионально-личностные

особенности, условия работы во Дворцах и Домах творчества, Центрах творческого развития и гуманитарного образования и требования педагогики ДО. Большую роль в этом процессе играет подготовка специалистов, обладающих современными знаниями, организаторскими способностями, умениями решать нестандартные задачи в условиях постоянно меняющейся ИОС, учитывающей реальные возможности и основания её высокотехнологичной составляющей. Это согласуется с основными положениями Концепции модернизации российского образования, в которой фиксируется такая важная задача образования, как формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров системы ДОД, поскольку изменение ИОС требует от педагога-музыканта высокого уровня профессиональной компетентности, необходимой для освоения ИТ.

Во многих развитых странах реализуется программа непрерывного профессионального образования педагогов-музыкантов (life-long learning – «обучение на протяжении всей жизни») [3; 4], в частности, через созданные для этого системы дистанционного образования (Digital Britain, Second Life, Global Education и др.)

Суммируя сказанное, под подготовкой педагогов-музыкантов системы ДО к профессиональной деятельности в ИОС будем понимать процесс реализации образовательными организациями программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, проведение семинаров, конференций, педагогических мастерских, круглых столов с целью овладения ими необходимых знаний, умений, навыков и компетенций для осуществления образовательной деятельности с использованием современных ИТ в учреждениях ДОД [5].

Особое значение в связи с вышеуказанными причинами приобретает повышение квалификации педагогов-музыкантов через освоение возможностей *цифровой инструментальной и электронных музыкальных инструментов (ЭМИ)* [6; 7; 8]. На базе Центра творческого развития и гуманитарного образования «На Васильевском» совместно с городском Центром развития дополнительного образования (ГЦРДО) Санкт-Петербурга с 2008 г. проводятся городские курсы повышения квалификации педагогов системы ДОД, для которых разработаны программы обучения двух уровней:

- «*Инновационные методы и технологии в современном музыкальном образовании*» – программа для начинающих педагогов. На этом этапе обучения происходит формирование начальных профессиональных навыков аранжировки, композиции и импровизации как основы для дальнейшего самостоятельного совершенствования в соответствии с требованиями профессиональной деятельности.

- «Искусство аранжировки на цифровых синтезаторах» – программа для педагогов с опытом работы в области электронного музыкального творчества. Программа предусматривает более детальную работу над аранжировкой, а также работу в МКТ-программах.

В рамках курсов организованы семинары, концерты-презентации, мастер-классы, круглые столы с ведущими специалистами в области музыкально-компьютерных технологий (МКТ) не только Санкт-Петербурга, но и специалистов Голландии и Японии.

С 2012 г. в ЦРДО Санкт-Петербурга функционирует *городское учебно-методическое объединение (секция «Электронные музыкальные инструменты»)*, которое объединяет педагогов класса ЭМИ, цифрового фортепиано УДОД Санкт-Петербурга. Профессиональное объединение решает проблемы дидактического и методического характера в образовательном процессе, осуществляет поддержку инновационной, исследовательской, научно-методической и опытно-экспериментальной деятельности в ДО. Позволяет раскрыть творческий потенциал педагога-музыканта [9; 10], совершенствовать его профессиональный опыт, а также развить новые грани общения среди коллег в современной ИОС [11; 12]. Такие виды неформального образования ориентированы на формирование умения педагогов решать важные для развития образования задачи, оказывают консультативную помощь при самообразовании и др.

Основные направления создания ИОС в УДОД:

- повышение квалификации и методическая поддержка педагогов-музыкантов в области освоения ИТ;
- организация образовательного процесса с использованием ИТ;
- развитие сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями;
- автоматизация информационно-управленческой системы;
- использование ИТ для эффективной организации внеурочной деятельности: участие в дистанционных конкурсах,

олимпиадах, создание и наполнение сайта, выпуск газеты и др. Использование ИТ в УДОД позволяет расширить ресурсные возможности по работе педагогов-музыкантов с обучающимися и их родителями.

ИОС среда УДОД позволит обеспечить новое состояние образовательной системы, поскольку поднимает на качественно иной уровень результаты обучения и воспитания и выполняет особую роль в создании новой образовательной парадигмы развивающего образования и является самостоятельным и самодостаточным.

Результаты опроса педагогов системы ДО Санкт-Петербурга показали, что проведения круглых столов, мастер-классов, обучающихся и тематических семинаров, участниками которых становятся педагоги и ведущие специалисты в области образования, являются эффективным способом повышения квалификации. Так, важную роль для развития музыкальной культуры и образования России играет ежегодное (с 2002 г.) проведение Санкт-Петербургской консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова и учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена *международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование»*, посвященной актуальным проблемам и новым тенденциям в системе общего и профессионального музыкального образования, а также использованию новых ИТ в музыкальном образовании [12].

Сфера ДОД открыта к трансляции глобальных знаний и информации, опережающего обновления её содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны в Школе XXI века [13]. Эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а «персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке» (из материалов «Концепция развития дополнительного образования детей», утверждённой распоряжением Правительства РФ от 4.09.2014 г.).

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании: *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014*: материалы конференции, 29-31 октября 2014, Санкт-Петербург: СПОИСУ, 2014: 320 – 322.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 254 – 257.
4. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
5. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 259.
6. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 125 – 131.
7. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 2: Музыкальные синтезаторы*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
8. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
10. 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.
11. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Парса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 2: 86 – 90.
12. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*, 2016; 1 (56): 126 – 131.
13. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014*: materialy konferencii, 29-31 oktyabrya 2014, Sankt-Peterburg: SPOISU, 2014: 320 – 322.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 254 – 257.
4. 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.
5. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 259.
6. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 125 – 131.

7. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 2: Muzykal'nye sintezatory: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2010.
8. 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.
9. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty): monografiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
10. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
11. Gorbunova I.B. "Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86 – 90.
12. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2016; 1 (56): 126 – 131.
13. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 378

Kozlova A.V., senior teacher, Department of Foreign Languages, Moscow Socio-Economic Institute (Moscow, Russia),
E-mail: lisgender-vspu@mail.ru

THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS. The article describes essential characteristics of intercultural communicative competence of students, highlights the main components that define its structure as a personal quality that is formed in the educational process of a university at foreign language lessons. The author concludes that the intercultural communicative competence is dynamic personality education of the student, with an ability to establish constructive relations on a foreign language with different cultures, different understanding, recognizing traditions, customs and cultural values of each other's tolerant attitude towards differences in ethical communication requirements, rules of conduct, lifestyles, clothing; intercultural ability with representatives of the society of another culture in a foreign language as partners on intercultural dialogue; the ability to meet social, occupational and situational context communication objectives and outcome of the educational process at a university.

Key words: intercultural communicative competence, essential characteristics, students, learning a foreign language.

A.B. Козлова, ст. преп. каф. иностранных языков, ГБОУ ВО «Московский социально-экономический институт», г. Москва, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье раскрываются сущностные характеристики межкультурной коммуникативной компетентности студентов, выделяются основные компоненты, определяющие её структуру как личностного качества, формируемого в образовательном процессе вузе на уроках иностранного языка. Автор делает вывод о том, что межкультурная коммуникативная компетентность (МКК) это динамическое образование личности студента, характеризующееся способностью устанавливать конструктивные взаимоотношения на иностранном языке с представителями различных культур, отличающиеся взаимопониманием, признанием традиций, обычаев, культурных ценностей друг друга, толерантным отношением к различиям в этических требованиях к общению, правилам поведения, образу жизни, одежде; способностью к межкультурному общению с представителями инокультурного социума на иностранном языке как партнерами по межкультурному диалогу; способностью соответствовать социальному, профессиональному и ситуативному контексту общения как цели и результату образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность, сущностные характеристики, студенты, обучение иностранному языку.

Динамика образовательной политики в России, масштабы и социальная направленность изменений актуализируют потребность общества в воспитании будущих специалистов, способных к осмыслению мира в условиях глобализации, в пространстве межкультурной коммуникации. Глобализация усиливает взаимосвязанность мира, всевозрастающее воздействие факторов международного значения на социальную действительность различных стран. В работах социологов (Э. Тоффлер, Б. Уофф и др.) глобализация рассматривается как фактор развития межкультурного общения, коммуникативного взаимодействия между носителями разных культур, имеющими свои ценностные установки, обычаи и традиции, свой языковой код. Усложнение процесса общения в обществе и профессиональной сфере обуславливает необходимость внесения изменений и в профессиональную подготовку студентов в системе высшего образования. В Федеральных образовательных стандартах (ФГОС ВО 3+ , Приказ Минобрнауки РФ № 1085, 2015) в контексте осуществления модернизации системы российского образования уделяется особое внимание дисциплине «Иностранный язык», важной целью которой выдвигается формирование коммуникативной компетентности у студентов с представителями различных культур как участников предстоящего профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники, производства и образования.

Исследователи справедливо отмечают, что в последние годы прослеживается тенденция увеличения количества студен-

тов, обучающихся в вузах из различных регионов, в том числе, из других стран, что «актуализирует необходимость учёта межнациональных и межконфессиональных особенностей студентов для создания единого консолидирующего, системообразующего образовательного и социокультурного пространства, свободного от этнических и религиозных конфликтов» [1, с. 151], т. е. у студентов, изучающих иностранные языки, создаются всё новые и новые возможности глубже знакомиться с культурными особенностями людей из разных стран. «Однако студенты и преподаватели недостаточно осведомлены о гендерных различиях разных культур, этнокультурных и религиозных отличиях, нормах, установленных предписаниях и запретах в соответствии с полом, возрастом, социальным статусом и/или классом, особенностях разделения труда ..., что свидетельствует об их недостаточной ... просвещенности, нередко провоцирующей этнические и религиозные конфликты» [1, с. 151]. В этой связи для практики вузов острой становится необходимость в целенаправленном формировании у обучающихся межкультурной коммуникативной компетентности (МКК), а у учёных в области образования возрастает интерес к изучению сущностных характеристик понятия «межкультурная коммуникативная компетентность».

Одни исследователи уделяют внимание изучению социокультурного характера межкультурной коммуникативной компетентности (Ю.Л. Вторушина [2], Н.А. Кафтайлова [3], В.И. Наролина [4], Н.Е. Яковлева [5]), подчёркивая, что это способность личности, позволяющая ей реализовать себя в рамках диалога

культур в условиях межкультурной коммуникации; личность, обладающая знаниями и умениями, которые позволяют ей осуществлять межкультурное общение и достигать позитивных для обеих сторон результатов общения.

Другие учёные понимают и интерпретируют МКК через курс профессиональной подготовки студентов. Именно этот взгляд соответствует нашему научному интересу в соответствии с которым, понятие МКК представляет собой интегрированную цель подготовки студентов в системе ВО, достижение которой обеспечивает формирование динамического личностного новообразования студентов, включающего умения понимать представителей других культур, их ценности, нормы поведения, создающее основу «для профессиональной мобильности, готовности к быстро меняющимся условиям жизни, приобщения к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности» [6, с. 4–5]. Базируясь на приведённых определениях, преломленных сквозь призму будущей профессиональной деятельности студентов, отметим, что требуется уточнение о том, что подготовка студентов вузе осуществляется через обучение иностранному языку, в ходе которого осуществляется обучение межкультурному коммуникативному общению с представителем инокультурного социума, способствующему удовлетворению профессиональных потребностей, успешной реализации личных и деловых контактов, дальнейшему профессиональному самосовершенствованию. Овладение межкультурной коммуникативной компетентностью студентами в ходе вузовского образования позволяет повысить им общую культуру, образованность, конкурентоспособность, востребованные на международном рынке труда.

В ходе нашей экспериментальной работы в 2015–2016 учебном году в ГБОУ ВО «Московский социально-экономический институт» нам удалось определить структуру межкультурной коммуникативной компетентности бакалавров, выделить основные **компоненты** (*информационно-познавательный, эмоционально-отношенческий, рефлексивно-оценочный*), входящие в её состав.

Информационно-познавательный компонент способствует вхождению студентов в информационное пространство межкультурной коммуникации и на родном и иностранном языках, позволяет познавать особенности различных культур, их традиции, обычаи, культурные ценности, а также способствует интеграции российской духовности в иную культуру посредством иностранного языка; обеспечивает понимание различий в этических требованиях к общению, правилам поведения, образу жизни; стимулирует к развитию способности у студентов к критическому осмыслению полученной информации и встраиванию ее в собственную картину мира; дает возможность получить представления не только о языке и культуре, но и самом процессе межкультурного общения. Информационно-познавательный компонент

направлен на обмен между коммуникантами различного рода знаниями, сведениями, сообщениями, мнениями, замыслами, решениями как для достижения профессиональных практических целей, решения проблем, так и ради самого процесса профессионального общения, поддержания межличностных отношений, понимания МКК как цели и ценности образования.

Эмоционально-отношенческий компонент нацелен на воспитание у студентов особого отношения к собеседнику и процессу профессионального общения. Коммуникация, характеризующаяся эмоциональным сопровождением, может способствовать либо препятствовать конструктивному общению; например, чрезмерно эмоциональная или наоборот безэмоциональная речь может помешать пониманию её смысла, культурного значения духовно-нравственных традиций страны изучаемого языка или исказить представления собеседников о культурных ценностях своего народа. Эмоционально-отношенческий компонент ориентирует студентов на диалог культур в условиях межкультурной коммуникации; толерантное отношение к культурным различиям, ценностное отношение к общности родной ментальности и национальных традиций; развитие эмпатии к инокультурной личности, способности к эмоциональной стабильности; стремление к развитию уверенности в себе, преодолению и избеганию конфликтов, профессиональному сотрудничеству в межкультурном образовательном пространстве.

Рефлексивно-оценочный компонент акцентирует внимание на развитии у студентов умений и накоплении личностного опыта конструктивного безконфликтного общения с людьми разных культур (стран или континентов), создания атмосферы важности происходящего и достижения позитивного результата в межкультурном общении для обеих сторон. Рефлексивно-оценочный компонент позволяет студентам выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества межкультурной личности, «не утрачивая собственной культурной идентичности» [7, с. 236], овладевать способностью к саморегуляции, умениями корректно реагировать на изменения поведения партнеров по коммуникативной ситуации.

Таким образом, под межкультурной коммуникативной компетентностью мы понимаем динамическое образование личности студента, характеризующееся способностью устанавливать конструктивные взаимоотношения на иностранном языке с представителями различных культур, отличающиеся взаимопониманием, признанием традиций, обычаев, культурных ценностей друг друга, толерантным отношением к различиям в этических требованиях к общению, правилам поведения, образу жизни, одежде; способностью к межкультурному общению с представителями инокультурного социума на иностранном языке как партнерами по межкультурному диалогу; способность соответствовать социальному, профессиональному и ситуативному контексту общения как цели и результату образовательного процесса в вузе.

Библиографический список

1. Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Гендерное просвещение в социокультурном пространстве Юга России как путь к межнациональному и межконфессиональному взаимодействию. *Известия Волгоградского государственного технического университета*. 2014; Т. 17; № 13 (140): 150 – 153.
2. Вторушина Ю.Л. *Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
3. Кафтайлова Н.А. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе. *Вестник Московского Государственного областного университета*. Серия «Педагогика». 2009; 3: 43.
4. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста. *Психологическая наука и образование*. Электронный журнал. Available at: www.psyedu.ru
5. Яковлева Н.Е. *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса якутской школы на основе интегрированного подхода (на материале немецкого языка)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
6. Плужник И.Л. *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2003.
7. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург, 2005.

References

1. Stolyarchuk L.I., Stolyarchuk I.A. Genderное просвещение в sociokul'turnom prostranstve Yuga Rossii kak put' k mezhnacional'nomu i mezhkonnessional'nomu vzaimodejstviyu. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2014; T. 17; № 13 (140): 150 – 153.
2. Vtorushina Yu.L. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii v kontekste professional'noj podgotovki buduschih uchitelej inostrannogo yazyka (na materiale prepodavaniya anglijskogo yazyka s ispol'zovaniem narodnogo fol'klora)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Kafajlova N.A. Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetenciya kak cel' obucheniya v yazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya «Pedagogika». 2009; 3: 43.
4. Narolina V.I. Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentnost' kak integrativnaya sposobnost' mezhkul'turnogo obscheniya specialista. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. `Elektronnyj zhurnal. Available at: www.psyedu.ru

5. Yakovleva N.E. *Formirovanie mezhskul'noy kommunikativnoy kompetencii uchastichsya 8 klassa yakutskoj shkoly na osnove integrirovannogo podhoda (na materiale nemetskogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
6. Pluzhnik I.L. *Formirovanie mezhskul'noy kommunikativnoy kompetencii studentov gumanitarnogo profilya v processe professional'noj podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2003.
7. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. Sankt-Peterburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 371

Maksimtsova T.A., senior teacher, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia),
E-mail: tam23@bk.ru

Lebedeva L.Yu., teacher, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia),
E-mail: lyuba.lebedeva@gmail.com

PARENT ESTIMATION OF SYSTEM OF EXTRACURRICULAR EDUCATION FOR CHILDREN IN ST. PETERSBURG. The article presents results of a survey conducted among consumers of extracurricular education services for children in St. Petersburg. The goal of the research team was to assess customer satisfaction with a range and quality of provided services. Parents whose children attend such institutions and organizations had been chosen to test in a questionnaire. The total number of people, who participated in tests, is 10,138 parents. The results obtained by the project team allow speaking about a high level of user credibility in extracurricular education institutions. At the same time, while claiming customer satisfaction with services rendered by the specified organizations the authors emphasize that it's topical problems faced by the system by studying not only what customers think but also expert evaluations of specialists working in this sphere.

Key words: organizations and institutions of extracurricular education for children, system of extracurricular education, extracurricular education, questionnaire, parents.

Т.А. Максимцова, ст. преп. Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования,
г. Санкт-Петербург, E-mail: tam23@bk.ru

Л.Ю. Лебедева, преподаватель Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования,
г. Санкт-Петербург, E-mail: lyuba.lebedeva@gmail.com

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ В ОЦЕНКАХ РОДИТЕЛЕЙ

В статье приводятся результаты исследования, направленного на выявление мнений и уточнение оценок об удовлетворённости основных потребителей системы дополнительного образования (родителей и детей) спектром и качеством оказываемых им услуг. В опросе приняли участие родители, дети которых посещают учреждения и отделения дополнительного образования. Выборка включала в себя более 10 000 человек. Полученные результаты позволяют говорить о высоком уровне доверия со стороны родителей и школьников к образовательным учреждениям дополнительного образования и ко всей системе дополнительного образования детей в целом. Вместе с тем, при высокой удовлетворённости потребителей услуг, выявленной в анкетном опросе, система дополнительного образования детей в настоящее время находится в кризисном состоянии и нуждается в более детальном изучении стоящих перед ней проблем через экспертные оценки специалистов, работающих в этой сфере.

Ключевые слова: учреждения и отделения дополнительного образования детей, система дополнительного образования, дополнительное образование, опрос, родители.

Проблемы качества образования и, соответственно, его оценки, остается одним из приоритетов государственной политики в области образования [1, с. 3]. Также значимы и вопросы экономики образования, эффективности планирования государственного заказа к образованию на различных его ступенях, а также планирования разнообразных платных образовательных услуг, предоставляемых гражданам.

В связи с этим в школах, дворцах творчества детей и молодёжи, домах и центрах детского творчества актуальна задача выявления насущных потребностей населения в дополнительном образовании, а также оценки удовлетворённости спектром и качеством оказываемых услуг.

Для планирования и эффективной реализации образовательной деятельности каждая организация, оказывающая услуги дополнительного образования детей, должна ответить на следующие ключевые вопросы: какова удовлетворённость населения услугами, ею оказываемыми, соответствуют ли запросы и ожидания потребителей (родителей и детей) реальным предложениям рынка и, в частности, предложениям данной организации? Кроме того, немаловажно выявить степень взаимопонимания и возможности взаимодействия потребителей услуг системы дополнительного образования (прежде всего, родителей учащихся) непосредственно с теми организациями, которые их оказывают. Важно также дать оценку потребностям детей по различным направлениям, и описать наиболее востребованные творческие объединения, в которых занимается ребёнок во внеурочное время, в том числе с учетом финансовой составляющей (бюджетная / платная основа обучения).

В целях решения поставленных проблем сотрудники кафедры социально-педагогических измерений СПб АППО провели

опрос среди потребителей услуг системы дополнительного образования детей Санкт-Петербурга. Принимая во внимание факт, что дети, посещающие творческие объединения системы дополнительного образования в силу возраста, интеллектуального уровня, эмоционального фона и ряда других факторов не всегда могут быть надёжными информантами, опрос был ориентирован на их родителей, которые дают более взвешенные оценки и чьё мнение может быть более объективным, чем мнение детей и подростков. Поэтому в качестве основных потребителей услуг дополнительного образования и, соответственно, основных респондентов опросного исследования выступали именно родители.

Отметим, что история прикладных исследований системы дополнительного образования, по крайней мере, в Санкт-Петербурге, ещё не знала, такого массового опроса. В проведённом нами исследовании приняли участие 10138 респондентов, и, дополнительно опираясь на экспертные интервью с сотрудниками общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей (далее – ООУ и УДОД), личный опыт и наблюдения за их работой, мы можем увидеть вполне определённые тренды и дать достаточно объективную оценку удовлетворённости пользователей спектром и качеством оказываемых ими услуг.

Характеризуя процедурную сторону исследования, отметим, что анкетный опрос был проведен с использованием электронного сервиса Google forms. Ссылка на анкету, сформированную с помощью указанного сервиса, была предоставлена сотрудникам 58 принявших участие в исследовании образовательных учреждений (школ, дворцов творчества детей и молодёжи, домов и центров детского творчества и т.п.), и через них также предо-

ставлена родителям, чьи дети посещают секции, кружки, клубы в данных организациях. Непосредственный сбор данных осуществлялся в марте-апреле 2016 года.

Описывая выборочную совокупность [2, с. 35-36], заметим, что наиболее активными респондентами являются женщины, прежде всего мамы и бабушки, которые оказываются вовлеченными в образовательную, воспитательную и досуговую жизнь детей в большей степени, чем представители мужской части семьи. Таким образом, женщины, принявшие участие в опросе, составляют 81,9%, а мужчины – 18,1%. Большинство опрошенных родителей (64,9%) имеют высшее образование, 20,2% – среднее специальное. По количеству детей семьи респондентов распределились следующим образом: один ребенок – у 39,4% респондентов; два ребенка – у 48,8%; три и более детей – указали 11,8% респондентов.

Переходя к содержательному описанию полученных результатов, считаем важным акцентировать большую значимость дополнительного образования детей в современных российских условиях. Как показывает практика, сегодня «базовое образование все больше нуждается в дополнительном неформальном, которое было и остается одним из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов человека» [3, с. 62]. Действительно, система дополнительного образования предназначена прежде всего для развития мотивации детей к познанию и творчеству открытия для себя новых областей деятельности и себя в них. Это, в свою очередь, возможно в рамках реализации двух целей: 1) помочь ребенку осваивать основные образовательные программы школьного образования и 2) предоставить ему дополнительные образовательные услуги в соответствии с индивидуальным заказом ребенка или его семьи [4, с. 67]. Образовательные организации системы дополнительного образования детей, будучи частью общей системы образования, располагают большими возможностями в нахождении ребенком своей индивидуальности, так как базируются на его познавательных, творческих интересах и потребностях, побуждают личность к собственному развитию и совершенствованию. Они призваны также решать важнейшие проблемы социального характера, сопряженные с развитием индивидуальных и социальных способностей и задатков детей, которые в будущем позволят им достигать успеха в творчестве, труде, спорте. Ведь известен тот факт, что количество и качество знаний, заложенных в детстве, влияют на дальнейшее образование и всю жизнь человека [5, с. 90]. Сегодня родители заинтересованы в качественном образовании своих детей, понимая, что образование – это тот капитал, который рано или поздно принесет ожидаемые плоды. В то же время мы видим недостаточную удовлетворенность школьным образованием. Поэтому неудивительно, что услуги, оказываемые организациями системы дополнительного образования, сегодня как никогда востребованы.

Десятки тысяч юных петербуржцев ежедневно посещают те или иные кружки, секции, клубы. Встает вопрос, что определило их выбор, какие причины стали решающими в выборе того или иного направления, того или иного учреждения? По мнению родителей, основным ориентиром при выборе детского объединения дополнительного образования (секции, кружка, клуба и т. п.) является не его престижность и не его практическая польза (например, польза для здоровья), а интерес ребенка, стремление заниматься тем, что ему нравится. Думается, что во многом благодаря юному возрасту большинства детей, начинающих посещать кружки, клубы, секции, когда их образовательные стратегии еще не сформированы, а прагматическая цель подготовки к поступлению в вузы еще далека, выбор творческого объединения осуществляется преимущественно по такому правильному с точки зрения развития личности критерию, как интерес. Можно предположить (и это подтверждается данными наших исследований), что в старших классах при выборе того или иного творческого объединения интерес уходит на второй план, в то время как вопросы пользы, профессиональной подготовки выступают на первое место. Однако всегда ли только интерес определяет действия детей и их родителей при выборе дополнительного образования? Оказывается, нет. Помимо внутренних эмоционально окрашенных порывов и потребности узнать что-то новое, подход к выбору кружка или секции осуществляется и с прагматических позиций. Так, выбор того или иного учреждения или отделения дополнительного образования связан с близостью его расположения к месту, где проживает семья. Часто нехватка времени и занятость родителей не позволяет возить ребенка в отдаленные

досуговые и развивающие учреждения. Тогда семья выбирает тот кружок или секцию, которые находятся ближе к дому. В качестве дополнительных значимых причин выбора ООУ или УДОД респонденты отмечают желание развить способности и раскрыть творческий потенциал детей, а также возможность занять их свободное время (см. таблицу 1).

Таблица 1

Что повлияло на ваш выбор творческого объединения (кружка, клуба, секции), в котором занимается ваш ребенок?

Причины выбора творческого объединения	%
Деятельность учреждения соответствует интересам и потребностям моего ребенка	47,1
Учреждение расположено близко к дому	45,2
Желание развить способности и раскрыть творческий потенциал ребенка	44,3
Возможность занять свободное время ребенка	32,2
Самостоятельный выбор ребенка	30,5
Учреждение известно в районе (городе) своими достижениями	28,9
Доступный размер оплаты (или ее отсутствие)	26,7
Стремление развить самостоятельность ребенка	26,6
Занятия в учреждении способствуют расширению общекультурного кругозора	25,1
Занятия в учреждении направлены на приобретение знаний и практического опыта по выбранному направлению детского творчества (деятельности)	24,8
Стремление к формированию здорового образа жизни	21,5
Стремление обучать ребенка у конкретного педагога	20,8

Из таблицы видно, что материальные соображения (доступность оплаты или её отсутствие) – в середине списка причин, расположенных в порядке убывания рейтинга. На первом месте – интересы и потребности ребенка. Интересно отметить, что стремление к формированию здорового образа жизни – на предпоследнем месте, что наводит на размышления о том, как соотносятся здоровье и потребности ребенка?

В развитии темы мы поинтересовались у родителей, как они узнали об интересующем их учреждении / отделении дополнительного образования детей? Как показывают данные, основным источником информации для них выступает школа (44,8%), кроме того, родители прислушиваются к рекомендациям знакомых и соседей (37,3%), а иногда носителем информации становится интернет-сайт учреждения (24,2%).

Характеризуя продолжительность включенности ребенка в занятия того или иного кружка или секции, скажем, что в среднем она не велика. Так, при ответе на вопрос «Сколько лет ваш ребенок занимается в творческом объединении (кружке, клубе, секции) отделения дополнительного образования?» подавляющее большинство родителей выбрали варианты в интервале до 2 лет. Лишь 8,6% опрошенных родителей указывают, что их дети посещают творческие объединения общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей 5 и более лет.

Изучая список основных направлений, которые предоставляют учреждения дополнительного образования детей для занятий во внеурочное время, хотелось бы отметить очевидных лидеров (см. таблицу 2). Так, чаще всего респонденты указывали, что их дети посещают (1) объединения, представляющие направление «Художественное творчество» (танцы, пение, игра на музыкальных инструментах, цирковое искусство, театральное творчество и др.), а также (2) кружки и клубы, связанные с декоративно-прикладным и изобразительным искусством, дизайном. Популярны и физкультурно-спортивные секции (3).

Таблица 2

В каких детских объединениях дополнительного образования данного учреждения (отделения) занимается ваш ребёнок?

Направления работы объединениях дополнительного образования	%
Художественное творчество (танцы, пение, игра на музыкальных инструментах, цирковое искусство, театральное творчество и др.)	43,5
Декоративно-прикладное творчество, изобразительное искусство, дизайн	24,6
Физкультурно-спортивная секции (по различным видам спорта, в том числе шашкам и шахматам)	21,8
Объединения естественнонаучной направленности (экология, биология, математика, физика и др.)	11,9
Техническое творчество	11,4
Объединения социально-педагогической направленности (иностранные языки, страноведение, этикет, журналистика, военно-патриотические клубы, детские общественные объединения и др.)	8,9
Краеведение, музееведение и туризм	5,8
Фото -, кино – и видеотворчество	3,7

Несмотря на очевидное лидерство объединений из профиля художественного творчества, можно было бы усомниться в их истинной популярности на том основании, что спрос порождается предложением, и вполне вероятно, что родители, а вместе с ними и дети подчас выбирают не то, что хотелось бы, а то, что им предлагает образовательное объединение. Однако полученные нами данные говорят об обратном. Сегодня Санкт-Петербургская система дополнительного образования предоставляет достаточно широкий спектр возможностей для реализации самых разных потребностей ребёнка, и 83,8% родителей удовлетворены разнообразием дополнительных общеобразовательных программ, которые реализуются в объединения общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей.

Таблица 3

Удовлетворены ли вы разнообразием дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в нашем учреждении (отделении)?

	%
Да	83,8
Нет	2,6
Затрудняюсь ответить	11,2
Итого	97,5
Не ответили на вопрос	2,5
Итого	100,0

Таким образом, можно полагать, что представленное в таблице 2 распределение отражает реальные потребности детей. Безусловно, можно по-разному объяснить популярность кружков и секций художественной направленности и одна из возможных трактовок связана с чрезмерной загруженностью школьников. Сегодня учеба требует больших усилий как физических, так и умственных, поэтому детям и подросткам требуется определенная разрядка после занятий, которую могут предоставить прежде всего такие объединения участие, в которых не требует специальных навыков или умений, где результат можно получить довольно быстро не затрачивая времени, где присутствует двигательная активность и много возможностей для яркого самовыражения, что так важно для подрастающего поколения. Очевидно, что выбор, который делают дети есть не что иное как альтернатива школе, методам её работы и контроля. Думается, что кружки и секции художественного и декоративно-прикладного творчества своеобразная попытка разнообразить часто не веселые школьные будни.

Отмеченная выше удовлетворенность респондентов не только разнообразием существующих образовательных программ, находит своё продолжение и в положительных оценках их содержания и качества (см. рис.1).

В целом оценка родителей различных аспектов деятельности учреждений дополнительного образования положительна. Образовательные организации имеют высокий уровень доверия со стороны потребителей их услуг, и это касается как удовлетворенности разнообразием, так и удовлетворенности содержанием и качеством услуг. Так, у 76,9% респондентов не вызывают какого-либо возражения формы отчетных мероприятий в системе дополнительного образования, их вполне устраивает уровень учебной нагрузки детей на занятиях (79,8%), который ими

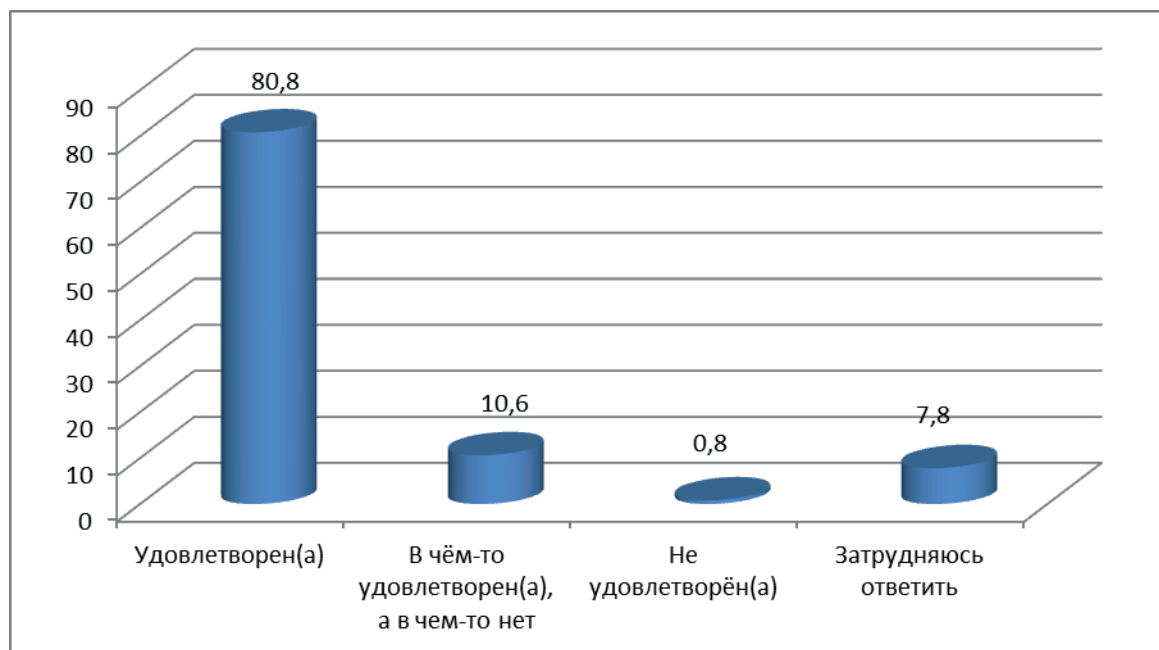


Рис. 1. Насколько вы удовлетворены содержанием и качеством образовательных программ учреждения? (ответы в процентах).

описывается как «нормальный» (лишь 1,8% сообщают о слишком высокой в целом нагрузке). Весьма позитивно родителями оцениваются и произошедшие за последнее время изменения в учреждении, где обучается ребёнок. Конечно, такие результаты не могут не радовать, ведь положительные оценки родителей являются предметом гордости педагогов, они свидетельствуют о высоком уровне работы специалистов системы дополнительного образования детей в Санкт-Петербурге. Абсолютно положительная тональность полученных ответов является предметом для обсуждения в рамках проектов по реформированию системы дополнительного образования. То, что оценивается так позитивно родителями и детьми, необходимо сохранять, а если и проводить какие-то преобразования, то очень осторожно.

Вместе с тем, возможно, полная удовлетворенность родителей разными сторонами деятельности объединения общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей представлена и иначе. По нашему мнению, организации дополнительного образования получили бы поддержку в любом случае, даже при наличии там явных проблем, например, нехватке материально-технических средств, недостаточной компетентности педагогов, неудобном расписании занятий и т. п. По-видимому, сам факт включенности ребёнка в просоциальный коллектив, его созидательная, позитивная,

творческая занятость не может родителями оцениваться негативно, а через положительную оценку деятельности ребёнка удовлетворительно оценивается работа самого учреждения, которое, возможно, и не приложило для этого должных усилий. В силу этого мы считаем, что проведение опросов среди пользователей услуг учреждений системы дополнительного образования в будущем целесообразно дополнять экспертными интервью специалистов, которые непосредственно включены в эту систему, знают её болевые точки и проблемы, хорошо понимают структуру и перспективы развития. Родители часто оказываются просто удовлетворены самим фактом участия ребёнка в дополнительном образовании, и ждать от них чётко сформулированных запросов относительно содержания образовательных программ, профессиональных предложений по улучшению работы системы в целом или её отдельных частей вряд ли стоит, хотя мнения не-специалистов в категориях «нравится – не нравится» тоже важны. Думается, что сегодня, в условиях реформирования системы дополнительного образования детей, нельзя ориентироваться только на мнения потребителей услуг, а необходимо продолжить исследование качества дополнительного образования, привлекая специалистов-экспертов, которые должны дать свои оценки сложившейся ситуации.

Библиографический список

1. Матюшкина М.Д., Ванина Э.В., Белоусов К.Ю. *Социально-педагогические аспекты качества образования в контексте введения ФГОС*. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2015: 3
2. Яшина М.Н. Методы социологических исследований. *Социология: учебное пособие*. Санкт-Петербург, 2016; Глава 2: 35 – 36.
3. Хлопкова Н.А. Дополнительное образование детей как фактор развития системы образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; 4: 62 – 63.
4. Гушина Т.Н., Иобидзе Н.Г., Талова Т.М. Модель развития учреждения дополнительного образования детей за счет возможностей интеграции общего и дополнительного образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2008; 3: 66 – 72.
5. Алексеева Л.Л., Жгенти И.В. Перспективы и проблемы современного дополнительного образования (анализ «Концепции развития дополнительного образования детей»). *Инициативы XXI века*. 2014; 4: 90 – 95.

References

1. Matyushkina M.D., Vanina E.V., Belousov K.Yu. *Social'no-pedagogicheskie aspekty kachestva obrazovaniya v kontekste vvedeniya FGOS*. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2015: 3
2. Yashina M.N. *Metody sociologicheskikh issledovaniy. Sociologiya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2016; Glava 2: 35 – 36.
3. Hlopkova N.A. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej kak faktor razvitiya sistemy obrazovaniya. Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; 4: 62 – 63.
4. Gushina T.N., Iobidze N.G., Talova T.M. *Model' razvitiya uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej za schet vozmozhnostej integracii obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2008; 3: 66 – 72.
5. Alekseeva L.L., Zhgenti I.V. *Perspektivy i problemy sovremennogo dopolnitel'nogo obrazovaniya (analiz «Konceptii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej»)*. *Inicativy XXI veka*. 2014; 4: 90 – 95.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 378

Marchenko E.P., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: e-marchenkomuzik@rambler.ru

TRAINING MUSIC TEACHERS TO SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUTH IN THE DIGITAL AGE SCHOOL THROUGH MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES. The article is dedicated to ways of formation of personal qualities of students in general musical education and general music education based on contemporary music computer technologies. The author studies main ways to train future teachers in music to teach the spiritual and moral education among youth in a digital age school.

Key words: music education, music computer technologies, music teacher, spiritual and moral education, information technologies in music.

Е.П. Марченко, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: e-marchenkomuzik@rambler.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЁЖИ В ШКОЛЕ ЦИФРОВОГО ВЕКА

Статья посвящена вопросу формирования личностных качеств обучаемого в единстве общего музыкального воспитания и общего музыкального образования на основе современных музыкально-компьютерных технологий. Рассмотрены основные пути подготовки педагога-музыканта к духовно-нравственному воспитанию молодёжи в Школе цифрового века.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, педагог-музыкант, духовно-нравственное воспитание, информационные технологии в музыке.

Важнейшей задачей современного музыкального образования является формирование в учебно-воспитательном процессе целостной личности, свободно ориентирующейся в динамичном

потоке музыкального искусства третьего тысячелетия. Подготовка музыканта, не только обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности, но и готового к реализации своего

творческого потенциала в художественном пространстве *нашего времени* во всей его сложности, многоплановости, напряженным противостоянии разнонаправленных тенденций, требует постоянного поиска новых решений, способствующих повышению эффективности музыкально-педагогического процесса.

В многочисленных исследованиях современных учёных – социологов, культурологов, психологов – отмечается нарастающий процесс дегуманизации бытия, ведущий к отчуждению личности, усложняющий для неё возможности социального взаимодействия, коммуникации, общения, что, в свою очередь, создаёт предпосылки для возникновения различных проявлений асоциального поведения. Формирование личности, способной вести продуктивный диалог с окружающим миром, вступать в общение, способствующее ее становлению и развитию, постоянному духовному росту, важнейшая задача педагогики в целом и музыкального образования в частности.

В знаменитой асафьевской триаде – Композитор – Исполнитель – Слушатель – уже заложена схема музыкальной коммуникации, без которой великое искусство – Музыка – существовать не может, поскольку представляет собой особый вид общения, в результате которого начинают звучать «струны общего образования», является способность сопереживать, преодолевая границы собственного «я», глубоко и тонко чувствовать духовный мир другого «я», стремиться к постижению этого мира, быть готовым к приятию его даже в том случае, если он коренным образом отличается от собственного.

Осуществление процесса духовной коммуникации в художественном пространстве музыкального искусства и образования становится реальным воплощением гуманистической образовательной парадигмы, одухотворенной и пронизанной чувством любви и согласия. Процесс духовной коммуникации, рождение эстетической эмпатии, открывающей необозримое пространство для творчески-созидательной деятельности, формирует у будущего профессионального музыканта чувство *сопринадлежности* к некоему коллективному целому. А «сознание, выражаемое в слове «мы», есть естественная основа всякого индивидуального самосознания, всякого «я».

Если говорить о формировании духовно-нравственных ценностей личности в детском возрасте посредством музыки, то можно сказать следующее: особенности музыкального искусства, его художественно-образная природа отвечает как нельзя лучше личностным потребностям ребёнка. Это определяет педагогический потенциал и значимость предмета музыки. Уроки музыки и внеклассные музыкальные мероприятия должны быть ориентированы не столько на сумму знаний, обучения основам музыкальной грамоты, сколько на приобщение, к музыкальной деятельности, оптимизацию эмоционально-ценностного потенциала, на становление личности ребёнка.

В качестве ценности может выступать общепризнанный идеал, социальное представление, какими должны быть те или иные атрибуты общественной жизни. Ценностью также может быть произведение культуры, искусства. На уровне личности ценности образуют ядро ее структуры, выступая в качестве важного источника мотивации поведения человека. Таким образом, можно сказать, что ценности социально обусловлены и носят двойственный характер: с одной стороны, они представляют собой отпечаток общественных идеалов, а с другой – индивидуальны, потому что в них находит отражение жизненный опыт конкретной личности.

Музыкальное искусство играет особую, ничем не заменимую роль в воспитании, и эта особенность вытекает прежде всего из того обстоятельства, что любое произведение искусства в самом себе содержит нравственное начало. В музыке нравственное содержание – воспевание добра и осуждение зла – является, можно сказать, смыслом его существования, основной силой его воздействия.

Формирование ценностно-смысловой сферы личности продолжается на протяжении всей жизни. Её содержание может меняться под влиянием многих факторов, так как социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, т.е. целенаправленного формирования личности.

Знание современных инновационных подходов к организации общего музыкального образования может быть полезным как в плане разработки необходимых музыкально-образовательных технологий, так и в отношении создания нового поколения

стандартов высшего и специального музыкально-педагогического образования.

Следует согласиться с Дж. Блэкингом в том, что музыка есть *продукт группового поведения* и поэтому, несомненно, зиждется на определенных законах, созданных обществом. Но при этом она обладает способностью создавать новую общность, объединять людей в едином духовном порыве, формировать новое пространство культуры, новую уникальную художественную реальность. Это является важнейшей функцией музыки как вида искусства.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов на сегодняшний день является проблема внедрения **информационных технологий (ИТ)** – мощнейшего образовательного и воспитательного ресурса в Школе цифрового века [1; 2; 3]. Обучение музыке, в особенности исполнительских и творческих направлений, требует непосредственного «живого» общения обучаемого с педагогом.

Основным направлением применения **ИТ** в образовательном процессе связано с развитием **музыкально-компьютерных технологий (МКТ)** [4; 5] и электронного музыкального инструментария в Школе цифрового века.

Важная задача современного этапа развития музыкальной педагогики и педагогических исследований в данном направлении заключается в том, чтобы раскрыть дидактические особенности использования **МКТ**, возможности их применения в музыкальном воспитании и образовании на основе *классической музыки*, традиционных подходов к способам трансляции *многовековой музыкальной культуры* [6]. Важно, чтобы увлечение внешними, новыми, цифровыми эффектами и возможностями способствовало не только получению ярких и красочных впечатлений в общении с музыкальным искусством, но и развивало критическое мышление, способствовало интеллектуальному и культурному росту учащихся. «Известно, что компьютерное и электронное звучание заполняет уже сейчас рекламу, клипы, телевизионные и радиопередачи, кинофильмы и т.п. Их качество нас далеко не всегда удовлетворяет. Поэтому возникает необходимость готовить в этой сфере настоящих профессионалов, которые могли бы действительно поднять художественный уровень искусства. И учебные заведения должны не отходить от дела, а, по возможности, руководить им» [7, с. 87]. Сегодня идёт поиск приёмов и методов обучения, которые с помощью **МКТ** позволили бы повысить эффективность учебно-воспитательного процесса. Такая художественная реальность, несомненно, является «порождением новых интуитивных, интеллектуальных смыслов, эмоциональных состояний», рождающихся в художественном пространстве культуры эстетической эмпатии, поскольку «искусство способно не только восходить к базовым для данной культуры ценностям, но и продуцировать собственные духовные смыслы, генерировать новые ценности» [8, с. 86].

С развитием **информационных технологий в музыке (ИТМ)** и **МКТ** в современном музыкальном искусстве и образовании значимое место занимают технологические аспекты представлений о музыкальном инструментарии – **электронных музыкальных инструментах (ЭМИ)** [9; 10]; без знания этих аспектов невозможна грамотная интерпретация музыкальных произведений исполнителем. Выдающийся пианист XX века И. Гофман пишет: «Когда учащийся-пианист вполне овладевает материальной стороной, то есть техникой, перед ним открывается безграничный простор – широкое поле художественной интерпретации. Здесь работа имеет преимущественно аналитический характер и требует, чтобы ум, дух и чувство, подкрепленные знаниями и эстетическим чутьем, образовали счастливый союз, позволяющий достигнуть ценных и достойных результатов» [11, с. 32].

Осторожно воспринимается филармоническим слушателем соответствующая современным тенденциям постоянно эволюционирующая в сторону технологического усложнения система музыкального мышления [12; 13]. Восприятие многообразия отдалённых в географическом и временном отношении традиций музыкальной культуры, разнообразия авторских индивидуальных стилей (порой излишне умозрительных) требует от слушателей более широкого эстетического кругозора, духовной толерантности и, – соответственно, глубоких знаний в области музыкальной культуры и науки о музыке, понимания возможностей дальнейшего прогресса в развитии **МКТ** и новых форм музицирования на концертно-театральной эстраде.

Передовой педагогический опыт использования **ИТМ** накоплен в ряде музыкальных учреждений России. Так, более 15

лет сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена под руководством профессора И.Б. Горбуновой ведётся работа, связанная с внедрением **ИТ** в сферу музыкального образования. Создана комплексная инновационная образовательная система «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», которая, опираясь на лучшие традиции отечественного классического музыкального образования, инновационный зарубежный опыт и современные **МКТ**, не только развивает музыкальное и информационно-технологическое образование, но и затрагивает социальные аспекты процесса информатизации музыкального образования в целом.

Принципы, положенные в основу создания методической системы, являются базовыми для формирования *новой предметной области в музыкальном образовании*, возможность

появления которой обусловлена возникновением и развитием **МКТ**. Кроме того, их существование – это фундамент для формирования на современном этапе видов профессиональной деятельности музыкантов, работающих с **МКТ** (звукорежиссура, цифровая звукозапись, саунд-дизайн, саунд-продюсирование, исполнение на синтезаторах и MIDI-инструментах и др.).

Разработанные комплексы основываются на *новых методах преподавания музыкальной культуры* [12; 13] и учитывают *новые формы бытования музыки*. В то же время, их использование предполагает активное использование **ИТМ**: так, Интернет-ресурсы в силу доступности являются в настоящее время самым мощным фактором, с помощью которого можно формировать сознание [14; 15] общества и воздействовать тем или иным образом на личностные качества отдельного члена этого общества.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014*: материалы конференции. Санкт-Петербург, 29-31 окт. 2014. СПОИСУ. Санкт-Петербург: 2014: 320 – 322.
3. 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.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32–38.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и Digital Humanities. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования 2014; 4 (39): 99 – 104.
7. Горбунова И.Б. "Эстетика: информационный подход" Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 2: 86 – 90.
8. Самсонова О.В. К вопросу о творческой деятельности будущего учителя музыки. *Вестник Томского государственного университета*. 2011; 344: 184–185.
9. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 22: 233 – 240.
10. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
11. Гофман И. *Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре*. Перевод с английского Г.А. Павловой. Москва: Музгиз, 1961.
12. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
13. Бергер Н.А., Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
14. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
15. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014*: materialy konferencii. Sankt-Peterburg, 29-31 okt. 2014. SPOISU. Sankt-Peterburg: 2014: 320 – 322.
3. 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.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32–38.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i Digital Humanities. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
6. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Noveye humanitarnye issledovaniya 2014; 4 (39): 99 – 104.
7. Gorbunova I.B. "Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86 – 90.
8. Samsonova O.V. K voprosu o tvorcheskoy deyatel'nosti budushego uchitelya muzyki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 344: 184–185.
9. Gorbunova I.B. "Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 22: 233 – 240.
10. Gorbunova I.B., Davletova K.B. "Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
11. Gofman I. *Fortepiannaya igra. Otveti na voprosy o fortepiannoj igre*. Perevod s anglijskogo G.A. Pavlovoj. Moskva: Muzgiz, 1961.
12. Gorbunova I.B. Noveye hudozhestvennye miry. Interv'y u professora im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
13. Berger N.A., Belov G.G., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.

14. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
15. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 04.10.16

УДК 378

Mutavchi E.P., senior teacher, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: EMutavchi@kantiana.ru
Perepelkina N.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: perepelkina.nataly@gmail.com

BASIC CONCEPTS AND PRINCIPLES OF SERVICE IN THE FIELD OF SERVICE. The study aims at determining theoretical components of such concepts as “service activity” and “communicative competence and service”. The article describes the understanding of the quality of services from a consumer’s point of view and considers what individual psychological characteristics of a consumer are. The authors answer questions of rules of the modern level of service quality to facilitate the successful implementation of service activities. The paper reveals the relationship of service quality with the service activities as a prerequisite for the realization of customer satisfaction. The basic principles for the implementation of service activities is focused on motivation of the consumer. In the course of the study the authors have formed “Golden service standards” and give a test that aims to identify the level of formation of communicative service competence.

Key words: service operations, service standards, service quality, service and communicative competence, test.

Е.П. Мутаевичи, ст. преп. Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград,
 E-mail: EMutavchi@kantiana.ru

Н.О. Перепелкина, канд. пед. наук, доц. Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград,
 E-mail: perepelkina.nataly@gmail.com

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ В СФЕРЕ СЕРВИСА

Данное исследование направлено на определение теоретической составляющей таких понятий, как «сервисная деятельность» и «коммуникативно-сервисная компетентность». В статье подробно описывается понимание качества услуг с точки зрения потребителя и соответственно рассматриваются индивидуально-психологические характеристики потребителя. Ставятся вопросы правил современного уровня качества предоставляемых услуг, способствующие успешной реализации сервисной деятельности. Раскрывается взаимосвязь качества предоставляемых услуг с сервисной деятельностью как необходимое условие реализации удовлетворенности потребителя. Выделены основные принципы реализации сервисной деятельности, ориентированные на мотивацию потребителя. Соответственно в процессе исследования авторами были сформированы «Золотые стандарты обслуживания» и предоставлен тест, который направлен на выявления уровня сформированности коммуникативно-сервисной компетентности.

Ключевые слова: сервисная деятельность, стандарты обслуживания, качество обслуживания, коммуникативно-сервисная компетентность, тест.

Сервисная деятельность – это постоянная работа с людьми. С одной стороны, это взаимодействие с покупателями – потребителями услуг, а с другой – это руководство человеческими ресурсами предприятия. Эти аспекты взаимосвязаны между собой, так как качество выполняемых обязанностей персоналом компании конкретным образом отображается на удовлетворенности клиента, который намерен приобрести услугу. Именно поэтому необходимо большое внимание уделять управлению качеством обслуживания в сервисной деятельности.

В своем современном понимании качество в сфере сервиса – системная концепция, затрагивающая не только технические и потребительские свойства товара или услуги, которые способны удовлетворять и оправдывать ожидания клиента, но и все остальные стороны организации. От разработки миссии, до способов мотивации работников, от рекламной стратегии до отношений с поставщиками, покупателями и социумом в целом.

Существует наиболее широкое понимание качества как базовой категории, которая определяет образ жизни, экономическую, а также социальную основу для гармоничного и успешного развития человека и общества в целом.

Современное обоснование качества предоставляемых услуг определяется стандартами обслуживания. Стандарт – нормативный документ, утверждённый организацией, в которой разрабатываются правила, принципы, свойства, методы и требования, направленные на достижение высокого уровня предоставляемых услуг в туристической сфере.

С помощью стандарта соблюдаются нормы и оцениваются критерии качества обслуживания клиента персоналом.

Качество предоставляемых услуг можно определить как совокупность характеристик сервисной деятельности, с помощью которых реализуется удовлетворенность потребителей.

Контроль качества в сервисной деятельности можно оценить по трем направлениям:

- что предоставляется;

- как предоставляется;

- проверка удовлетворенности (тайный покупатель).

Таким образом, понятие качество неотрывно связано с удовлетворенностью потребителей, так как это является основанием для оценки сервисной деятельности. Отрицательные отзывы потребителей являются низким показателем удовлетворенности клиентов, в тоже время, отсутствие их не всегда будет свидетельствовать о положительной оценке сервисной деятельности.

На современном рынке предоставления услуг реализуются различные способы контроля качества обслуживания, тем не менее, для успешной реализации сервисной деятельности необходимо обязательно учитывать мотивацию потребителя.

Успешность данного подхода зависит от осуществления двух основных принципов.

Во-первых, в направленной сервисной деятельности необходимо ориентироваться на индивидуально-психологические особенности потребителя. Современные исследования социально-психологического портрета потребителя опираются на когнитивные, мотивационно-волевые, коммуникативные особенности. Также большое внимание уделяется рациональной и эмоциональной составляющей в профиле личности.

Педантичное и осторожное отношение к тратам демонстрируют целеустремленные люди. Также они, как правило, не обращают внимание на второстепенные признаки товара (упаковка товара), а определяют свой выбор, основываясь на содержательных признаках (качество товара).

Настойчивые потребители обладают самостоятельностью, не опираются на мнения авторитетов, высокая активность направлена на объективный сбор информации о товаре.

Потребители, обладающие такими качествами как решительность и самообладание, рискуют, из-за стремления к новизне, покупать неапробированные товары. Любопытная закономерность – чем выше самообладание, тем больше риска в покупках [1].

Во-вторых, необходимо изучить социальные мотивы, которые оказывают большое влияние на потребительское поведение. Так, например, потребители с высоким уровнем эмпатии очень щепетильны в выборе товара. Это объясняется тем, что в процессе покупки эмпатичные люди подвержены влиянию эмоционального состояния. Рациональное мнение о товаре приходит через некоторое время после совершения ими покупки.

В процессе нашего исследования были сформированы «Золотые стандарты обслуживания» как необходимый эталон реализации сервисной деятельности.

Основными положениями данных стандартов является ряд основных правил, которые необходимо соблюдать при общении с потребителем услуг. Приведём несколько примеров, такой ме-

тод как «Кивок Салливана» [2] способствует поддержанию визуального контакта и положительному решению на предоставляемые услуги. В тоже время в процессе установления контакта не рекомендуется разговаривать о политике и религии.

Необходимым условием успешного общения могут стать знания гендерной и возрастной психологии. Это важное условие грамотного и корректного общения, чтобы не нарушить вербальное личностное пространство.

В тоже время, акцентируя внимание гостя, используя метод «Штирлица», позволяет эффективно улучшить качественную и количественную характеристики продаж.

Успешность реализации «Золотых стандартов обслуживания» можно проверить разработанным тестом (см. таблицу).

Таблица 1

Тест «Золотые стандарты» обслуживания

№	Утверждение	Не согласен	Скорее не согласен	Согласен	Скорее согласен
1.	Первичная визуальная оценка Гостя позволяет судить о его потребностях?				
2.	Улыбка – это 60 % успеха.				
3.	«Кивок Салливана» помогает сформировать положительное решение на предоставляемые услуги.				
4.	Жесты и мимика скажут о нас больше, чем грамотно выстроенная речь.				
5.	При общении с Гостем не стоит акцентироваться на технологии слушания «ПАУК» [3].				
6.	Довольный обслуживанием Гость готов поделиться своими впечатлениями с 10 друзьями.				
7.	Для того, чтобы расположить Гостя необходимо улыбаться и быть доброжелательным.				
8.	Успех в общении с Гостем гарантирован, если мы будем опираться на его потребности, а не на свое желание получить высокую прибыль.				
9.	Для повышения качества обслуживания необходимо уметь определять психотип Гостя.				
10.	Добродушное обслуживание направлено не на понимание смысла слов, а на чувства собеседника.				
11.	О заинтересованности Гостя можно судить по расширенному значку.				
12.	В общении с Гостем необходимо избегать слов и фраз типа «нет», «не могу», «не знаю».				
13.	Разговаривая по телефону, важно умение подстроиться под тембр собеседника.				
14.	Запрещено в рабочее время вести личные беседы.				
15.	В телефонных переговорах неэтично произносить слова «алло», «привет», «пока» и т.п.				
16.	Для стрессоустойчивости персонала рекомендуется использовать защитные жесты рук и ног.				
17.	Иногда необходимо быть настойчивым и дать нужный совет Гостю.				
18.	Иногда необходимо высказать свое мнение Гостю, так как «в споре рождается истина».				
19.	Любую жалобу Гостя необходимо удовлетворить или обнадежить.				
20.	Использование профессиональной лексики в презентации услуги доказывает вашу компетентность.				
21.	Метод «Штирлица» [4] необходимо учитывать при повышении качества обслуживания.				
22.	Произвести благоприятное впечатление на Гостя можно, используя нарядные костюмы.				
23.	Расположение Гостя можно завоевать, если поговорить с ним о политике или религии.				
24.	Общение в коллективе строится на взаимовыручке.				
25.	При взаимодействии с Гостями важно учитывать гендерные особенности [5].				

Уровень сформированности	0 (нулевой)	1 (низкий)	2 (средний)	3 (продвинутый)	4 (высокий)
Тест «Золотые стандарты» обслуживания	0-7	8-13	14-18	19-23	24-28

Основные преимущества данного теста – это возможность оценить не только коммуникативно-сервисную компетентность, но и уровень сформированности сервисной деятельности.

Таким образом, коммуникативно-сервисную компетентность можно определить как интегративную способность специалиста, которая характеризуется знаниями процессов организации речевой коммуникации в родной и иноязычной среде, пониманием

основных проблем, определяющих конкретную область профессиональной деятельности, владением приемами и методами формирования межличностного мышления, которое обеспечивает успешное обслуживание потребителей услуг сферы сервиса и принятие решений в стандартных и экстремальных ситуациях, а также бесконфликтное взаимодействие между гостями и сотрудниками.

Библиографический список

1. Перепелкина Н.О., Мутавчи Е.П., Ермакова Н.И. *Психодиагностика: учебное пособие для бакалавров*. Москва: Дашков и К, 2016.
2. Саливан Дж., Робертс Ф. *Сервис, который продает*. Available at: https://vk.com/doc-31164340_182939951?hash=5a1b4a083256d2f593&dl=28aabb49a7217e1962
3. Жуков Ю.М. *Эффективность делового общения*. Москва, 1988
4. Кнорринг В.И. *Теория, практика и искусство управления: учебник для вузов по специальности «Менеджмент»*. 2-е изд., изм. и доп. Москва: НОРМА, 2001.
5. Мамаева В. Ю. Гендерные особенности поведения потребителей. *Известия Дальневосточного федерального университета. Экономика и управление*. 2012; 3: 87 – 96.

References

1. Perepelkina N.O., Mutavchi E.P., Ermakova N.I. *Psichodiagnostika: uchebnoe posobie dlya bakalavrov*. Moskva: Dashkov i K, 2016.
2. Salivan Dzh., Roberts F. *Servis, kotoryj prodaet*. Available at: https://vk.com/doc-31164340_182939951?hash=5a1b4a083256d2f593&dl=28aabb49a7217e1962
3. Zhukov Yu.M. *‘Effektivnost’ delovogo obscheniya*. Moskva, 1988
4. Knorring V.I. *Teoriya, praktika i iskusstvo upravleniya: uchebnik dlya vuzov po special'nosti ‘Menedzhment’*. 2-e izd., izm. i dop. Moskva: NORMA, 2001.
5. Mamaeva V. Yu. *Gendernye osobennosti povedeniya potrebitel'ev. Izvestiya Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta. ‘Ekonomika i upravlenie*. 2012; 3: 87 – 96.

Статья поступила в редакцию 03.10.16

УДК 378

Kostunina A.A., senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: kosanatolevna@mail.ru
Sazonova O.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: sazonova_03@mail.ru
Chistyakova V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: chistyakova04@mail.ru

OPPORTUNITIES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS. In the article the authors reveal a problem of improving the quality of training using a competence approach in education. One of the main conditions of successful training and the professionals' activities is the creation of a university of professional education environment on the basis of modeling the subject and social contents of future professional activity. The environment in any educational organization can have the following structural components: spatio-semantic component, substantial methodological component, communication-organizational components. With the development of modern standards, the transition to practice-oriented teaching is an idea of creating quasi-professional educational environment.

Key words: modernization of education, standards, educational technology, educational environment, quasi-professional educational environment.

А.А. Костюнина, ст. преп. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: kosanatolevna@mail.ru
О.К. Сазонова, канд. пед. наук., доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: sazonova_03@mail.ru
В.А. Чистякова, канд. пед. наук., доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: chistyakova04@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается проблема повышения качества подготовки специалистов с использованием компетентностного подхода в образовании. Одним из основных условий успешной профессиональной подготовки, а затем и деятельности специалистов является создание в вузе профессиональной образовательной среды на основе моделирования предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Среда любой образовательной организации может иметь следующие структурные компоненты: пространственно-семантический компонент, содержательно-методический компонент, коммуникационно-организационный компонент. С разработкой современных стандартов, переходом на практико-ориентированное обучение рассматривается идея создания квазипрофессиональной образовательной среды.

Ключевые слова: модернизация образования, стандарты, образовательные технологии, образовательная среда.

Современная система образования в России претерпевает значительные изменения, связанные с модернизацией процесса обучения. Одной из актуальнейших проблем современного образования является проблема повышения качества подготовки специалистов. Основным условием успешной профессиональной подготовки будущих специалистов является создание профессиональной образовательной среды на основе моделирования предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, где студенты осваивают новые способы познания, приобретают профессиональный опыт: оптимизация форм и методов практико-ориентированного обучения; активизация использования педагогами современных образовательных технологий; погружение в профессиональную деятельность через моделирование профессиональной деятельности [1].

Переход российской высшей школы на двухуровневую структуру образования определяет важность создания в вузе такой образовательной среды, которая бы не только обеспечивала эффективный процесс овладения общенаучными и профессиональными компетенциями, но и стимулировала собственную активность обучающихся в их профессиональном и личностном развитии и саморазвитии.

Проблема учёта и организации влияния средовых факторов в образовании молодёжи своими корнями уходит в эпоху российского просвещения. С научных позиций к изучению и организации среды в первой половине прошлого века подходили известные российские педагоги С.Т. Шацкий («педагогика среды»), П.П. Блонский («общественная среда ребенка»), А.С. Макаренко («окружающая среда»). По их мнению, воздействия педагога должны быть направлены не на обучающегося, а на условия: внешние (среда, окружение, межличностные отношения, деятельность) и внутренние (эмоциональное состояние ребенка, его жизненный опыт, установки). Позже к проблеме развивающей образовательной среды обращались выдающиеся отечественные психологи Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Под развивающей средой они понимали определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение [2; 3]. В современных условиях идея развивающей образовательной среды активно разрабатывается в исследованиях В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо, В.А. Козырева, О.Ф. Латыпова и др.

В общем виде среда любой образовательной организации может иметь следующие структурные компоненты: пространственно-семантический компонент: архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.); содержательно-методический компонент: содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.); формы и методы организации образования (формы организации занятий, уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т. д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.); коммуникационно-организационный компонент: особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т. п.); коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.); организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп) [4].

Любая образовательная среда вуза должна соответствовать следующим требованиям: эстетическая привлекательность элементов среды (архитектура зданий и сооружений, современный дизайн помещений, именные аудитории, педагогические мастер-

ские, современные компьютерные и информационные средства обучения для проведения научных и лабораторных исследований); проблемность и исследовательский характер содержания образования, его ярко выраженная направленность на подготовку выпускников вузов как профессионалов; избыточность и вариативность элементов образовательной среды, способной удовлетворить профессионально-личностные потребности студентов и преподавателей и обеспечить выбор индивидуальных образовательных маршрутов; высокий уровень психолого-педагогической культуры общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса, его насыщенность положительными чувствами, эмоциями, создание психологически-безопасной коммуникативной среды. Перечень требований является инвариантным, но не исчерпывающим, он может уточняться и дополняться. Образовательная среда составляет совокупность таких факторов, как материальные, пространственно-предметные, социальные, межличностные отношения. Все эти факторы тесно связаны друг с другом, они дополняют, обогащают друг друга.

С разработкой современных стандартов, переходом на практико-ориентированное обучение рассматривается идея создания квазипрофессиональной образовательной среды – профессионально-ориентированной образовательной среды на основе моделирования предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, где студенты осваивают новые способы познания, приобретают квазипрофессиональный опыт.

Учебный процесс требует оптимизации форм и методов практико-ориентированного обучения; активизации использования педагогами современных образовательных технологий для построения учебного взаимодействия (педагогика сотрудничества, игровые технологии, информационно-коммуникационные, проектные, кейс-технологии, квест-технологии); погружение в квазипрофессиональную деятельность через моделирование профессиональной деятельности (родительского собрания, фрагмента урока, занятия в педагогических мастерских, решение педагогических задач и ситуаций), что способствовало созданию педагогических инновационных площадок и укреплению материально-технического и ресурсного оснащения университета [5].

Материально-технического и ресурсного оснащения университета: мультимедийные лекционные аудитории; аудитории для семинарских, лекционных и других видов занятий, позволяющие проводить коллективные видеоконференции, практикумы, лекции-визуализации, лекции-пресс-конференции; аудитории для проведения практических и лекционных занятий. Совершенствование технологической базы создаст основу для подготовки инновационных электронных образовательных ресурсов, инновационных учебно-методических комплексов; создания и хранения электронных баз данных; проведения научных исследований; реализации дистанционных образовательных программ и курсов; внедрения радикально новых форм учебного процесса; расширит базу для занятий в компьютерных классах, проведения образовательных и научных конференций и семинаров, презентаций, практикумов и др.

Создание единой информационной среды современного университета объединяет инновации в области информационных технологий и инновации в управленческой деятельности в различных формах организации научно-образовательного процесса в вузе. Информационное ресурсное обеспечение является одной из важнейших составляющих инновационной образовательной программы, поскольку ее реализация в значительной мере базируется на системе ценностей университета и по своим целям совпадает с программой стратегического развития и концепцией информационного развития университета.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ (Проект №16-16-04007).

Библиографический список

1. Асеев В. Г. *Педагогика и психология высшей школы*. Москва: Парс, 2010.
2. Девятловский Д. Н. Компоненты и структура профессиональной подготовки будущих специалистов в контексте формирования их прагматических умений с учетом идей компетентностного подхода. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 3.
3. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Е. Деси и Р. Райана. *Современная психология мотивации*. Москва: Смысл, 2002.
4. Мирошин Д.Г. Виртуальная образовательная среда: феноменологический и практический аспекты. *Современная педагогика*. 2014; 4.

5. Костюнина А.А. Структурно-функциональная модель и технология практико-ориентированной профессиональной подготовки будущего педагога в условиях модернизации педагогического процесса. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; 1.

References

1. Aseev V. G. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*. Moskva: Rags, 2010.
2. Devyatlovskij D. N. Komponenty i struktura professional'noj podgotovki buduschih specialistov v kontekste formirovaniya ih praksilogicheskikh umenij s uchetom idej kompetentnostnogo podhoda. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 3.
3. Dergacheva O.E. Avtonomiya i samodeterminatsiya v psihologii motivatsii: teoriya E. Desi i R. Rajana. *Sovremennaya psihologiya motivatsii*. Moskva: Smysl, 2002.
4. Miroshin D.G. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: fenomenologicheskij i prakticheskij aspekty. *Sovremennaya pedagogika*. 2014; 4.
5. Kostyunina A.A. Strukturno-funktsional'naya model' i tehnologiya praktiko-orientirovannoj professional'noj podgotovki buduschego pedagoga v usloviyah modernizatsii pedagogicheskogo processa. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; 1.

Статья поступила в редакцию 03.10.16

УДК: 378.147

Kolchikova N. L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Literature, Khakass State University
n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: pollik21@mail.ru

Chebodaeva L.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Khakass philology, Khakass State University
n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: pollik21@mail.ru

THE FORMATION OF THE BILINGUAL SPEECH PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN A NATIONAL SCHOOL. The article describes seven principles governing research methodology in modern Russian education. The study of the second language is becoming a basis of formation of the intellect activity of the student: separation of a word from a thought, an ability to realize a word, speech and thought. Bilingualism presupposes a dialogue of two code systems, a dialogue of the outlooks that affords to formulate the adequate ethnic picture of the world. Bilingualism, bilingual education aims at developing students in the context of their native and Russian cultures, where the language becomes a kind of communication tool of the dialogue of cultures. Bilingual education presupposes complete functional mastering of two languages and at the same time learning to identify oneself with the native ethnoculture.

The preservation and development of languages of ethnic minorities in Russia are possible only in the system of holistic bilingual education, when organizational conditions for their realization are formed. The project under observation touches upon a problem of developing a speech personality in the teaching-learning process in the national school. The main mechanisms, the ways to organize students' activity and also teaching techniques, which help to raise a speech personality among Khakass students, are pointed out. The main mechanism of this type of teaching concerns the dialogue of cultures, which is inevitable under conditions of bilingualism and biculturalism.

Key words: system approach, model as generalizability, personality, structure, bilingualism.

Н.Л. Кольчикова, канд. пед. наук, доц. каф. литературы, ГОУ ВО «Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: pollik21@mail.ru

Л.И. Чебодаева, канд. филол. наук, доц. каф. хакасской филологии, ГОУ ВО «Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: pollik21@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Цель статьи – описать теоретическую модель формирования билингвальной языковой личности у учащихся-хакасов, предложить пути и приёмы формирования языковой личности билингва на практике школ Республики Хакасия. В статье рассматриваются методологические основы построения модели формирования билингвальной языковой личности в национальных школах Республики Хакасия: структура, принципы, подходы: системно-деятельностный, компетентностный и др. Теоретической основой исследования является представление о структуре билингвальной языковой личности, описанной Ю.И. Карауловым. Изучение второго языка становится основой формирования речемыслительной деятельности учащегося: отделению слова от мысли, способности осознавать слово, речь и мышление. Двухязычие предполагает диалог двух кодовых систем, диалог мировоззрений, что позволит сформировать адекватную этническую картину мира. Двухязычное, бикультурное образование ставит целью развитие учащихся в контексте их родной и русской культуры, где язык выступает своеобразным инструментом диалога культур. Билингвальное образование предполагает полное функциональное владение учащимися двумя языками, и одновременно обучение идентификации себя с родной этнокультурой. Сохранение и развитие языков этнических меньшинств России возможно только в системе целостного двухязычного образования с созданием организационных условий для его реализации.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, моделирование, личностный, структура, билингвизм.

Общие теории систем и моделей, системного анализа, теории целостности системы образования разрабатывались Б.С. Гершунским, В.В. Гузеевым, Т.А. Ильиной, В.А. Мижериновым, В.А. Сластениным, Д.Г. Левитес. Нами взято за основу определение В.В. Краевского, рассматривающего методическую модель как «нормативное отображение определенного участка педагогической действительности», «систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования» [1, с. 333]. Данная модель включает следующие структурные компоненты: целевой, содержательный, операционно-технологический, результативно-коррекционный.

Своей целью бикультурное, двухязычное образование ставит подготовку учащихся-билингвов, способных общаться на родном и основном языках, и одновременно обучение их идентифици-

рованию себя со своей этнокультурой, знакомство с другими культурами, в первую очередь, с русской культурой, знание которых помогло бы обогатить свою собственную культуру. Изучение второго языка становится основой формирования речемыслительной деятельности учащегося: отделению слова от мысли, способности осознавать слово, речь и мышление. Двухязычие предполагает диалог двух кодовых систем, диалог мировоззрений, что позволит сформировать адекватную этническую картину мира. Двухязычное, бикультурное образование ставит целью развитие учащихся в контексте их родной и русской культуры, где язык выступает своеобразным инструментом диалога культур. Билингвальное образование предполагает полное функциональное владение учащимися двумя языками, и одновременно обучение идентификации себя с родной этнокультурой.

Сохранение и развитие языков этнических меньшинств России возможно только в системе целостного двуязычного образования с созданием организационных условий для его реализации.

В условиях России, в том числе Саяно-алтайского региона, формирование национально-русского двуязычия должно осуществляться с опорой на лингвистические теории о «языковой личности», «национальной языковой личности» (Ю.Н. Караулов, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, В.В. Красных и др.). Как считает Ю.Н. Караулов, понятие «языковая личность» является системообразующим для изучения национального языка. Ю.Н. Караулов выдвигает понятие «национальная языковая личность» и гипотезу о наличии специфических проявлений национального на всех уровнях устройства языковой личности [2, с. 16]. Как утверждает исследователь, носителем национального начала в структуре языковой личности выступает инвариантная часть, которая является ядерной в общеязыковой картине мира и обусловлена национально-культурными традициями. Именно эта инвариантная часть обеспечивает взаимопонимание в рамках конкретного этноса. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств. Ю.Н. Караулов разработал структуру языковой личности, представляющей трехуровневую модель. Исходя из этой модели, структура билингвальной языковой личности включает вербально-семантический уровень (нормальное владение языком); лингвокогнитивный уровень (усвоение ключевых понятий, культурных универсалий); коммуникативный уровень (умение правильно организовать речевое общение с учетом культурных норм обеих культур); творческий, предполагающий умение создавать художественные тексты, моделировать собственную языковую картину мира. Следовательно, формирование билингвальной личности и воспитание человека культуры должно происходить в процессе учебной деятельности посредством таких способов организации материала, как овладение этнокультурной лексикой, культурными кодами, этнокультурными константами, от них — к постижению национальных картин мира обеих культур — русской и хакасской.

Поэтому основополагающими для модели формирования билингвальной языковой личности являются системно-деятельностный, компетентностный подходы, они выступают как системообразующие, определяющие структуру данной модели, специфику компонентов, взаимосвязи между ними.

Системно-деятельностный подход, основанный на теоретических положениях концепции И.А. Зимней, В.В. Серикова, И.С. Якиманской, предусматривает, что учебная деятельность интерпретируется как смыслодеятельность, то есть как совместная деятельность равноправных сознаний педагога и учащихся, ориентированная на созидание, а не на воспроизведение смысловой основы рассматриваемого предмета, проблемы, задачи и т. д. Учебная деятельность при таком подходе осуществляется только при наличии целенаправленной и осмысленной коммуникации педагога с учениками, построенной на взаимном доверии и уважении и друг к другу. В современной методике системно-деятельностный подход преемственно связан с компетентностным подходом, так как предполагает, что целью образования становятся не просто знания и умения, но и определенные качества личности. Компетентностный и деятельностный подходы (В.В. Краевский, А.В. Хуторской) являются наиболее значимыми для определения содержания литературного образования в современной школе. Компетентностный подход в обучении шире деятельности и вбирает его в себя. При этом деятельностный подход является магистральным направлением в реализации компетентностного подхода. В общедидактическом смысле компетенция — это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, также способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [3, с. 60]. В нашей модели ключевыми (метапредметными) компетенциями являются: *ценностно-смысловые* компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения и т. д.; *общекультурные* компетенции, которые предполагают познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни и человека и человечества, отдельных народов; опыт освоения учеником

картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания; *коммуникативные* компетенции — знание языков, способов взаимодействия с окружающими; навыки работы в группе, коллективе и т. д.

Образовательное пространство каждой из школьных дисциплин — русская и родная литература, русский и родной язык — воспроизводит образ национальной культуры (А.Я. Данилюк). На уроках литературы школьник погружается в пространство родной и русской культуры, в результате чего происходит присвоение личностью школьника культурного пространства. Пространство культуры, присвоенное личностью, получило название «культурное поле» (М.П. Воюшина), его целесообразность обусловлена необходимостью понимания образовательного процесса не только как процесса приобретения знаний и умений, но и вхождение в культурное пространство, приобретение культуры своей страны [4, с. 237]. В тоже время единство культурного и образовательного пространства является дидактическим механизмом реализации нашей модели. Методической наукой доказано влияние родной этнокультуры учащихся, представителями которой они являются, на своеобразие эмоционально-эстетического восприятия художественного произведения. Чтобы глубже понять мир родной и инациональный в художественной литературе, учащемуся-билингву необходимо взглянуть на явления художественной действительности через призму народных представлений, через специфику национального мировидения. Для учащегося-билингва знать культуру — значит иметь опыт: а) восприятия фактов культуры, б) осознания их места в культуре, в) сопоставления с фактами родной культуры, г) анализа их ценности, д) включения их в систему своих знаний, е) действия соответственно новым знаниям. Культурное поле включает в себя те или иные культурные доминанты, основывается на модели мира в традиционной культуре хакасов и русской культуры.

При разработке модели формирования билингвальной языковой личности, кроме современных подходов, учитывалось обоснованное условие системности в отношениях таких компонентов, как цели, принципы, содержание, формы и методы организации учебного процесса. Это такие важные дидактические принципы, как непрерывность и преемственность образования; дифференциация и индивидуализация образовательного процесса; гуманизация и гуманитаризация образования; соединения теории и практики. В предлагаемой модели, построенной на сравнительно-типологическом, аксиологическом, системно-деятельностных подходах, в свою очередь, дидактические подходы к организации преподавания русской и хакасской литературы базируются на следующих принципах: единство национального и общечеловеческого; открытость в другие культуры.

Диалог в системе литературного образования в национальной школе предполагает включение репрезентативных произведений, «представляющих концепты культуры, определяющие важнейшие характеристики национальной картины мира, способных порождать поле культурных смыслов. Познавательная деятельность в процессе вхождения в текст, рассматриваемый в контексте диалога культур, заключается в «расшифровке» кодов, знаков, смыслов, символов текста, постижении его философско-эстетических идей и осуществляется как решение разного рода познавательных задач, осмысление диалогических коллизий и ситуаций.

Предусматривается синхронизация, «состыковка» ряда тем, взаимосближающих обе литературы на основе смысловой и художественной соотнесенности произведений родной и русской литературы; выявление набора «устойчивых схем и образов», мифологем, универсалий, архетипов, концептов как оснований традиционности и новаций; продуманная организация литературного материала с учетом необходимости развития речи учащихся; использование разнообразных форм учебной деятельности (урок-игра, урок-путешествие, урок-диалог, урок-исследование, творческая мастерская, интегрированный урок, урок-презентация, урок-проект, элективные курсы, внеклассная и внешкольная работа).

Важно подчеркнуть, что разработанная модель имеет поэтапную структуру, где каждый последующий этап предполагает упрочение, закрепление умений, формирующихся на предыдущем этапе, добавляет новое знание, формирует новое умение. На первом этапе литературного образования предложенная система, в первую очередь, базируется на сопоставительном изучении произведений русского и хакасского фольклора; по мере взросления учащихся в нее включаются произведения современной литературы с элементами этнопоэтики, а уже в

старших классах – те, в которых раскрывается традиционное мировоззрение, менталитет. В нашей модели процесс анализа художественного произведения в средних классах носит ценностно-смысловой характер, поэтому развитие аналитических умений учащихся в 5-8 классах способствует развитию ценностно-смысловой сферы, активизации смыслообразовательной, смысловой творческой деятельности учащихся. Методические приемы работы с этнокультурной спецификой, национальной картиной мира в русской и хакасской литературах в каждом классе должны быть направлены на раскрытие ценностно-смыслового ее содержания через присущие ей универсальные черты (онтологические, гносеологические, аксиологические) и на активизацию культурной и личностной составляющей читателя-школьника. Поэтому мы описываем специфику приемов работы с художественным произведением следующим образом: в зависимости от возрастных особеннос-

тей и с точки зрения формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов) и метапредметных компетенций (ценностно-смысловые и общекультурные компетенции).

Определены дидактические условия реализации предложенной модели обучения школьников в процессе изучения русской и хакасской литературы и языка: организация поэтапного приобщения школьников к сопоставительному их изучению с учетом выделения сквозных тем, мотивов и образов русской и хакасской культур; обогащение ценностно-смысловых ориентаций учащихся в процессе диалога родной и русской литератур посредством рефлексии их ценностных систем и расширение культурного поля школьников; использование уроков разных типов: «путешествие», урок-диалог, ролевая игра; урок-исследование, творческая мастерская, уроки проектных, презентационных технологий, а также литературно-творческая деятельность школьников.

Библиографический список

1. Краевский В.В., Бережнова Е.В. *Методология педагогики: новый этап*: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. Москва: Академия, 2006.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
3. Мижериков В.А. Ермоленко М.М. *Введение в педагогическую профессию*. Москва: Педагогическое общество России, 1999.
4. Воюшина М.П. *Методика обучения литературному чтению*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. 2-е изд., испр., Москва: Академия, 2013.
5. Luserbrink, H.-J. *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler 2008.

References

1. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. *Metodologiya pedagogiki: novyj `etap*: uchebnoe posobie dlya stud. vysshih uchebenykh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2006.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
3. Mizherikov V.A. Ermolenko M.M. *Vvedenie v pedagogicheskuyu professiyu*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1999.
4. Voyushina M.P. *Metodika obucheniya literaturnomu chteniyu*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. 2-e izd., ispr., Moskva: Akademiya, 2013.
5. Luserbrink, H.-J. *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler 2008.

Статья поступила в редакцию 03.10.16

УДК 378.126

Pankova A.A., teacher, Children's Art School №7 (Voronezh, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com

FEATURES OF INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING OF MUSIC TEACHERS IN THE INFORMATION MUSIC EDUCATION. The article deals with a problem of developing a model information technology of training future teachers of music, built on a basis of interdisciplinary and context-oriented principle of selection of teaching contents. The author uses an integrated approach to form continuous (for the entire period of study in high school) successive educational disciplines and integrates music computer technologies into lessons as a means of learning information technology and facility for study. The developed model is implemented in a particular educational process in the disciplines of the complex (Information Technology, Information Technologies in Music, Computer Music, Computer Technology in Music Education). The article defines criteria, reflecting the characteristics of information technology in training future music teachers in conditions of pedagogical high school. The material allows concluding that the use of the developed method is a clear algorithm for educational training of a qualified music teacher, who has a high level of information competence and the ability to apply information technology opportunities in the creative professional activity.

Key words: music computer technologies, information technology, competence in computer studies, high-tech educational information environment, music education.

A.A. Панкова, преподаватель детской школы искусств №7, г. Воронеж, E-mail: pankovaaa@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема разработки модели обучения информационным технологиям будущих учителей музыки, построенной на основе междисциплинарного и контекстно-ориентированного принципа отбора содержания обучения; комплексного подхода при формировании непрерывных (в течение всего периода обучения в вузе) преемственных образовательных дисциплин; интеграции музыкально-компьютерных технологий как средства обучения информационным технологиям и объекта для изучения. Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе в рамках комплекса дисциплин («Информационные технологии», «Информационные технологии в музыке», «Компьютерная музыка», «Компьютерные технологии в музыкальном образовании»). Также в статье сформулированы критерии, отражающие особенности обучения информационным технологиям будущих учителей музыки в условиях педагогического вуза. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование разработанной методики позволит реализовать четкий образовательный алгоритм подготовки квалифицированного учителя музыки, обладающего высоким уровнем информационной компетентности и способного применять широкие возможности информационных технологий в творческой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии, информационная компетентность, высокотехнологичная информационная образовательная среда, музыкальное образование.

Информатизация музыкально-педагогического образования обусловила поиск новых форм, методов и средств обучения информационным технологиям (ИТ), а также обновление методического содержания образовательного процесса. В настоящее время формирование информационной компетентности (ИК) является необходимым условием для подготовки квалифицированного учителя музыки. Стремительное развитие ИТ и дистанционных форм обучения формирует новую высокотехнологичную информационную образовательную среду (ВТИОС), которая для учителя музыки также является средой его профессиональной деятельности. В современной общеобразовательной школе учителю музыки необходимо обладать уровнем ИК, достаточным для уверенного применения ИТ. Междисциплинарная сфера деятельности – затрагивающая вопросы музыки и информатики, а также появление и интенсивное внедрение широкого спектра компьютерного программно-аппаратного обеспечения деятельности учителя музыки, требует от него знаний, как в области основной специальности, так и в области информатики и ИТ. Особой образовательной средой реализации такого междисциплинарного подхода, возникшей на границе двух различных областей знания – информатики и музыки, – являются музыкально-компьютерные технологии (МКТ).

С целью формирования адекватной новым требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов ИК будущих учителей музыки создаются учебные программы, пособия, внедряются в образовательный процесс новые образовательные дисциплины. В то же время, согласно ряду исследований (Н.В. Белоусова, И.А. Большакова, А.Камерис, Е.А. Ложакова, Э.М. Кибиткина, А.П. Хмелева, Ж.Ю. Ситникова, К.Ю. Плотникова и др.) на сегодняшний день, знания студентов в предметной области информатики и ИТ на разных ступенях музыкально-педагогического образования оказываются недостаточными для освоения современных информационных средств и инструментов профессиональной деятельности учителя музыки. Такой уровень готовности выпускников педагогического вуза к использованию ИТ приводит к существенному противоречию между высокой степенью востребованности в учителях музыки, свободно владеющих ИТ, МКТ, а также методикой их применения, и острым дефицитом преподавательского состава, обладающего этими знаниями и умеющего использовать их на уроке музыки.

Очевидно, что основные причины вышеуказанного противоречия кроются не в отдельных частных недостатках образовательного процесса, а имеют системный характер и обусловлены целым рядом обстоятельств:

1. Отсутствие достаточного уровня знаний по информатике и ИТ, получаемого в рамках довузовской подготовки, что обусловлено рядом причин:

- обучение в специализированных музыкальных школах и лицеях, профильных гуманитарных классах общеобразовательной школы, в которых значительно увеличено время, отводимое на профильные предметы, в ущерб обучению информатике и ИТ;
- поступление в вуз после получения среднего профессионального на базе основного общего образования, что нарушает непрерывность и преемственность процесса обучения информатике и ИТ;

- низкая мотивация будущих учителей музыки к повышению ИК, обусловленная отсутствием корреляции получаемых знаний с будущей профессиональной деятельностью.

В результате, подготовка будущих учителей музыки в вузе по дисциплинам в области ИТ, выстраиваемая на основе полученных ранее знаний, не имеет прочного основания и, следовательно, недостаточно эффективна. По мнению И.В. Роберт, «базовый курс подготовки педагогов должен включать направления подготовки, обеспечивающие инвариантную относительно специальности педагога составляющую его профессиональной подготовки в области ИКТ; обеспечивающее соответствующее современному этапу информатизации образования освоение основных способов организации информационного взаимодействия и информационной деятельности с помощью средств ИКТ» [1, с. 302]. Прежде чем рассматривать проблему формирования ИК будущих учителей музыки в условиях педагогического вуза, необходимо решить задачу овладения ими требуемым для этого уровнем знаний в области ИТ. Данная задача решается, как правило, уже в вузе. Учитывая ограниченное число часов, отводимое на подготовку в области ИТ студентов-музыкантов, решить ее крайне сложно в связи с тем, что в рамках предметов, предназначенных для формирования ИК, будущие учителя музыки лишь восполняют недостаток школьных знаний.

2. Отсутствие контекстно-ориентированного подхода в процессе обучения по дисциплинам предметной области ИТ и, как следствие, низкая степень корреляции получаемых студентами-музыкантами знаний с будущей профессиональной деятельностью. Ряд исследователей указывает на необходимость учета особенностей преподавания информатики и ИТ в системе музыкального и музыкально-педагогического образования (Г.Г. Белов, И.А. Большакова, А.В. Горельченко, М.С. Заливадный, А. Камерис, Э.В. Кибиткина, И.М. Красильников, Е.А. Ложакова и др.). Однако, как отражено в ряде работ [2; 3; 4], дисциплины предметной области ИТ ведутся без учета профессиональных потребностей современных педагогов-музыкантов.

3. Недостаточная разработанность методик обучения ИТ, ориентированных на формирование ИК будущих учителей музыки как неотъемлемой составляющей их профессиональной деятельности. Данное обстоятельство обусловлено отсутствием в современной педагогике обобщенных подходов «к реализации дидактических возможностей ИКТ в целях обработки информации об изучаемых в данной предметной области объектах и их отношениях, об их моделировании, о применении средств ИКТ, ориентированных на исследовательский аспект изучения закономерностей конкретной предметной области» [1, с. 190]. Имеющиеся учебные пособия, которые можно использовать в преподавании ИТ будущим учителям музыки, в основном направлены на изучение конкретного программного обеспечения (ПО). Практически нет пособий, которые помогали бы работать над творческими проектами, отражая при этом интеграцию ИТ в профессиональную музыкальную деятельность, что подтверждается и результатами проведенного нами констатирующего педагогического эксперимента, согласно которым многие преподаватели музыки среди основных трудностей, препятствующих активному внедрению МКТ на уроках, чаще всего указывали на недостаточное количество методических материалов и незнание возможностей использования средств ИТ в музыкально-педагогической деятельности [5].

4. Нарушение непрерывности процесса обучения ИТ в целом, и МКТ, в частности, в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Так, например, подготовка в области ИТ, реализуемая на первом курсе (в рамках таких дисциплин, как «Информационные технологии» и «Основы математической обработки информации»), осуществляется в педагогических вузах в процессе преподавания по единой программе для всех студентов (бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование»). Зачастую, для будущих учителей музыки, она находит свое логическое продолжение лишь на третьем курсе (например, при изучении дисциплин «Компьютерная музыка» и «Компьютерные технологии в музыкальном образовании»), минуя второй год обучения, что нарушает непрерывность образовательного процесса по данному направлению и приводит к снижению уровня ИК. Это является одной из причин отсутствия глубоких знаний и целостного восприятия студентами-музыкантами возможностей современной ВТИОС.

5. Нарушение преемственности в построении дисциплин, относящихся к предметной области ИТ и МКТ, при подготовке будущих учителей музыки в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Формирование ИК в рамках разрозненных по своему содержанию дисциплин с недостаточным уровнем преемственности излагаемого материала приводит к отсутствию целостного восприятия и осознания студентами возможностей современных ИТ в целом и МКТ, в частности. Иногда, дисциплины предметной области МКТ заменяются содержащимися в других циклах учебного плана, что объясняется, прежде всего, отсутствием соответствующих методических материалов, а также преподавателей. Ситуация нередко усугубляется консервативным отношением музыкально-педагогического сообщества, в большинстве своем, получившего образование в те годы, когда ИТ и МКТ не являлись предметом рассмотрения традиционной системы образования.

Наличие данных обстоятельств указывает на необходимость преобразования процесса обучения ИТ будущих учителей музыки с целью формирования их ИК.

Также, следует отметить важную роль образовательной среды, которая должна позволять гармонично сочетать в процессе обучения информационные и музыкальные дисциплины. В качестве такой образовательной среды, возникшей на границе различных областей знания – информатики и музыки, выбраны МКТ. Учитывая уникальный интегрирующий междисциплинарный потенциал МКТ, их использование в процессе формирования ИК

будущих учителей музыки является необходимым в условиях функционирования ВТИОС. МКТ позволяют открыть новые возможности для творческого эксперимента, расширить познавательный кругозор будущих учителей музыки, использовать богатый педагогический инструментарий традиционного обучения музыке и возможности музыкального компьютера (МК) [6; 7], оптимизировать учебный процесс, сделать его высокотехнологичным и творческим.

Наша методика опирается на разработанную в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена под руководством И.Б. Горбуновой комплексную инновационную образовательную систему «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», которая отражена, в частности, в создании новых образовательных стандартов подготовки бакалавров (профессионально-образовательный профиль «Музыкально-компьютерные технологии»), программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации [8; 9], а также на работы, в которых изложены основные принципы новой образовательной парадигмы [10; 11; 12].

Понимая под обучением ИТ в системе современного музыкально-педагогического образования совокупность процессов обучения информатике и ИТ (включая МКТ), мы разработали методику, содержащую непрерывный комплекс преемственных образовательных дисциплин: «Информационные технологии» (I курс); «Информационные технологии в музыке» (II курс); «Компьютерная музыка» (III курс); «Компьютерные технологии в музыкальном образовании» (III курс).

Дисциплина «Информационные технологии» за счёт использования возможностей МКТ позволяет студентам лучше понять и изучить ИТ для дальнейшего их применения в профессиональной деятельности.

В ходе изучения данной дисциплины студенты знакомятся с аппаратным и программным обеспечением на примере МК, осваивают основные функциональные возможности и пользовательский интерфейс прикладных программ для компьютерного музыкального творчества. Будущие учителя музыки приобретают базовые навыки работы с сервисами и ресурсами сети Интернет и знакомятся с основными принципами использования средств коммуникации. В процессе работы над творческими музыкальными проектами применяются возможности дистанционных форм обучения, «облачных» технологий, а также осуществляется совместная удаленная работа над проектами.

Дисциплина «Информационные технологии в музыке», имея выраженную направленность на изучение МКТ и опираясь на знания, полученные при обучении по дисциплине «Информационные технологии», обеспечивает преемственность между дисциплиной «Информационные технологии» и дисциплинами «Компьютерная музыка» и «Компьютерные технологии в музыкальном образовании». В ходе практических занятий по данной дисциплине студенты совершенствуют навыки работы с программными и аппаратными средствами современных ИТ на примере МКТ. Будущие учителя музыки осваивают применение профессионально-ориентированного программного обеспечения (ПО) и электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Дисциплина «Компьютерная музыка» предусматривает формирование ИК будущих учителей музыки в процессе компьютерного музыкального творчества, а также получение профессиональных навыков владения современными ИТ в области звукорежиссуры, аранжировки, композиции и исполнительского мастерства.

Дисциплина «Компьютерные технологии в музыкальном образовании» направлена на формирование у будущих учителей музыки системы теоретических и практических знаний о современных формах и методах музыкально-педагогического образования. В рамках данной дисциплины изучаются и осваиваются на практике широкие возможности использования ИТ в целом и МКТ в частности как средства обучения музыке учеников в общеобразовательной школе.

В процессе обучения студентами разрабатываются мультимедийные учебные пособия для проведения уроков музыки по заданной теме, создаются электронные тестовые задания, разрабатываются проекты уроков с применением музыкального ПО (аудиоредакторов, программ-секвенсоров, автоаранжировочных программ, нотных редакторов, библиотек звуков, VST-инструментов и т. д.), а также дистанционных форм обучения.

Разработанный комплекс дисциплин позволил использовать возможности МКТ в целях обучения ИТ и формирования ИК будущих учителей музыки. Использование принципов непрерывности и преемственности при его разработке позволило избежать фрагментарности процесса обучения студентов, сформировать единый образовательный вектор, направленный на успешную подготовку учителей музыки, способных профессионально использовать возможности современных ИТ и МКТ в будущей педагогической деятельности в условиях функционирования ВТИОС.

Библиографический список

1. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва: БИНОМ, 2014.
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. Красильников И.М. Музыкальное искусство и образование XXI века. *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство: «Лема», 2011: 22 – 28.
4. Сраджев В.П. Формирование мотивов учебной деятельности как важнейшее условие воспитания музыканта. *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство: «Лема», 2011: 63 – 68.
5. Панкова А.А. Информационная культура как фактор профессиональной реализации современного педагога-музыканта. *Научное мнение*, 2014. № 8: 374 – 378.
6. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в современном музыкальном образовании. Современное музыкальное образование – 2011: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014: материалы конференции*. Санкт-Петербург, 29-31 окт. 2014, СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.
8. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
9. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
12. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Парса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 2: 86–90.

References

1. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva: BINOM, 2014.
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. Krasil'nikov I.M. Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie XXI veka. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: «Lema», 2011: 22 – 28.

4. Sradzhev V.P. Formirovanie motivov uchebnoj deyatel'nosti kak vazhneyshee uslovie vospitaniya muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: «Lema», 2011: 63 – 68.
5. Pankova A.A. Informacionnaya kul'tura kak faktor professional'noj realizacii sovremennogo pedagoga-muzykanta. *Nauchnoe mnenie*, 2014. № 8: 374 – 378.
6. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii*. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014: materialy konferencii*. Sankt-Peterburg, 29-31 okt. 2014, SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
9. Gorbunova I.B. Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznanija. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
12. Gorbunova I.B. «Estetika: informacionnyj podhod» Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 2: 86-90.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 37.01

Sivolobova N.A., senior lecturer, Department of General Pedagogics and Modern Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nsivolobova@mail.ru

URGENT PROBLEMS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH. The article is dedicated to questions of organization of patriotic education of students. The author considers principles, forms and methods of patriotic education of young people in a modern educational institution. In the article standard legal basis of organization of educational work, and a task of patriotic education are analyzed. The author believes that carrying out single state policy in the field of patriotic education of citizens of Russian Federation provides goal achievement of patriotic education by the planned, continuous and approved activities of public authorities, local government and public organizations. Patriotic education represents a complete pedagogical process directed to forming and development of patriotic qualities of the identity of every student, development of aspiration to civil, spiritual, moral and physical enhancement.

Keywords: education, patriotism, pedagogical influence.

Н.А. Сиволобова, доц. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nsivolobova@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Статья посвящена вопросам организации патриотического воспитания студенческой молодёжи. Автор рассматривает принципы, формы и методы патриотического воспитания учащихся в современном образовательном учреждении. В статье проанализированы нормативно-правовые основы организации воспитательной работы, а также задачи цели и задачи патриотического воспитания. Автор считает, что проведение единой государственной политики в области патриотического воспитания граждан Российской Федерации обеспечивает достижение целей патриотического воспитания путем плановой, непрерывной и согласованной деятельности органов государственной власти, органов местного самоуправления и общественных организаций. Патриотическое воспитание представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на формирование и развитие патриотических качеств личности каждого учащегося; развитие стремления к гражданскому, духовному, нравственному и физическому совершенствованию.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, педагогическое воздействие.

Вопросы воспитания патриотизма были и есть предметом социального изучения в различных науках, определивших данный феномен на следующих точках зрения. Например, Н.А. Бердяев понимал социальное единство исторических судеб, а чувство патриотизма связывал с осознанием религиозно-нравственного идеала. Фактором становления патриотизма определял изучение истории, которую рассматривал ядром национального сознания [1].

Е.А. Врублевская считает патриотизм универсальной всечеловеческой категорией, понимая его как национальный дух, в котором раскрывалось своеобразие духовных тенденций. Факторами развития патриотизма она определяет культурный и жизненный опыт, формирующийся на принципах общности, единства и переплетения духовных ценностей [2].

А.Н. Вырицкий рассматривает патриотизм как признак нации, имеющий историческое происхождение, особое бытие и самобытность. По его мнению, формирование патриотизма возможно путём изучения национального творчества, объективированного в отдельных его продуктах. Особый интерес вызывает представленная автором логика воспитания патриотизма: от инстинкта к сознанию, к самосознанию, к чувству патриотизма и творчеству [3].

В настоящее время общественностью и органами государственной власти разрабатываются нормативно-правовые основы патриотического воспитания молодёжи. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», которая является продолжением государственных программ предыдущих лет, сохраняет непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации [4].

Программа констатирует, что «за последние годы в России были предприняты значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания... В 2001 – 2015 годах реализованы 3 государственные программы патриотического воспитания. Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, в готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [2].

Программа включает комплекс правовых, нормативных, организационных, методических, исследовательских и информа-

ционных общероссийских и межрегиональных мероприятий по дальнейшему развитию и совершенствованию системы патриотического воспитания граждан, направленных на становление патриотизма в качестве нравственной основы формирования их активной жизненной позиции.

Проведение единой государственной политики в области патриотического воспитания граждан Российской Федерации обеспечивает достижение целей патриотического воспитания путем плановой, непрерывной и согласованной деятельности органов государственной власти, органов местного самоуправления и общественных организаций.

Патриотическое воспитание направлено на формирование активной гражданской позиции, чувства ответственности за развитие государства, формирование гордости за свою Родину, чувства любви и уважения к ней, приумножение авторитета страны через собственные достижения в обучении, спорте общественной жизни, на уважении законов государства.

Рассматривая особенности патриотического воспитания учащейся молодёжи в современных условиях, мы определили задачи данного феномена, состоящие в следующем:

- использование аксиологического подхода при определении и конкретизации гражданских и патриотических ценностей, отражающих межличностные, межгрупповые, межсоциальные и межнациональные отношения;
- применение интегративного подхода к патриотическому воспитанию, связанного с формированием патриотического аспекта мировоззрения молодёжи, включающего познавательный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты;
- опору на целостный подход к патриотическому воспитанию, включающему в себя развитие всех составных компонентов педагогического процесса, в том числе цели патриотического воспитания, содержание и основные идеи патриотизма, критерии и способы проверки уровня их сформированности;
- использование факторного подхода к патриотическому воспитанию, связанного с наличием внешних и внутренних факторов и условий его реализации на социально-педагогическом, педагогическом и психолого-педагогическом уровнях.

Анализ развития педагогической мысли и практики показывает, что патриотическое воспитание источниками своего возникновения и развития имеет теоретические предпосылки, созданные цивилизацией прошлых веков. К ним относятся:

- возникновение патриотизма как цели воспитания в национально-государственных объединениях людей, направленного своим острием на защиту Родины, выполняющего интегративную функцию. Вместе с этим, патриотизм, направленный вовне, превращается в национализм, поэтому, патриотизм должен быть связан с интернационализмом;

- современные педагогические теории и течения выступают как предпосылка формирования гражданского и патриотического воспитания. К таким теориям относятся «педагогика воспитания в духе мира», «педагогика ненасилия», «педагогика гуманизма», «педагогика сотрудничества» и ряд других;

- теория педагогических ценностей, связанная с их повышением и сменой, педагогическая аксиология, позволяющие отвечать на следующие вопросы педагогической теории и практики: каким должно быть ценностное наполнение содержания образования и воспитания; каковы педагогические закономерности и механизмы присвоения ценностей общества личностью; каковы педагогические условия становления ценностных ориентаций молодёжи.

По мнению психологов, педагогов, социологов именно молодёжь является наиболее активной и прогрессивной частью населения и от того какие идеалы, ценности, нравственные принципы она пропагандирует, зависит стабильность общества и национальная безопасность страны. Свойственные юношескому возрасту романтизм и стремление к идеальному, делает молодёжь особенно отзывчивой на любые начинания, требующие сил, подвига, героизма. Это создает благоприятные предпосылки для высоких нравственных идеалов и воспитания чувств патриотизма у студентов, от степени выраженности которого зависит их вклад в развитие страны.

Работа педагога по воспитанию патриотизма у студентов должна быть направлена на:

- развитие знаниевого компонента патриотической мотивации, то есть теоретическое освоение патриотических ценностей, идеалов, знаний, формирование суждений;
- развитие патриотических переживаний – эмоционального отношения к патриотическим знаниям и ценностям, формирование патриотических убеждений;
- формирование патриотического поведения, посредством приобщения к участию в патриотической деятельности.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *Русская идея: Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX*. Москва, 2007.
2. Врублевская Е. А. Быть гражданином. *Народное образование*. 2007; 5: 214 – 216.
3. Выршиков А.Н. Патриотизм на службе России. *Воспитание школьников*. 2006; 3: 7 – 14.
4. Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы». Available at: <http://government.ru>

References

1. Berdyaev N.A. *Russkaya ideya: Osnovnye problemy russkoj mysli XIX veka i nachala XX*. Moskva, 2007.
2. Vrublevskaya E. A. Byt' grazhdaninom. *Narodnoe obrazovanie*. 2007; 5: 214 – 216.
3. Vyrschikov A.N. Patriotizm na sluzhbe Rossii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2006; 3: 7 – 14.
4. Gosudarstvennaya programma patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj federacii na 2016 – 2020 gody». Available at: <http://government.ru>

Статья поступила в редакцию 04.10.16

УДК 378

Темербекова А.А., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: tealbina@yandex.ru

SOCIAL NETWORKS AS A MODERN EDUCATIONAL RESOURCE OF NEW GENERATION. In the article a new approach to formation and development of the educational environment by means of activation and inclusion in of social educational networks is considered. The author carries out an analysis of the terminological field. Social networks of the Internet space represent a powerful resource of the educational process, having complex structure and huge potential in the sphere of science, training and education of younger generation in system of continuous education.

Key words: education, training, educational environment, social networks, communication.

А.А. Темербекова, д-р. пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: tealbina@yandex.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается новый подход к формированию и развитию образовательной среды посредством активизации и включения в нее социальных образовательных сетей, проводится анализ терминологического поля. Социальные сети интернет-пространства представляют собой мощный ресурс образовательного процесса, обладающий сложной структурой и огромными возможностями в сфере науки, обучения и воспитания подрастающего поколения в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: образование, обучение, образовательная среда, социальные сети, коммуникация.

Реализация требований нового ФГОС в условиях модернизации образования напрямую связана с формированием информационно-коммуникационной образовательной среды, требующей совершенствования учебно-методического и технологического обеспечения системы профессиональной подготовки будущего учителя. В первую очередь это связано со стремительным проникновением и всеобщим внедрением в образовательный процесс средств информационных и коммуникационных технологий, что влечет за собой необходимость формирования нового системного профессионального качества – ИКТ-компетентности будущего педагога.

С этих позиций ИКТ-компетентность рассматривают как ключевое средство информационных и коммуникационных технологий [1; 2], как показатель качества образования и как основной показатель готовности учителей к реальным условиям педагогической действительности [3, с. 70], обусловленный законодательным внедрением в практику высшего профессионального образования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и профессионального стандарта педагога (ПСП). Необходимость повышения качества образования подчеркивается происходящими постоянными изменениями организационных, экономических, педагогических, информационно-технологических условий деятельности образовательных организаций [4, с. 129]. Следовательно, остро необходима целенаправленная работа по активизации инновационной деятельности образовательных организаций. Одним из направлений такой деятельности является внедрение сетевых технологий в образовательный процесс.

Современная сеть Интернет характеризуется множеством различных служб, взаимодействие которых направлено на коммуникацию между людьми различных категорий и возрастными группами. Вопросами социальных сетей занимались ответственные ученые А.О. Алексеева, Ю.М. Баранова, Л.А. Битков, Л.А. Браславец, Ю.В. Будовская, А.А. Градюшко, Морозова, Е.В. Олешко, М.М. Панюшева, А.В. Пустовалов, А.А. Селютин, М.Е. Соколова, В.Н. Степанов, П.Н. Тарасенко, Л.В. Ухова и другие. Их значительные дидактические возможности разработаны в педагогических исследованиях Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.

Анализ терминологического поля исследуемого феномена – социальные сети как образовательный ресурс – позволил выявить, что сам термин «социальная сеть» происходит от метафоры «социальная ткань» (иначе «паутина отношений»), которая использовалась социальными философами XIX–XX вв. Г. Спенсером, Дж. Морено, А. Радклиф-Брауном. В образовательном контексте мы будем рассматривать в будущем социальную сеть как «сеть отношений, между обучаемыми и обучающими, в образовательном контенте». Сам термин «социальная сеть» появился достаточно давно, еще до появления Интернета. Если обратиться к его истории возникновения, что термин «социальная сеть» впервые ввел американский социолог Джеймс Барнсон (1954 г.). Ученый занимался исследованиями взаимоотношений между людьми с помощью соцпрограмм.

В современном информационно-образовательном пространстве самыми популярными социальными сетями считаются сети: Facebook (существует с 2004 года); Odnoklassniki (существует с 2006 года); VKontakte (существует с 2006 года), развитие которых обогатило тезаурус интернета: «World Wide Web» (WWW), «Конференц-связь», «Группы новостей» (USENET), «Чаты» (Internet Real Chat – беседа через интернет), «Гипертекст», «Веб-страница», «Аккаунт» (account), «Профиль» (profile), «Веб-блоги» (weblogs), «Вики-справочники» (wiki) [5] и др. При обращении к социальным сетям пользователям импонирует отсутствие временных ограничений, возможность оперативного управления в сети и контроль за информацией.

Несомненными преимуществами использования сети в образовательных целях являются: привычная среда обитания для

ее участников, то есть «своя территория»; возможность создания групп участников, для обсуждения, например, домашнего задания или исследовательского проекта; наличие коммуникативных элементов, таких как форум, чат и др.; открытость участников сети, что проявляется через открытый интерфейс; возможность совместной работы в различных формах.

Образовательные и научные социальные сети играют в современном образовательном пространстве особое значение. Как правило, они создаются при каждом образовательном учреждении и представляют собой образовательный контент, который систематически пополняется образовательными и научными ресурсами. Например, Онлайн-научная инфраструктура – <http://socionet.ru/>, Школьная социальная сеть – <http://dnevnik.ru/>, Информационная сеть Горно-Алтайского государственного университета – <http://gasu.ru/>. Последняя создана для облегчения доступа обучающихся к научной, научно-популярной и образовательной информации. Данная социальная сеть представляет собой единую базу разделов и сервисов: аннотации книг, анонсы конференций, календарь событий, книги, учебные комплексы, курсы лекций, научные статьи, новости, популярные статьи, рефераты, словарные статьи, таблицы, тезисы, учетные карточки, фотографии и многое другое.

Контент информационной сети университета создается авторами и модераторами образовательных ресурсов. Их наполнение курируют определенные структуры университета. Он представляет собой открытый портал, стимулирующий обмен знаниями между профессиональными участниками научного и образовательного процессов.

Порталы всех учебных заведений можно рассматривать как модели образовательных социальных сетей. Образовательные порталы ставят перед собой глобальную цель, которая является основой их функционирования и развития, – обеспечение взаимодействия образовательных Интернет-ресурсов на всех уровнях.

Характеристика пользователей образовательных порталов показывает, что они обслуживают, как правило, различные группы пользователей: студенты, преподаватели, учителя и др. Следовательно, необходимо выделять как минимум два уровня доступа к информации: первый – открытый; второй – закрытый. Через открытую область портала все группы пользователей получают доступ к базе данных с рубризаторами и классификаторами информационных ресурсов Интернет. В первую очередь это относится к учебным курсам, предметным разработкам преподавателей, включая системы анкетирования и тестирования; к тематическим форумам. Через закрытую область открывается доступ к базе данных с рубризаторами и классификаторами ресурсов Интернет; к видеоконференциям, в том числе организуемым на портале; к средствам подготовки учебных курсов, тестовых заданий, программ обучения, управления процессом обучения и анализа его результатов и т. д.

Возможности социальных сетей в образовательном аспекте огромны. Они определяются их назначением и функциями. В социальных сетях можно: эффективно организовать коллективную работу распределенной учебной группы; осуществлять обмена научно-образовательной информацией; реализовывать дистанционное, непрерывное образование различных категорий обучающихся; координировать деятельность участников сети; интегрировать работу людей, находящихся в разных территориальных точках.

Сетевая форма обучения как конкретный тип педагогического взаимодействия по поводу содержания образования основных участников образовательного процесса – учителя и учащихся – в условиях информационного общества особенно актуальна. В педагогических исследованиях [6 – 8] она рассматривается как средство формирования информационной образовательной среды нового поколения.

При исследовании готовности студентов – будущих педагогов математики к организации применения сетевых технологий выявлены их положительные свойства и показано их эффективное влияние на развитие самостоятельной, поисковой, научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики к организации и повышению их познавательного и профессионального интереса [9, с. 205]. Например, изучение социальной сети 4portfolio.ru и понимание ее возможностей является стимулом в вопросах саморазвития и ключевым фактором в активизации познавательной деятельности [10, с. 126]. Учитывая

особенности образовательной социальной сети 4portfolio.ru, изучен потенциал её портала как эффективного средства обучения.

Таким, образом, социальные сети рассматриваются сегодня как образовательный ресурс нового поколения, способный активизировать и интегрировать различные формы и методы обучения с целью формирования ИКТ-компетентности в системе профессиональной подготовки будущего педагога.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ (Проект №16-16-04007).

Библиографический список

1. Темербекова А.А., Чугунова И.В. Возможности интерактивных технологий в формировании информационной компетентности будущего учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 (25): 96 – 98.
2. Темербекова А.А. Ведущие тенденции, принципы и педагогические условия эффективного формирования информационной компетентности учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 3 (15): 122 – 124.
3. Мухидинов М.Г., Гаджиев Т.С., Дзамыхов Х.Д. Проблемы подготовки будущего учителя в условиях модернизации образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 69 – 70.
4. Умалатова З.М., Асадулаева У.М. Организационно-педагогические основы управления повышением качества образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 128 – 129.
5. Лавренчук Е.А. *Аутополизис социальных сетей в Интернет-пространстве*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2011.
6. Вылегжанина И.В. *Сетевая форма обучения как средство социального развития подростков*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Киров, 2011.
7. Золотухин С.А. Роль социальных сетей в информатизации образования. *Дискуссия: Политематический журнал научных публикаций*. 2013; 5-6 (35 – 36): 152 – 158.
8. Шалимов А.Б. Социальные сети как современная образовательная среда. *Дискуссия: Философия и культурология*. 2013; 11 (41).
9. Кулибеков А.Н. Система формирования готовности будущих учителей математики к организации применения сетевых технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 205 – 206.
10. Талибов Ф.Ф., Манафова К.К. Активизация познавательной деятельности будущих педагогов с использованием социальной сети 4PORTFOLIO.RU. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 124 – 126.

References

1. Temerbekova A.A., Chugunova I.V. Vozmozhnosti interaktivnykh tehnologij v formirovanii informacionnoj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (25): 96 – 98.
2. Temerbekova A.A. Vedushchie tendencii, principy i pedagogicheskie usloviya `effektivnogo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 3 (15): 122 – 124.
3. Muhidinov M.G., Gadzhiev T.S., Dzamyhov H.D. Problemy podgotovki buduschego uchitelya v usloviyah modernizacii obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 69 – 70.
4. Umalatova Z.M., Asadulaeva U.M. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy upravleniya povysheniem kachestva obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 128 – 129.
5. Lavrenchuk E.A. *Autopojezis social'nyh setej v Internet-prostranstve*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2011.
6. Vylegzhanina I.V. *Setevaya forma obucheniya kak sredstvo social'nogo razvitiya podrostkov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kirov, 2011.
7. Zolotuhin S.A. Rol' social'nyh setej v informatizacii obrazovaniya. *Diskussiya: Politematicheskij zhurnal nauchnykh publikacij*. 2013; 5-6 (35 – 36): 152 – 158.
8. Shalimov A.B. Social'nye seti kak sovremennaya obrazovatel'naya sreda. *Diskussiya: Filosofiya i kul'turologiya*. 2013; 11 (41).
9. Kulibekov A.N. Sistema formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej matematiki k organizacii primeneniya setevykh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 205 – 206.
10. Talibov F.F., Manafova K.K. Aktivizaciya poznatel'noj deyatel'nosti buduschih pedagogov s ispol'zovaniem social'noj seti 4PORTFOLIO.RU. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 124 – 126.

Статья поступила в редакцию 4.10.16

УДК 378

Tovpich I.O., Director, School № 8 with major in music study, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

INTERACTIVE MULTIMEDIA TOOL FOR YOUNG MUSICIANS. In software of professional activity of a modern musician and possibilities of modern electronic musical instruments are more embodied after centuries of accumulated information of technologies in music and art and in the sphere of playing music. The research shows that the modern academic research has formulated such understanding of the fact that a dedicated music computer becomes a new multi-functional tool of a musician. The article considers possibilities of interactive multimedia technologies in the system of primary professional music education.

Key words: information culture, information society, information educational environment, pedagogy, music computer technologies.

И.О. Товпич, директор ГБОУ СОШ №8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка», аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ МУЗЫКАНТОВ

В программном обеспечении профессиональной деятельности современного музыканта и возможностях современного электронного музыкального инструментария наиболее полно и совершенно воплотились веками накопленные информационные технологии в музыке и искусстве музицирования. Формируется понимание того факта, что специализированный му-

зыкальный компьютер становится новым многофункциональным политембральным инструментом музыканта. Статья посвящена рассмотрению возможностей интерактивных мультимедийных технологий в системе начального профессионального музыкального образования.

Ключевые слова: информационная культура, информационное общество, информационная образовательная среда, педагогика, музыкально-компьютерные технологии.

Информационные технологии и высокотехнологичная сетевая среда – это мощнейший образовательный и воспитательный ресурс. С помощью Интернета можно обмениваться 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 (МК) для развития и совершенствования музыкальных навыков, применимых в повседневной академической практике. Электронному музыкальному инструменту (ЭМИ), МК и различным аспектам их функционирования в современной художественно-творческой среде посвящены многие работы (см., например, [1; 2; 3]). Однако в практике профессиональной деятельности преподавателя музыкальных дисциплин ДМШ/ДШИ пока ещё новым возможностям уникального музыкального инструментария уделяется недостаточное внимание [4]. Одна из основных задач педагогических исследований сегодня состоит в том, чтобы раскрыть дидактические возможности использования музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5; 6; 7], особенности их применения в музыкальном воспитании и образовании подрастающего поколения на основе *классической музыки*, традиционных подходов к способам трансляции *многовековой музыкальной культуры* [8; 9]. Важно, чтобы увлечение внешними, новыми, цифровыми эффектами и возможностями способствовало не только получению ярких и красочных впечатлений в общении с музыкальным искусством, но и развивало критическое мышление, работало на развитие интеллектуального и культурного роста учащихся [10; 11].

Создавая интерактивные мультимедийные пособия для начинающих музыкантов, мы выстраиваем их представление о музыке на понятном и доступном для них языке. Процесс обучения требует серьезного отношения, упорного труда. Задача преподавателя – создать информационно творческую среду для обучения, которая способствует развитию и воспитанию способностей учеников для качественного освоения учебного материала. На уроке необходимо решать задачи, связанные с усвоением профессиональных навыков. В домашней работе, используя планшеты, которые так нравятся детям, ученик в игровой форме закрепляет свои знания. Использование игровых технологий для обучения и профессиональной подготовки, требует разработки программного обеспечения, создания мультимедийных продуктов, использования достижений современной педагогической науки, анализа особенностей развития ребёнка.

Современное образование стремительно набирает скорость в области новейших информационных технологий (ИТ). В настоящее время ИТ занимают определённое место в качественном и эффективном преподавании учебных предметов. Информатизация стала одним из главных направлений получения знаний учащимися в различных предметных областях, в том числе и таких как «Музыка». Практика показала, что процесс обучения с привлечением ИТ на занятиях музыкально-теоретических дисциплин имеет больше возможностей и широкие перспективы среди большого количества разнообразных методик. Использование современных ИТ на уроках сольфеджио, теории музыки, музыкальной литературы в ДМШ и ДШИ, а также на уроках музыки в общеобразовательных школах, делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для учащегося любого возраста, формирует эмоционально положительное отношение к предмету. Кроме того, учебным планом предусмотрены 1–2 часа в неделю, что явно недостаточно. В связи с этим возникает проблема повышения интенсивности урока, его насыщенности.

Одним из способов решения этой задачи могут стать современные ИТ, которые становятся доступными при использовании интерактивного устройства MIMIO и, несомненно, помогут более эффективно усвоению музыкального материала, повышению интереса к уроку, воспитанию художественного вкуса, развитию творческих способностей, эмоционального отклика учащихся. Использование современного интерактивного оборудования MIMIO позволяет включить не только дидактический и иллюстративный материал, который рекомендован Программами, но и дополнительные аудио- и видеоматериалы. Помимо оригинальных возможностей для закрепления для понимания текущего матери-

ала терминологии важны листы / слайды MIMIO. Они позволяют организовать также тестирование, что многократно реализовано в данной работе, являясь не только лишь иллюстративным дидактическим материалом, а дает преподавателю возможность проведения занятий с использованием интерактивного оборудования на современном уровне, когда каждый музыкальный инструмент снабжен иллюстрацией, аудио файлом с рассказом об инструменте и аудио характеристикой звучания. Мы убеждаемся, что *интерактивные технологии открывают простор для методического творчества педагога и активных форм усвоения материала для учащегося*. Так, например, интересный опыт работы с детьми дошкольных учреждений был представлен на IV Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2015». Так, например, модели, предложенные в проекте [12, с. 60 – 63], вариативны, поэтому возраст детей не ограничен годом-двумя. Основные цели – это повысить интерес ребёнка к музыке, желание музицировать, импровизировать, творить вместе с педагогом, сверстниками, самостоятельно, а также способствовать развитию мышления личности с малых лет. Для таких интерактивных проектов были сконструированы модели, развивающие голос, звуковысотность, дыхание, пение в форме канона, мелодическую импровизацию. Всё это сопровождается передвижением и одновременным озвучиванием предметов на картинке, цветных линий маркера, клонированных букв, синхронно передвигающихся с мелодией голоса ребёнка. Одновременно решаются следующие дидактические задачи: координация речи и согласованное движение пальцев рук, развитие быстроты реакции, артикуляционной моторики, активизация восприятия, развитие слухо-двигательной и тактильной памяти, воспитание отношений партнёрства, плавности речевого выдоха, развитие чувства темпа, развитие коммуникативных навыков, развитие зрительно-моторных координаций, развитие саморегуляции мышечного тонуса, воображения. Модели, развивающие активное слушание, – это вставки аудио файлов с непродолжительно звучащим фрагментом классического произведения, например: П. И. Чайковский, пьеса «Марш оловянных солдатиков» из «Детского альбома»; Н. Паганини, Каприз № 24, в исполнении Д. Ойстраха; С.С. Прокофьев, Тема птички из симфонической сказки «Петя и волк»; П.И. Чайковский, пьеса «Неаполитанская песенка» и «Соло на трубе из оркестрового исполнения»; П. И. Чайковский, Отрывок записи «Испанская гитара» и «Вальс» из балета «Щелкунчик». Они знакомят детей с названием и звучанием инструментов. Свободное передвижение кругов, закрывающих картинку инструмента, и передвигающиеся сами музыкальные инструменты дают возможность сделать модель *вариативной*, познавательной, *интерактивной*, действенной. Также на экране появляются стихотворения, которые заучиваются по схеме *мнемотехники*. Звуки голосов животных, песня о фермере, звучащая клавиатура, взятые из приложения галерея, делают модели интереснее в использовании, а методически выверенное использование всех предлагаемых разработок позволяет достичь решения дидактических задач в развитии детей дошкольного возраста. Какие же это задачи в данных моделях: развитие координации тонких, дифференцированных движений, развитие слухового восприятия, активизация словарного запаса, развитие памяти, активизация восприятия, развитие ориентировки в пространстве, осознанное выполнение действий, изображённых на предъявленных схемах, воспитание наблюдательности. «Музыкальной индустрии нужны музыканты нового типа, а именно медиамузыканты, – отмечает преподаватель музыкальных дисциплин и электронного музыкального инструмента И.В. Клиентова. – Выпускник школы, владеющий музыкально-компьютерными технологиями, может стать востребованным специалистом не только в сфере образования и культуры, но и в других областях. Поэтому владение музыкально-компьютерными технологиями для педагогов-музыкантов становится не только актуальным, но и необходимым условием для их успешной деятельности и работы школы в целом» [12, с. 67]. Автор разработала и внедрила в образовательный процесс ДМШ и ДШИ программу «Компьютерное творчество».

Благодаря МК музыкальное творчество становится весьма разнообразным. Доступность компьютерной техники и удобства

профессионально направленного программного обеспечения создают невиданные по масштабам условия для музыкального творчества. Сегодня многие учащиеся при подготовке своих работ активно применяют широкие возможности МКТ. Именно мультимедийное творчество становится очень популярным, проводятся различные конкурсы «Музыка и электроника», «Музыка и мультимедиа», «Медиамузыка» и др. «Музыкант «обрастает» всё новыми слоями профессиональной деятельности, вплоть до освоения основ видеопроизводства и разнообразной студийной работы. Поэтому учебные предметы, даже на начальной стадии образования, должны быть пересмотрены и дополнены» [12, с. 68]. Учащиеся знакомятся с широкими возможностями мультимедийных технологий, применяемых в современном музыкальном образовании. Они изучают современное программное обеспечение профессиональной деятельности музыканта для создания и обработки звука, набора нотного текста, профессионального секвенсинга, а также графические и видеоредакторы. Итогом работы учащихся на уроках компьютерного музыкального творчества является создание творческого проекта. Аудиовизуальные технологии обогащают процесс восприятия музыкального образа [13; 14], создают более яркие впечатления, используя синестетические возможности искусств в семантическом пространстве музыки [15]. Работая над музыкальным образом, учащиеся могут дополнить его видеофрагментами, произведениями изобразительного искусства, чтением текста. Творческий проект

обуславливает активизацию поисковой работы обучаемых, развивает навыки исследовательской учебной деятельности.

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. Интерактивное и 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 (М. Маклюэн).

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. 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.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
2. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
3. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
4. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 6: 135 – 139.
5. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
6. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32–38.
8. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе* 2010; 4: 11–14.
9. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 2: 86–90.
10. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30–34.
11. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014*: материалы конференции. Санкт-Петербург, 29-31 окт. СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.
12. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015.
13. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 456 – 461.
14. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
15. 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.

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
2. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
3. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
4. Gorbunova I.B., Belov G.G. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 6: 135 – 139.
5. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
6. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32-38.
8. Gorbunova I.B. Novye hodozhestvennye miry. Interv'y u professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole* 2010; 4: 11-14.
9. Gorbunova I.B. « Estetika: informacionnyj podhod » Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86-90.
10. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: RGPU im. A.I. Gercena. 2011: 30-34.
11. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014*: materialy konferencii. Sankt-Peterburg, 29-31 okt. SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.

12. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: RGPU im. A.I. Gercena, 2015.
13. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 456 – 461.
14. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
15. 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.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 37.013

Uzdenova Z.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Karachai-Circassian State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevesk, Russia), E-mail: zarema1177@yandex.ru

ETHNOPEDAGOGICAL HERITAGE OF PEOPLES OF KARACHAY-CHEKKESSIA IN ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN. In the modern world there is one global environmental problem caused by human activities on environmental change, and it requires rethinking of attitudes towards natural resources. This underlines the urgency of the environmental education of younger generation. Ecological education is ethnopedagogical heritage of every people, customs, traditions of careful environmental management, works of folklore. Skillful use of a teacher at the elementary school of teaching materials will undoubtedly help ethnopedagogy in environmental education of the child. The paper summarizes environmental traditions of Karachay-Cherkessia, materials of oral folklore, customs, with both national Russian and universal significance. The author concludes that a skillful use of the teacher of elementary school of materials of oral national creativity will help in environmental education of the child.

Key words: environmental education, younger students, ethnopedagogy, folklore and traditions.

З.К. Узденова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и педагогических технологий, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zarema1177@yandex.ru

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ НАРОДОВ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕСИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном мире одной из глобальных является экологическая проблема, вызванная активной деятельностью человека по изменению окружающей среды и требующая переосмысления отношения людей к природным ресурсам. Это подчёркивает актуальность экологического просвещения подрастающего поколения. Большое значение в экологическом воспитании имеет этнопедагогическое наследие каждого народа, обычаи, традиции бережного природопользования, фольклорные произведения, учет особенностей региона. Умелое использование педагогом начальной школы материалов этнопедагогики окажет несомненную помощь в процессе экологического воспитания ребенка. В статье обобщены природоохранные традиции народов Карачаево-Черкесии, материалы устного народного творчества, обычаи, имеющие как национальную, общероссийскую, так и общечеловеческую значимость. Автор приходит к выводу, что умелое использование педагогом начальной школы материалов устного народного творчества окажет несомненную помощь в процессе экологического воспитания ребенка.

Ключевые слова: экологическое воспитание, младшие школьники, этнопедагогика, устное народное творчество, традиции.

Экологическая проблема взаимовлияния человека на природу, воздействия человеческого общества на окружающую среду на данном этапе является одной из глобальных проблем. Проблема выживания человечества является зависимой от отношения людей к природе, от культуры поведения, от уровня экологической образованности и воспитанности граждан.

Теоретической базой подготовки учащихся к правильным взаимоотношениям с окружающей средой является необходимая минимум знаний по экологии, который предусмотрен программой по естествознанию и другим учебным предметам в начальных классах.

Большие возможности в решении проблемы экологического воспитания дают материалы народной педагогики.

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования) пункт 4 основывается на принципе «... защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [1, с. 23].

У каждого народа свой язык, традиции и обычаи, имеется богатый опыт по воспитанию подрастающего поколения. Этот воспитательный опыт затрагивает все аспекты жизни людей, в том числе и отношение к окружающей среде, к природе. Умение видеть красоту природы и ценить ее значение ребенок получал с малых лет через наставления родителей, старших родственников в доступной форме – через сказки, загадки, пословицы, поговорки, потешки.

Традиции бережного отношения ко всему живому, почти-тельное отношение к животным, птицам, растениям у народов

Северного Кавказа существуют ещё с доисламских времен. Бытовали традиции почитания, возведения в ранг священных некоторых животных, птиц, насекомых, растений, деревьев. Почитали даже целые леса, горы, камни.

Так, абазыны с любовью относятся к ласточке, считая её спасительницей человеческого рода. По этому поводу существует легенда. В давние времена семиглазое чудовище Аблягва разослало разных зверей и птиц, насекомых в разные концы, чтобы они узнали, чье мясо самое вкусное и чья кровь самая сладкая. И вот ласточка встретила змею, которая спешила к чудовищу, чтобы рассказать, что самое вкусное мясо и самая сладкая кровь у человека. Ласточка выразила в этом сомнение и попросила змею показать жало. Как только змея высунула жало, ласточка рассекла его, змея же, рассвирепев, ударила хвостом и рассекла ласточке хвост. Вот почему у ласточки раздвоенный хвост, а змея шипит.

Чудесными свойствами наделяли в прошлом отдельные деревья, рощи. Абазины почитали ореховое дерево и дуб. Носителями доброго начала у адыгов считали все плодовые деревья. Проводя параллель между жизнью человека и деревом, когда рождался ребенок, в честь него сажали дерево, обязательно плодовое. Владелец сада должен был угощать урожаем как можно большее количество людей. Рубить плодовое дерево можно было только тогда, если оно не плодоносило несколько лет. В некоторых семьях соблюдался запрет на рубку, сжигание, использование в хозяйственных целях определенных видов деревьев. К таким деревьям, относилась, например, черешня [2].

Народные умельцы-строители с большой точностью определяли время заготовки леса для строительства. Это, как правило, происходило или ранней весной, или поздней осенью. Вес-

ной лес рубили до начала сокодвижения, а осенью, как только оно прекращалось. Ни зимой, ни летом заготовку леса никоим образом не производили. Рубке леса карачаевцы приписывали магическую значимость, ибо, по народным поверьям, дерево считалось живым существом. Потому-то и рубили его, когда оно «спит»; если же рубить дерево в росте, рубщика могли покарать демоны леса (агъач киши). Но здесь возникает вопрос, почему же не рубили лес зимой, когда он действительно находится в «спячке». Это делалось из чисто практических соображений, чтобы поменьше губить хрупких во время больших холодов деревьев.

Основными видами хозяйственной деятельности народов Карачаево-Черкесии были скотоводство, земледелие, охота. И у каждого народа были свои божества, которых почитали и боялись. Считалось, что от благосклонности божества зависит успех выполнения начатой работы. Божества и покровители, духи и патроны были функционально схожими. Это объяснялось тем, что стадийное развитие мифологии у многих северокавказских народов исторически шло в одном русле и в основном единообразно [2].

По представлениям адыгов, успех охоты целиком зависел от божества Мезитхи (Мэзытхъэ – бог лесов, «мэз» – «лес», «тхъэ» – «бог»). Этот бог стережет дичь, он и дает её. Без разрешения Мезитха охотник ничего не убьет; может убить то животное, которое Мезитх назначает ему.

Богом плодородия черкесы считали Тхагаледжа. Покровителем пчеловодства был Мерисса, крупного рогатого скота – Ахин, овец и коз – Ямиш (Амыш), верховой езды – Зейклуэтхъэ. Сосырьеш – бог домашнего очага, Хы-Гуаша – богиня моря, Психо-Гуаша – богиня рек, Хятагуаш – покровительница садов, Шагуаше – богиня оленей, Шибле – бог грозы и молнии.

В ногайском народе верили в существование хозяина земли (ер иеси), хозяина воды (сув иеси), хозяина неба (коьк иеси), хозяина дома (уьй иеси). Верили в силу солнца, луны. Домашнего духа-покровителя представляли в виде змея (уьй йылан). Убить змею считалось грехом. В доме для неё в горшке оставляли молоко.

У абазин сохранялось почитание некоторых духов: покровительницы вод Адзтас (Адзаны), покровителя лесов АбнагIв.

В языческом веровании балкарцев и карачаевцев нашло свое отражение их представление о мифологическом покровителе леса – «Агъач Киши» (Лесном Человеке). Люди боялись ходить в лес, рубить стройную красивую берёзу или сосну из-за страха перед Агъач Киши. К образу Агъач Киши в балкаро-карачаевской мифологии близок Ажам – покровитель леса, пожара и ветра. Оба эти божества огромного роста, покрыты шерстью, одноглазые, с топором в груди.

Представления о Лесном Человеке есть и у адыгов («мэ-зылI» – «мэз» – «лес», «ллы» – «мужчина»). Такое представление есть и у абазин, именующих его также «лесным человеком» – «абнагIв».

В прошлом балкаро-карачаевцы почитали черного ворона – «къара къаргъа», белую оленюху – «акъ марал», черную лису – «къара тюлюк»; а также барана и быка. Среди почитаемых домашних животных на одном из первых мест стоит баран. Зачастую некоторые божества в балкаро-карачаевской мифологии фигурируют в образе барана.

Согласно народным воззрениям, черная лиса обладала свойствами оберега. Нельзя было стрелять в белую маралиху – это могло принести несчастье охотнику. Молоко же её считалось средством от неизлечимых болезней [2].

Сохранению равновесия в природе придавалось огромное значение. Слово же охота – ууу – (отрава, порча) – яркое тому свидетельство. Охотники, нарушавшие этническую традицию, резко осуждались. Охота начиналась лишь со второй половины лета и продолжалась до поздней осени. Основной целью охоты было мясо для пищи. Запрещение охоты в более ранние сроки было связано с тем, чтобы не убить родителей и не оставить сиротами потомство. Запрещена была также охота на диких коз во время гона, во второй половине ноября и до самого января.

Для традиционно мыслящего человека, чувствующего дыхание и реальную жизнь объектов природы – животных, растений и даже камней, к тому же наделенных разумом и одухотворенных – вопроса о полезности и бесполезности их не существует. Нельзя было бессмысленно уничтожать диких зверей. Убивать белого тура или оленя строго запрещалось. А кто убьет их, тот непременно ослепнет – говорили старики-охотники. Дичь нельзя было волочить по земле, непочтительно говорить с ней. Это могло повлечь за собой гнев великого бога охоты Апсаты. Убийство пят-

нистого оленя грозило охотнику параличом. В случае убийства тура или оленей с детёнышами охотник мог получить травму на всю жизнь. Охотника, убившего дичи больше положенного, наказывали: отбирали оружие и выгоняли из родного аула. Устное народное творчество, фольклор – душа народа, энциклопедия его знаний, духовное завещание одного поколения другому. Сказки, сказания, поговорки, пословицы, предания и песни являются выдающимися памятниками народной педагогики.

Одним из жанров устного народного творчества являются пословицы и поговорки. Г.Н. Волков [3] под пословицей понимает «меткое образное изречение назидательного характера, типизирующее самые различные явления жизни и имеющее форму законченного предложения». Высокая оценка пословиц и поговорок содержится в самой народной терминологии. Карачаевцы и балкарцы называют их «нарт сезле» – «слова нартов», а абазин и адыги – «старыми словами», то есть выношенными, проверенными жизненным опытом, правдивыми и точными.

В тематике афористического творчества карачаевцев, черкесов, абазин и ногайцев много общего. В то же время типологическое сходство пословиц и поговорок народов Карачаево-Черкесии не исключает их национального своеобразие. Оно проявляется и в чисто бытовых, этнографических деталях, и в пейзаже, и в ряде характерных образов, и, конечно же, в языке, в котором «слова имеют как бы двойной художественный смысл, сегодняшний, и тот, впитанный с детских лет, эмоциональный в словах, которые на вкус, на взгляд и на запах родные» [4, с. 33].

Пословицы и поговорки народов Карачаево-Черкесии разнообразны по содержанию. Мы обратили внимание на те из них, которые посвящены представлениям человека о мире, окружающей природе, животных, растениях. Это деление довольно условно, так как основной смысл пословиц и поговорок – воспитательное назидание молодому поколению. Поэтому пословицы, содержат информацию об окружающем мире, несут в себе идею воспитания высоко моральной и духовной личности.

У всех народов Карачаево-Черкесии большое количество пословиц, которые учат бережному отношению к коню и собаке – помощникам в земледелии и скотоводстве. Например, ногайские: «Если беречь коня, на нём можно скакать шесть месяцев, а если не беречь, можно загнать его и за один день»; «Батыр-всадник лежит без коня» (то есть теряет самое дорогое); «Для уставшей лошади плетё в руках седока – тяжесть»; карачаевские пословицы и поговорки: «Конь – крылья мужчины»; «Собака – ухо человека»; «Голодная собака лежит, свернувшись калачиком».

Созвучны им абазинские и черкесские пословицы и поговорки: «Лошадь, у которой подбились ноги, часто спотыкается»; «Кто часто меняется конем, тот навсегда прощается с конем»; «Собака и та любит ласку»; «Собака лает, лошадь пасется»; «Собака лает там, где её кормят»; «Перестал скакун скакать – не бей его». Народные пословицы и поговорки акцентируют внимание ребенка на характерных повадках животного, например, абазинские: «Лиса свой след хвостом замечает»; «У коровы молоко на языке»; «Плохая собака всегда неприютна»; «Кого не терпит осел, так это мух»; «Где нет кошки, мыши резвятся»; «Пчелы знают, где мед» [4].

Черкесские пословицы и поговорки о повадках животных: «Если пчелиная матка хороша, то и пчелы дружны»; «Радость кошки – горе мышки»; «Где нет kota, там мыши наглют»; «Собака лечится своим языком»; «Мышь думает, что сильнее кошки никого нет».

Карачаевские афоризмы на эту тематику: «Заяц пугается своей тени»; «Рай для лягушки – болото»; «Волк спит одним глазом»; «Утка не насытится водой»; «Волк в старости становится охотником за сусликами»; «Собака, выросшая рядом с волком, овцу зарежет»; «Рыба без костей не бывает»; «Сытый кот не мяукает»; «Птице и небо низко».

Ногайские пословицы и поговорки: «Мерин погибнет в упряжке, а аргамак – в скачке»; «У коня слава большая, а у верблюда – подошва ног»; «Когда выбираешь жеребца, выбирай по голосу, когда выбираешь барана, выбирай по шерсти».

У народов Карачаево-Черкесии много пословиц и поговорок-примет, помогающих ориентироваться в календаре природы. Их учитель начальных классов может привлекать на уроках естествознания при изучении сезонных изменений в природе, на уроках чтения, во внеклассной работе, проводя мероприятия на природе, во время походов.

При работе с календарём природы в течение учебного года полезно будет использование пословиц – примет. Такого рода по-

словицы есть у каждого из народов Карачаево-Черкесии: «Проливной дождь быстро проходит, а мелкий идет долго» (абазинская); «Если вода в озере прибывает, будет тепло, если убывает, будет холодно» (ногайская); «Куры, хлопая крыльями, купаются в пыли – к дождю» (абазинская); «Курица стоит на одной ноге – к холоду» (абазинская); «Собака катается – к плохой погоде» (абазинская); «Яркий свет вокруг полной луны – к непогоде» (абазинская); «Радуга перед утренней зарей – к хорошей погоде» (абазинская); «Кошка лижет лапку – к хорошей погоде» (абазинская); «Гуси полощутся в воде – к теплу» (абазинская); «Лягушки квакают – к дождю» (абазинская).

В сокровищницу народной мудрости входят загадки – древнейшие жанры фольклора, иносказательно, образно изображающие предметы и явления окружающей действительности. Они словно энциклопедия знаний об окружающей человека среде, о мироздании. Есть загадки-описания, загадки-вопросы, загадки-задачи. Все они носят обучающий и развивающий характер и с давних времен представляют великолепный учебный материал. Большая часть загадок носит экологическую направленность, хотя на первый взгляд это не всегда заметно. Как правило, загадки требуют узнать объект по признакам сходства или различия, хитро и изящно спрятанным в образном тексте.

Например, загадка о зайце: «У косоного нет берлоги, не нужна ему нора, от врагов спасают ноги, а от голода – кора». Чтобы дать ответ на эту загадку, надо вскрыть глубинную суть загадки, выраженную в трех важных эколого-ориентированных приспособительных признаках животного к среде обитания: косолапие расширяет угол зрения, позволяющий своевременно увидеть противника даже в стороне; пищевые объекты в зимнее время – кора деревьев; быстрые ноги спасают от преследования врагов. Эмпирический опыт народа, копившийся тысячелетиями, отразился в загадке в виде некоторых связей зверька со средой обитания, которые принято называть экологическими.

Сказка – это одно из самых замечательных творений народа. С детских лет каждый ребенок знакомится с этим жанром устного народного творчества. Их ребенок слышит от родителей, бабушки, дедушки, старших братьев и сестер, родственников. И нет, наверное, ребенка, который бы отказался на ночь услышать сказку. Сила народной сказки в том, что она позволяет познавать мир через волшебные образы, дает возможность перенестись в воображении в другую действительность, в другие столетия, в различные страны и материки.

Ценна сказка и в экологическом воспитании ребенка. У народов, населяющих нашу республику – карачаевцев, ногайцев, черкесов, абазин – есть сказки, учящие бережному отношению к животным, птицам, растениям, помогающие вникнуть в отношения человека с окружающим природным миром, в отношения между различными животными. В сказках раскрывается характер животных, птиц, их повадки, ценность и нужность каждого животного. Герои сказок лечат свои раны различными растениями, и выявляется целебная ценность растений и важность существования растений для человека и животного. Сказки учат понять взаимосвязи природного сообщества и необходимость сохранения каждого вида природного мира.

Нельзя также не упомянуть об эпосах народов Кавказа. Экологичность эпосов можно проследить на следующих примерах. Эпос «Нартхэр» начинается занимательным сказанием о Сэтэнай-цветке, эстетическое восприятие красоты цветка и желание показать это другим людям способствует познанию того, что: цветы можно выращивать; для этого нужно создавать условия жизни; природа – источник красоты и здоровья. Сэтэнай-гуацэ несколько раз сажала принесенный из лесу цветок, но он засыхал. «Неожиданно появились тучи, хлынул сильный дождь. На другой день смотрит Сэтэнай-гуацэ, цветок удивительно ожил. Обрадовалась Сэтэнай-гуацэ. Дождевая вода оживила цветок. Так люди узнали пользу воды для растений. Нарты сказали: «Вода – подобна душе» («Вода-жизнь») [4]. В нартском эпосе голубь, считаемый священной птицей, соглашается лететь к нартам, чтобы сообщить о том, что богатырь Сосруко умирает. Смертельно раненый Сосруко, обращаясь к птице с этой просьбой, называет голубя «самой почитаемой из птиц» [5].

Таким образом, умелое использование педагогом начальной школы материалов устного народного творчества окажет несомненную пользу в процессе экологического воспитания ребенка. Источниками экологического воспитания являются устное народное творчество, традиции, обычаи, календарная обрядность, а также сама природа Карачаево-Черкесии – неповторимого по красоте уголка не только Кавказа, но и всей России. И в обязанности современных поколений входит передача последующим поколениям этой красоты нетронутой, не разрушенной. Эффективность использования народного опыта в бережном отношении к природе зависит от умения педагога отбирать ценное в этнопедагогическом наследии, умения учитывать современное состояние окружающей среды регион

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2015-2016 года. Available at: <http://www.consultant.ru>
2. Узденова З.К. *Этнорегиональный компонент в экологическом воспитании младших школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2005.
3. Волков Г.Н. *Этнопедagogика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений*. Москва, 2000.
4. *Пословицы и поговорки народов Карачаево-Черкесии*. Оригинал и перевод на русский язык. Черкесск., 1990.
5. Афашагова А.А. *Экологический потенциал адыгского эпоса «Нартхэр» и его познавательно-воспитательное значение в национальной системе образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 1999.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 g. s izmeneniyami 2015-2016 goda. Available at: <http://www.consultant.ru>
2. *Uzdenova Z.K. 'Etnoregional'nyj komponent v 'ekologicheskom vospitanii mladshih shkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Karachaevesk, 2005.
3. *Volkov G.N. 'Etnopedagogika: uchebnik dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva, 2000.
4. *Posloviцы i pogovorki narodov Karachaevo-Cherkesii*. Original i perevod na russkij yazyk. Cherkessk., 1990.
5. *Afashagova A.A. 'Ekologicheskij potencial adygskogo 'eposa «Narth'er» i ego poznavatel'no-vospitatel'noe znachenie v nacional'noj sisteme obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Majkop, 1999.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 37.035.6

Bachieva E. Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru
Alibekova Z. N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru

MODELING OF THE PROCESS OF FORMING EMOTION AND VALUE ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN TO A FAMILY IN ETHNOCULTURAL ENVIRONMENT. The article discusses a concept of a value as an object reflected and understood by a subject in the light of its ideals and objectives, environment, ethnic and cultural background as a factor of axiological education, which includes suborganization space, based on cultural heritage, the transmission and consolidation of social experience, culture and ethnic culture. The research also studies pedagogical technologies of emotion and value attitude to a family in the ethno-cultural environment, including the tasks, principles, methods, procedure and pedagogical conditions. The authors conclude that the process

of forming emotion and value relationships is effective in terms of modeling pedagogical situations with the use of the ethnocultural family traditions that contribute to the needs of schoolchildren in practice on the basis of the lessons of ethnocultural traditions and selected values.

Key words: value, environment, ethnic and cultural background, national and cultural values.

Э.Ю. Бачиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru

З.Н. Алибекова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zaira1606@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается понятие ценности как объекта, отражённого, осмысленного и оцененного субъектом в свете его идеалов и целей, этнокультурной среды как фактора аксиологического воспитания, которая в себя организованное пространство, основанное на культурном наследии, направленное на развитие личности, обогащение жизненного опыта; педагогическая технология эмоционально-ценностного отношения к семье в этнокультурной среде, включающая цель, задачи, принципы, методы, технологические этапы, педагогические условия. Авторы делают вывод о том, что процесс формирования эмоционально-ценностного отношения будет эффективным в условиях создания педагогических ситуаций с непосредственной практической реализацией этнокультурных семейных традиций, что способствует реализации потребности школьников в практической деятельности на основе усвоенных этнокультурных традиций и выбранных ценностей.

Ключевые слова: ценность, среда, этнокультурная среда, национально-культурные ценности.

Ценность рассматривается как одно из ключевых понятий современной общественной мысли, которая используется для обозначения каких-либо объектов и явлений, олицетворяющих в себе общественные идеалы. Ценность – это то, что люди ценят, что для них важно, значимо и что они разделяют. Ценности являются исходной точкой функционирования любого общества. Принимаясь личностью в качестве личностного смысла, внутренней установки, они формируют культуру человека, вызывают определённый способ взаимодействия с окружающей средой и людьми. [1, с. 84]. В нашем исследовании атрибутом «среды» является этническая культура. Исследование этнокультурной среды предполагает раскрытие социального и природного в генетически тождественной общности – этноса. В результате социальный аспект предстает как набор определенных общественных форм: род, племя, народность, нация, наднациональная общность. Этнокультурная среда – это организованное пространство, основанное на культурном наследии, направленное на развитие личности, обогащение жизненного опыта; явление социально-историческое, в нем находит отражение генетическая память этноса [2].

Процесс формирования эмоционально-ценностного отношения представляет собой совокупность структурообразующих элементов: потребность – эмоции – переживания (внутренние сигналы) – отношения личности – взгляды. Эмоционально-ценностное отношение состоит из следующих компонентов: когнитивного (стремление искать, получать и усваивать информацию), перцептивного – аффективного (изменения в эмоциональном мире личности) и поведенческого (направленность действий) [3]. Для усвоения эмоционально-ценностного отношения должны быть задействованы механизмы усвоения ценностей и эмоционального развития. Эмоционально-ценностное отношение может оказаться эффективным только в том случае, если оно отвечает потребностям и мотивам учащихся. Опираясь на особенности этнической культуры Дагестана, нами были определены следующие национально-культурные ценности семейного воспитания: ценность знания для духовного развития и социального престижа человека; раннее духовно-нравственное и половое воспитание; уважение к истории рода (тухума) и семье; почитание старших родственников и семейных реликвий; потребность к отцовству и материнству; труд на благо семьи и участие детей в устройстве ее быта; взаимопомощь; традиции побратимства и куначества; гостеприимство и деликатность в межобщинных и межнациональных отношениях; самоутверждение личности среди ближайшего окружения; любовь и толерантное отношение к ближнему, поддержка и защищенность в семье; возможность самореализации личности в семье [2, с. 8].

Педагогическая технология и условия эффективности формирования у старшеклассников эмоционально-ценностного отношения к семье в этнокультурной среде отражены в разработанной нами модели формирования исследуемого процесса. Разработанная педагогическая технология включает цель, зада-

чи, принципы, методы, технологические этапы, педагогические условия. Целью является формирование у старшеклассников эмоционально-ценностного отношения к семье в этнокультурной среде. Задачи предполагают последовательное развитие когнитивного – эмоционально-оценочного – поведенческого компонентов этого процесса. К принципам нами отнесены гуманизация учебно-воспитательного процесса: единство воспитания и саморазвития; рациональных и эмоциональных компонентов учебно-воспитательного процесса; диалогизации обучения; дифференциация и индивидуализация учебно-воспитательного процесса. В качестве методов выступают акцентирование эмоций и ценностей на семье, эмоционально-ценностных контрастов. Технология реализуется в несколько этапов: 1) получение и осмысление новой информации, 2) её эмоциональное принятие, 3) практическое применение усвоенного материала.

К педагогическим ситуациями нами отнесены: игровые, диалоговые, проектные и исследовательские элементы, а также представленные условия реализации модели.

Методологический блок технологии представлен: социокультурным, личностно-ориентированным аксиологическим компонентами.

Социокультурный компонент предполагает создание такой образовательной среды, в которой формирование личности протекало бы в контексте общечеловеческой и этнической культуры. Формирование эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье происходит в специально организованной педагогом деятельности. Особое внимание уделяется традициям национальной культуры (обычаи, обряды, фольклор, народные праздники, игры).

Личностно-ориентированный компонент включает обеспечение, развитие и саморазвитие личности с выявлением её индивидуальных особенностей. Каждому старшекласснику, опираясь на его способности, склонности, интересы, представляется возможность самовыражения и саморазвития. Обучающийся рассматривается не как объект педагогического воздействия, а субъект, который способен к собственной целенаправленной деятельности, к личностному развитию. Нами определены специальные приемы реализации данного компонента: диалог как субъектно-смысловое общение, имитационно-игровые ситуации.

Аксиологический компонент включает представления, ценностные ориентации, убеждения, установки, ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества.

Реализация гуманистического подхода к организации педагогического процесса в практике общеобразовательной школы предполагает соблюдение участниками образовательного процесса определенных принципов: единства воспитания и саморазвития, рациональных и эмоциональных компонентов учебно-воспитательного процесса; диалогизации обучения; дифференциации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса, проявление уважения к личности, представление ребёнку права на собственный выбор. К числу принципов гуманизации

образования, имеющих технологический характер, относится дифференциация учебного процесса. Дифференциация учитывает индивидуальные возможности старших школьников в педагогическом процессе, предполагает такую его организацию, при которой каждый обучающийся чувствовал бы себя комфортно и развивал свои способности.

Для реализации у старшеклассников эмоционально-ценностного отношения к семье предполагается следующая группа методов: акцентирование эмоций и ценностей обучающегося на семье, эмоционально-ценностных контрастов. Эмоционально-ценностное отношение старшеклассника к семье достигается в процессе реализации определенных педагогических ситуаций. В широком смысле слова ситуацию понимают как совокупность условий, обстоятельств, детерминирующих тот или иной характер деятельности; как этап жизненного пути человека; как отображение цикла сплетений всей системы его деятельности, поведения, общения; как единицу анализа образа жизни человека. Созданная педагогом педагогическая ситуация должна соотноситься с жизненной ситуацией ученика, вызывать у него эмоциональное принятие. Оптимальными можно считать следующие педагогические ситуации: диалоговые, игровые, проективные, исследовательские. [4]. В процесс формирования эмоционально-ценностного отношения к семье у старшеклассников нами были включены следующие диалоговые ситуации: «Этнокультурные семейные традиции»; «Рассказ об истории рода»; «Семья в религиозных культурах: мусульманской и христианской»; «Семейное воспитание в народной педагогике Дагестана» и др. К данному перечню ситуаций мы добавили игровые, максимально воздействующие на эмоциональную сферу ребёнка. В игре он чувствует себя кем-то, кто непременно выше его – по возрасту, положению, силе, мастерству, что влечет за собой эмоционально-ценностное развитие личности. Например, применялись следующие игры: «Пресс-конференция»; «Войди в образ семейной жизни»; «Путешествие – мой Дагестан».

В процессе реализации педагогической технологии используется задачный подход. Школьники приобретают знания, умения и навыки, компетенции и метапрофессиональные качества, ориентированные на конструирование, планирование и выполнение постепенно усложняющихся практических заданий. Задач-

ный подход – это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности путем развития ее интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под руководством педагога новых товаров и услуг, обладающих новизной и имеющих практическую значимость [5].

В рамках реализации проектного подхода обучающийся должен осознать постановку самой задачи, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. Если в течение учебно-воспитательного цикла проективные ситуации применяются многократно, то у старшеклассников вырабатывается устойчивый навык решения практических задач. Ученическая презентация проекта – это итог работы, поэтому она должна соответствовать цели проекта.

Рассмотрим возможные формы защиты проектов – виды презентаций. Для исследовательского и информационного проекта эффективны демонстрация видеопленки, иллюстрированное сопоставление фактов, документов, событий, эпох, цивилизаций, научная конференция, научный доклад, реклама и др. Творческий проект имеет характерные для него формы защиты: деловая игра, спектакль, инсценировка реального или вымышленного события, театрализация, телепередача, реклама, устный журнал, экскурсия и др. Наиболее привлекательны следующие формы проведения таких занятий: проективные процедуры «Традиции моего тухума», «Традиционный этикет»; групповое рисование «Молодая семья»; составление «родового древа» совместно с родителями; коллаж «Ценности моей семьи».

Резюмируя вышеизложенное отметим, что процесс формирования эмоционально-ценностного отношения будет эффективным в условиях создания педагогических ситуаций с непосредственной практической реализацией этнокультурных семейных традиций, что способствует реализации потребности школьников в практической деятельности на основе усвоенных этнокультурных традиций и выбранных ценностей. Создание подобных педагогических ситуаций, когда старшеклассник эмоционально переживает, способствует тому, что они надолго запечатлеваются в сознании, а выбранная на их основе ценность определяет поведение.

Библиографический список

1. Алибекова З.Н. *Формирование эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье в условиях этнокультурной среды*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2012.
2. Алибекова З.Н. Психолого-педагогические основы формирования у старшеклассников эмоционально-ценностного отношения к семье. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Серия Психолого-педагогические науки. 2012; 2: 5 – 9.
3. Алиева Б.Ш. *Этнопедagogика дагестанской семьи*. Пятигорск, 2006.
4. Панькин А.Б. *Формирование этнокультурной личности*. Москва, 2013.
5. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва, 2001.

References

1. Alibekova Z.N. *Formirovanie `emocional'no-cennostnogo otnosheniya starsheklassnikov k sem'e v usloviyah `etnokul'turnoj sredy*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
2. Alibekova Z.N. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya u starsheklassnikov `emocional'no-cennostnogo otnosheniya k sem'e. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2012; 2: 5 – 9.
3. Alieva B.Sh. *Etнопedagogika dagestanskoy sem'i*. Pyatigorsk, 2006.
4. Pan'kin A.B. *Formirovanie `etnokul'turnoj lichnosti*. Moskva, 2013.
5. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 08.10.16

УДК 378

Aliyeva A.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Methods of Teaching Art and Graphic Disciplines, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru

THE ROLE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTER STUDENTS MAJORING IN "ART EDUCATION". In the article features of a master's program in art education (Code 44.04.01), teachers' education, are studied. The training within this specialization provides in-depth education in the field of theory and practice of visual arts and artistic pedagogy, expanding methodological culture, forming predictive thinking skills to plan and carry out scientific research in a form of a thesis. The article shows a role of pedagogical practice in the formation of professional competence of future master graduates. The work also outlines a scope of the students' future professional activities and a range of solvable professional challenges within this framework.

Key words: master program of "arts education", pedagogical practice, professional competence.

А.Р. Алиева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. декоративно-прикладного искусства и дизайна Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЕ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье рассмотрены особенности магистерской программы «Художественное образование» направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Подготовка по магистерской программе «Художественное образование» предусматривает углублённую специализацию в области теории и практики изобразительного искусства и художественной педагогики, расширение методологической культуры, формирование прогностического мышления, умений планировать и проводить научное исследование в форме магистерской диссертации. В статье показана роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущих магистров – выпускников данной программы, обозначены сферы их будущей профессиональной деятельности и круг решаемых в рамках этой деятельности профессиональных задач.

Ключевые слова: магистерская программа «Художественное образование», педагогическая практика, профессиональные компетенции.

В последнее время в ведущих вузах страны реализуются различные магистерские программы, что позволяет регионам получать специалистов со специализированной подготовкой.

В Институте культуры и искусств Карачаево-Черкесского Государственного университета имени У.Д. Алиева реализуется магистерская программа «Художественное образование» направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Магистерская программа «Художественное образование» направлена на подготовку магистрантов к решению профессиональных задач в области педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной и культурно-просветительской деятельности. Программа обеспечивает развитие конкурентоспособности, профессиональной мобильности, межкультурной и межличностной коммуникации студентов, учителей, художников, вузовских преподавателей и т. д. Создаются условия для непрерывной специализированной подготовки педагогов-профессионалов и художников-живописцев, осуществление интеграции научных, художественно-педагогической и художественно-творческой деятельности с целью обеспечения качественного содержания и современных инновационных технологий непрерывного художественно-педагогического образования. Подготовка по магистерской программе «Художественное образование» предусматривает углублённую специализацию в области теории и практики изобразительного искусства и художественной педагогики, расширение методологической культуры, формирование прогностического мышления, умений планировать и проводить научное исследование в форме магистерской диссертации.

Тем самым в условиях магистратуры организуется усвоение всех направлений деятельности специалиста по художественному образованию: теория и методика научного исследования по направлению «Художественное образование»; технология обучения изобразительному искусству; опыт методической и педагогической работы художника-педагога; опыт художественного творчества; проектирование содержания дисциплин по художественному образованию [1].

Выпускник, получивший степень магистра художественного образования, должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи, которые определены стандартом образования. Это задачи, ориентированные на научно-исследовательскую художественно-творческую работу в области изобразительного искусства и художественного образования, на использование современных технологий сбора, обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных, на овладение современными методами исследований, которые применяются в области художественного образования. Важными составляющими профессионального становления магистрантов являются рефлексия, умение анализировать результаты процесса обучения художественным дисциплинам в различных типах учебных заведений, а также умение проектировать и реализовывать на практике новое содержание учебных предметов [1].

Большой вклад в формирование профессиональной компетентности будущих магистров в области художественного педагогического образования вносит педагогическая практика. В условиях педагогической практики решаются следующие основные задачи:

1. Практическое освоение приобретенных психолого-педагогических и специальных знаний, умений и навыков профессионально-педагогической и исследовательской деятельности в ходе решения конкретных образовательных задач.

2. Развитие приоритетных профессионально-значимых качеств личности будущего преподавателя в практической дея-

тельности (любовь к обучающимся, артистизм, педагогическая интуиция, профессиональное мышление и самосознание, личностная профессиональная позиция, способность к педагогическому творчеству).

3. Овладение анализом педагогических явлений, умением изучать, анализировать коллектив обучающихся, формулировать выводы и предложения по совершенствованию технологий преподавания.

4. Воспитание творческого отношения к работе преподавателя изобразительного искусства, развитие и закрепление устойчивого интереса к своей профессии.

5. Ознакомление с деятельностью учреждений, на базе которых проводится практика (в т. ч. материально-технической базой, методическим фондом).

6. Совершенствование методических знаний, умений и навыков в сфере изобразительного искусства в практической работе с обучающимися.

Достижению цели и решению задач педагогической практики способствует ее связь с программами профессионального цикла подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование». Успешное освоение дисциплины обеспечивается имеющимися знаниями, умениями и навыками, сформированными ранее в ходе изучения теоретических и практических дисциплин общенаучного и профессионального циклов ФГОС ВО. По результатам прохождения педагогической практики обучающиеся формируют профессиональные компетенции, приобретают знания, умения и навыки, актуализирующиеся в дальнейшем в ходе научно-исследовательской работы и преддипломной практики, а также при написании выпускной квалификационной работы. При этом важно педагогическую практику организовывать таким образом, чтобы выпускник магистерской программы после окончания вуза смог осуществлять профессиональную деятельность в следующих учреждениях, занимая определённые должности: учителем в общеобразовательных, художественных школах, школах искусств; руководителем художественных кружков, изостудий; преподавателем в специализированных колледжах, вузах; специалистом в области искусствоведения; художником-оформителем, дизайнером; консультантом в сфере обслуживания и др.

При выборе базы практик нужно учитывать, что основными объектами трудоустройства выпускников магистерской программы «Художественное образование» являются: студии, творческие мастерские, издательства; галереи и экспозиционно-выставочные центры; учреждения культуры и средства массовой информации; учреждения дополнительного образования; учреждения среднего общего и профессионального образования; учреждения системы высшего и дополнительного профессионального образования [2]. Именно эти объекты должны быть максимально представлены в базах практик с возможностью выбора конкретной базы магистрантом в соответствии со своими наклонностями и желанием осуществлять определённую профессиональную деятельность.

Тем самым условия и технологии художественно-педагогического профиля подготовки магистра ориентированы на активное освоение новых знаний, настойчивость в овладении умениями, что позволяет студенту магистратуры формировать такие качества как ответственность, самодисциплина, самопознание, стремление к самостоятельности, творческому самоопределению [3].

Магистерская программа предполагает вариативность подготовки с учетом потребностей и интересов личности, опору на

ее субъективный опыт, помощь в самоопределении, направленность на формирование личности значимых обобщенных способов профессиональной деятельности, на творческую самореализацию с учётом опыта и ценностных ориентаций, личностных предпочтений. Педагогическая практика играет огромную роль в этом процессе, так как студенты магистратуры получают уникальный опыт не только общения и эффективного учебного и творческого взаимодействия по линии «студент – преподава-

тель» и «студент – студент», но и начинают осваивать новую для себя роль преподавателя и формируют навыки взаимодействия «преподаватель – ученик», в которой в роли преподавателя выступают уже они сами. При этом взаимодействие с преподавателями вуза переходит на новый уровень взаимного обогащения творческими педагогическими идеями, формируются навыки коллегиальности в проектировании учебных занятий, разработки и переработки учебных программ.

Библиографический список

1. Ивахнова Л.А. Концепция и содержание программы подготовки магистра по направлению «Художественное образование. Изобразительное искусство». *Омский научный вестник*. 2011; 3 (98).
2. *Магистерская программа «Художественное образование» направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование*. Available at: <http://priem.tltsu.ru/upload/master/art.pdf>
3. Большакова С.В. Современная практика подготовки бакалавра на факультете искусств и дизайна с позиции субъектного подхода. *Педагогика искусства*. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennaya-praktika-podgotovki-bakalavra-na-fakultete-iskusstv-i-dizayna>

References

1. Ivahnova L.A. Konceptiya i sodержanie programmy podgotovki magistra po napravleniyu «Hudozhestvennoe obrazovanie. Izobrazitel'noe iskusstvo». *Omskij nauchnyj vestnik*. 2011; 3 (98).
2. *Magisterskaya programma «Hudozhestvennoe obrazovanie» napravleniya podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Available at: <http://priem.tltsu.ru/upload/master/art.pdf>
3. Bol'shakova S.V. Sovremennaya praktika podgotovki bakalavra na fakul'tete iskusstv i dizajna s pozicii sub'ektnogo podhoda. *Pedagogika iskusstva*. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennaya-praktika-podgotovki-bakalavra-na-fakultete-iskusstv-i-dizayna>

Статья поступила в редакцию 09.10.16

УДК 378

Alkova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: ala@gasu.ru

Leushina I.S., postgraduate, Department of Social Pedagogy, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: leirina84@rambler.ru

USE OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL SOCIAL NETWORKS IN GORNO-ALTAISK STATE UNIVERSITY. The article discusses experience of Gorno-Altai State University in the use of academic and professional social networks in the Internet to solve problems of formation and development of electronic information-educational environment of a higher education school. Social networking in the Internet is a huge resource for the educational process, scientific and professional activities, it has a complex structure and great potential in the field of communication, when educational tasks are carried out. The electronic information and education environment of a university, which is presented in the paper, gives a chance of usage of educational experience in the system of higher education, and also in the system of professional development of mathematics teachers of the region for the purpose of development of the information and education environment.

Key words: education, training, electronic information and education environment, social networks, communication.

Л.А. Алькова, канд. пед. наук, преп. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: ala@gasu.ru

И.С. Леушина, аспирант каф. социальной педагогики Горно-Алтайского государственного университета,
г. Горно-Алтайск, E-mail: leirina84@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ГОРНО-АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматривается опыт Горно-Алтайского государственного университета по использованию академических и профессиональных социальных сетей в Интернет для решения задач формирования и развития электронной информационно-образовательной среды вуза. Социальные сети в Интернет являются огромным ресурсом образовательного процесса, научной и профессиональной деятельности, обладающим сложной структурой и широкими возможностями в области коммуникации при реализации образовательных задач. Электронная информационно-образовательная среда университета, представленная в статье, дает возможность использования образовательного опыта в системе высшего образования, а также в системе повышения квалификации учителей математики региона с целью развития информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: образование, обучение, электронная-информационно-образовательная среда, социальные сети, коммуникация.

Информационная компетентность будущего учителя сегодня отнесена к разряду ключевых в силу того, что владение информацией, способами ее получения, оперирования и использования является необходимым условием успешной профессиональной деятельности в будущем [1; 2]. Одной из приоритетных задач системы профессионального образования является формирование и развитие электронных образовательных сред.

Развитие электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) – необходимое условие деятельности современ-

ного вуза. Корпоративная сеть с выходом в Интернет – одна из составляющих ЭИОС Горно-Алтайского государственного университета, созданной с целью информационного обеспечения образовательного процесса в соответствии с требованиями к реализации образовательных программ [1, с. 58].

Важным условием успешного развития ЭИОС вуза является активное использование педагогами возможностей Интернет как для построения учебного диалогового взаимодействия со студентами, так и для профессиональной и научной коммуникации.

Современная сеть Интернет характеризуется широким спектром служб, направленных на коммуникацию между людьми различных категорий и возрастных групп.

С этих позиций социальные сети в Интернет выступают ключевым средством реализации данного взаимодействия. При обращении к социальным сетям пользователи отмечают удобство общения без временных ограничений, возможность быстро и просто управлять контентом, осуществлять контроль за информацией в сети. Популярны социальные сети, такие как Facebook; Odnoklassniki; VKontakte, наряду с неоспоримым преимуществом в виде привычной среды обитания для ее участников, обладают высоким уровнем «шума» в виде развлекательных блоков, квазипознавательных подписок, пустых разговоров с виртуальными друзьями и др. Поэтому для научного и делового общения пользователи Интернет все чаще выбирают академические и профессиональные социальные сети, которые играют в современном образовательном пространстве особое значение. Так, сотрудники Горно-Алтайского государственного университета используют следующие академические и профессиональные социальные сети: academia.edu, schoolar.google.ru, mendeley.com, researchgate.net, epistemo.com, linkedin.com и slideshare.net. Каждая из перечисленных сетей обладает своими особенностями и уникальными свойствами, неизменным остается высокий профессиональный уровень пользователей, настроенных на продуктивное взаимовыгодное сотрудничество. Кратко охарактеризуем некоторые из упомянутых выше социальных сетей.

Сайт linkedin.com является профессиональной социальной сетью сотрудников и работодателей. Каждый пользователь заводит электронное резюме, отражающее его опыт работы, образование, профессиональные контакты и навыки, публикации в т. ч. с соавторами, повышение квалификации, волонтерский опыт, рекомендации и отзывы от других участников проекта. Здесь организована продуманная сеть связей с профессиональными людьми. В личный список контактов не попадет случайный чело-

век, т. к. для связи с кем-либо из участников необходимо выполнить одно из обязательных условий: знать e-mail этого участника, иметь опыт работы с ним в одно время в одной организации или быть рекомендованным общим знакомым. Такой подход позволяет избежать праздных контактов и настраивает на серьезное общение. На сайте есть платная версия, нацеленная на трудоустройство и общение с потенциальными работодателями.

Место работы, профессиональный опыт, образование, исследовательские интересы и публикации являются основой информации о себе для участников проекта mendeley.com, который объединяет ученых и исследователей по всему миру. Ресурс позволяет хранить и просматривать труды участников, вводит статистику просмотра документов, предоставляет возможность создавать папки и автоматически управлять загружаемыми документами. Пользователям предоставляется 2 ГБ дискового пространства и возможность автоматического импортирования документов в библиотеки других сайтов.

Сеть epistemo.com позволяет самостоятельно создавать группы и объединяться по интересам. Созданы группы вузов, научных и государственных организаций. Сотрудники Горно-Алтайского государственного университета объединены в группу GASU. Каждый участник сети, добавляя публикации в личное портфолио, будет приятно удивлен автоматическим подкреплением научных статей из ресурса «Киберленинка».

Таким образом, академические и профессиональные сети рассматриваются сегодня как образовательный ресурс нового поколения, задающий современный формат научного и делового общения в Интернет, позволяющий активизировать и интегрировать различные формы и методы обучения с целью реализации образовательных задач вуза в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ (Проект №16-16-04007).

Библиографический список

1. Темербекова А.А., Чугунова И.В. Возможности интерактивных технологий в формировании информационной компетентности будущего учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6(25): 96 – 98.
2. Темербекова А.А. Ведущие тенденции, принципы и педагогические условия эффективного формирования информационной компетентности учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 3 (15): 122 – 124.
3. Алькова Л.А., Осокин А.Е Система Moodle как средство реализации электронной-информационно-образовательной среды вуза. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2016; 8 (16): 58 –59.

References

1. Temerbekova A.A., Chugunova I.V. Vozmozhnosti interaktivnykh tehnologij v formirovanii informacionnoj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6(25): 96 – 98.
2. Temerbekova A.A. Vedushchie tendencii, principy i pedagogicheskie usloviya `effektivnogo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 3 (15): 122 – 124.
3. Al'kova L.A., Osokin A.E Sistema Moodle kak sredstvo realizacii `elektronnoj-informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2016; 8 (16): 58 –59.

Статья поступила в редакцию 06.10.16

УДК 372

Bachieva E.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru
Asadulaeva F.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru

HEALTHY LIFESTYLES OF STUDENTS AS A PRIORITY OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF MODERN SCHOOLS. The research reveals a healthy lifestyle issue among primary school pupils as one of major tasks of the modern school. The authors analyze conditions for preservation and strengthening of health of junior high school students as a factor in creating culture of healthy lifestyles. The authors conclude that an organized motor education schedule, which would include various forms of physical education, is an effective means of promoting health and improving the health of junior high school students. Properly organized physical education contributes to the development of children's motor skills, physical education and moral and volitional qualities. Physical education belongs to one of the leading places in the system of educational and recreational activities aimed at the development of valeological knowledge among primary schoolchildren.

Key words: mode, healthy lifestyle, hygiene, hygienical experience, physical education, motor abilities, recreation.

Э.Ю. Бачиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru
Ф.Р. Асадулаева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КАК ПРИОРИТЕТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрываются вопросы здорового образа жизни учащихся начальных классов, как одной из задач современной школы. Анализируются условия для сохранения и укрепления здоровья младших школьников как фактора формирования культуры здорового образа жизни. Авторы делают вывод о том, что организованный двигательный режим, включающий различные формы физического воспитания являются эффективным средством укрепления здоровья и повышения работоспособности младших школьников. Правильно организованное физическое воспитание способствует развитию у детей двигательных способностей, воспитанию физических и нравственно-волевых качеств. Физическому воспитанию принадлежит одно из ведущих мест в системе воспитательно-образовательной и оздоровительной работы, направленной на развитие валеологических знаний у младших школьников.

Ключевые слова: режим, здоровый образ жизни, гигиена, гигиенические навыки, физическая культура, двигательные способности, отдых.

Мы все хорошо знаем, что младшие школьники уже с начальной школы должны знать основы здорового образа жизни, иметь представление о здоровье человека. Мало того, должны знать начальные основы личной и общественной гигиены, рационального питания, закаливания, двигательного режима, которые способствуют сохранению и укреплению здоровья. Каждый младший школьник должен элементарно представлять те факторы, которые могут влиять одинаково как благоприятно, так и отрицательно на его здоровье. В связи с этим, на наш взгляд, было бы целесообразно учителю начальных классов знакомить детей с определенными рекомендациями по укреплению здорового образа жизни. Для этого можно учесть следующие вопросы: знание и развитие гигиенических навыков в условиях школы и семьи; соблюдение основных положений режима дня для детей младшего школьного возраста; развитие двигательных способностей и воспитания физических и нравственно-волевых качеств у младших школьников [1].

Как мы уже отметили, одним из необходимых элементов сохранения, укрепления и формирования здорового образа жизни младших школьников должна стать личная гигиена. Она включает в себя рациональный суточный режим, предусматривающий обеспечение баланса разных видов деятельности детей (умственной, физической, игровой) в течение всего дня. При правильном построении режима дня и соблюдении личной гигиены вырабатывается четкий ритм функционирования организма, и создаются оптимальные условия для физического и психического развития ребёнка, сохранения и укрепления его здоровья. Важно, чтобы все дети соблюдали: выполнение различных видов деятельности в строго определенное время, правильное чередование работы и отдыха, регулярное питание, систематические занятия физической культурой и спортом, полноценный сон. Нельзя так же забывать о том, что формирование навыков личной и общественной гигиены играет важную роль в сохранении, укреплении здоровья младшего школьника и способствует правильному поведению в быту и общественных местах. Поэтому, младшие школьники должны иметь не только гигиенические навыки, но и необходимый минимум знаний в этой области, понимать значимость соблюдения гигиенических требований для охраны и укрепления своего здоровья и здоровья своих товарищей. Потому, необходимо, чтобы в семье и школе были созданы условия, которые способствовали бы формированию навыков личной и общественной гигиены. А для этого, важно, чтобы в каждом классе был гигиенический уголок, где еженедельно вывешивались бы показатели санитарной культуры, проводились различные беседы по воспитанию культурно-гигиенических навыков и формированию гигиенических знаний и др. [2]

В семье же ребёнка должны быть созданы все необходимые условия для выполнения гигиенических требований, для этого в первую очередь следует выделить отдельную комнату для сна, игр и занятий. К тому же, учитель должен проводить просветительную работу среди родителей. В содержании этой работы входят: разъяснение важности и необходимости выполнения в семье режима дня, установленного в начальной школе; ознакомление их с основами рационального питания детей, с мерами профилактики детских инфекционных заболеваний и с формами, методами проведения закаливающих процедур в домашних условиях. Работу с родителями желательно проводить в форме бесед, консультаций и инструктажей во время приема детей, посещения их дома. Родители должны знать, что снижение длительности ночного и дневного сна, нерациональная организация деятельности и отдыха детей в семье ведут к нарушению общего режима дня и ухудшению умственной и физической работоспо-

собности. В связи с этим особое внимание следует уделять сну. Он – главный и ничем не заменимый вид отдыха. Нарушение сна вызывает истощение нервной системы, снижение работоспособности, ослабление защитных сил организма и ухудшение здоровья детей младшего школьного возраста [3].

Рационально организованное питание – также важное условие для сохранения и укрепления здоровья младшего школьника. Оно обеспечивает рост и формирование организма, способствует сохранению здоровья, повышению работоспособности детей. Родители должны знать и соблюдать режим питания и обеспечивать тренировку защитных сил организма путем закаливания, так как закаливание – один из слагаемых формирования здоровья и здорового образа жизни детей, повышение его устойчивости к воздействию различных факторов внешней среды. Эффективной формой пропаганды гигиенических и педагогических знаний среди учащихся начальных классов и родителей является также организация просмотра видеофильмов.

Возрастные и индивидуальные особенности физического и психического развития детей младшего школьного возраста указывают на необходимость использования различных видов и форм поощрений для стимулирования учебно-познавательной деятельности и повышения активности. Поощрение побуждает ребёнка преодолеть застенчивость, стеснительность, нерешительность и поверить в свои силы. Следовательно, чтобы заинтересовать и, расположить детей к выполнению заданий, необходимо создать личностно-ориентированную, развивающую среду и благоприятные условия, способствующие развитию личности младшего школьника, укреплению физического и психического здоровья, устранению учебной перегрузки и повышению работоспособности. Учитель начальных классов, должен стремиться сохранить и укрепить здоровье ребят, в связи с этим, направить свою деятельность на решение, прежде всего, следующих задач: улучшение осанки; профилактика плоскостопия; развитие двигательных и координационных способностей (силы, быстроты, ловкости, выносливости, равновесия – координации движения); воспитание нравственно-волевых качеств (дисциплинированности, организованности, самостоятельности, доброжелательности, честности, отзывчивости, смелости); воспитание потребности в физкультурных занятиях и формировании положительной мотивации к здоровому образу жизни; приобщение детей к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и подвижным играм [4; 5].

Приобщение к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, подвижными играми, использование их в свободное время на основе формирования интересов к определенным видам двигательной активности и выявления предрасположенности к тем или иным видам спорта являются важнейшими задачами учителя начальных классов. Вся физкультурно-оздоровительная и воспитательно-образовательная работа начальной школы и семьи должны быть направлены на воспитание физически, интеллектуально и духовно-нравственной развитой личности и способствовать развитию интеллектуальных способностей и психических процессов (памяти, внимания, воображения и мышления). Нельзя забывать о том, что важное стимулирующее значение в физическом воспитании младших школьников имеют методы одобрения, поощрения и похвалы. Похвала и поощрение учебно-познавательной деятельности являются самыми сильными стимулами повышения активности детей и развития их интереса к занятиям физическими упражнениями.

Таким образом, оптимально организованный двигательный режим, включающий различные формы физического воспитания являются эффективным средством укрепления здоровья и по-

вышения работоспособности младших школьников. Правильно организованное физическое воспитание способствует развитию у детей двигательных способностей, воспитанию физических и нравственно-волевых качеств. Кроме того занятия физическими упражнениями имеют огромное значение для сохранения,

укрепления здоровья, коррекции нарушенных функций и профилактики различных заболеваний. Физическому воспитанию принадлежит одно из ведущих мест в системе воспитательно-образовательной и оздоровительной работы, направленной на развитие валеологических знаний у младших школьников.

Библиографический список

1. Волков Н.И. Двигательная активность и рациональное питание школьников. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 2000; 3: 13.
2. Дыхан Л.Б. Возможности валеологизации образовательной среды в начальной школе. *Начальная школа: плюс-минус*. 2000; 7: 39 – 40.
3. Концепция развития физической культуры и спорта на период до 2005 года. *Теория и практика физической культуры*, 2001; 12.
4. Петрова Н.Ф. Реализация здоровьесберегающих технологий в условиях школ-интернатов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 2 (39): 20 – 21.
5. Петрова Н.Ф. Здоровье человека как многоаспектный феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 113 – 115.

References

1. Volkov N.I. Dvigatel'naya aktivnost' i racional'noe pitanie shkol'nikov. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2000; 3: 13.
2. Dyhan L.B. Vozmozhnosti vaeologizatsii obrazovatel'noj sredy v nachal'noj shkole. *Nachal'naya shkola: plus-minus*. 2000; 7: 39 – 40.
3. Konceptiya razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta na period do 2005 goda. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2001; 12.
4. Petrova N.F. Realizatsiya zdorov'esberegayuschih tehnologij v usloviyah shkol-internatov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 2 (39): 20 – 21.
5. Petrova N.F. Zdorov'e cheloveka kak mnogoaspektnyj fenomen. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 113 – 115.

Статья поступила в редакцию 08.10.16

УДК 37.036

Belinskaya O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: bony-ru@yandex.ru
Olenina G.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
 E-mail: ustlma@mail.ru

FESTIVALS OF FOLK ART IN THE CONTEXT OF PRESERVATION AND TRANSMISSION OF ETHNO-CULTURAL HERITAGE. The article discusses festivals of folk art in the context of preservation and transmission of ethnocultural heritage. The work studies the basics of the concept of "ethno-cultural heritage", analyzes the place of festivals in the classification of cultural heritage of UNESCO. The authors consider the festival movement in the context of the development of its new trends, meet the modern requirements. The research determines the degree up to which the phenomenon of a festival as a form of culture, ethnic socialization, a method of event-driven festival tourism is studied. The authors give examples of festivals, included in the cultural life of Altai. The conclusion is that festivals of folk art are a universal means of preservation and transmission of ethnic and cultural heritage, they form a cultural identity of the nation, its spirituality and keep historical memory.

Key words: ethnocultural heritage, cultural heritage, festival, preservation and translation of cultural heritage.

О.Н. Белинская, канд. пед. наук, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
 E-mail: bony-ru@yandex.ru
Г.В. Оленина, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
 E-mail: ustlma@mail.ru

ФЕСТИВАЛИ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ И ТРАНСЛЯЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

В статье рассматриваются фестивали народного художественного творчества в контексте сохранения и трансляции этнокультурного наследия. Раскрывается сущность понятия «этнокультурное наследие», анализируется место фестивалей в классификации культурного наследия ЮНЕСКО, рассматривается фестивальное движение в контексте развития его новых тенденций, отвечающих современным требованиям. Определяется степень изученности феномена фестиваля как формы культуры, формы этнической социализации, способа организации событийного фестивального туризма, приводятся примеры фестивалей, вошедших в культурную жизнь современного Алтая.

Ключевые слова: этнокультурное наследие, культурное наследие; фестиваль, сохранение и трансляция культурного наследия.

Для понимания сущности этнокультурного наследия необходимо обратиться к понятию «культурное наследие». Дать определение феномену «культурное наследие» также сложно, как и дать определение самой культуре. В самом общем виде под культурным наследием понимают совокупность объектов окружающего человека мира, признаваемых на основе культурного опыта человечества и его предпочтений культурных ценностей [1].

Происходящие глобальные изменения в современном обществе изменили понятие «культурное наследие», оказались трансформированы и поглощены не только традиционные представления, но также и разнообразные проявления повседневной жизни. Введение терминов «материальное и нематериальное наследие» в рабочий словарь ЮНЕСКО – последствия этого видения. Конвенция ЮНЕСКО по защите всемирного культурного наследия, принятая в 1972 г., классифицировала понятие куль-

турного наследия по трем категориям. Причем в первую категорию были включены памятники, имеющие выдающуюся универсальную ценность с точки зрения истории, искусства или науки, а в третью – достопримечательные места, созданные человеком, или совместные творения человека и природы, имеющие ценность с этнологической или антропологической точки зрения [2]. Рассматривая классификации ЮНЕСКО по защите всемирного культурного наследия, следует отметить, что фестиваль является той универсальной формой, которая сочетает характеристики третьей категории классификации, а именно: это и достопримечательные места, созданные человеком, и совместные творения человека и природы.

Фестивали народного художественного творчества дают мощный всплеск всем направлениям творческой деятельности. Изучение фестиваля как формы культуры определяется научной традицией в исследованиях культуры и духовной жизни

общества в таких гуманитарных областях знания, как философия культуры (С.А. Аверинцев, М.М. Бахтин, С.Н. Иконникова, М.С. Каган, А.С. Кармин, Э.С. Маркарян, Дж.П. Мердок, В.Г. Торосян, В.Н. Топоров, А.Я. Флиер и др.); социология и социальная антропология (В.Г. Виноградский, Б.С. Ерасов, Е.Р. Ярская-Смирнова), этнография (В.П. Алексеев, А.К. Байбури, Т.А. Бернштам, Н.Н. Велецкая, Л.М. Ивлева), искусствоведение (А.Д. Авдеев, М.А. Некрасова, Т.С. Семенова), фольклористика (А.С. Каргин, В.Я. Пропп) и культурология (В.Е. Гусев, Б.Н. Путилов) и др. [3].

Фестиваль как явление художественной жизни отличается особой атмосферой праздника, ориентацией на показ лучших художественных коллективов и исполнителей, оригинальностью репертуарного предложения, отличного от репертуара стационарных коллективов. Основная задача фестиваля – внести свежую струю в культурную жизнь страны, региона, города, создать максимально широкое поле притяжения как для профессионалов в области театра и музыки, так и для рядовых зрителей и слушателей. Большая советская энциклопедия трактует понятие «Фестиваль – (франц. *Festival*, от лат. *Festivus* праздничный) как массовое празднество, показ (смотры) достижений музыкального, циркового или киноискусства» [4, с. 339].

Фестивали народного художественного творчества являются важнейшей формой этнической социализации. Они создают культурную среду, дающую возможность всем этносам почувствовать свою причастность к современным процессам. Это и возрождение национальных обычаев, традиций, ремесел. Фестивали выступают самым доступным способом передачи народной культуры, способствуют не только возрождению и сохранению культуры этноса, но и консолидации общества, укреплению дружбы и взаимопонимания в конкретном регионе, важным средством формирования этнической толерантности [5].

Содержание фестивалей народного художественного творчества основано на признанных или признаваемых ценностях межличностного общения (межличностных отношений), на ценностях коллективных и индивидуальных человеческих переживаний, на ценностях художественного творчества людей. Фестивали народного творчества проводят по всему миру. Общась на языке фантазии и творчества, представители разных народов мира встречаются и обмениваются самым сокровенным: творениями культурного и художественного выражения, которые были обусловлены их вековыми обычаями. Это помогает им, посредством соучастия и языка творчества, прокладывать путь к новым формам общения. Язык искусства устраняет все имеющиеся преграды: культурные, общественные, экономические, и другие, оставляя уровень общения свободным [6].

Востребованным и широко использованным способом формирования культуры межнациональных отношений в России стал фестивальный туризм, который предполагает посещение различного рода фестивалей: музыкальных, фольклорных, этнических, танцевальных с проведением дегустаций, участием в конкурсах и массовых весельях. Проведение различных видов фестивалей в последние годы прочно вошло в повседневный обиход жизни современного общества, и стал одной из самых популярных и востребованных в мире форм массовых мероприятий. Фестивали условно разделились по жанрам, по видам, а также разделяют их в зависимости от времени и места проведения, от масштабности, от идейной направленности, от основной аудитории, от вида искусств. Фестиваль может функци-

онировать и как систематически повторяемая культурная акция и как акция единовременная [7, с. 72 – 73].

Финансирование такого рода проектов, как правило, ориентировано на следующие источники: гранты культурных комиссий международных политических институтов, таких как ЮНЕСКО, Совет стран Баренцева Евро-арктического региона; гранты самих культурных организаций и средства их национальных комитетов; средства национальных комитетов.

Фестивали народного художественного творчества динамично входят в жизнь больших и малых городов, а также поселков и деревень, становясь их важной культурной частью. Также фестивали народного художественного творчества позволяют выявить таланты и дают возможность творческого роста в условиях наиболее благоприятного профессионального общения, сформировать культурный образ места проведения, оказывают позитивное влияние на экономику и объединяют различные социальные группы для участия в культурной жизни местного сообщества. Событийная жизнь народного искусства и творчества получает новый сильный толчок для ее развития. Формы ее выражения многолики и неповторимы и каждая из них имеет свое право на существование, поскольку направлены на одну и ту же цель – продлить жизнь народных традиций, помочь людям достичь совершенства в овладении любимым видом искусства, поддержать в них интерес к народному художественному творчеству. Организация и проведение фестивалей народного художественного творчества имеет огромное значение и для сохранения и трансляции этнокультурного наследия.

За последние десятилетия фестивали прочно вошли в культурную жизнь Алтая. К ежегодным традиционным фестивалям, таким как Всероссийский фестиваль «Шукшинские дни на Алтае» и Всероссийский фестиваль народного творчества и спорта имени Михаила Евдокимова «Земляки», присоединяются вновь открытые фестивали. Вот только некоторые из них: межрегиональный фестиваль традиционной культуры «День России на Бирюзовой Катуни» [8]; фестиваль парковой скульптуры и ландшафтного дизайна «Легенды и сказки Алтая». Фестиваль проходит в рамках всероссийского фестиваля «Шукшинские дни на Алтае» [9]; фестиваль народного творчества «Калина красная» [10]; региональный фестиваль казачьей культуры и народного творчества «Казачья станица» [8]; краевой фольклорной фестиваль «Традиции Алтая» в Мамонтовском районе [8]; краевой фестиваль народного творчества «Вместе мы – Россия» в ЗАТО Сибирский [10]; республиканский фестиваль народного творчества старшего поколения «Золотая осень – Алтын Кус» [11]; фестиваль «Войлок кочевников» в природном парке «Уч-Энмек» в Онгудайском районе [12]; фестиваль бардовской песни «Золотая песня Золотого озера» на берегу Телецкого озера [13]; этнический фестиваль «Вотэтно» на Алтае на территории туристического комплекса «Талда» [10].

В заключении хотелось бы отметить, что этнокультурное наследие – это материальные и нематериальные свидетельства жизнедеятельности любого этноса, сохраняющие и передающие социально значимую информацию об этнических культурах последующим поколениям различными средствами. Одним из универсальных средств сохранения и трансляции этнокультурного наследия являются фестивали народного художественного творчества, которые формируют культурную идентичность нации, её духовность, сохраняют историческую память.

Библиографический список

1. Дьячков А.Н. Культурное наследие. *Российская музейная энциклопедия*. Москва: Прогресс, 2001; Т. 1.
2. *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*, 1972. Available at: www.unesco.org
3. Ариарский М.А. *Прикладная культурология как область научного знания и социальной практики*. Санкт-Петербург: Эго, 2001.
4. *Большая советская энциклопедия*. Москва: «Советская энциклопедия», 2001; Т. 27.
5. Волкова П.С., Рудь М.Ю., Фатальникова Е.В. *Социальная природа искусства*: учебное пособие. Краснодар, 2007.
6. Меньшиков А.М. *Фестиваль как социокультурный феномен современного театрального процесса*: Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2004.
7. Ивлева Л.М. *Ряженье в русской традиционной культуре*. Санкт-Петербург, 1994.
8. *Информационный портал НКО Алтайского края*. Available at: <http://nko22.ru>
9. *Фестиваль народного творчества «Ремесло – душа народа» в селе Полеводка*. Available at: <http://liidweb.com>
10. *Твой Алтай*. Available at: <http://altai4u.com>
11. *Республиканский фестиваль народного творчества старшего поколения «Золотая осень – Алтын Кус»*. Available at: <http://mintrud-altay.ru>
12. Республика Алтай. Официальный интернет-портал. *Фестиваль «Войлок кочевников» в природном парке «Уч-Энмек» в Онгудайском районе*. Available at: <http://altai-republic.ru>
13. *Фестиваль бардовской песни «Золотая песня Золотого озера»*. Available at: <http://altai-tourist.ru>

References

1. D'yachkov A.N. Kul'turnoe nasledie. *Rossiyskaya muzejnaya 'enciklopediya*. Moskva: Progress, 2001; T. 1.
2. *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*, 1972. Available at: www.unesco.org
3. Ariarskiy M.A. *Prikladnaya kul'turologiya kak oblast' nauchnogo znaniya i social'noj praktiki*. Sankt-Peterburg: 'Ego, 2001.
4. *Bol'shaya sovetskaya 'enciklopediya*. Moskva: «Sovetskaya 'enciklopediya», 2001; T. 27.
5. Volkova P.S., Rud' M.Yu., Fatal'nikova E.V. *Social'naya priroda iskusstva: uchebnoe posobie*. Krasnodar, 2007.
6. Men'shikov A.M. *Festival' kak sociokul'turnyj fenomen sovremennogo teatral'nogo processa: Dissertatsiya ... kandidata iskusstvovedeniya*. Moskva, 2004.
7. Ivleva L.M. *Ryazhen'e v russkoj traditsionnoj kul'ture*. Sankt-Peterburg, 1994.
8. *Informacionnyj portal NKO Altajskogo kraja*. Available at: <http://nko22.ru>
9. *Festival' narodnogo tvorchestva «Remeslo – dusha naroda» v sele Polevodka*. Available at: <http://liidweb.com>
10. *Tvoj Altaj*. Available at: <http://altai4u.com>
11. *Respublikanskij festival' narodnogo tvorchestva starshego pokoleniya «Zolotaya osen' – Altyn Kus»*. Available at: <http://mintrud-altay.ru>
12. *Respublika Altaj. Oficial'nyj internet-portal. Festival' «Vojok kochevnikov» v prirodnom parke «Uch-'Enmek» v Ongudajskom rajone*. Available at: <http://altai-republic.ru>
13. *Festival' bardovskoj pesni «Zolotaya pesnya Zolotogo ozera»*. Available at: <http://altai-tourist.ru>

Статья принята к публикации 23.09.16

УДК 378

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Veretennikova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director of Institute of Additional Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: la_v@list.ru

Shamarina E.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: shamarina_ev@uni-altai.ru

SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL AREA TO DEVELOP PROFESSIONAL GROWTH OF YOUNG TEACHERS THROUGH NETWORKING. The article discusses a possibility of formation of an innovative educational environment to ensure professional development of a young teacher on the basis of networking, as well as the direction of the formation of a single educational space that promotes the formation of conditions for comprehensive support of professional development of a young teacher. The relevance of the objectives of the project relate to the necessity to improve the training and retraining of young teachers, making conditions for effective introduction of Federal Educational Standards and the professional standards of the teacher. The results presented by the project allow forming a scientifically based integrated system of professional development of the young teacher on the basis of networking in the space of a corporate university, as well as to develop and implement a model and technologies of the process into practice. Its theoretical development will expand the idea of the specifics of this process and organize it on the basis of the scientific approach.

Key words: innovative educational environment, professional development of young teachers, networking, project teams, network technology.

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Л.А. Веретенникова, канд. пед. наук, доц., директор Института дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: la_v@list.ru

Е.В. Шамарина, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: shamarina_ev@uni-altai.ru

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассмотрены возможности формирования инновационного образовательного пространства обеспечения профессионального развития молодого педагога на основе сетевого взаимодействия, а также направления формирования единого образовательного пространства, которое способствует формированию условий для комплексного сопровождения профессионального развития молодого педагога. Актуальность решаемых в процессе реализации проекта задач связана с необходимостью совершенствования системы подготовки и переподготовки молодых учителей, создания условий для эффективной реализации ФГОС и профстандарта педагога. Результаты представленного проекта позволяют сформировать научно обоснованную целостную систему профессионального развития и становления молодого педагога на основе сетевого взаимодействия в пространстве Корпоративного университета, а также разработать и на практике реализовать модель и технологию данного процесса. Его теоретическая разработка позволит расширить представления о специфике данного процесса и организовать его на основе научного подхода.

Ключевые слова: инновационное образовательное пространство, обеспечение профессионального развития молодого педагога, сетевое взаимодействие, проектные группы, сетевые технологии.

Анализ литературы и практических разработок последних лет показывает, что изучение научно-методологических основ формирования инновационного образовательного пространства обеспечения профессионального развития молодого педагога на основе сетевого взаимодействия является актуальной, но мало изученной проблемой, именно поэтому разработка модели и технологии организации данного процесса, а также проведение мониторинга и психолого-педагогического исследования придает данной теме высокий уровень научной новизны и фундаментальности. Актуализация данной проблемы в научно-об-

разовательном сообществе предполагает реализацию проекта, целевым назначением которого является создание целостного образовательного пространства для научно-исследовательского, учебно-методического, технологического, организационного, информационного, психолого-педагогического обеспечения профессионального развития молодого педагога в логике требований профессионального стандарта с учетом корпоративной принадлежности [1]. Актуальность его реализации также связана с необходимостью: совершенствования системы подготовки и переподготовки молодых учителей; создания условий для эф-

фективной реализации ФГОС и профстандарта педагога; повышения уровня готовности молодых педагогов к эффективному взаимодействию с родителями (законными представителями) и обучающимися; расширения пространства сетевого взаимодействия в сфере профессионального развития молодых педагогов; создания сетевого контента научно-методического сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.

Несмотря на актуальность заявленной темы, на данный момент нами не выявлено наличие комплексных научных разработок по данной теме. В настоящее время проводится сравнительно немногочисленных исследований по отдельным аспектам данной проблематики: создание и работа сетевого профессионального сообщества учителей английского языка города; создание сетевого профессионального сообщества и его организация (г. Ноябрьск, Тюменская область); технология информационно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования (Волгоградский государственный педагогический институт, г. Волгоград); проектно-сетевая организация инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования (Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород), модель сетевой муниципальной методической службы в муниципальном образовательном пространстве (Уренский район, Нижегородская область); современная модель информационной образовательной среды на основе проектно-сетевого взаимодействия как условие повышения качества образования (г. Улан-Удэ); сетевое взаимодействие: механизмы реализации образовательной политики (РГПУ им. Герцена), проблемы и условия формирования готовности к сетевому взаимодействию у будущих педагогов дошкольной образовательной организации (г. Санкт-Петербург); сетевое взаимодействие как способ повышения мастерства педагога (Саратовский государственный педагогический университет, г. Саратов); инновационные методы сетевого взаимодействия для профессионального развития участников образовательного процесса (Тамбовский государственный педагогический институт, г. Тамбов); состояние и противоречия социально-педагогической адаптации молодых педагогов: социологический анализ (Уральский государственный университет им. М. Горького, г. Екатеринбург); социально-педагогическая поддержка молодых учителей в муниципальной системе образования (Курганский государственный университет, г. Курган); сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога (Ярославский государственный педагогический университет им. К. Ушинского, г. Ярославль); развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования (Краснодарский университет МВД РФ, г. Краснодар); единое информационное образовательное пространство для педагогов прибалтийских стран «Miksike»; открытое образовательное пространство всемирной школы (Северная Африка, Австралия, страны Азии и Тихого океана: Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 4, Practical Tips for Teaching Multigrade Classes. Published in 2015 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenay, 75352 Paris 07 SP, France) [2 – 14]. Вместе с тем, география данных исследований дополнительно указывает на актуальность темы заявляемого нами проекта. Корпоративное образование только занимает свое место в структуре российского образования, переживает этап становления, формирует основной функционал, закрепляет нормы и стандарты организации и осуществления процесса обучения, а также вырабатывает собственную этику и культуру на уровне государства и общества. Иными словами, начинается институционализация корпоративного образования в России.

До недавнего времени корпоративные университеты создавались только в системе негосударственного образования, а именно крупных бизнес-организаций (Сбербанк, Газпром и т.д.). Несмотря на актуальность заявленной темы, на данный момент нами не выявлено наличие комплексных научных разработок по теме представленного проекта. В целом проблематика дополнительного и корпоративного образования раскрывается целым рядом научных направлений:

- исследования зарубежных авторов (У. Брэддик, Х.Ю. Варнеке, С. Крейнер, У. Оучи, Э. Питер, Б. Леви, М. Педлер, К. Старки, С. Дилич) посвящено вопросам развития бизнес-образования, профессиональной подготовки управленческого состава и предпринимателей, а также различных аспектов профессиональной компетентности менеджеров;

- исследования отечественных авторов В.П. Мошняги, И.Б. Федорова, С.В. Дмитриева, М.А. Ляшенко, А.С. Таняна, где рассматриваются различные аспекты международного сотрудничества в сфере образования, анализируется опыт, накопленный рядом ведущих стран по модернизации образования в соответствии с требованиями глобализации и современных технологий, выполнены преимущественно в контексте социологических направлений исследования. Нами не обнаружены исследования, рассматривающие корпоративные университеты в сфере педагогического образования.

Заявленный проект целенаправленно ориентирован на повышение качества образования посредством формирования образовательного пространства профессионального развития молодого специалиста через активизацию потенциала сетевого взаимодействия субъектов образования (учителей, родителей, обучающихся) и их включение в инновационную образовательную деятельность. Значимость данного проекта также состоит в непрерывном обновлении кадрового и административного потенциала системы образования региона посредством профессионального становления молодых специалистов через реализацию индивидуальных профессиональных траекторий.

Актуальность решаемых в процессе реализации проекта задач связана с необходимостью: совершенствования системы подготовки и переподготовки молодых учителей; создания условий для эффективной реализации ФГОС и профстандарта педагога; повышения уровня готовности молодых педагогов к эффективному взаимодействию с родителями (законными представителями) и обучающимися; расширения пространства сетевого взаимодействия в сфере профессионального развития молодых педагогов; создания сетевого контента научно-методического сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.

Целевым назначением проекта является создание целостного образовательного пространства для научно-исследовательского, учебно-методического, технологического, организационного, информационного, психолого-педагогического обеспечения профессионального развития молодого педагога в логике требований профессионального стандарта. Также целевым назначением проекта является создание Корпоративного университета как возможности систематического решения фундаментальных проблем современного образования, а именно организации целостного образовательного пространства для научно-исследовательского, учебно-методического, технологического, организационного, информационного, психолого-педагогического обеспечения профессионального развития учителей, в том числе будущих, в логике требований профессионального стандарта и решения кадровых запросов региональной системы образования.

Единое образовательное пространство способствует формированию условий для комплексного сопровождения профессионального развития молодого педагога, которое будет осуществляться по следующему алгоритму деятельности каждой проектной группы, который включает следующие этапы:

1. Выявление проблемного поля в профессиональной деятельности молодого педагога по направлению проекта.
2. Формулировка проблем, их научное обоснование.
3. Разработка стратегии и подходов к решению выявленных проблем на научно-методическом и практическом уровнях.

Научно-методический уровень: определение методологии, разработка теоретического обоснования, формирование исследовательского инструментария выявления и анализа заданной проблематики. Реализация научно-методического уровня осуществляется через организацию научно-исследовательской деятельности кафедр и УНИЛ университета, научно-практические конференции, дискуссионные, научно-экспериментальные, инновационные и модераторские площадки.

Практический уровень: апробация и внедрение разработанных технологий, организационных решений и методов. Реализация практического уровня осуществляется через семинары, вебинары, лектории, мастер-классы, воркшопы, реализацию программ дополнительного профессионального образования, создание базы данных лучших педагогических практик.

4. Популяризация и продвижение научно обоснованных и практически подтвержденных инновационных технологий, организационных решений и методик по каждому проектному направлению на территории Алтайского края и других субъектов РФ.

Цель проекта: формирование образовательного пространства профессионального развития молодого специалиста через активизацию потенциала сетевого взаимодействия субъектов образования (учителей, родителей, обучающихся) и их включение в инновационную образовательную деятельность.

Задачи:

1. Мониторинг профессиональных затруднений молодого педагога, направленный на выявление «точек напряжения» в трудовой деятельности.

2. Создание модели навигации системы педагогических отношений субъектов образовательного пространства.

3. Разработка технологии организации образовательного пространства, направленного на эффективное профессиональное развитие и становление молодого педагога в контексте системы взаимодействия «молодой педагог – обучающиеся – родители».

Целевая аудитория: молодые педагоги системы образования Алтайского края (опыт работы до 5 лет).

Субъектами образовательного пространства выступают: Педагогический университет как системообразующий фактор; образовательные округа муниципалитетов Алтайского края; образовательные организации Алтайского края (педагогические коллективы и обучающиеся); общественные организации, сопровождающие деятельность молодого педагога, родители (законные представители ребенка).

Также предполагается:

1. Развитие кадрового потенциала системы образования региона.

2. Разработка модели и технологии деятельности корпоративного университета как образовательного стартапа в регионе.

3. Разработка специализированного сайта и формирование сетевого образовательного контента решения проблемы оперативного кадрового реагирования на сайте ФГБОУ ВО «АлтГПУ».

Проект предполагает возможность сохранения и экстраполяции модели и технологии оперативного реагирования на реальный кадровый запрос; внедрение разработанных в ходе реализации проекта методики, алгоритма, программы индивидуальной траектории развития молодого педагога, руководствуясь которыми, можно оптимизировать процесс профессиональной деятельности и непрерывного образования учителя. Также устойчивость проекта обеспечивается уровнем квалификации научно-педагогических кадров, прошедших дополнительную переподготовку или повышение квалификации в данной сфере. Проект возможно реализовывать в непрерывном формате в связи с постоянным обновлением кадров молодых педагогов и реформированием проблемного поля их профессиональных затруднений. Непрерывность проекта обеспечивается также систематической разработкой и внедрением инновационных технологий в практику взаимодействия всех участников образовательной деятельности: учителей, обучающихся, родителей.

Предлагаемые методы, методики и инструментарий:

- сетевой мониторинг – сбор и обработка информации от всех участников корпорации с целью выявления «точек роста». Организуется ежегодно на всех уровнях сетевого взаимодей-

ствия и осуществляется по заданным критериям (содержание образовательного запроса от работодателя, дефицитность профкомпетенций педагогов, качество подготовки выпускников педагогического университета);

- мобильные модераторские площадки – технология оперативного образовательного взаимодействия субъектов, характеризующихся дифференцированностью педагогического стажа и специализации профессиональной деятельности. Создаются под конкретные проекты на определенный срок на базе образовательных учреждений с целью организации взаимодействия корпоративных субъектов, для выработки стратегий по заявленной в проекте проблематике;

- real-time reaction – технология оперативного реагирования на реальный кадровый запрос посредством привлечения студентов на временное замещение вакансий в образовательные организации региона. Использование технологии предполагает активное участие студентов в мониторинге содержания проблемного поля профессиональной деятельности молодого специалиста;

- рекрутинг по заявкам работодателей – технология создания условий эффективного подбора квалифицированных кадров для образовательных организаций. В результате применения данной технологии, выявляется проблемное поле для организации проектной деятельности, которое представляет собой фиксированную рассогласованность между требованиями работодателя и квалификационным портретом выпускника педагогического университета.

Социально-экономический эффект проекта выражается его уровневой организацией. На организационном уровне: расширение количества субъектов сетевого взаимодействия как определяющего условия внедрения инновационных технологий и продуктов в систему образования региона; совершенствование механизмов взаимодействия субъектов образовательной деятельности как важнейшего условия повышения качества образования. На научно-методическом уровне: создание концепций, программ и инструментария мониторинга проблем профессионального развития молодого педагога, подготовка монографий, научных статей, научно-методических пособий, создание единого электронного портала, программы дополнительного профессионального образования и магистратуры. На практическом уровне: наполнение образовательного контента, конкурсы для педагогов по актуальным направлениям деятельности, разработка дистанционных образовательных технологий, мастер-классы, он-лайн консультирование.

Результаты проекта позволяют сформировать научно обоснованную целостную систему профессионального развития и становления молодого педагога на основе сетевого взаимодействия в пространстве Корпоративного университета, а также разработать и на практике реализовать модель и технологию данного процесса. Его теоретическая разработка позволит расширить представления о специфике данного процесса и организовать его на основе научного подхода. Также будет выявлена специфика содержания уровней профессионального развития молодых педагогов на основе мониторинга.

Библиографический список

1. Веретенникова Л.А., Бокова О.А., Шамарина Е.В. Формирование инновационного образовательного пространства обеспечения профессионального развития молодого педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59): 124 – 127.
2. *Создание сетевого профессионального сообщества и его организация*. Available at: <http://yamal-obr.ru/articles/sozдание-i-rabota-setevogo-prof-soobshes>
3. *Технология информационно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования*. Available at: cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-informatsionno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-innovatsionnoy-deyatelnosti-pedagogov-v-munitsipalnoy-sisteme
4. *Проектно-сетевая организация инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования*. Available at: <http://5fan.ru/wieview.php?id=79323>
5. *Модель сетевой муниципальной методической службы в муниципальном образовательном пространстве*. Available at: http://educorango.ru/MMS/opisanie_innovatsionnoj_modeli_i_soderzhatelnykh_re.html
6. *Современная модель информационной образовательной среды на основе проектно-сетевого взаимодействия как условие повышения качества образования*. Available at: https://infourok.ru/sovremennaya_model_informacionnoy_obrazovatelnoy_sredy_na_osnove-proektno-setevogo-382811.htm
7. Кондакова Э.И. *Сетевое взаимодействие: механизмы реализации образовательной политики*. 2013; 3: 29 – 32.
8. *Сетевое взаимодействие как способ повышения мастерства педагога*. Available at: http://www.pedsovet.pro/index.php?catid=77:organization-of-educational-process&id=3507:2014-04-26-11-24-10&option=com_content&view=article
9. *Инновационные методы сетевого взаимодействия для профессионального развития участников образовательного процесса*. Available at: <http://www.btpit.pf/data/documents/Sbornik-Setevoye-vzaimodeystvie-GOTOVO.pdf>
10. Черникова Е.Г. *Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Екатеринбург, 2008.
11. Тарунина Л.В. *Социально-педагогическая поддержка молодых учителей в муниципальной системе образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2009.

12. *Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога*. Available at: <http://dis.podelise.ru/text/index-8936.html?page=12>
13. *Единое информационное образовательное пространство для педагогов прибалтийских стран «Miksike»*. Available at: <http://miksike.net/en/gnews.html>
14. *Открытое образовательное пространство всесезонной школы (Северная Африка, Австралия, страны Азии и Тихого океана)*. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 4, Practical Tips for Teaching Multigrade Classes. Paris, 2015.

References

1. Veretennikova L.A., Bokova O.A., Shamarina E.V. Formirovanie innovacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva obespecheniya professional'nogo razvitiya mladogo pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59): 124 – 127.
2. *Sozdanie setevogo professional'nogo soobschestva i ego organizatsiya*. Available at: <http://yamal-obr.ru/articles/sozdanie-i-rabota-setevogo-prof-soobshestva>
3. *Tehnologiya informacionno-metodicheskogo soprovozhdeniya innovacionnoj deyatel'nosti pedagogov v municipal'noj sisteme obrazovaniya*. Available at: cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-informacionno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-innovatsionnoj-deyatelnosti-pedagogov-v-munitsipalnoj-sisteme
4. *Proektno-setevaya organizatsiya innovacionnoj deyatel'nosti pedagogov v municipal'noj sisteme obrazovaniya*. Available at: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=79323>
5. *Model' setevoy municipal'noj metodicheskoy sluzhby v municipal'nom obrazovatel'nom prostranstve*. Available at: http://educorooang.ru/MMS/opisanie_innovacionnoj_modeli_i_soderzhatelnykh_re.html
6. *Sovremennaya model' informacionnoj obrazovatel'noj sredy na osnove projektno-setevogo vzaimodejstviya kak uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya*. Available at: https://infourok.ru/sovremennaya_model_informacionnoj_obrazovatelnoj_sredy_na_osnove_proektno_setevogo-382811.htm
7. Kondakova E.I. Setevoe vzaimodejstvie: mehanizmy realizatsii obrazovatel'noj politiki. 2013; 3: 29 – 32.
8. *Setevoe vzaimodejstvie kak sposob povysheniya masterstva pedagoga*. Available at: http://www.pedsovet.pro/index.php?catid=77:organization-of-educational-process&id=3507:2014-04-26-11-24-10&option=com_content&view=article
9. *Innovatsionnye metody setevogo vzaimodejstviya dlya professional'nogo razvitiya uchastnikov obrazovatel'nogo processa*. Available at: <http://www.btlit.pdf/data/documents/Sbornik-Setevoe-vzaimodejstvie-GOTOVO.pdf>
10. Chernikova E.G. *Sostoyaniye i protivorechiya social'no-professional'noj adaptatsii molodykh pedagogov: sociologicheskij analiz*. Dissertatsiya ... kandidata sociologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2008.
11. Tarunina L.V. *Social'no-pedagogicheskaya podderzhka molodykh uchitelej v municipal'noj sisteme obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2009.
12. *Soprovozhdeniye lichnostno-professional'nogo razvitiya mladogo pedagoga*. Available at: <http://dis.podelise.ru/text/index-8936.html?page=12>
13. *Edinoe informatsionnoe obrazovatel'noe prostranstvo dlya pedagogov pribaltijskikh stran «Miksike»*. Available at: <http://miksike.net/en/gnews.html>
14. *Otkrytoe obrazovatel'noe prostranstvo vsesezonnay shkoly (Severnaya Afrika, Avstraliya, strany Azii i Tihogo okeana)*. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 4, Practical Tips for Teaching Multigrade Classes. Paris, 2015.

Статья поступила в редакцию 15.09.16

УДК 378:793.3

Burzeva G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: ninotchka4@mail.ru

THE MODERN CONCEPT OF DANCE PEDAGOGY IN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION. The article describes features of an educational component of dance pedagogy in the context of a contemporary dance of valuable status in socio-cultural space of the Altai region. The researcher explores topical choreographic needs of the region as an important resource for the development of a modern university's choreographic education. The author reveals quantitative and qualitative changes in the practice of amateur dance groups and educational institutions of the Altai culture in the use of the expressive possibilities of modern dancing as a means of artistic education and education in the period from 1990 up to the present time. The article shares the first experiments staging work-practitioner choreographers to create compositions based on the vocabulary of a modern dance.

Key words: dance concept, contemporary cultural paradigm of dance and genre features of modern dance, cultural and educational potential of modern dance.

Г.В. Бурцева, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: ninotchka4@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В статье раскрываются особенности образовательных компонентов танцевальной педагогики в контексте ценностного статуса современного танца в социокультурном пространстве Алтайского региона, исследуются актуальные хореографические потребности региона как важнейший ресурс развития современного вузовского хореографического образования. Автор вскрывает количественные и качественные изменения в практике любительских хореографических коллективов и образовательных учреждений культуры Алтая в плане использования выразительных возможностей современного танца как средства художественного воспитания и образования в период с 1990 годов до нашего времени. Статья знакомит читателя с первыми опытами постановочной работы практиков-хореографов по созданию композиций на основе лексики современного танца.

Ключевые слова: танцевальная концепция, современная культурная парадигма танца, жанровые признаки современного танца, культурно-образовательный потенциал современного танца.

Трёхсотлетняя история развития российского хореографического образования в русле русской школы классического балета по праву считается одной из признанных в мире искусства и культуры. Танцевальная концепция А.Я. Вагановой «Создание единой методики классического танца» является основополагающей в воспитании тела исполнителя-хореографа в учебных заведениях различного уровня. Но мировое хореографическое образовательное пространство знает и ряд других танцевальных концепций: «Действенная театральная хореография Ж.Ж. Но-

верра, «Классическая хореография романтического балета» Ф. Тальони, «Воспитание балетного актёра» М. Петипа. По нашему мнению, именно аргументированная смена исторически сложившихся танцевальных концепций и созревание хореографических инноваций в рамках классических традиций определяют вектор развития хореографического образования в современных реалиях.

Современная эпоха характеризуется процессом становления новой культурной парадигмы в теории и практике танцеваль-

ного образования. В российском хореографическом образовании становятся все более востребованными западные танцевальные концепции воспитания хореографа. Прежде всего, российских педагогов-новаторов интересуют концепции, связанные с поиском новых форм движения, приближенных к естественному раскрепощенному пластическому языку тела. Среди них следует выделить: «Пластические знаки чувств» (Ф. Дельсарт), «Ритмо-пластический жест» (Э. Ж. Далькроз), «Свободная пластика и раскрепощенное тело» (А. Дункан), «Неосознанные экспрессии тела в символическом пространстве сцены» (М. Грехем), «Экспрессивный танец и архитектура пространства» (Р. Лабан). Именно концептуальный подход к танцевальной педагогике определяет характерные художественно-интеллектуальные, этические и социально культурные требования к личности педагога-хореографа и его творческой деятельности.

В концепции танцевальной педагогике необходимо понимать два важных структурных компонента: цель и особенности развития танцевального мышления. В различных танцевальных концепциях воспитание определенного типа танцовщика, как ведущая цель педагогического процесса, базируется на системе установленных ведущих хореографических дисциплин. Авторская концепция «ценностного статуса современного танца в отечественном хореографическом образовании» включает систему необходимых учебных курсов: «Философия танца», «Педагогика и психология танца», «История, теория и практика современных направлений хореографии», «Анализ движений по методу Р. Лабана», «Мастерство хореографа в современном танце», «Методика организации ритма в современных формах танца», «Актерская выразительность в современном танце», «Режиссура и постановка концептуальных форм танца», «Техника танца модерн», «Техника джазового танца», «Партнеринг и контактная импровизация». Именно в условиях педагогической системы формируются определенные телесные и интеллектуальные возможности студентов и их новый способ хореографического мышления.

В экспериментальном педагогическом опыте в вузе вырабатывались подходы к обучению современному танцу. Сформулированы ряд установок по ведению тренингов в учебном процессе: 1. Танец есть особая форма игры. Поддерживайте игровую атмосферу занятий. 2. Танец не является выражением чувств и способом мимического описания событий. Танец посвящен самому себе и процессам собственной трансформации. Необходимо обеспечить участникам творческую среду, в которой поддерживается желание танцевать, а не заучивать хореографические движения. 3. Инструмент экспрессии – не тело, а пространство. 4. Танец не есть последовательность шагов, а независимое средство выражения со своими законами и структурой. 5. Танец есть постоянное разрушение законов баланса, когда движения в нем существуют на уровне идеи в наиболее фантастических уходях от бытовых образов. 6. Танцевальный жест осмыслен только в связи с другими движениями, которые ему предшествуют и за ним следуют. 7. Использование пауз в бесконечном потоке движений и бесконечного появления вращающих осей есть основа формообразования танца. 8. Танец создает своеобразный ритм общения. 9. Человек не в состоянии изменить образ своего мышления, пока не изменил индивидуальный репертуар поз и движений. Совершенствование движений – это лучший способ совершенствования себя. 10. Чтобы изменить действие нужно изменить образ себя (движение, ощущение, чувствование, мышление). 11. Психологически массовое танцевальное действо способствует формированию «коллективного разума» как целостного единого организма. 12. Действие держится не на строгой логике развивающегося события, а на артефактах, которые фиксируют отношения тела и чувств, тела и пространства, предмета и мысли.

При разработке и реализации тренингов по развитию навыков исполнения и актерской выразительности в современном танце в вузовской практике использовались и были адаптированы: теория Габриэлы Рот, в основе которой лежит освоение пяти первичных движений, присутствующих во всех культурах; методика ключей психоэмоциональных состояний профессора Н.И. Козлова; система анализа танца Р. Лабана; идея импровизации в танце У. Форсайта.

В опыте выработались новые профессиональные знания о жанре. Современный танец по содержанию есть абстрактный и концептуальный танец, который отказывается от изображения реальных предметов, уходит от обычного предметного мира к изображению общих понятий и образов подсознания, в

нем важен конструктивный принцип для освещения актуальных проблем. Иллюстрация философских, психологических понятий происходит благодаря различным материалам, в том числе компьютерной графикой, предметами быта, текстами, актерской игрой, а не только движением тела, что позволяет отойти от привычных, традиционных ассоциаций. Концепция создаваемого художественного образа выступает разными гранями, но сохраняет нравственно-эстетическую ориентацию. Пластический язык строго не регламентируется. Каждая авторская хореография – это индивидуальный поиск, в композиции возникают одинокие темы-персонажи, каждый воспроизводит свой текст, но при этом сохраняется некий устойчивый тип движения. Современный танец усиливает акцент между намерением и действием, душой и телом, фантазией и реальностью, учит умению «отзеркалить» самые глубокие уровни эмпатической реакции тела, использовать все аспекты движения и средств выразительности в сценической реальности, работать в пространстве с противоположностями и поляриностями [1; 2].

Современный танец как жанр хореографического искусства активно стал развиваться в Алтайском регионе с начала 90-х годов прошлого столетия, точнее надо сказать, что экспериментально-творческий возраст этого танцевального направления составляет примерно 20 – 25 лет. 3 мая 2000 года в газете «Молодежь Алтая» вышла заметка «Модернисты уже в Барнауле» о первом профессиональном коллективе в городе модерн-балета «Пространство любви», работа которого началась в далеком 1989 году в обычных кафе-барах и ресторанах. И. Ткаченко, В. Истомина, О. Вернигора впервые осваивали стили современного танца в их чистом проявлении на сцене: сначала джаз, потом модерн, и, наконец, свое внимание остановили на технике contemporary dance. Первые постановки в этом направлении «В городе Н», «Его шаги», «Дева весна», «Соната Боль-минор» (совместный проект с поэтессой О. Казаковой), а затем и работа в театре драмы им. В.М. Шукшина в спектакле «Трехгрошовая опера», многометражный спектакль о Есенине, и, наконец, спектакль «Посткриптум» («P.S.») принесли свои плоды и заслуженные аплодисменты и признания зрителей. Исполнители и эксперты современной хореографии в одном лице поясняли в интервью, что модерн выражает определенный образ мысли и нельзя на сцене выразить эмоциями то, чего не переживал и не открывал в себе самом.

В первых опытах использования выразительных средств современного танца в своей постановочной работе практики-хореографы создавали композиции как некий сплав и конгломерат различных стилей, а в чистых жанрах (джаз, модерн, контактная импровизация, шоу, мюзикл, альтернативная хореография) почти не работали. Чаще всего современные формы танца и элементы свободной пластики хореографы заимствовали для создания танцев в стилизованных народных и классических мотивах.

В любительском хореографическом искусстве региона за прошедший период наметились целенаправленные модификации. 7 июня 2003 года в Алтайской правде вышла статья О. Польшиковой «Золотые лучи», в которой эксперты (члены жюри) оценили современное состояние любительского хореографического творчества, представленного на втором краевом фестивале-конкурсе «Навстречу солнцу». Экспертами было точно замечено, что на хореографической сцене Алтая произошли явные изменения в жанровом разнообразии танцевальных композиций, творческие акценты сместились в сторону стилизации традиционных видов танца (народный, классический) и современных направлений хореографии. Так, анализ репертуара краевого конкурса «Юные дарования Алтая» (2003 г.) показал, что более 40 % хореографических композиций имеют прямое отношение к современным направлениям хореографии. Первопроходцами в этом плане стали хореографические коллективы: «Калейдоскоп» (г. Рубцовск, художественный руководитель Т. Голубева), «Ассорти» (г. Барнаул, художественный руководитель О. Половинкина), «Соул» (г. Барнаул, художественный руководитель Л. Щербакова), «Хампти-Дампти» (г. Барнаул, художественный руководитель Н. Зотова). Искусство современного танца давало практикам выход на самовыражение, импровизацию и использование технических возможностей человеческого тела не по стандартам и канонам классики, а в его естественном фактурном проявлении.

Анализ фестивалей-конкурсов, которые прошли в столице Алтайского края с декабря 2015 года по апрель 2016 года, открыл новый фактический материал в плане перспективы развития жанра современного танца в регионе. В Международном

конкурсе детского и молодежного творчества «Звездный проект» (декабрь. 2015 г.) 2/3 участников представили свое творчество в номинациях эстрадный и современный танец. На зональном конкурсе «Веселый Морозко» (Родио, февраль 2016 г.) было представлено 80 хореографических композиций, из них третья часть работ показана в номинации: современный и эстрадный танец. С точки зрения грамотного подхода к композиции современного танца, следует выделить театр танца «Визави» (с. Павловск, руководители Н. Чернова и С. Романенко). Хореографические композиции: «Перерождение», «Думы», «О своем, о девице», «Под летним дождем» – показывают траекторию поисков коллектива в направлении стилизации современного танца [7 – 9].

В краевом конкурсе хореографического творчества «Алтайские россыпи» (март 2016 г.) в номинации «Современный танец» выступали дети разных возрастных категорий, начиная от 7-ми до 18 лет. Наиболее выразительными, на наш взгляд, являются следующие композиции в жанре современного танца: «Летели облака», «Валяшки», «Басня», «К знаниям», «Детки» (школа хореографического искусства «Карамель», художественный руководитель А. Ломова); «Опера нашего двора», «Шаг за шагом» (детский образцовый самодеятельный коллектив Алтай, эстрадно-хореографический ансамбль «Овация», руководители В. Вернигор и М. Шелепова, выпускники вуза); «Безумный музыкант» «Птицы» (образцовый коллектив России, студия детского современного танца «Ласточка», художественный руководитель Т. Казанцева, выпускница вуза); «Февраль», «Вакансия», «Перед выходом на сцену» (образцовый хореографический коллектив «Импульс», художественный руководитель Т. Бейч); «Шаги» (ансамбль современного танца «Автограф», руководители О. Смагина и А. Хлыстунова, выпускница вуза); «Путь», «Французская новелла» (образцовый коллектив Алтай театр-студия «Фиеста», художественный руководитель Г. Абрамова. Выпускница вуза). Всего в номинации было представлено 24 участника. Выразительные средства современного танца активно используют и коллективы эстрадного жанра, на конкурсе в этой номинации соревновались 56 участников.

Перспективным коллективом в плане развития чистого жанра является, на наш взгляд, молодой коллектив из Новоалтайска театр-студия современного танца «Юла» (художественный руководитель О. Воробьева, выпускница вуза). Композиция «Двое: я и моя тень», представленная на краевом фестивале-конкурсе хореографического творчества «Неваляшка-2016» поразила зрителей своей новизной и оригинальностью решения, высоким исполнительским уровнем участников. Автор понимает стилистику и законы современного танца, для создания художественно-эстетического сценического пространства и общения.

Интересно в стилистике современного танца работает образцовый коллектив Алтай «Вдохновение» (руководитель В. Ляпина, выпускница вуза). «Галерея современного искус-

ства» – номер, который неоднократно был представлен на конкурсах различного уровня и получал всегда одобрение членов жюри.

Особняком выделяется на танцевальном небосклоне города команда «Технопарк», художественный руководитель А. Пучков, выпускник вуза. Этот коллектив преломляет современный танец сквозь призму альтернативной хореографии, классические музыкальные произведения модернизируются и становятся прекрасным звуковым фоном для оригинальных танцевальных композиций.

Таким образом, описанная картина перспективы развития современного танца в регионе в целом отражает основные процессы, складывающиеся на динамично формирующемся и развивающемся образовательном хореографическом пространстве Алтайского края. Однако при позитивных тенденциях освоения нового жанра, сдерживающим фактором, на наш взгляд, является удаленность Алтая от центров современного искусства в России, что влияет на медленные темпы освоения художественной информации в опыте практиков-хореографов и некий консерватизм мнений, бытующих в профессиональной среде по отношению к эстетике современного танца.

В связи с этим, во-первых, необходимо расширять связи со специалистами-хореографами из других регионов и из центральной России, ориентироваться на образцы современной хореографии западных хореографов, которые закладывали истоки теории и практики данного направления в искусстве. Во-вторых, действующим коллективам современного танца следует обратить внимание на профессионализм руководителей, качество ведения занятий с приглашением знающих свое дело образованных преподавателей. В-третьих, продолжать внедрять инновационные модели обучения хореографии в высшие учебные заведения с учетом появления новых форм и стилей танца. В-четвертых, вести постоянный региональный мониторинг, в рамках которого отслеживать положительные примеры творческого опыта коллективов, потребности хореографической практики, уровень востребованности специалистов данного профиля на рынке образовательных услуг.

Стремительное развитие современных форм танца в социокультурном пространстве Алтайского региона, актуализирует проблему формирования специфических (отличных от традиционных) компетенций выпускника вуза. Это, прежде всего, развитие концептуального мышления и умения создавать разнообразные композиции концептуального танца. Для этого необходимо в образовательном педагогическом процессе делать акцент на работу хореографического мышления с абстракциями, формирование навыков интерпретации смыслов и содержания философских, обобщенных понятий, развитие логики, осмысление проблем в системе взаимосвязанных, но отдаленных друг от друга представлений и воззрений.

Библиографический список

1. Бурцева Г.В. *Мастерство хореографа*: учебно-практическое пособие. Барнаул: Алтайская государственная академия культуры и искусств, 2014.
2. Бурцева Г.В. Инновационные процессы в хореографическом образовании. *Опыт и проблемы повышения качества обучения студентов в Алтайском государственном институте искусств и культуры*. Барнаул: АГИИК, 2002.
3. В стиле танго. *Алтайская правда*. 2003; 6 апреля.
4. Гуртенко Н. Наши танцоры поразили американцев. *Алтайская правда*. 2003; 5 ноября.
5. Ермолина Л. Ансамбль «Соул» вернулся с Никами. *Алтайская правда*. 2002; 14 ноября.
6. Польщикова О. Золотые лучи. *Алтайская правда*. 2003; 7 июня.
7. Стрельникова Н. Без нытья добиваются побед девочки из «Соула». *Алтайская правда*. 2005; 19 февраля.
8. Цигвинцева Н. Стихотворный танец. *Вечерний Барнаул*. 2000; 13 мая.
9. Шнитко О. Модернисты уже в Барнауле. *Молодежь Алтай*. 2000; 3 мая.

References

1. Burceva G.V. *Masterstvo horeografa*: uchebno-prakticheskoe posobie. Barnaul: Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv, 2014.
2. Burceva G.V. Innovacionnye processy v horeograficheskom obrazovanii. *Opyt i problemy povysheniya kachestva obucheniya studentov v Altajskom gosudarstvennom institute iskusstv i kul'tury*. Barnaul: AGIIK, 2002.
3. V stile tango. *Altajskaya pravda*. 2003; 6 aprelya.
4. Gurtenko N. Nashi tancory porazili amerikancev. *Altajskaya pravda*. 2003; 5 noyabrya.
5. Ermolina L. Ansambl' «Soul» vernulsya s Nikami. *Altajskaya pravda*. 2002; 14 noyabrya.
6. Pol'schikova O. Zolotyie luchi. *Altajskaya pravda*. 2003; 7 iyunya.
7. Strel'nikova N. Bez nytya dobivayutsya pobed devchonki iz «Soula». *Altajskaya pravda*. 2005; 19 fevralya.
8. Cigvinceva N. Stihotvornyj tanec. *Vechernij Barnaul*. 2000; 13 maya.
9. Shnitko O. Modernisty uzhe v Barnaule. *Molodezh' Altaya*. 2000; 3 maya.

Статья поступила в редакцию 23.09.16

УДК 378

Wagner P.A., senior teacher, Ball Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: pavelvagner@yandex.ru

Varin E.A., senior teacher, Ball Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: anastasia_dance@rambler.ru

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON THE SUBJECT OF "EUROPEAN BALLROOM DANCE AND METHODS OF ITS TEACHING" AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS. The article considers a system of training of higher education specialists in the profile of "Pedagogy of Ballroom Dance". The work is relevant in connection with introduction of innovative technologies in the educational process and a constant increase of the information volume of the material being studied not only in ballroom dance, but also in the educational process as a whole. The article discusses the importance of optimization of the system of educational work of students with the organization of independent work in the European Ballroom Dancing Course. The authors of the paper define stages of teaching the European ballroom dance starting with small simple "tester" assignments and lecture materials with a gradual complication and transition to practical tasks with the use of literature and technical means.

Key words: teacher, student, self-study, education, European ballroom dance, ballroom choreography.

П.А. Вагнер, ст. преп., каф. бальной хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: pavelvagner@yandex.ru

Э.А. Варин, ст. преп., каф. бальной хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: anastasia_dance@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ЕВРОПЕЙСКИЙ БАЛЬНЫЙ ТАНЕЦ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья освещает систему профессиональной подготовки специалистов высшего профессионального образования в вузе культуры и искусств. Оптимизация системы управления учебной работой студента при помощи организации самостоятельной работы должна привести к планомерному развитию, повышению качества образовательного процесса и последовательному овладению профессиональными навыками. Подробно освещены этапы обучения европейскому бальному танцу начиная с небольших простых «тестирующих» заданий по лекционным материалам с постепенным усложнением и переходом к практическим заданиям с использованием методической литературы и технических средств.

Ключевые слова: преподаватель, студент, самостоятельная работа, образование, европейский бальный танец, бальная хореография.

Традиционная система профессиональной подготовки специалистов высшего профессионального образования предполагает субъектно-объектные отношения между участниками учебно-педагогического процесса, где субъектом является преподаватель, сообщая готовую информацию при помощи различных средств, излагая знания в «готовом» виде. Студент выступает в роли объекта управления и его деятельность сводится в основном к запоминанию и воспроизведению информации выданной преподавателем.

Процесс внедрения инновационных технологий в сфере образования, связанный с развитием содержательного и организационного уровней образовательного процесса, способствует изменению характера взаимодействия преподавателя и студента в сторону субъектно-субъектных отношений. В данной модели взаимодействия студент перестает быть просто потребителем информации выдаваемой преподавателем и становится активным участником образовательного процесса, совершенствуя методы и средства научного познания и накапливая опыт индивидуальной деятельности. Вместе с тем, преподаватель проявляет себя в большей мере как наставник, консультант, помощник, помогая студенту организовать относительно самостоятельную поисковую деятельность при выстраивании траектории своего образовательного процесса. Акцент деятельности преподавателя переносится с контролирующей функции на функцию управления внешними факторами: формирование установок, ориентирование на информационные ресурсы, включение самостоятельного задания в структуру занятия, выбор методов работы в соответствии с поставленными целями. Управляя внешними факторами, преподаватель создает условия для развития внутренней самостоятельности – целевых и волевых установок, рефлексии, прояснения ценностей [1].

Данная модель взаимодействия предполагает организованный в соответствии с поставленной задачей педагогический процесс, который направлен на формирование у будущих специалистов теоретической и практической знаний и готовности к деятельности по решению профессиональных задач. Обучение студентов способам самостоятельного познания, проявление

интеллектуальной инициативы, формирование самостоятельной культуры мышления и способности к самоорганизации в учебно-познавательной деятельности – основные задачи самостоятельной работы.

Одним из перспективных направлений в оптимизации системы управления учебной работой студента на сегодняшний день является организация самостоятельной работы, позволяющей формировать ответственность, творческий стиль мышления, предоставляя возможность личностного саморазвития. При расширении форм и методов ведения учебного процесса происходит смещение акцента с традиционных видов занятий с преподавателем на самостоятельную работу студентов.

Одной из профилирующих дисциплин в системе подготовки специалиста бальной хореографии, несомненно, является предмет «Европейский бальный танец и методика его преподавания» который входит в раздел дисциплин обучения студентов отделения бальной хореографии и является неотъемлемой частью в подготовке специалистов по профилю «Педагогика бального танца».

Специфика работы педагога бальной хореографии предполагает решение широкого круга вопросов. Помимо овладения профессиональными знаниями в области хореографического искусства специалист данной сферы должен обладать знаниями в смежных искусствах, широким кругозором, помогающим ему в процессе освоения материала, сочинительства и постановочной деятельности.

Самостоятельная работа студента по предмету «Европейский бальный танец и методика его преподавания» предусматривает умение работать с научно-исследовательской и методической литературой по бальной хореографии таких авторов как А. Мур, Г. Говард, Г. Регацциони, С.И. Темлянцева, Т.Б. Кузовникова, П.А. Вагнер. Самостоятельная работа предполагает самостоятельное изучение и практическую наработку основных понятий и принципов исполнения европейского бального танца такие как: постановка корпуса, постановка в паре, техника шага, работа стопы, повороты, наклоны, счет, ритм и т. д., а также движений, фигур и примерных вариаций, описанных в данной литературе,

требующих внимательного изучения и практического освоения материала. Репетиционная работа студентов также является немаловажным аспектом развития внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста балльной хореографии.

На начальном этапе обучения европейскому балльному танцу студенты получают небольшие задания «тестирующего» характера, часть из которых выполняется индивидуально, некоторые необходимо выполнить небольшой группой. Качество выполнения заданий позволяет судить об уровне ассоциативного и образного мышления каждого студента, интеллектуальном и психологическом развитии, творческом потенциале, коммуникативных свойствах.

Лекционные занятия предполагают вычитывание конкретных тем, которые являются необходимыми для понимания специфики европейского балльного танца, создавая своего рода теоретический фундамент для профессионального образования. Однако без приобретения индивидуально знания, самостоятельного поиска здесь не обойтись. Традиционно используется в самостоятельной работе конспектирование, просмотр периодических изданий по специальности, популярной литературы, работа с интернет ресурсами, подготовка докладов и экспресс-сообщений по теме. К документальным формам работы относятся академический реферат, курсовая работа, расширяющая сферу предметных знаний и выпускная квалификационная работа как итоговая форма, отражающая уровень развития самостоятельности студента.

Большая часть практических и лабораторных занятий по европейскому балльному танцу требует предварительной индивидуальной самостоятельной подготовки, без которой осуществлять работу в учебной аудитории невозможно. В связи с этим возникает необходимость разъяснять студентам важность самоподготовки в образовательном процессе, приучать к систематическому и качественному выполнению самостоятельной работы, помогать в овладении навыками поиска нужной информации.

В связи с тем, что творческая специальность требует определенного напряжения не только умственных, физических, но и душевных сил, целесообразно предоставить студенту возможность работать над заданием в оптимальном для каждого темпе, без излишнего давления со стороны преподавателя. На наш взгляд это поможет избежать формального подхода к заданию. Однако при такой структуре учебного процесса необходимо четко спланировать этапы овладения предметом и организовать систему контроля качества выполнения работы. Здесь преподаватель больше общается со студентами в качестве консультанта по творческим проектам и различным учебным вопросам, координируя и направляя их деятельность.

При наработке практических навыков техники исполнения движений, фигур, вариаций европейского балльного танца следует учитывать методичность подхода к работе с учебным материалом, что должно привести к планомерному развитию профессиональных навыков. В данном случае планирование самостоятельной работы студента должно заключаться в следующем:

1. Постановка целей и задач самостоятельной работы способствующих достижению определенных знаний и умений по данному предмету.
2. Определение конечного результата самостоятельной работы. Овладение навыками профессионального мастерства.
3. Разделение самостоятельной работы на этапы: а) тренаж; б) работа над подготовительными упражнениями с целью наработки мышечной памяти; в) работа над движениями и фигурами, изученными на практических и лабораторных занятиях в строго выстроенной последовательности: под счет, в пол темпа

музыки, в полный темп; г) работа над движениями и фигурами в паре в том же порядке; д) работа над комбинациями или вариациями с использованием изучаемых движений и фигур.

При организации самостоятельной работы следует уделить особое внимание дополнительным средствам, помогающим повысить качество наработки изучаемого материала: работа с зеркалом; видеосъемка; просмотр видеозаписей с профессиональными танцорами. Работа с зеркалом важна на первом этапе занятия при наработке тренажа, подготовительных упражнений, работы над движениями и фигурами под счет и в пол темпа. Использование этого средства позволяет визуально отслеживать правильность исполнения позиций и линий. Использование видеосъемки целесообразно на втором этапе самостоятельной работы. Видеосъемка позволяет проанализировать исполнение движений и фигур под музыку, работу над взаимодействием в паре, а также работу над комбинациями и вариациями.

Особого внимания заслуживает работа с видеоматериалом. Европейский балльный танец, как и другие виды хореографии, подвержен социальному воздействию, влиянию моды, изменению стиля и манеры исполнения. Прочувствовать характер и манеру исполнения, проследить тенденции времени, почерпнуть новые хореографические приемы, свежие идеи невозможно без знакомства с исполнительским мастерством известных танцоров, с практикой хореографов-постановщиков. Помимо «прочтения» видеоматериала, как источника информации, студенты в процессе самостоятельной работы осуществляют методическую видеозапись движений, фигур и вариаций. Тем самым обучающиеся приемам записи хореографического текста с использованием технических средств. Просмотр видеозаписей с профессиональными танцорами имеет смысл использовать на заключительном этапе [2].

Так как европейский балльный танец является парным видом хореографии, одной из форм организации самостоятельной работы студента является групповая форма и работа в паре. В групповой форме работа осуществляется небольшими группами. Студенты работают над решением одной задачи, выполняя задание преподавателя по наработке техники исполнения. Состав группы непостоянный. Он меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы. При этом учитывается уровень информированности, учащихся по данному предмету, их совместимость и психологическая комфортность.

Очевидно, что в европейском балльном танце выстроена партия партнера и партнерши. Следовательно, процесс работы над лексикой результативнее проводить в паре. Парная форма работы приемлема и на этапе демонстрации фигур и вариаций. В отличие от предыдущей формы работы, состав пары более постоянный и меняется редко.

Организация самостоятельной работы студентов, обучение рациональным способам самостоятельного приобретения знаний и активизация творческой активности позволяет повышать уровень обучения будущих специалистов и способствует их дальнейшему профессиональному и личностному росту.

По своей сути, все задания, предлагаемые студентам для самостоятельной работы, нацелены на то, чтобы стимулировать их активность как субъектов учебно-творческой деятельности, способствовать развитию творческого потенциала, порождая тем самым потребность в самостоятельном поиске, в расширении компетентности.

Именно поэтому в образовательном процессе важно уделить особое внимание формированию самостоятельности и проявлению творческой активности как профессионально значимых качеств личности [3]. Это, безусловно, будет способствовать повышению качества образовательного процесса и последовательному овладению профессиональных навыков.

Библиографический список

1. Беляева А.Н. Управление самостоятельной работой студентов. *Высшее образование в России*. 2003; 6.
2. Вагнер П.А. *Организация самостоятельной работы студентов по предмету «Конкурсный балльный танец и методика его преподавания»*: Материалы XIV Всероссийской научно-методической конференции АГАКИ, 2014.
3. Трофимова Н.М., Еремина Е.И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста. *Педагогика*. 2003; 2.

References

1. Belyaeva A.N. Upravlenie samostoyatel'noj rabotoj studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2003; 6.
2. Vagner P.A. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po predmetu «Konkursnyj bal'nyj tanec i metodika ego prepodavaniya»*: Materialy XIV Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii AGAKI, 2014.
3. Trofimova N.M., Eremina E.I. Samoobrazovanie i tvorcheskoe razvitie lichnosti budushego specialista. *Pedagogika*. 2003; 2.

Статья поступила в редакцию 17.09.16

УДК 37.091

Gileva A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch), Perm State National Research University (Solikamsk, Russia), E-mail: a_gileva@mail.ru

Protasova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch), Perm State National Research University (Solikamsk, Russia), E-mail: elena-protasova5@yandex.ru

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE CULTURAL ENVIRONMENT OF CHERDYN TOWN OF PERM REGION: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE. The article is dedicated to historical and pedagogical practice of creating a cultural environment for spiritual and moral education in Cherdyn town being one of historical towns, situated in Perm region. The research is based on a number of academic works, the focus of the authors is directed at educational traditions of the second half of the 19th century – the beginning of the 20th century and their revival at the end of the last century. The paper shows the role of religion and culture in the moral development of personality and making Ural towns unique places. Pedagogical ideas of social institutions interaction are defined, technologies and forms of educational practice are described. The work reveals conditions of implementing useful elements of past pedagogical practice in modern education.

Key words: pedagogical history of Perm Region, cultural environment of Cherdyn town, spiritual and moral education, educational traditions, historical and pedagogical practice.

А.В. Гилева, канд. пед. наук, доц., Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, E-mail: a_gileva@mail.ru

Е.В. Протасова, канд. пед. наук, доц., Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», E-mail: elena-protasova5@yandex.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА ЧЕРДЫНИ ПЕРМСКОГО КРАЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Министерства образования и науки Пермского края в рамках научного проекта № 16-16-59601 «Культурное пространство детства уральской провинции: история и современные проблемы регионализации образования».

Статья посвящена историко-педагогическому опыту создания культурного пространства духовно-нравственного воспитания в городе Чердыни – одном из исторических городов России, расположенном на территории Пермского края. На основе комплекса источников рассматриваются образовательные традиции второй половины XIX – начала XX века и их возрождение в конце прошлого столетия. Показана роль религии и культуры в духовном обогащении личности, в возрождении православных традиций, в формировании неповторимого облика уральского города. Выделены педагогические идеи, связанные с взаимодействием разных социальных институтов, описаны технологии и формы духовно-нравственного воспитания, раскрыты условия использования конструктивных элементов педагогического опыта прошлого в современном образовании.

Ключевые слова: педагогическая история Пермского края, культурное пространство города Чердыни, духовно-нравственное воспитание, образовательные традиции, историко-педагогический опыт.

Неотъемлемой частью педагогической истории Пермского края является опыт духовно-нравственного воспитания в крупных центрах культуры. К их числу относится исторический город Чердынь, первое письменное упоминание о котором встречается в Вычегодско-Вымской летописи в 1451 году. История города неотделима от образовательных традиций, сложившихся под влиянием взаимодействия разных социальных институтов – государства, семьи, церкви, учреждений образования и культуры, органов местного самоуправления, меценатства, попечительских советов, общественных организаций. Многие из традиций связаны с духовностью как ценностью, объединяющей общество и воплощённой во взаимообусловленных явлениях – религии и культуре. С духовно-нравственным воспитанием как целенаправленным процессом освоения подрастающим поколением высших духовных ценностей соотносят образовательную практику до 1917 года, а с возрождением его традиций – период 1990-х годов. Этот факт послужил основанием для историко-педагогической рефлексии, которая может осуществляться с позиции возможной интеграции конструктивных элементов педагогического опыта прошлого с опытом, развивающимся в иных временных координатах.

В исследовании мы опирались на концептуальные идеи об аксиологических ценностях образования, представленные в работах Б.М. Бим-Бада [1], М.В. Богуславского [2], В.А. Сластёнина, Г.И. Чижаковой [3]. Определяющими положениями стали идеи священника Евгения Шестуна об историко-педагогических основах православной педагогики, о духовно-нравственных традициях отечественного образования, о путях их восстановления через освоение наследия родного края [4]. Цель настоящей статьи – историко-педагогический анализ опыта духовно-нравственного воспитания в городе Чердыни Пермского края в начале и в конце XX века и формулирование выводов, имеющих актуальное значение для современной образовательной практики. В работе реализован комплекс методов историко-педагогического исследования и использованы следующие источники: до-

кументы фондов МБУ «Чердынский краеведческий музей имени А.С. Пушкина», теоретические труды и публикации по исследуемой проблеме, воспоминания, педагогический опыт, рабочие материалы специалистов краеведческого музея и педагогов.

Междисциплинарное изучение системы образования на Урале до 1917 года показало, что в Чердыни был накоплен значительный опыт укрепления образования, в рамках которого сосуществовали различные виды светской и духовной практики воспитания, реализовывались образовательные инициативы, сложились подлинные центры культуры. Например, Иоанно-Богословский мужской монастырь – центр книжности и просвещения, основанный в 1463 году епископом Ионой. Православие наполняло жизнь людей, способствовало формированию нравственного сознания, традиций благотворительности, которые и сегодня поддерживаются в городе потомками известных купцов, частными предпринимателями, руководителями местных предприятий. Как показали материалы, социально-педагогическое партнёрство дореволюционного периода связано с долговременной поддержкой образования чердынскими купечеством; с деятельностью органов местного самоуправления по всеобщему обучению, подготовке педагогических кадров, созданию инфраструктуры внешкольного образования; с просветительской миссией уральской интеллигенции по организации народных чтений, библиотек, музеев, музыкально-драматических объединений [5].

Исследователями отмечено, что существенную роль в духовно-нравственном воспитании жителей Чердыни на рубеже XIX–XX веков играли традиции декоративно-прикладного искусства, резьбы и росписи по дереву, иконописи, золототшвейного мастерства, на которых выросло не одно поколение горожан и сельских жителей. Чердынь отличалась высоким уровнем музыкальной культуры, в том числе пения церковных хоров, которые были в каждом храме, что подтверждается рукописями XVII–XVIII веков [6]. В Доме общественного собрания проходили киносеансы, сопровождавшиеся игрой на пианино. Кинотеатр был открыт Иваном Ивановичем Юхнёвым вместе с другими предпринимчи-

выми людьми [7]. В 1899 году уездным земством был учреждён общеобразовательный музей имени А.С. Пушкина. Сегодняшний музей – это культурный центр Урала, во многом благодаря чердынским традициям дарительства. Его фонды насчитывают более 100 тысяч единиц хранения: исторические реликвии национального значения, богатейшие книжные собрания, коллекции «Археология», «Этнография», «Декоративно-прикладное искусство», «Иконопись и деревянная скульптура», «Книги кириллического шрифта» и другие [8]. Весомый вклад в развитие музея в разные исторические периоды внесли его специалисты, радеющие о просвещении как условии вхождения человека в духовный мир.

Образовательные традиции Чердыни в начале XX века связаны с деятельностью мужского приходского училища, ремесленной школы, реального и городского четырехклассного мужского училища, женской гимназии. Освоение нравственных ценностей образования в этих учреждениях во многом базировалось на общей атмосфере учебных заведений. В качестве примера приведём женскую гимназию, в которой системообразующим компонентом формирования нравственного сознания являлась религия. Изучение истории гимназии позволяет выделить такие формы духовно-нравственного воспитания, как обязательное изучение Закона Божьего, посещение богослужений в воскресные дни и праздники, исполнение гимназическим хором пьес духовного и светского содержания, пение воспитанниц в церковном хоре, участие в мероприятиях, связанных с юбилеями выдающихся деятелей русской истории и культуры, с празднованием знаменательных дат. Особое значение придавалось благотворительной деятельности, направленной на помощь тем, кто в ней нуждается. При гимназии было открыто общество вспомоществования бедным ученицам, которое снабжало воспитанниц одеждой, обувью, давало репетиторов малоуспешным, оплачивало квартиры, устраивало завтраки, питание в столовой общежития, кроме того, помогало детям воинов и раненым в годы Первой мировой войны. В состав попечительского совета входили именитые горожане, которые осуществляли финансовую поддержку учебного заведения [9]. В гимназии преподавал настоятель Воскресенского собора, священник Николай Петрович Конохов, расстрелянный большевиками в декабре 1918 года около селения Юрла, куда отступили красные, ведя с собой арестованных. В августе 2000 года на Архиерейском соборе он был причислен к лику святых новомучеников Российских для общецерковного почитания [10].

Август 2000-го года стал символическим для Чердыни и в связи с открытием музея истории веры, посвящённого христианизации Перми Великой и сыгравшего ключевую роль в возрождении традиций духовно-нравственного воспитания на рубеже веков. Создание музея проводилось в рамках Государственной программы по подготовке встречи третьего тысячелетия и празднования двухтысячелетия христианства. Идея была поддержана главой местного самоуправления Чердынского района Сергеем Фридриховичем Миллером и научной общественностью. Открытие музея состоялось 28 августа 2000 года, в день Успения Пресвятой Богородицы, поскольку местом его размещения стала Успенская церковь, переданная краеведческому музею в конце 1940-х годов. Авторами экспозиции являлись сотрудники краеведческого музея, научное руководство осуществлял доктор исторических наук, профессор Пермского государственного университета Георгий Николаевич Чагин. Темы первой экспозиции музея были связаны с православием и его принятием Пермью Великой, с историей приходов и храмов Чердынской земли, с её священнослужителями, с ролью храмов как хранителей истории и культуры края, с возвращением жителям Чердыни запрещённых православных духовных ценностей [11].

Марина Ивановна Ветчакова, в то время заведовавшая экспозиционным отделом, о создании музея веры и его дальнейшей работе с детьми вспоминает как об инициативе многих людей, объединённых общей идеей: «После 100-летнего юбилея краеведческого музея у нас была идея открыть что-то подобное музею Древнерусского искусства с представлением резьбы по дереву, деревянной скульптуры, иконописи. Символической стала встреча с Любовью Александровной Тетюевой, которая рассказала о своём отце – священномученике Александре Павловиче Тетюеве. Для создания первой экспозиции использовали материалы, хранившиеся в фондах музея, собранные в советский период его директором Ильёй Алексеевичем Лунеговым, заслуженным работником культуры РСФСР. Он сумел убедить Москву в необходимости создания антирелигиозного музея, ко-

торый так и не был создан. Но работа по собиранию церковных ценностей была осуществлена, что способствовало сохранению многих уникальных предметов. О приобщении детей к традициям православной культуры на первых порах не могло быть и речи, мы сами многого не знали... Постепенно собирали материал, выстраивали программу, разрабатывали занятия. Начинать решили с детей дошкольного возраста. Хорошо помню наших первых воспитанников из детского сада №1, их родителей, с которыми тоже проводили беседы. В 2005 году состоялась поездка в Москву на Рождественские чтения, где мы убедились, что православная педагогика по всей России набирает силу. Музей также был в помощь воскресной школе, открытой в конце 1990-х годов» [12].

Екатерина Геннадьевна Шишигина, специалист экспозиционного и выставочного отдела краеведческого музея, отмечает, что организация занятий с детьми дошкольного возраста в тот период представляла собой постоянный поиск новых организационных форм. Так, при изучении темы «Храмы нашего города» дети рассматривали фотографии старой Чердыни, находили церкви, которые сохранились до сегодняшнего дня, соотносили дореволюционные изображения с современным состоянием зданий. Узнавали о строительстве церквей, об особенностях их устройства, о правилах поведения в храме. Знакомясь с внутренним убранством, осваивали понятия «икона», «иконостас», «иконописная мастерская», рассматривали подлинные произведения иконописи конца XVIII – начала XX века, инструменты позолотчиков, принимали на себя роли мастеров и выполняли аппликацию «Украсим рамки». Изучение тем, связанных с православным календарём, опиралось на знания детей о встрече двенадцатых праздников в семье, на желания нарисовать ангела к Благовещению, изготовить для родных рождественскую открытку, пасхальный сувенир. При проведении занятий по истории города привлекались легенды и сказания о Чердынской земле, о её небесных покровителях, о подвигах далёких предков, поэтизированные в книгах Светланы Юрьевны Володиной. К художественному слову и ярким историческим примерам обращались при рассказах о благотворительности чердынцев в прошлом и настоящем. В течение года дети слушали церковное пение и звон колоколов, рассматривали фресковую живопись храма, пермскую деревянную скульптуру, предметы церковного искусства, рукописные и старопечатные книги. Содержательная и эмоциональная сторона занятий были усилены за счёт детского творчества, визуализации материала, использования православных песен и стихов. На итоговом занятии проходили встреча со священником, который спрашивал воспитанников о том, чему они научились, награждение за успехи, игра «Я – экскурсовод», во время которой дети представляли свои творческие работы [13].

По мнению Елены Павловны Куртенок, которая в начале 2000-х годов работала заведующей отделом природы краеведческого музея, диалог разных социальных институтов в тот период был очень плодотворным. Для детей города и района проводились бесплатные экскурсии в начале учебного года, осуществлялась разработка культурно-просветительских программ, много внимания уделялось краеведческим проектам. Музей сотрудничал с образовательными учреждениями, центрами дополнительного образования, библиотеками, комитетами по охране природы. В 2000–2003 годах осуществлялась работа экологического лагеря, основной идеей которого стало возвращение к истокам. Дети разных возрастов из города и района объединялись в творческие группы – краеведов, фольклористов, кинооператоров, журналистов, музейщиков. В течение первого года осуществлялась поисковая и исследовательская работа в районе; второй год посвящался экскурсиям по историческим городам Пермского края; третий год был связан с поездкой в Санкт-Петербург – культурную столицу России, затем в Новгород, откуда началось проникновение дружины ушкуйников на великопермскую землю. Ярким событием 2003–2011 годов стала выставка «Природа. Благородство. Человек», основной идеей которой было наглядное представление взаимообусловленности природы и культуры, предопределяющих друг друга. Эта же идея была реализована через серию экологических проектов и образовательную программу «Экологический набат», адресованных детям разных возрастов. С течением времени возрождались вера людей, желание восстанавливать храмы, ещё недавно служившие сугубо светским задачам. Всем миром собирали деньги на иконы, на содержание церквей, выполняли любую работу по восстановлению храмов как особого пространства, в котором люди обретают духовное равновесие [14].

В образовательных учреждениях города на рубеже XX–XXI веков поиск путей духовно-нравственного воспитания осуществлялся через создание программ, иных по целям, структуре, содержанию; через актуализацию идей народной педагогики; через использование развивающего и воспитательного потенциала традиционной народной культуры. В качестве примера педагогического поиска представим материалы, связанные с дошкольным образованием, для которого 1990-е годы характеризовались отходом от идей единообразия и жестко регламентированных форм воспитания. Конкретные пути модернизации были определены в документах этого периода, которые задали курс на деидеологизацию воспитания, выбор и создание программ, поиск новых технологий и форм воспитательной практики, – «Концепция дошкольного воспитания», «Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования», «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении».

Заведующая МАДОУ «Детский сад № 1» Елена Фёдоровна Скворцова говорит о том, что в начале 1990-х годов на базе их учреждения была открыта экспериментальная площадка по изучению педагогических условий использования народной культуры в гражданском воспитании дошкольников. Научное руководство осуществляла Людмила Валентиновна Любимова – преподаватель кафедры философии культуры и образования Пермского областного института повышения квалификации работников образования. Содержательную основу эксперимента составляла программа «Поэтика народной культуры», реализация которой предполагала создание предметно-пространственной развивающей среды. Её организации способствовало открытие музея «Народная изба», для которого сотрудники детского сада и родители воспитанников стали собирать экспонаты по разным уголкам Пермского края: ткацкий станок купили в селе Покча, сарафан для национального костюма – в Соликамске, лапти на каждого ребёнка заказывали в Кунгуре. Народные костюмы для детей сшила замечательная швея – Елена Геннадьевна Пищагина. Экспонатами музея стали предметы быта – самотканые половики и постельные принадлежности, рушники, утюги, посуда, старинные часы, самовары, детская люлька, куклы в женской и мужской одежде. В красный угол «Народной избы» поставили икону Николая Чудотворца, подаренную протоиереем отцом Владимиром. Воспитателями Надеждой Васильевной Федюковой и Любовью Андреевной Рядкиной были сделаны макеты старинных зданий и церквей. В музее проходили занятия с детьми старшего дошкольного возраста, где они знакомилась с историей и культурой города, обрядовыми праздниками и народными традициями. Девочки занимались ткачеством, а мальчики осваивали навыки плетения из ивовых прутьев. Занятия заканчивались чаепитием с пирогами и сладостями, что создавало особую атмосферу заботы о тех, кто рядом, и любви к ним [15].

В работе с детьми и родителями, как замечает Надежда Васильевна Федюкова, широко использовались народные игры и праздники традиционного календаря. Год начинался с Рождества, затем отмечали основные праздники весенне-летнего, осеннего и зимнего циклов. В День славянской письменности и культуры говорили с детьми о славянских первоучителях – Кирилле и Мефодии, посещали гимназический класс в выставочном зале краеведческого музея, проводили познавательные игры. Идеи бережного отношения к природе находили отражение в праздновании Троицы, в завивании березы, украшении её лентами, почитании как именинницы. Целебные свойства берёзы и лечебных трав закрепляли в театрализованном представлении «Как берёзка зверей лечила», через составление букетов и гербариев из мяты, зверобоя, иван-чая, малины. 7 июля проводили праздник Ивана Купалы. Педагоги выбирали поляну на реке Саженке, куда вывозили детей. В течение всего дня герои сказок и фольклорные персонажи проводили игры. В августе отмечали Медовый, Яблочный и Ореховый Спасы, связанные с освящением плодов нового урожая. День Воздвижения, который в народе был началом капустных вечеров, организовывали совместно с родителями. Проводилась выставка рецептов и готовых блюд из капусты. В детском саду пекли капустный пирог, пели песни и частушки, водили хоровод «Вейся, вейся, капуста моя». Осенью отмечали Покров и Кузьминки: наблюдали изменения в природе, устраивали игры, соответствующие тематике праздников, исполняли народные песни; на Екатерину-саницу детей знакомили с разновидностями саней, проводили санные соревнования. Календарный год завершался подготовкой к новогодним праздникам [16].

Формированию интереса к традиционному наследию способствовало включение в работу с детьми различных жанров музыкального фольклора. В детский сад на должность методиста по народной культуре была приглашена Наталья Геннадьевна Мироненко, специалист районного Дома культуры. В беседе с нами она рассказала о том, что занятия с детьми проводила в «Народной избе», знакомила их с простейшими шумовыми инструментами: трещотками, ложками, глиняными свистульками; разучивала колыбельные песни, которые дети исполняли на местном диалекте, укачивая куклу в люльке. Постепенно усложняли и музыкальный материал, и формы работы. В Доме культуры был организован фольклорный ансамбль «Бассенько», в состав которого вошли дети от 4–5 до 18 лет. Репертуар состоял из фольклорного театра и хореографии, вербального и инструментального фольклора, композиций на темы исторических преданий. В 2003 году фольклорное представление «Легенды земли Чердынской», созданное совместно с членом Союза писателей России Светланой Юрьевной Володиной, было удостоено премии губернатора Пермского края в сфере культуры и искусства. Одной из сложных организационных форм стала реконструкция чердынского свадебного ритуала, что дало возможность обращения к семейным традициям нашего края. Ансамбль много гастролировал и выступал на конкурсах различного уровня. В 2008 году решением Министерства культуры Пермского края он получил звание «образцовый» [17]. Подчеркнём тот факт, что мотивом самореализации детей в таких творческих коллективах является духовное измерение, в котором мера определяется положительным нравственным поступком, посвящённым другим людям.

Изучение материалов показало, что православной педагогикой, в которой смысл бытия определяет Слово, был накоплен существенный опыт освоения детьми таких ценностей, как эстетика мысли и слова. В этом направлении из опыта прошлого используются такие формы духовно-нравственного воспитания, как духовное пение, знакомство со святоотеческой литературой, просветительские беседы, выступления детей на праздничных концертах, подготовка рождественских спектаклей и праздников. Главный хранитель чердынского музея Ирина Николаевна Копытова отмечает эффективность проведения детской православной конференции. Одна из них, посвящённая 700-летию духовного собирателя русского народа Сергию Радонежскому, состоялась в Чердыни 7 ноября 2014 года по благословению митрополита Пермского и Кунгурского Мефодия. Конференция объединила детей четырёх воскресных школ из Березников, Усолья, Чердыни и посёлка Ныроба Чердынского района, духовников, преподавателей воскресных школ, родителей, сотрудников музея. Каждый из участников смог выразить своё отношение к Сергию Радонежскому и поделиться собственным духовным опытом. Дети выбирали направления работы – историко-краеведческое, историко-биографическое, художественно-эстетическое, литературное – и представляли исследовательские работы о церквях, часовнях, иконах Северного благочиния в честь преподобного Сергия Радонежского, театрализованные выступления, музыкально-литературные композиции, детские самостоятельные произведения, стихи и сочинения [18].

В заключение отметим, что культурное пространство Чердыни представляет собой духовный опыт многих поколений, в котором интегрируются православные традиции, культура и образование. Именно православие веками наполняло и продолжает наполнять жизнь людей этой земли общечеловеческими ценностями. Длительную социально-педагогическую апробацию прошли педагогические идеи, без которых результативная организация духовно-нравственного воспитания не представляется возможной. Особо выделим выработку механизмов социально-педагогического партнёрства и диалог различных социальных институтов, объединённых общей воспитательной задачей. Внесённый вклад в создание культурного пространства исторического города внесли как духовные, так и светские учреждения, опыт которых по ряду показателей можно рассматривать как имеющий определяющее значение для духовного становления человека. Свою актуальность сохраняют педагогические идеи, связанные с культурной средой образовательных учреждений, с умножением форм духовно-нравственного воспитания, в которых приоритетом является индивидуально-личностное развитие и нравственный поступок, с включением в образование различных видов деятельности, способствующих воспитанию человека. Дальнейшее изучение темы может идти в контексте рассмотрения традиций православной педагогики Чердынской земли как целостной системы становления личности.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. *Педагогические течения в начале XX века: лекции по педагогической антропологии и философии образования*. Москва: УРАО, 1998.
2. Богуславский М.В. *XX век российского образования*. Москва: ПЕРСЭ, 2002.
3. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва: Академия, 2003.
4. Священник Евгений Шестун. *Православная педагогика. Исторические психолого-педагогические очерки*. Самара: Самарский информационный концерн, 1998.
5. Протасова Е.В. Система образования на Урале до 1917 года. *Система образования на Урале и уровень образованности населения региона до 1917 года: монография*. Логунова Н.В., Мазитова Л.Л., Протасова Е.В. Соликамск: СГПИ, 2013; Глава 1: 7–105.
6. Куртенок Е.П. К вопросу о влиянии искусства на духовно-нравственное воспитание жителей Чердыни на рубеже XIX–XX вв. *Формирование духовно-нравственных ценностей посредством искусства. Сборник докладов и сообщений*. 19 сентября. Чердынь, 2015: 1–4.
7. «Фильм! Фильм! Фильм!». *Выставка в МБУ «Чердынский краеведческий музей имени А.С. Пушкина»*. Л.А. Негматова, Е.Г. Шишигина. 2016.
8. *Муниципальное бюджетное учреждение «Чердынский краеведческий музей имени А.С. Пушкина»*. Available at: <http://museum-cherd.ucoz.com/index/0-2>
9. Протасова Е.В. Чердынская женская гимназия: педагогический опыт и традиции (1872–1918 гг.). *Педагогическое образование в России*. 2014; 8: 49–53.
10. Конюхов Николай Петрович. *ДРЕВО. Открытая православная энциклопедия*. Available at: <http://drevo-info.ru/articles/21184/html>
11. Чагин Г.Н. Музей истории веры. *Материалы научной конференции*. Чердынь, 2001: 4–7.
12. *Воспоминания М.И. Ветчаковой*. Записаны Е.В. Протасовой. Чердынь Пермского края, 2016.
13. *Воспоминания Е.Г. Шишигиной*. Записаны Е.В. Протасовой. Чердынь Пермского края, 2016.
14. *Воспоминания Е.П. Куртенок*. Записаны Е.В. Протасовой. Чердынь Пермского края, 2016.
15. *Воспоминания Е.Ф. Скорцовой*. Записаны А.В. Гилевой. Чердынь Пермского края, 2016.
16. *Воспоминания Н.В. Федюковой*. Записаны А.В. Гилевой. Чердынь Пермского края, июль 2016 г.
17. *Воспоминания Н.Г. Мироненко*. Записаны А.В. Гилевой. Чердынь Пермского края, 2016.
18. Копытова И.Н. *Детская православная конференция Северного благочиния «Духовное наследие преподобного Сергия Радонежского в моей жизни», посвященная празднованию 700-летия со дня его рождения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. 19–20 ноября. Соликамск: СГПИ, 2015: 131–133.

References

1. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskie techeniya v nachale XX veka: lektsii po pedagogicheskoy antropologii i filosofii obrazovaniya*. Moskva: URAO, 1998.
2. Boguslavskij M.V. *XX vek Rossijskogo obrazovaniya*. Moskva: PERS'E, 2002.
3. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2003.
4. Svyaschennik Evgenij Shestun. *Pravoslavnaya pedagogika. Istoricheskie psihologo-pedagogicheskie ocherki*. Samara: Samarskij informacionnyj koncern, 1998.
5. Protasova E.V. Sistema obrazovaniya na Urale do 1917 goda. *Sistema obrazovaniya na Urale i uroven' obrazovannosti naseleniya regiona do 1917 goda: monografiya*. Logunova N.V., Mazitova L.L., Protasova E.V. Solikamsk: SGPI, 2013; Glava 1: 7-105.
6. Kurtенок E.P. K voprosu o vliyaniy iskusstva na duhovno-nravstvennoe vospitanie zhitelej Cherdyni na rubezhe XIX-XX vv. *Formirovanie duhovno-nravstvennykh cennostej posredstvom iskusstva. Sbornik dokladov i soobschenij*. 19 sentyabrya. Cherdyn', 2015: 1-4.
7. «Fil'm! Fil'm! Fil'm!». *Vystavka v MBU «Cherdynskij kraevedcheskij muzej imeni A.S. Pushkina»*. L.A. Negmatova, E.G. Shishigina. 2016.
8. *Municipal'noe byudzhetnoe uchrezhdenie «Cherdynskij kraevedcheskij muzej imeni A.S. Pushkina»*. Available at: <http://museum-cherd.ucoz.com/index/0-2>
9. Protasova E.V. Cherdynskaya zhenskaya gimnaziya: pedagogicheskij opyt i tradicii (1872-1918 gg.). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 8: 49-53.
10. Konyuhov Nikolaj Petrovich. *DREVO. Otkrytaya pravoslavnaya enciklopediya*. Available at: <http://drevo-info.ru/articles/21184/html>
11. Chagin G.N. Muzej istorii very. *Materialy nauchnoj konferencii*. Cherdyn', 2001: 4-7.
12. *Vospominaniya M.I. Vetchakovo*. Zapisany E.V. Protasovoj. Cherdyn' Permskogo kraya, 2016.
13. *Vospominaniya E.G. Shishiginoj*. Zapisany E.V. Protasovoj. Cherdyn' Permskogo kraya, 2016.
14. *Vospominaniya E.P. Kurtенок*. Zapisany E.V. Protasovoj. Cherdyn' Permskogo kraya, 2016.
15. *Vospominaniya E.F. Skvorcovoj*. Zapisany A.V. Gilevoj. Cherdyn' Permskogo kraya, 2016.
16. *Vospominaniya N.V. Fedjukovoj*. Zapisany A.V. Gilevoj. Cherdyn' Permskogo kraya, iyul' 2016 g.
17. *Vospominaniya N.G. Mironenko*. Zapisany A.V. Gilevoj. Cherdyn' Permskogo kraya, 2016.
18. Kopytova I.N. *Detskaya pravoslavnaya konferenciya Severnogo blagochiniya «Duhovnoe nasledie prepodobnogo Sergiya Radonezhskogo v moej zhizni», posvyaschennaya prazdnovaniyu 700-letiya so dnya ego rozhdeniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhduнародnym uchastiem*. 19-20 noyabrya. Solikamsk: SGPI, 2015: 131-133.

Статья поступила в редакцию 06.10.16

УДК 111.85

Ezhov V.S., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: ezhov@sibsutis.ru

Nosova I.V., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvi_iris@inbox.ru

I. KANT'S AESTHETICS IN FORMATION OF IDEAS OF PHILOSOPHY OF CULTURE. In the article updated ideas of thinkers about philosophy of culture of the past through the dominant concepts of I. Kant's aesthetics have been studied. The authors state a case study problem of formation of philosophical ideas in the history of culture and make an attempt of its actualization through a philosophical and aesthetic model. Appealing to the aesthetic aspect allows a new consideration of the relationship of the logical and ethical objectivity. The authors' conceptual approach determines the formation of the scientific search for the origins of aesthetic consciousness that promotes understanding and the deepening of the knowledge of the specifics of the aesthetic, conceptual definition. The analysis of ideas of formation of the philosophy of culture among philosophers is intended to reveal profound significance and prospects of realization of these ideas in the modern philosophy of culture.

Key words: culture, aesthetics, Kant, integrity, intelligence, freedom, nature, historical progress.

В.С. Ежов, д-р филос. наук, проф., Сибирский государственный университет телекоммуникации и информатики, г. Новосибирск, E-mail: ezhov@sibsutis.ru

И.В. Носова, канд. социол. наук, доц., Сибирский государственный университет телекоммуникации и информатики, г. Новосибирск, E-mail: nvi_iris@inbox.ru

ЭСТЕТИКА И. КАНТА В СТАНОВЛЕНИИ ИДЕЙ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ

В данной статье актуализируются идеи философии культуры мыслителей прошлого через доминанту концепции эстетики И. Канта. В постановке авторами предметного исследования проблемы становления философских идей в истории культуры сделана попытка её актуализации в концептуальном плане через философско-эстетическую модель. Обращение к эстетическому аспекту позволяет по новому рассмотреть взаимосвязь логической и этической предметности. Авторский концептуальный подход предопределяет научный поиск истоков становления эстетического сознания, что способствует осмыслению и углублению познания специфики эстетического, в концептуальном определении. Анализ становления идей философии культуры у мыслителей прошлого призван выявить глубинную значимость и перспективность реализации этих идей и в современной философии культуры.

Ключевые слова: культура, эстетика, идеи, Кант, целостность, разум, свобода, искусственное, природа, исторический прогресс.

Сложность развития общественных процессов и преобразований в условиях реформирования современной российской действительности, необходимость утверждения новых форм социального творчества, процесса воспитания человека, возобновили активный поиск идей развития культуры. Современное развитие культуры ориентировано на новое качественное состояние, синкретичное осмысление традиционалистских и инновационных тенденций социального развития при формировании нового типа цивилизации. В условиях ускоренного развития техники, информационного общества проблемы культуры приобретают сегодня первостепенное значение, ибо, «пронизывая» все аспекты человеческой жизнедеятельности, культура выступает активизирующим фактором социального развития, проявляясь в знаковых и символических системах. В этой связи поиск новой парадигмы развития культуры, обоснованной на богатстве мыслей философов прошлого, обусловлен «не только духовным кризисом человечества и потребностью в осмыслении источников и причин кризиса и преодолении этих негативных явлений в жизни людей, но также логикой развития культуры и необходимостью прогнозировать перспективы человеческого существования» [1, с. 4].

В постановке авторами предметного исследования проблемы становления философских идей в истории культуры сделана попытка её актуализации в концептуальном плане через философско-эстетическую модель. Признание онтологического статуса генезиса эстетического сознания как феномена означает выявление родовой сущности человека и выявление объекта эстетической деятельности. Осознание единства культуры является систематическим интересом философии. Осмысление её целостности есть прерогатива эстетического сознания. Исследование культуры объединяет три основных направления в системности – логику, этику и эстетику. Обращение к эстетическому аспекту позволяет по новому рассмотреть взаимосвязь логической и этической предметности. Этот «...принцип сознания и его единства, в строгом, трансцендентально-метафизическом значении этого термина как чистого сознания, как универсального выражения принципа самой возможности чего бы то ни было в сознании...» должен быть «...отправным пунктом и подлинным принципиальным основанием для единственно правильной постановки и решения всех вопросов, объединённых и связанных между собой всей полнотой смысла и содержания единой в себе эстетической проблемы...» [2, с. 249 – 250]. Авторский концептуальный подход предопределяет научный поиск истоков становления эстетического сознания, что способствует осмыслению и углублению познания специфики эстетического, в концептуальном определении. Эстетика являясь философским знанием, утверждает свой ёмкий статус науки в изучении целостности современной культуры, искусства и человека как субъекта эстетической деятельности. Выявление истоков эстетических способностей человека (ассоциаций, воображения, фантазии, рефлексии, вдохновения, переживаний, эмпатии, интуиции, интенции) позволяет в социальной практике выявить и структуру формирования эстетического сознания современного человека, богатство его родовой сущности, проясняет взгляд на его дальнейшее развитие, что способствует более глубокому пониманию процессов эстетического освоения действительности, становления культуры. Следует указать на преемственность прошлых результатов, ориентацию на будущее, ибо без преемственности прошлые достижения потеряли бы свое подлинное историческое значение. «Наше сознание, по-видимому, изначально всегда двумерно хотя бы потому, что есть одна – дневная составляющая. Заданная парадигмой культуры, другая – ночная, несущая черты архаического прошлого. В ночном состоянии сознание мы ближе к потребностям своего тела и к окружающему нас чисто физи-

ческому Миру. То состояние сознания, сохраняя примитивность первобытного, ярче и острее воспринимаем угрозы организму и потому обладает прогностичностью, которую не всегда может с нею сочетать дневное сознание. Оба состояния сознания находятся в ортогональной расщеплённости; надо думать, что именно поэтому и вырабатывалась система их поочерёдного функционирования. Однако возможны и такие острые жизненные ситуации, когда две составляющие личности начинают вести явный и осознанный диалог» [3, с. 189].

Как в имплицитный (эпоха античности, средневековья, Возрождения), так и эксплицитный (Новое время, Просвещение) периоды исследователи утверждали различные идеи в становлении философии культуры, основополагающие в развитии культурологической мысли. Процесс становления современных философских идей культуры возможно осознать при наличии культурных объектов в их развитой целостной форме. На этом пути реконструирования и модернизации идей мыслителей прошлого выявляется их содержательность и актуальность.

Обращение к плодотворному и оригинальному творчеству гениального И. Канта, в частности, к эстетическим взглядам на становление идей философии культуры кажется нам своевременным и актуальным. Убедительно звучит суждение Э.Я. Голосова о том, что откуда и куда бы ни шёл мыслитель по философской дороге, он должен пройти через мост, название которому – Кант. Согласно эстетике И. Канта, природа – первоначальная, культура – вторична, но культура имеет относительную самостоятельность. Природа и культура имеют различный характер обусловленности: природная обусловленность причинна, а культура обусловлена целесообразностью, что по Канту означает созерцание красоты без цели. Связующим необходимым «мостом» между природным «сущим» и должным миром свободы, он считал эстетическое сознание и культуру. «Приобретение...разумным существом способности ставить любые цели вообще (значит, в его свободе) – это культура. Следовательно, только культура может быть последней целью, которую мы имеем основание приписать природе в отношении человеческого рода... Но не каждая культура достаточна для этой последней цели природы. Культура умения, конечно, есть главное субъективное условие для того, чтобы быть способным содействовать (достижению) целей вообще, но её всё же недостаточно для того, чтобы содействовать воле в определении и выборе её целей...» [4, с. 310]. Только культура может преодолеть природность и утвердить духовность, проникнуть в тайну трансцендентного. В философии И. Канта трансцендентальность характеризует всё то, что относится к априорным условиям возможного опыта, формальным предпосылкам познания, которые организуют научный опыт. Не порывая с естественным онтологическим принципом единства мира, Кант находит, с одной стороны, совершенно новый глубинный способ связи человека и природы, где природа формируется человеком, с другой же стороны – ещё более существенно значимый способ, связывающий человека и природу с «вещью в себе» как единой среды их бытия. Человечество существует как бы в двух плоскостях: в ближайшей и непосредственной по отношению к нему природной среде (хаотичной или гармоничной), но организованной самим человечеством и более отдалённой, по большей части, опосредованной среде мира «вещей в себе». Этот мир «вещей в себе» некоторым образом схож с трансценденцией, но имеет по сравнению с нею и существенное отличие: он органически связан с природой и не столько противоположен, сколько тождествен с нею. Этот мир вещей в себе есть Нечто, а не Ничто, т. е. имеет позитивный смысл только как предмет космологических идей чистого разума, которые Кантом называются «трансцендентными понятиями природы». «Трансцендентные понятия природы» существенно отличаются от

трансценденции как таковой. Ей соответствуют пустые понятия, т. е. понятия без какого-либо объекта. Бог как абсолютная заприродная сущность, не имеющая с природой ничего общего, есть пустое понятие. Нам думается, что преодоление дуальности природной среды и мира «вещей в себе» возможно через единение, становление целостности в развитии современной культуры: «... культура творится не сознанием, не рассудком и произволом, а целостным длительным и вдохновенным напряжением всего человеческого существа, отыскивающего прекрасную форму для глубокого содержания, значит – и бессознательными, ночными силами души и прежде всего инстинктом. А инстинкт способен держать и творить форму, вынашивать глубокие замыслы, вдохновляться, любить и беречь культуру лишь постольку, поскольку он приобщён к духовности в порядке любви и веры. Вера есть духовный язык инстинкта.... Культура начинается там, где духовное содержание ищет себе верную и совершенную форму» [5, с. 320]. В эпоху Просвещения, век Разума, время утверждения рационального типа управления общественным развитием, в содержании общественной жизни происходило смещение ценностей. Однако сторонники разума и прогресса не могли не видеть противоречия. Гений Канта предупреждал об опасности упования на безграничную мощь разума. Он считал, что рациональное познание мира само по себе в его глубинных сущностных основаниях невозможно. Утешением было то, что «благорасположенные» силы людей, прежде всего, моральный (практический) разум стоит выше теоретического рассудка. В его возможности направить человека на путь Добра и Красоты. Кант утверждал, что противоречие между духовными способностями человека – познавательным и ценностным отношением к миру – породит социальное напряжение. Культурное состояние противоречиво, например, в современном российском обществе при заниженном интеллектуальном уровне и отсутствии развитых эстетических вкусов утверждается массовая культура, являющаяся антиподом элитарной культуры.

Критическое отношение Канта к рационализму нашло отражение в использовании гносеологического подхода при рассмотрении становления культуры. Уже на докритическом этапе своего творчества философ преодолевал дуализм познавательного и ценностного отношения к миру, отыскивая связь между чувственностью и интеллектом, красотой и рассудком. Он писал: «Рассудочность... есть способность субъекта, при помощи которой он в состоянии представлять себе то, что по своей природе недоступно чувствам» [6, с. 83], т. е. познание начинается с чувств, переходит к рассудку и заканчивается в разуме. Культурное пространство интеллекта – это смысловой диалог с природой, обществом, с любым Другим. Искание смысла приводит к познанию, оценке и действию. Этот процесс обуславливает творческую направленность интеллекта. Во всех сферах деятельности человеческого сознания присутствует творчество. В творческом процессе опережающее отражение, отвлечение от объекта его существенных сторон (глубинное познание его сущности) требует фантазии и воображения, ибо «эти факторы позволяют связать наличную ситуацию с отсутствующей» [7, с. 175]. Кант отмечал эту особенность человеческого постижения мира: «Что воображение есть необходимая часть восприятия, об этом, конечно, не думал ни один психолог. Это происходит часто вследствие того, что эту способность ограничивают только деятельности воспроизведения, а отчасти вследствие того, что предполагают, будто чувства не только впечатления, но даже и соединения их и производят образы предметов. Между тем, как для этого без сомнения, кроме восприимчивости к впечатлениям, требуется ещё нечто – именно функция синтеза впечатлений» [8, с. 223]. Вывод мыслителя указывает, что творческая возможность эстетического сознания существует уже на дологическом уровне его становления, определяя специфику основания интеллектуальной культуры в целом.

Уже на ранних этапах формирования человека, развития его эстетического сознания обнаруживается качество продуктивного воображения, полётной фантазии, позволяющих создавать новые образы и новые предметы. «Там, где появляется специфическое восприятие окружающего мира, на той грани, где оно начинает отличаться от способа чувственного восприятия, характерного для животного, – там появляется способность воображения, одна из элементарных форм фантазии.... Деятельность развитого воображения рождает новый продукт, новый образ, поэтому сила воображения с самого начала становится продуктивной, т. е. творчески производящей, а не воспроизводящей» [9, с. 52 – 62]. Взаимосвязь этих процессов в человеческом мозгу

создавала новое качественное условие, новые возможности для выхода за пределы чисто психических процессов восприятия и представления. Воображение и фантазия способствовали реализации более сложных отношений человека с миром – развитию абстрактного мышления, появлению новых форм познания мира, становлению культуры в целом. Важным источником становления идей культуры будущего являлась память о внутриутробной гармонии существования, рефлексии к красоте, проявляемая как «базовая перинатальная матрица 1» [10, с. 103-113]. Исследование современной культуры помогает выявить её истоки, тенденции развития с точки зрения эволюции эстетического сознания. Надо понимать, что творчество это не только создание нового, но и поиск неизведанного. Поиск, который присущ мыслительным процессам, но и имманентно присущ человеческому началу в человеке. Творческое начало является условием выживания людей, но «лишь находясь в состоянии невыразимой мысли, мы оказываемся в состоянии страсти доказательства своего существования» [11, с. 37], т. е. созидании культуры (в утверждении в человеке человеческого).

Ещё до Канта философское осмысление культуры в эпоху Просвещения мыслителями (Декарт, Бэкон, Гоббс, Гельвеций, Юм, Руссо, Вико, Гердер) породило исследовательский сдвиг в проблематике. Наряду с концепцией совершенствования разума формируется концепция решающей роли воспитания и образования при влиянии окружающей среды в её историческом развитии. В концепции культурно-исторического прогресса подчёркивался историзм культуры, которая подразделялась на историю «естественную» (о фактах природы) и «гражданскую» (о жизни людей). Значимыми идеями философии культуры утвердились:

- 1) идея обоснования и конкретизации на историческом материале внутренней противоречивости исторического процесса;
- 2) идея о принципиальной необратимости исторического процесса;
- 3) идея закономерности развития культуры, исходя из соответствия условий данного места и времени;
- 4) идея, что именно культура отличает человека от животного при восхождении от низшего к высшему при целостном развитии природы;
- 5) идея, что культура изначально есть порождение творческой деятельности человека;
- 6) идея, что культура есть единство разума и умения;
- 7) идея, что культура формирует в человеке человеческое.

Противоречивый культурно-исторический прогресс в эпоху Просвещения мифологизировал рационализм (но не разум) с его близоруким прагматическим отношением к природе, негативные последствия чего мы в настоящее время испытываем в экологической проблеме. Утверждение же разумности, в отличие от рационализма, помимо всего прочего связано с иррациональным, с эстетической интуицией, а через это с культурой, которая в своей целостности утверждает Красоту. О сущности красоты писал Николай Заболоцкий:

...Что есть красота,
И почему её обожествляют люди?
Сосуд она, в котором пустота,
Или огонь, мерцающий в сосуде?

Существо эстетического начала проявляется в мере и гармонизации разнообразного. Эстетическое как отношение субъекта к объекту указывает на степень совершенства человека, его активную творческую роль. Эстетическая культура есть гармонизирующая основа метакультуры. Важна роль эстетического сознания в культуре, так как оно:

- 1) возвышает каждую форму деятельности до уровня одухотворённости;
- 2) определяет отношение человека к природе;
- 3) регулирует отношение человека к человеку, выдвигая эстетические критерии гармонии взаимоотношений;
- 4) формирует требования человека к окружающему миру, к вещам и предметам среды;
- 5) совершенствует познавательную активность человека;
- 6) участвует в художественной жизни, определяя отношение людей к художественным ценностям. [12, с. 18 – 20].

Эстетика И. Канта, исходящая из его философских взглядов, утверждала своеобразное видение развития культурно-исторического прогресса. В отличие от взглядов мыслителей эпохи Просвещения, утверждавших историзм культуры на основе эмпирических фактов, Кант осмыслил историю и культуру эстетическим образом. Он полагал, что надо исходить при гармонизации (целостности) культуры из рациональных априорных принципов, по-

этому теоретическая философия истории в форме науки по его мнению в принципе невозможна. Нам думается, что это спорное положение. Кант полагал, что теория исторического процесса есть субъективный способ философского осмысления развития культуры. Теологическая философия истории Канта конструирует её с позиции долженствования в соответствии с субъективными смыслами (что мысля, так поступаю) в целостном культурно-историческом процессе. Философ обосновывал целостность, исходя из предпосылки «трансцендирующей» основы восприятия мира, ибо целостность сознания «предшествует всей информации, получаемой от органов чувств». При этом можно проследить в теологии культуры переход эстетики в «этикотеологию», что утверждало моральное совершенствование человечества по отношению к природе. Формирование эстетического вкуса – это принцип рефлексии. Акты рефлексии составляют сущность трансцендентного. Формообразующая сущность человека и красота есть неотъемлемые стороны единого человеческого существования: вне эстетического отношения человека к миру просто не может быть человека.

В качестве важнейшей идеи философии культуры, начиная с эпохи Нового времени, сформировалось представление о взаимосвязи природы и свободы в исследовательских аспектах – онтологическом, гносеологическом, моральном, социально-философском. Проблема свободы является вечной для философии, решение которой необходимо на каждом новом этапе развития философской мысли, исходя из накопленного опыта освоения мира и новых методологических подходов. Фундаментальная потребность в свободе необходима для всего живого. Природа детерминирована, как свобода духа. Если в материальной (прагматичной) сфере свобода ограничена, то в сфере духа проявляет оптимальную полноту. Культура и природа противоречиво взаимосвязаны как противоположности и как часть и продолжение. Дух, то погружён в природу, то господствует над ней. Тело человека является частью природы, а его сознание и разум стремится возвыситься над ней, создавая в воображении мир ценностей и новую модель мира, исходя из своих потребностей. Грань связи природного и человеческого тонка « Человеческое в человеке не имеет механизма естественного рождения... Нет поэтому и причины для проявления в нём человеческого, так как никого нельзя вынудить быть человеком» [11, с. 46]. Противоречивое развитие проблемы природы и свободы приобрело оригинальное звучание через эстетику у ос-

новоположника немецкой классической философии. Человек, в критической философии Канта, существо двойственное; одновременно он принадлежит как «вещь в себе» миру природы (ноумен) и царству свободы как «вещь для нас» (феномен). Он представлен в физическом, психологическом, моральном и эстетическом состояниях. Согласно Канту, природа – это всё, что существует, а свобода то, что должно быть. Красота создается на основе свободы. Человек реализует свои природные задатки, творя красоту. Природа имеет своей «целью» становление культуры в историческом развитии. Культурологическое рассмотрение эстетической концепции определило оппозиции «природа – свобода», «реальность – идеал» «сущее – должное». Новаторский подход Канта оказался теоретическим перспективным. Ф. Шиллер в решении проблемы природа и культура утверждал реальную свободу человека через создание эстетической среды. Он не был согласен с идеей Канта о моральном ограничении в творческом созидании красоты в культуре. Он писал: «Одна из важнейших задач культуры состоит в том, чтобы подчинить человека форме уже в чисто физической жизни и сделать его эстетическим» [13, с. 329]. Таким образом, анализ становления идей философии культуры мыслителей прошлого выявил глубинную значимость и перспективность реализации этих идей и в современной философии культуры. Актуальными направлениями изучения современной культуры должно явиться создание программ:

- а) совершенствование разума познающего субъекта;
- б) детальное изучение процесса создания искусственного коллективного продукта;
- в) содержания матрицы развития культуры как целостности исторического процесса;
- г) утверждение в культурологической мысли единой целостной теоретической конструкции.

На наш взгляд, на современном этапе развития культуры особую значимость приобретает применение аксиологического подхода к её формированию, а именно, утверждение духовных ценностей ноосферной цивилизации. Так как важнейшим фактором развития культуры является техника, актуальным направлением её исследования нужно считать культурологическую проблематику техники, её гуманистические и ценностные аспекты. Осмысление содержания данных направлений создаёт фундаментальные предпосылки для глубинной метафизической системы становления современной культуры.

Библиографический список

1. Пивоев В.М. *Философия культуры*. Москва: Академический Проект, 2009.
2. Фохт В.А. О постановке основной проблемы эстетики у Канта и Когена в связи с критикой основных понятий и принципов, применённых Кантом к её решению. *Б.А. Фохт. Избранное (из философского наследия)*. Москва, 2003: 195 – 262.
3. Налимов В.В. *Спонтанность сознания*. Москва: Прометей, 1989.
4. Кант И. Критика способности суждения. *Кант И. Основы метафизики нравственности*. Москва: Мысль, 1999: 1007 – 1374.
5. Ильин И.А. *Одинокий художник*. Москва: Искусство, 1993.
6. Кант И. Метафизические начала естествознания. *Кант И. Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Мысль, 1966; Т. 6: 53 – 175
7. Быстрова А.Н. *Культурное пространство: сущность и структура*. Новосибирск: ЗАО ИПП «ОФСЕТ», 2014.
8. Кант И. Критика чистого разума. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Мысль, 1964; Т.3.
9. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии. *Вопросы эстетики*. 1964; 6: 46 – 92
10. Гроф С. *Области человеческого бессознательного: опыт исследования с помощью ЛСД*. Москва: ИНИОН, 1994.
11. Мамардашвили М. *Эстетика мышления*. Москва: Московская школа политических исследований, 2000.
12. Каган М.С. Эстетическое сознание как феномен культуры. *Культура и эстетическое сознание*: межвузовский сборник. Петрозаводск: ПетрГУ, 1989: 16 – 27.
13. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва, 1957; Т. 6: 251 – 359.

References

1. Pivoev V.M. *Filosofiya kul'tury*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2009.
2. Focht V.A. O postanovke osnovnoj problemy `estetiki u Kanta i Kogena v svyazi s kritikoj osnovnyh ponyatij i principov, primenennyh Kantom k ee resheniyu. *B.A. Focht. Izbrannoe (iz filosofskogo naslediya)*. Moskva, 2003: 195 – 262.
3. Nalimov V.V. *Spontannost' soznaniya*. Moskva: Prometej, 1989.
4. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdeniya. *Kant I. Osnovy metafiziki npravstvennosti*. Moskva: Mysl', 1999: 1007 – 1374.
5. Il'in I.A. *Odinokij hudozhnik*. Moskva: Iskusstvo, 1993.
6. Kant I. Metafizicheskie nachala estestvoznaniya. *Kant I. Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Mysl', 1966; T. 6: 53 – 175
7. Bystrova A.N. *Kul'turnoe prostranstvo: suschnost' i struktura*. Novosibirsk: ZAO IPP «OFSET», 2014.
8. Kant I. Kritika chistogo razuma. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Mysl', 1964; T.3.
9. Il'enkov `E.V. Ob `esteticheskoy prirode fantazii. *Voprosy `estetiki*. 1964; 6: 46 – 92
10. Grof S. *Oblasti chelovecheskogo bessoznatel'nogo: opyt issledovaniya s pomosh'yu LSD*. Moskva: INION, 1994.
11. Mamardashvili M. *Estetika myshleniya*. Moskva: Moskovskaya shkola politicheskikh issledovaniy, 2000.
12. Kagan M.S. `Esteticheskoe soznanie kak fenomen kul'tury. *Kul'tura i `esteticheskoe soznanie*: mezhvuzovskij sbornik. Petrozavodsk: PetrGU, 1989: 16 – 27.
13. Shiller F. Pis'ma ob `esteticheskom vospitanii cheloveka. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva, 1957; T. 6: 251 – 359.

Статья поступила в редакцию 26.09.16

УДК 784.3

Konstantinova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Head of Department Musicology and Piano, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: konst40@rambler.ru

THE THEORETICAL BASIS OF THE CREATIVE COOPERATION OF A TEACHER AND STUDENTS IN CLASS PIANO IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The article analyzes ideas on the pedagogy of cooperation and problems of its introduction into higher education. The work clarifies a concept of "creative cooperation" of a teacher and students in the classroom as an essential communicative piano accompaniment performing preparation process. Creative cooperation is a special interaction of a teacher and a student, built on trust, sincerity, manifested in the exchange of information, mutual influence and understanding, which results in a process of self-determination and self-realization of the student, the disclosure of his creative potential. The research work identifies and discloses the theoretical foundations, which include understanding of the specifics of musical performance that includes two teaching subjects (teacher and student) and indirectly the subject in the form of a piece of music, as well as performing interpretation, teaching culture, creative environment.

Key words: creative collaboration, musical-performing activity, pedagogical culture, improvisation, interpretation, creation, creativity, communication.

Н.В. Константинова, канд. пед. наук, доц., зам. зав. каф. музыкознания и фортепиано, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: konst40@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В данной статье анализируются идеи педагогики сотрудничества и проблемы её внедрения в условия высших учебных заведений. Уточняется понятие «творческого сотрудничества» педагога и обучающихся в классе фортепиано как необходимое коммуникативное сопровождение процесса исполнительской подготовки. Выявлены и раскрыты теоретические основы, к которым относятся: понимание специфики музыкально-исполнительской деятельности, включающей двух субъектов обучения (педагог, обучающийся) и опосредованного субъекта в виде музыкального произведения, а также исполнительскую интерпретацию, педагогическую культуру, творческую среду.

Ключевые слова: творческое сотрудничество, музыкально-исполнительская деятельность, педагогическая культура, импровизация, интерпретация, творчество, творческие способности, общение.

Развитие личности, раскрытие и реализация творческих способностей, обучающихся становится одной из главных задач высших учебных заведений России. Сегодня необходимы специалисты, у которых сформирована готовность адаптировать свой личностный и профессиональный потенциал к различным потребностям общества в музыкальном и музыкально-педагогическом образовании, готовность к созиданию, к креативному решению нестандартных ситуаций. В связи с этим актуально переосмысление компонентов процесса профессиональной подготовки обучающихся в высших учебных заведениях. Творческий компонент должен стать неотъемлемой частью любой дисциплины, включая обучение в классе фортепиано.

В условиях высших учреждений урок фортепиано является индивидуальной формой обучения, что позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных способностей каждого студента, учитывать интересы и потребности, выстраивать программу их развития и профессионального становления. Индивидуальное обучение в классе фортепиано включает в себя несколько субъектов образования, а именно педагога, студента и музыкальное произведение как знаковое выражение мыслей, чувств и переживаний композитора. В данном контексте важным становится переживание в знаковую сущность музыкального произведения, совместный поиск необходимых средств музыкальной выразительности, позволяющий осуществить исполнительскую трактовку музыкального сочинения, создать собственное исполнительское решение. Педагог в этом процессе является стратегом и тактиком в профессиональном самоопределении и творческой самореализации студента. Поэтому значимой составляющей профессиональной деятельности педагога становится такое сотрудничество со студентом, которое приводит к возникновению особого психического контакта, построенного на доверии, искренности, проявляющегося в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании и взаимопонимании.

Идеи сотрудничества разработаны во многих научных исследованиях педагогов и психологов: И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, Г.А. Цукермана и др. Гуманистическая направленность сотрудничества выявляется в трудах В.А. Бухвалова, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской и др. Так, И.С. Якиманская определяет педагогику сотрудничества как: «систему методов и приёмов воспитания и обучения, основанных на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности» [1, с. 148]. Анализ вопросов, связанных с педагогическим творчеством с технологией

его реализации, освещён в трудах А.Н. Макаровой, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Ю.В. Сенько и др.

Однако в настоящее время существует разрыв между теоретическим осмыслением педагогики сотрудничества и её внедрением в образовательную систему высших учебных заведений. Он обусловлен не только инертностью и устоявшимися стереотипами обучения в современных учреждениях высшего образования, но и слабой, недостаточной разработанностью форм, методов и приёмов реализации педагогики сотрудничества. Вопросы творческого сотрудничества педагога и студентов в классе фортепиано в настоящее время вообще не получили своего широкого развития и освещения. Так, изучению вопросов теории и методики обучения игре на инструменте посвящены работы А.Д. Алексеева, К.А. Мартинсена, Г.Г. Нейгауза, Г.М. Цыпина, С.Е. Фейнберга и др. В трудах Е.Я. Либермана, Г.М. Цыпина, А.П. Щапова актуализируются идеи творческой направленности работы в классе фортепиано. Однако исследований, в которых бы рассматривались теоретические основы творческого сотрудничества, раскрывалась его сущность, выделялись структурные и содержательные аспекты, определялись бы педагогические условия его реализации в процессе исполнительской подготовки студентов в классе фортепиано, практически отсутствуют.

Это порождает проблему формирования созидательной личности, способной реализовать свой творческий потенциал в последующей профессиональной деятельности и актуализирует обращение к анализу теоретических аспектов творческого сотрудничества педагога и обучающихся в классе фортепиано в условиях высших заведений.

Специфика творческого сотрудничества, на наш взгляд обусловлена самим процессом творчества. Л.С. Выготский считал, что в основе творчества как момента созидания лежит фактор плохой приспособленности, неудовлетворенности, из чего у активной личности и возникают стремления, желания и потребности. Они заставляют напрягать умственные усилия на улучшение положения. Так возникает момент творчества [2, с. 119]. Автор определяет суть творчества, связанную с созданием нового продукта. Рассматривая творчество как явление, целесообразно выделить его компоненты. В данном контексте наиболее близки взгляды Р.М. Шамаевой, рассматривающие креативность как кульминационную форму творчества. Так, опираясь на идеи психологов по одним источникам Р. Муни в 1963 г., по другим – А. Штейном в 1969 г., автор рассматривают четыре

основных аспекта креативности, а именно: креативный процесс, креативный продукт, креативная личность и креативную среду в контексте анализа музыкальной культуры [3]. Переосмысливая данное положение, и учитывая, что креативность – это наивысшее проявление творчества, можно выделить в творчестве те же компоненты, а именно творческий процесс, творческий продукт, творческую личность и творческую среду. Проанализируем каждый из обозначенных аспектов с позиции их значения в процессе исполнительской подготовки студентов в классе фортепиано.

В данном контексте представляется важным остановиться на понимании специфики музыкально-исполнительской деятельности. Музыкально-исполнительская деятельность включает в себя отношения, целевые установки непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы, ценностные ориентации, способы сотрудничества всё, что одухотворяет процесс профессиональной подготовки. В процессе музыкально-исполнительской деятельности можно выделить несколько участников, а именно: педагог, обучающийся, музыкальное произведение как знаковое выражение мыслей, чувств и переживаний композитора. Творческий процесс в содержании музыкального обучения в классе фортепиано связан с познанием, которое не может сводиться только к деятельности мысли, а обязательно должно являть собой единство эмоций и разума, сознания и чувства, так как оно происходит в результате восприятия музыкального произведения. И действительно, музыка выступает как «свёрнутый» текст, поддающийся пониманию не с помощью словесной логики, а лишь на основе ассоциаций, эмоций и чувств. Некоторые из этих чувств настолько особы, часто даже не могут быть выражены словами. Порой мы можем дать название тому, что чувствуем, к примеру: радость, печаль, любовь, ненависть, умиротворение. Но существуют иные чувства, такие глубокие и сложные, что нет слов для них. Она выражает эти чувства, но только нотами, а не словами.

Музыкальное произведение может рассматриваться как своеобразный экран, на котором отражается личность исполнителя, уровень его развития в настоящее время и дальнейшая перспектива. Понимание музыкального произведения, его «распознавание» или как говорят музыканты «трактовка», «интерпретация» и составляют содержание творческого процесса на уроках фортепиано. Содержание музыкального обучения реально создается, соиздается и выступает продуктом творчества преподавателя и обучающегося в работе над музыкальным произведением и его исполнительской интерпретацией, проявляющейся в озвучивании, произнесении, интонировании музыкального текста для слушателей с помощью специфических исполнительских музыкально-выразительных средств: тончайших интонационных нюансов, агогических, динамических, тембровых и темповых отклонений, разнообразных способов звукоизвлечения и артикуляции. Вариантность трактовки или интерпретации музыкального произведения неисчерпаема, но не безгранична. Границей является жанр произведения, представляющий образный строй и стиль, особенность которого обусловлена исторической эпохой. Текст музыкального произведения, его исполнение – не набор элементов, а система координат. Поэтому работа над исполнительским планом музыкального произведения представляет творческий процесс, а её окончание связано с созданием творческого продукта, то есть того нового, что получается в обучении.

Творческим продуктом музыкально-исполнительской деятельности в классе фортепиано может стать импровизация – самая доступная форма отражения действительности, в которой непосредственная эмоциональная реакция составляет «суть высказывания», а аналитическое начало, особенно необходимое в сочинении, еще не играет существенной роли [4, с. 19 – 20]. Исходя из наиболее существенных признаков импровизации, музыкальная наука определяет её как «одновременное создание и исполнение музыки без предварительной подготовки» [5]. Художественные намерения импровизации отражаются в звуковом потоке мыслей и чувств, который захватывает музыканта непосредственно в момент творческого акта. Случайные находки, внезапные открытия, неожиданные повороты, встречающиеся на пути этого потока, приобретают здесь особую ценность. Импровизация предполагает слияние творца и исполнителя в одном лице. Готовность импровизатора к творческим действиям обнаруживается, прежде всего, в «молниеносной» изобретательности, находчивости его воображения. Другой особенностью занятий в классе фортепиано является то, что музыка непосредственно воздействует на психические и физиологические процессы. Таким образом, мы подходим к такому высшему определению твор-

ческих действий любого музыканта, как вдохновение. В работе Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» дана следующая характеристика этого феномена: «Эмоциональное погружение, захватившее человека содержание и концентрация на нём всех его душевных сил» [6, с. 221]. Согласно данной формулировке вдохновение может присутствовать у любого человека и в любой момент деятельности при соблюдении следующих условий: концентрации всех сил на определённом действии и эмоциональном погружении в его содержание. С ними тесно связаны проблемы внимания, воли и работоспособности. Труднее дело обстоит с эмоциональностью, но и она поддаётся развитию по мере всё более тонкого дифференцированного восприятия, «слышания» музыки, интеллектуального и эстетического совершенствования личности. Воспитывается и умение «выкладывать до конца». И у каждого индивида мера этих действий своя. Отсюда вывод – понятие «вдохновения» применимо как к гению, так и к скромному учащемуся музыкального или музыкально-педагогического колледжа.

В связи с этим подчеркнём значение творчества в развитии, обусловленного появлением новообразований в структуре личности. В данном контексте остановимся более подробно на способностях студентов, которые могут развиваться в процессе обучения игре на фортепиано. В первую очередь рассмотрим творческие способности.

Творческий потенциал человека может рассматриваться в узком и широком смыслах. В узком смысле это творческие способности, и прежде всего способность к воображению и к креативному мышлению, в широком смысле это еще и особенности личности, способствующие реализации творческих способностей: мотивы, некоторые эмоциональные и волевые качества, уровень компетентности [7, с. 36]. Именно на развитие данных способностей должен быть направлен процесс исполнительской подготовки в классе фортепиано. В книге «Психология искусства» Л.С. Выготский пишет: «Обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное, мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные, и кто не знает, что всякий акт искусства непременно включает как своё обязательное условие предшествующие ему акты рационального познания, понимания, узнавания, ассоциации и т. д. Было бы ложно думать, что последующие бессознательные процессы не зависят от того направления, которое мы дадим процессам сознательным; но, организуя известным образом сознание, мы заранее обеспечиваем успех или проигрыш «бессознательного действия» [2, с. 325].

Третьей спецификой исполнительской подготовки обучающихся в классе фортепиано является организация самого урока. Урок в классе фортепиано не должен быть «сучными», каждый его элемент вызывает активное, заинтересованное отношение обучающихся. Ответственным за данное положение является педагог. Именно педагог управляет всем действием, которое происходит в рамках урока фортепиано. Он и организатор, и наставник, и воспитатель, и творец. Педагог, готовясь прийти в класс фортепиано с рассказом о каком-либо музыкальном произведении, сам как читатель, зритель, слушатель переживает это произведение. Испытав на себе его воздействие, т. е. вступив в диалог с его автором, он создает и проводит обучение со студентом, основанный уже на его, педагога, собственной позиции, его точке зрения, его мыслях и чувствах по поводу произведения. В этом просматривается творческое начало в деятельности педагога.

С учётом жизненного опыта преподавателя и обучающегося диалектика содержания процесса обучения в классе фортепиано в условиях высших учебных заведений может быть представлена как взаимодействие трех культур: «ставшей» педагогической культуры (социальный опыт), аккумулированной в проектах содержания профессионального музыкально-педагогического образования (учебные планы и программы, учебные пособия, стандарты профессионального музыкально-педагогического образования и др.), культуры обучающегося, в том числе его довузовского опыта, культуры вузовского преподавателя, в том числе и его профессионального опыта. Таким образом, на фундаменте трёх культур, как на трёх китах, основывается живое знание и из этого же основания прорастает. Приобщение студента к принципиально неформализуемой «культуре Мастера» глубинная основа сотворчества в обучении» [8, с. 142 – 143].

Обобщая выше сказанное, целесообразно определить то, что понимается нами под творческим сотрудничеством педагога

и студента в классе фортепиано. Творческое сотрудничество – это особое взаимодействие педагога и обучающегося, построенного на доверии, искренности, проявляющегося в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании и взаимопонимании, в результате которого происходит процесс самоопределения и самореализации студента, раскрытие его творческого потенциала.

В заключение хотелось бы добавить, что исследовать до конца и описать «механизм» творчества вряд ли возможно – творческое сотрудничество осуществляется преимущественно подсознательно и в каждом конкретном случае сугубо индивидуально. Но трудность постижения творческого процесса не исключает возможности сознательного управления им путём воздействия на основные «рычаги» «аппарата» творчества.

Библиографический список

1. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва: ВЛАДОС, 1996.
2. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Издательство «Современное слово», 1998.
3. Шамаева Р.М. Реализация креативного цикла в музыкальном образовании. *Вестник Таджикского национального университета*. Серия гуманитарных наук. Душанбе: Сино, 2014; 3/2 (132).
4. Мартинсен К.А. *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*. Москва: Классика-XXI, 2002.
5. Цыпин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: «Академия», 1984.
6. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей: учебное пособие*. Москва: Музыка, 1977.
7. Подуровский В.М., Суслова Н.В. *Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учебное пособие*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
8. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учебное пособие*. Москва: «Академия», 2000.

References

1. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*. Moskva: VLADOS, 1996.
2. Vygotskij L.S. *Psichologiya iskusstva*. Moskva: Izdatel'stvo «Sovremennoe slovo», 1998.
3. Shamaeva R.M. Realizatsiya kreativnogo cikla v muzykal'nom obrazovanii. *Vestnik Tadjikskogo nacional'nogo universiteta*. Seriya gumanitarnykh nauk. Dushanbe: Sino, 2014; 3/2 (132).
4. Martinsen K.A. *Metodika individual'nogo prepodavaniya igry na fortepiano*. Moskva: Klassika-XXI, 2002.
5. Cypin G.M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moskva: «Akademiya», 1984.
6. Teplov B.M. *Psichologiya muzykal'nykh sposobnostej: uchebnoe posobie*. Moskva: Muzyka, 1977.
7. Podurovskij V.M., Suslova N.V. *Psichologicheskaya korrektsiya muzykal'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti: uchebnoe posobie*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2001.
8. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya: kurs lekciy: uchebnoe posobie*. Moskva: «Akademiya», 2000.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 378

Petrova E.I., postgraduate, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: dzhennet_fm@mail.ru

A CASE STUDY AS A TOOL OF FORMATION OF EMOTIONAL-VALUABLE ATTITUDE TO PROFESSIONAL RISK. The author examines the need of forming emotional-valuable attitude towards professional risk of BA students majoring in technologies of transport processes. Graduates of technologies of transport processes are defined as transport managers in transport non-state enterprises. The author proposes a typology of professional risk situations in the professional practice of a transport manager. The article gives examples of case studies from textbook on professional risk in professional practical work of a transport manager. The article also proves the effectiveness of case studies in forming emotional-valuable attitude towards professional risk and preparing for future career.

Key words: risk, professional risk, BA student of transport processes technologies, emotional-valuable attitude, case method, case study.

Е.И. Петрова, соискатель, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград, E-mail: dzhennet_fm@mail.ru

СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РИСКУ

Автор рассматривает необходимость формирования эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску бакалавров технологии транспортных процессов. Выпускник направления подготовки «Технология транспортных процессов» определяется как менеджер по перевозкам транспортного отдела или транспортного предприятия негосударственной формы собственности. Автор предлагает типологию профессиональных рисков ситуаций в деятельности менеджера по перевозкам. В статье приведены примеры ситуационных задач из разработанного учебного пособия по профессиональным рискам в деятельности менеджера по перевозкам. Обосновывается эффективность применения ситуационных задач в формировании эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: риск, профессиональный риск, бакалавр технологии транспортных процессов, эмоционально-ценностное отношение, метод кейсов, ситуационная задача.

Высшее образование сегодня построено на основе компетентного подхода, который ставит задачей приведение в соответствие профессионального образования и потребностей рынка труда, то есть при таком подходе должен выполняться особый заказ работодателей на подготовку компетентного специалиста. В докладе ЮНЕСКО говорится, что предприниматели всё чаще требуют от работников не квалификации, приравниваемой к умению выполнять определённые операции материального характера, а компетентности, включающей квалификацию, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску [1, с. 26].

В стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года среди задач развития кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций, отмечена необходимость создания в обществе атмосферы *терпимости к риску* [2, с. 18 – 19]. Среди основных задач инновационного развития указано создание условий для формирования у граждан компетенций инновационной деятельности: «способности к критическому мышлению», «способности и готовности к разумному риску», «креативности и предприимчивости» [2, с. 36].

В отчёте, предоставленном кафедрой технологии транспортных процессов и сервиса Балтийского федерального уни-

верситета имени Иммануила Канта для аккредитации в Аккредитационный центр Ассоциации инженерного образования России (2016 год), отмечено, что выпускники по специальности 23.03.01 «Технология транспортных процессов» должны уметь разрабатывать обобщенные варианты решения производственной проблемы, анализировать эти варианты, прогнозировать последствия, *находить компромиссные решения в условиях многокритериальности, неопределенности* планирования реализации проекта.

Проведённое нами анкетирование студентов первого и четвёртого курсов Института транспорта и технического сервиса Балтийского федерального университета имени И. Канта направления подготовки 23.03.01 позволило констатировать, что студенты имеют низкий уровень сформированности представлений о понятии риск и профессиональный риск. Отмечается негативное отношение студентов к категории «риск», в большинстве своём студенты отождествляют риск с опасностью, потерями и неудачей; профессиональный риск определяют через возможность причинения вреда здоровью, жизни человека при исполнении своих обязанностей [3].

Таким образом, очевидна необходимость специальной подготовки бакалавров технологии транспортных процессов, заключающейся в формировании эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Бакалавр технологии транспортных процессов – это будущий специалист в области технологии, организации, планирования технической и коммерческой эксплуатации транспортных комплексов и систем; организации на основе принципов логистики рационального взаимодействия видов транспорта, составляющих единую транспортную систему; организации системы взаимоотношений по обеспечению безопасности движения на транспорте.

Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 16 февраля 2009 г. № 47 утверждён Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Изучив раздел «Квалификационные характеристики должностей работников организаций дорожного хозяйства» данного справочника, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Технология транспортных процессов» и штатное расписание крупной калининградской транспортно-экспедиционной компании «Альфатранс» мы выделили должности, которые могут занимать выпускники рассматриваемого направления (диспетчер службы перевозок, транспортный экспедитор, специалист по безопасности движения, менеджер по организации перевозок грузов, менеджер по перевозкам, менеджер по логистике, менеджер по ВЭД).

Наиболее распространённой и универсальной является такая формулировка должности как «менеджер по перевозкам».

Предприятиями негосударственных форм собственности на автомобильном транспорте выполняется 95,8 процента перевозок грузов и 20,8 процента перевозок пассажиров, на морском – 97,9 и 98,8 процента соответственно, на внутреннем водном – 94,4 процента и 86 процентов, на воздушном – 94,4 процента и 78,7 процента, на промышленном железнодорожном – 69,1 процента перевозок грузов [4].

В связи с вышеизложенным мы в своём исследовании примем, что бакалавр направления «Технология транспортных процессов» после окончания вуза будет занимать должность *менеджера по перевозкам в транспортном отделе или транспортном предприятии негосударственной формы собственности*.

Практико-ориентированная подготовка будущих менеджеров по перевозкам должна базироваться на реальной фактологической базе: преподавателю необходимо владеть знаниями об актуальных и специфических рисковых ситуациях в работе транспортного предприятия.

С целью выяснения профессиональных рисковых зон в деятельности менеджера по перевозкам нами было проведено анкетирование (ноябрь 2014 – февраль 2015 года) сотрудников и руководителей транспортных, транспортно-экспедиторских, логистических компаний города Калининграда, а также специалистов отделов логистики предприятий иного рода деятельности [5]. В результате была получена типология профессиональных рисковых ситуаций, которые распределены на три блока:

- 1) процесс перевозки
 - 1.1) подвижной состав (неисправность/простой/отсутствии/ ДТП)
 - 1.2) порча/недостача/утрача/кража груза
 - 1.3) зависимость от таможенных процедур/органов/правил/платежей
 - 1.4) отсутствие исчерпывающей информации
- 2) человеческие ресурсы
 - 2.1) безответственность/ ненадёжность привлечённых работников/контрагента
 - 2.2) недостаток знаний/ безответственность сотрудника транспортной организации
 - 2.3) неумение вести переговоры с клиентом
- 3) финансы
 - 3.1) изменение/повышение/невыгодность тарифов за перевозку
 - 3.2) финансовые трудности клиента
 - 3.3) повышение расходов транспортной организации.

На основе полученных данных выстраивается реальная картина существования и распределения возможных рисков транспортного отдела или предприятия, что служит основой для проектирования ситуационных задач, известных под названием «кейсы».

По определению Гарвардской школы бизнеса метод кейсов представляет собой «метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, обычно подготовленные в письменной форме и составленные исходя из опыта реальных людей, работающих в сфере предпринимательства, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основы беседы класса под руководством преподавателя. Поэтому метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе».

Метод кейсов позволяет решать следующие задачи:

- принимать верные решения в условиях неопределённости;
- разрабатывать алгоритм принятия решения;
- овладевать навыками исследования ситуации, отбросив второстепенные факторы;
- разрабатывать план действий, ориентированных на достижение намеченного результата;
- применять полученные теоретические знания, в том числе при изучении других дисциплин, для решения практических задач;
- учитывать точки зрения других специалистов при принятии окончательного решения [6].

Используемые для анализа и разбора ситуации могут быть реальными событиями или искусственно сконструированными описаниями, в основе которых должно лежать рассмотрение различных аспектов будущей профессиональной деятельности, в данном случае профессиональных рисков, присущих профессиональной среде транспортного предприятия. Необходимо учитывать, что предлагаемая к рассмотрению жизненная ситуация не просто содержит в себе проблему, но и заставляет актуализировать теоретические знания, ранее полученные студентами на занятиях, осознать их связь с реальной профессиональной деятельностью.

В рамках подготовки диссертационного исследования и проведения формирующего эксперимента нами был разработан учебное пособие «Сборник ситуационных задач по профессиональным рискам» (включает 30 кейсов) для направления подготовки 23.03.01.

Источниками информации для ситуационных задач, приведённых в сборнике, послужили реальные ситуации из деятельности калининградских предприятий ООО «Балтвагонтранс», ООО КМПЗ «Балтпроммаш», ООО «Простая логистика», ООО «РосКон», сконструированные на основе распределения профессиональных рисковых зон в деятельности менеджера по перевозкам.

Приведём примеры ситуационных задач по первым двум блокам профессиональных рисков в деятельности менеджера по перевозкам.

Пример кейса. Блок «процесс перевозки», профессиональная рисковая зона «неисправность подвижного состава» (на занятиях студенты самостоятельно определяют блок и профессиональную рисковую зону). Дисциплина: «Грузовые перевозки».

Описание ситуации:

Компания-перевозчик «Колесо» получила заявку от компании-производителя мебели «Кухня» на перевозку груза (мебель кухонная из ДСП). Водитель отправился в дорогу. На трассе, по которой проходил маршрут водителя, осуществлялся ремонт дорожного покрытия. Дорожные знаки 3.24, 1.18, 1.20.1 – 1.20.3, предупреждающие водителя, не были установлены, единственный знак 1.25 «Дорожные работы» был установлен за 50 метров до начала ремонтируемого участка дороги (по нормативу: вне населенного пункта первый такой знак устанавливается за 150 – 300 метров до начала ремонтируемого участка дороги, второй, дублирующий знак устанавливается не менее, чем за 50 метров до места проведения работ). В итоге водитель не успел достаточно снизить скорость и на большой скорости въехал на ремонтируемый участок дороги, одно колесо полуприцепа попало в глубокую яму, диаметром приблизительно с диаметр колеса, колесо до середины провалилось в яму. Водитель заглушил автомобиль. С мебелью, естественно, полуприцеп невозможно было вытащить. Водитель начал разгружать кухонную мебель на обочину. Когда водитель разгружал груз, он повредил упаковочный материал (полиэтиленовую плёнку) на некоторых элементах мебели. В течение некоторого времени рядом с полуприцепом остановилось 3 фуры, водители помогли водителю «Колесо» вытащить полуприцеп. В течение достаточно продолжительного времени (около трёх часов), пока водители извлекали полуприцеп из ямы, мебель стояла на обочине под дождём.

На месте разгрузки (склад получателя) обнаружилось, что часть мебели испорчена (плёнка, лак на поверхности элементов мебели набухли или потрескались). ООО «Колесо» получило от покупателя претензию по качеству доставленного груза, что повлечёт за собой дополнительные расходы.

Задание:

- 1) ознакомиться с ситуацией;
- 2) определить к какому профессиональному риску относится данная ситуация;
- 3) предложить меры, которые помогут снизить отрицательные последствия наступления подобных ситуаций.

Пример кейса. Блок «человеческие ресурсы», профессиональная рискованная зона «безответственность контрагента». Дисциплина: «Грузоведение».

Описание ситуации:

Калининградское строительное предприятие ООО «Под крышу» осуществило заказ на покупку щебня из природного камня (марка щебня М1200) из Карелии. Все услуги по подготовке груза, его погрузке, транспортировке и разгрузке должна была осуществлять транспортно-экспедиционная компания ООО «С ветерком».

В соответствии с требованиями щебень после обработки сваливают в огромные кучи под навесы, чтобы он выветрился от влаги и пыли, которая осталась на нём после дробления и помывки. В некрытом транспортном средстве доставка щебня должна осуществляться в сухую и солнечную погоду (мокрый щебень тяжелее выгружается, особенно, если он мелкий), обычно перевозимый материал накрывают тентом.

Транспортно-экспедиционная компания планировала наладить постоянное сотрудничество с ООО «Под крышу», так как строительное предприятие было крупным, финансово стабильным и регулярно пользовалось услугами других транспортных компаний по перевозке каких-либо грузов для собственных нужд.

Сотрудники ООО «С ветерком» подготовили щебень к погрузке, загрузили щебень, состав с грузом пошёл в Калининград. На станции назначения при выгрузке груз упал вместе с вагоном-думпкаром (железнодорожный грузовой вагон для перевозки и автоматизированной выгрузки сыпучих грузов (угольно-рудных грузов, грунта, песка, щебня) с повышенного пути (сооружение, на котором производится разгрузка массовых сыпучих навалочных грузов из железнодорожного подвижного состава). Оказалось, что замёрзший груз примёрз к стенкам вагона.

Далее компания-перевозчик заказала два крана, чтобы поднять вагон, наняла двух мастеров, чтобы отремонтировать две

поломанные вагонные сцепки. Прибывшие на разгрузку авто-мобилю-самосвалы и ковшовые автопогрузчики выполнили не весь объём работ, через два дня компания заказала самосвал и автопогрузчик в другой компании, чтобы выполнить погрузку и перевозку щебня из «упавшего» вагона. Строительная компания получила часть груза не в срок, что повлекло за собой выплату неустойки.

При выяснении обстоятельств случившегося выяснилось, что на арендованной транспортно-экспедиционной компанией площадке (где под навесами выветривался щебень) был наплыв груза и, чтобы освободить место под вновь прибывший груз, недосушенный щебень стали грузить в вагоны. Кроме того, планируя перевозку, анализируя прогноз погоды, менеджер по перевозкам ООО «С ветерком» не учёл того факта, что ночью и на большой скорости температура воздуха 0...+1 (по прогнозу) – это минусовая температура.

Задание:

- 1) ознакомиться с ситуацией;
- 2) определить к какому профессиональному риску относится данная ситуация;
- 3) определить, кто виноват в сложившейся ситуации;
- 4) предложить меры, которые позволят компании-получателю в будущем избежать подобных ситуаций.

Эффективность применения ситуационных задач проверялась через диагностику сформированности компонентов эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску в соответствии с разработанной структурой данного отношения. Структура включает: когнитивный, регулятивный и профессионально-деятельностный компоненты. Критерии сформированности компонентов: представление о профессиональном риске (уровни: первичное, неполное, целостное); готовность к профессиональному риску (низкая, средняя, высокая); представление о деятельности в условиях профессионального риска (первичное, неполное, целостное).

Исходя из покомпонентных уровней сформированности, трёхуровневая шкала сформированности эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску представлена недостаточным, достаточным и продвинутом уровнями.

Анализ результатов срезов, полученных в экспериментальной группе после проведения специального обучения с использованием ситуационных задач, показал стабильное повышение уровня сформированности эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску. По итогам формирующего эксперимента существенно выросла доля студентов, обладающих достаточным (1 срез: 16,1%; 2 срез: 58,1%) и продвинутым (1 срез: 0%; 2 срез: 25,8%) уровнями сформированности данного отношения.

Доля студентов, обладающих достаточным и продвинутым уровнями сформированности эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску, увеличилась по сравнению с контрольной группой (достаточный: экспериментальная группа – 58,1%; контрольная – 19,2%; продвинутый: экспериментальная группа – 25,8%; контрольная – 0%).

Таким образом, применение в процессе обучения в вузе ситуационных задач по решению конкретных рискованных ситуаций, позволит будущим менеджерам по перевозкам сформировать представление о профессиональном риске, обнаружить готовность к возникновению профессионального риска, сформировать опыт овладения способами построения деятельности в ситуациях данного риска.

Сформированность эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску будет обеспечивать интерес к нему, активность, самостоятельность и ответственность исполнения деятельности в ситуации неопределённости и связанного с этим риска. Учитывая, что риск является обязательным элементом профессиональной среды [7], сформированность эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску в составе профессиональной компетентности будет обеспечивать успешность деятельности личности в профессиональной среде.

Библиографический список

1. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещёва И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Б., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014.
2. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р.

3. Минкова Е.С., Петрова Е.И. Представления бакалавров технологии транспортных процессов о профессиональном риске. *Инновационная наука*. 2015; 12-2: 249 – 253
4. Транспортная стратегия Российской Федерации на период до 2030 года (проект). *Интернет-портал Министерства транспорта Российской Федерации*. Available at: <http://mintrans.ru/>
5. Самсонова Н.В., Минкова Е.С., Петрова Е.И. Представление о профессиональных рискованных зонах работников транспортных предприятий. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. Калининград: Издательство БГАРФ, 2015; 2.
6. Лебедев М.К., Ползикова В.А. *Использование кейс-технологий в учебном процессе. Кейс-стади: методическое пособие*. Ярославль: Издательство Ярославский железнодорожный техникум-филиал МИИТ, 2009.
7. Петрова Е.И. Профессиональный риск как элемент профессиональной среды. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. Калининград: Издательство БГАРФ, 2015; 4 (34).

References

1. *Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya v sisteme vysshego obrazovaniya*. Shehonin A.A., Tarykov V.A., Klesheva I.V., Bagautdinova A.Sh., Bud'ko M.B., Bud'ko M.Yu., Voznesenskaya A.O., Zabodalova L.A., Nadtochiy L.A., Orlova O.Yu. Sankt-Peterburg: NIU ITMO, 2014.
2. *Ob utverzhdenii Strategii innovatsionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 08.12.2011 № 2227-r.
3. Minkova E.S., Petrova E.I. Predstavleniya bakalavrov tehnologii transportnyh processov o professional'nom riske. *Innovatsionnaya nauka*. 2015; 12-2: 249 – 253
4. Transportnaya strategiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda (proekt). *Internet-portal Ministerstva transporta Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://mintrans.ru/>
5. Samsonova N.V., Minkova E.S., Petrova E.I. Predstavlenie o professional'nyh riskovyh zonah rabotnikov transportnyh predpriyatij. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. Kaliningrad: Izdatel'stvo BGARF, 2015; 2.
6. Lebedev M.K., Polzikova V.A. *Ispol'zovanie kejs-tehnologii v uchebnom processe. Kejs-stadi: metodicheskoe posobie*. Yaroslavl: Izdatel'stvo Yaroslavskij zheleznodorozhnyj tehnikum-filial MIIT, 2009.
7. Petrova E.I. Professional'nyj risk kak `element professional'noj sredy. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. Kaliningrad: Izdatel'stvo BGARF, 2015; 4 (34).

Статья поступила в редакцию 06.10.16

УДК 373.213(082)

Simic K. P., Ph.D., Preschool Teachers Training College (Kikinda, Serbia),
E-mail: kristina.planjanin.simic@gmail.com

THE ISSUE OF COMPARATIVE STUDY OF CHILD DANCE IN VOJVODINA. The study of children's folklore in Vojvodina remained on the periphery of the music ethnography research. In the study the researcher considers only children's game in which children play, standing opposite each other in a line. All the collected material tells about today's children's folklore of the Romanians in the Serbian part of Banat. They live in constant communication with the musical heritage of the children of other nationalities. Children's folklore is a live folk category that, like people, lives in spite of various influences that shape daily, change it, and modernize its contents. Because children have always been active participants in the rites, one of the valid elements of the ritual of transformation and transition in the entertainment is carried out by children.

Key words: children's folklore, children's games, songs with games, singing, ritual.

К. П. Симич, доктор пед. наук, Высшая школа образования и воспитания, г. Кикинда,
Республика Сербия, E-mail: kristina.planjanin.simic@gmail.com

К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ДЕТСКИХ ТАНЦЕВ ВОЕВОДИНЫ

Изучение детского фольклора в Воеводине осталось на периферии исследований музыкальной этнографии. В нашем исследовании будем рассматривать исключительно детские игры, в которых дети играют, стоя напротив друг друга в линии. Весь собранный материал говорит нам о сегодняшнем детском фольклоре румынов в сербской части Баната. Они живут в постоянной связи с музыкальным наследием детей других национальностей. Детский фольклор – живая фольклорная категория, которая, как и человек, живет, несмотря на различные влияния, которые ежедневно формируют, меняют его и модернизируют его содержание. Поскольку дети всегда были активными участниками обрядов, одним из допустимых элементов преобразования ритуала и его перехода в сферу развлечения осуществляется детьми.

Ключевые слова: детский фольклор, детские игры, песни с играми, пение, ритуал.

Изучение детского фольклора в Воеводине осталось на периферии исследований музыкальной этнографии. Обширный труд, в котором рассматривается эта, столь важная для развития ребенка проблема, до сих пор не появился на свет, как в сербской части Баната, так и в Воеводине и Сербии. Причины этого многочисленны – тревожные исторические события, многонациональный состав населения, многочисленность региональных языков Воеводины и т. п.

Сербская часть Баната, в которой проведены полевые исследования, составляет одну треть географической территории Воеводины. Западная часть Баната на самом деле принадлежит Воеводине (т. е. Сербии), а пограничная область северного Баната (т. н. Поморишье) располагается на территориях современных Венгрии и Румынии. Большая часть примеров, собранных в этом исследовании, на румынском языке. Учитывая, что на исследуемой территории проживает много национальностей, также существуют и, записанные на сербском языке, примеры, влияющие на наши представления о фольклорном наследии в сербской части Баната. «Детский фольклор свидетельствует об историческом детстве и духовном развитии человечества. Если даже сейчас, пусть и поздно, хотя бы частично, познакомимся с

нашим детским фольклором, мы приблизимся к пониманию природы фольклора вообще. Как можно серьезно говорить о развитии народных обычаев, поверий, народной психике в целом, если ничего не знать о ключевом этапе человеческого развития» [1, с. 57 – 58].

Весь собранный, записанный и проанализированный музыкально-фольклорный материал базируется на полевых исследованиях, проведенных автором. Полевые исследования выполнены в период с 25 мая 1999 по 16 января 2012 года в 12 населенных пунктах, находящихся в сербской части Баната.

При накоплении музыкально-этнографического материала было использовано несколько научных методов – метод прямого наблюдения, сопоставительный метод, метод интервью и метод эксперимента.

Среди научных трудов по музыкальной этнографии до сих пор у нас было очень мало материала, относящегося к детскому фольклору в Сербии. В Сербии, также как и во многих европейских странах, не существует единой системы классификации вокальной музыкальной традиции. Интересно заметить, что иногда, даже один и тот же автор систематизирует фольклорный материал по-разному, что подтверждают ученые, занимающие-

ся этой проблемой [2, с. 522]. При систематизации фольклорного материала в нашей работе мы руководились: назначением, функцией, тематическим содержанием детских песен, анализом музыкальной формы определенных подкатегорий детского фольклора. В связи с этим можно выделить следующие группы песен: песни взрослых для детей (колыбельные песни или байки, песни связанные с игровыми действиями); песни, которые сами дети поют. На основе до сих пор записанных и проанализированных примеров, [3, с. 195], музыкальный материал был структурирован по категориям: считалки, песни-образцы (песни посвященные птицам, животным, а также детские хороводные песни или песни, которые исполняются с движениями рук, ног и т. д.).

Подвижные песенки-игры можно распределить по следующим категориям:

1. Хороводные песенки-игры;
2. Песни с движениями рук;
3. Другие песенки-игры:
 - а) Игры с мячом, сопровождаемые пением
 - б) Песни с играми: с воротами, мостом, т.е. с прохождением
 - с) Игры с двумя параллельными линиями (лесами)
4. Песни другой тематики выделены в отдельную категорию.¹

Однако в нашем исследовании мы будем рассматривать исключительно детские игры с двумя параллельными линиями (лесами), которые исполняются с движениями и с пением, либо скандированием или комбинированием этих двух. При этом мы задержимся на их сопоставительном анализе внутри одного географического ареала.

Песенка-игра под названием „Vin doi domn'i din București»² (6 примера) распространена на более широкой территории.

Это подтверждают многие примеры из литературы. Эту песню находим в книге Эмилии Комишер (Emilia Comisel) под тем же самым названием и её вариант «Două doamne-n București (adio, dio, da)», («Две госпожи в Букуреште»), а также записаны и её следующие варианты: «Sunt un domn din București (Dila, dila, da)» («Я – господин из Букурешта») и «Venea un prinț călare (Adio, dio, da)» («Прискакал принц на коне») [4; 5]. Вариант под названием «Mai mulți domni din București (Dia, dia, dom)» («Дворяне из Букурешта») был записан и в Уздине в 1973 году [6, с. 27]. и в деревне Овчи (Ovcea), а также под названием «Vin doi domni din București (Dia, dia, dam)» [5, с. 88].

Песню с движениями, у которой похожий припев «Adio, dio, da», находим в книге Ивана Евсеева³ под названием «Noi avem castel frumos» / «У нас красивый замок» [7, с. 139]. Автор этого исследования напоминает, что «замок персонафицирует универсальный символ женщин», метафору сотворяющего женского тела. Замки из наших сказок, через которые проходит героиня, всегда созданы из металла или драгоценных камней и они символизируют эволюционные этапы женского инициирования [8, с. 41 – 42].

Эта песенка-игра, записанная в ходе полевых исследований, весьма напоминает вариант на сербском языке, который я еще ребёнком выучила в начальной школе в Нови-Саде под названием «Мама идёт с вокзала».⁴ Мелодия идентична записанным примерам.

Поэтому в продолжение текста приведём текст этой песенки-игры:

Мама идет с вокзала
Диа диа да (припев)
Почему с вокзала? (припев)
Ищет одну дочь (припев)

VIN DOI DOMN'I DIN BUCUREȘTI

(cca ♩=100)

Lazăr Novac, 47 de ani,
Iablanca, 8.12.2002

O.F.

Vin doi domn'i din Bu - cu - rești, di - a, di - a, da. etc...

VIN DOI DOMN'I DIN BUCUREȘTI

(cca ♩=112)

Livia Pitic, 39 de ani,
Coștei, 16.09.2002

O.F.

Vin doi domn'i din Bu - cu - rești, di - a, di - a, da. etc...

¹ В отдельную категорию выделены песни, которые не принадлежат ни одной из уже упомянутых подкатегорий, т.е. не принадлежат ни считалкам, ни песням-образцам, ни детским играм. Их функция различна и можно лишь только предположить о назначении некоторых. Ввиду недостатка записанных примеров и подходящей терминологии, я была вынуждена назвать эту подкатеорию – песни другой тематики.

² Описание игры: Дети стоят в двух параллельных линиях (лесах), примерно по шестеро в каждой. Одна леса поет первый стих и шагает к другой, которая не двигается. А потом вторая леса всё это повторяет напевая следующий стих и т.д. И после этого в одном стихе они требуют одну из девочек, которая выходит из своей лесе. «И что было дальше?» «Не помню. Я была очень маленькой». Mg-dipl 2/29.

³ Смотри: EVSEEV, Ivan: Jocurile tradiționale de copii (Rădăcini mitico-rituale), Editura EXCELSIOR, Timișoara, 1994, 139 «Приведенная игра происходит по-другому: девочки возраста от 7 до 14 пожимают друг другу руки и образуют два круга на расстоянии 50-60 сантиметров. Эту игру играют весной и осенью».

⁴ Игра происходила таким же образом, как ее описала Анна Пардос (пример 152). В продолжении приведу описание игры по своему воспоминанию. Выбранная девочка выходила из своей лесе и разбегалась изо всей силы к сопернической лесе. Она была должна своим телом пробить соперническую лесу. Если бы ей это удалось, она оставалась бы со своей лесой. Если нет – она должна была присоединиться сопернической лесе. Игра заканчивалась растяжением на руках двух сопернических лес (групп) т.е. состязанием в силе.

Как ее назвать? (припев)
 Назовем ее Ивановой (припев)
 Мы не отдадим Ивану (припев)
 Вы должны её отдать (припев)

В книге Весны Марьянович также встречаем пример этой игры на сербском языке (Жабаль, Шайкаш; пример вероятно взят из справочника детских игр, напечатанного после Второй мировой войны [9, с. 142] с похожим названием «Мама идет с вокзала» т. е. «Мама идет с вокзальчика».⁵ Автор значительно труда по традиционным детским играм Воеводины считает, что эта игра является подражанием обрядам, в которой «многие обрядовые действия, которые на самом деле происходили [...] и которые не сохранились, когда утратили определенное значение для общества, на самом деле сохранились у детей, потому что они играли большую роль для детской мечты [9, с. 148]. Она также считает, что эта игра персонифицирует похищение, т. е. переезд девушки в дом жениха. [9, с. 150]. Пример записан в Поморишье под названием «Dija, dija, dom». В качестве синонимов этой игры приведены: «Похищение», «Кража девушки» и «Девушка прыгнула» [10, с. 76].

Этнолог, доктор наук, Оливера Васич в своей книге о традиционных играх в Подрине упоминает похожую игру и её трансформацию и замечает, что в Подрине произошло слияние проходной игры «Ласточки, улетайте» (которая является вариантом румынской детской игры «Podul (de piatră)» («Каменный мост») т. е. «Poarta» («Ворота») и игры «Мама идет с вокзала». Автор этого труда пишет: «Первые три игры – «Ой ты клён, ты клён», «На горе» и «Мама идет с вокзала» связаны в Подрине с игрой «Ласточки, улетайте». Эта игра является девичьей ярмарочной игрой, известной в Косове под названием «Крош, крошичка», а в Воеводине, также как и в Подрине, она называется «Ласточки, улетайте». В начале XX века вместе исполнялись игры, связанные с похищением девушек и игры, в которых парни на ярмарке боролись за девушку. Каким-то необыкновенным способом эти две игры слились в одно целое. Впрочем, записаны только последние элементы этих игр, так что нам вовсе не известно как все это выглядело в прошлом» [11]. Она еще считает, что исполнители этих игр были парни и девушки, а после окончания Второй мировой войны девочки 15 – 16 лет и что, на самом деле, в этой игре сохранились (в стилизованной форме) следы переезда девушки в дом жениха т. е. похищения девушки [9, с. 153].

При сравнении имеющихся музыкальных примеров (Comișel, 1982: 299) из румынской литературы с играми на румынском языке мы обнаружили, что похожи не только мелодии, но в обеих еще присутствует и вполне узнаваемый припев «Dia, dia, da» «Dija, dija, dom» т. е. «Adio, dio, da» [4] (в варианте под названием «Noi avem castel frumos» припев – «Adio, dio, da» [7]). Этот припев в определенном смысле символично напоминает какое-то постоянное прощание («Adio» – прощай по-итальянски), а в символике слова «Дом», новое гнездо, которое девочки должны сами свить, прощаясь с прежней, девичьей жизнью. Даже вторая часть приведенных стихов указывает на факт, что речь идет об одной и той же песне. Различаются только начальные стихи: румынский вариант – «Приезжают господа из Букурешта», а сербский – «Мама идет с вокзала» (Marjanović, 2005: 142) т. е. «Мама идет с вокзальчика» [11, с. 36 – 42]. Несмотря на то, что произошли некоторые изменения в тексте, как в случае с уже упомянутой песней с играми в Воеводине, содержание игры не изменилось. Похожие изменения в тексте встречаются в считалках, которые были записаны фольклористами и которые и рассмотрены, и показаны в докторской диссертации: «Типология румынского детского фольклора в сербской части Баната. Считалки» [12]. Поскольку дети всегда были активными участниками обрядов, в многих детских играх они подражали взрослым. Таким образом, они в свои детские игры внесли не только образ мышления, формы общения, но еще и видимые элементы, составляющие обряды определённого общества. Этнолог Весна Марьянович об этом пишет: «Про некоторые детские игры можно сказать, что они развились из ритуальных практик обществ, в которых они появились. Но они еще в прошлом веке стали развлечением для взрослых, а потом развлечением для детей. Их путь был определен преобразованиями в обществе. Детские игры позволили нам

исследовать преобразование обрядовых практик в определенном обществе». Автор считает, что можно предположить, что в детских играх сохранились части отделения индивида от общества, т. е. «символический показ отделения детей от матери, семьи и их переход в общество взрослых» [9, с. 154]. В заключении автор приходит к следующим выводам: «Детская игра являлась видом культурного двойника, который модифицированные, регулируемые и даже превращенные элементы ритуала ввел в рамки развлечения и в очень простую систему поведения самых младших членов общества [...] одним из допустимых элементов преобразования ритуала и его перехода в сферу развлечения [...] и он имеет двойственное значение. С одной стороны, это помогает нам понять функцию детской игры, а с другой стороны позволяет нам исследовать преобразование обрядовых практик в определенном обществе» [9, с. 148]. Так как дети в патриархальной семье не были отделены от взрослых, по-своему понимая видимые элементы ритуала и вводя их в рамки детской игры, они на самом деле пытались узнать их смысл, потому что, делать то, что делают взрослые, значит быть выше их и овладеть их тайнами. Справиться с элементами определённых действий через игру и подражая взрослым, значило для них овладеть этой силой, понять смысл окружающего мира и в определённый момент подчинить его себе. Детские хороводные игры с элементами ритуала надо понимать как самую ритуальную, самую достоверную связь со старейшими ритуальными играми, и она, несомненно, содержит в себе важные элементы самого ритуала [9, с. 148]. Так как детская склонность к подражанию взрослым существует у всех народов мира, некоторые авторы считают, что именно дети являются «лучшими хранителями народных традиций» [...] Универсальность детского выражения является последствием таких психофизических качеств в данном возрасте, которые дети старшего возраста переносят на младших детей в чистой, светлой форме [4, с. 419 – 420].

Исполнение песен с движениями с двумя лесами сопровождается пением. Во всех проанализированных примерах ударение падает на последний слог.

Мелодический анализ показал, что все эти песенки-игры содержат от 6 до 14 стихов, которые не образуют строфу, а следуют один за другим. Они чаще всего содержат от 5 до 8 слогов.

Стихосложение иногда меняется по строфам и можно встретить самые различные сочетания без заранее установленных правил. Чаще всего встречаем три вида стихосложения: гекзаметр (4+3), симметричный октонар (4+4) и симметричный гептаметр (3+3). Преобладает бинарная ритмическая структура, а реже встречаются ритмические фигуры в виде триопи. Мелодико-ритмические модели песен с двумя параллельными лесами имеют диапазон от 6 до даже 14 разделов.

Мелодическая линия этой подкатегории – очень несложная и силлабическая. Она движется на соседних тонах, иногда скачками, чаще всего на малую терцию вниз (3 примера).

Из приведённых примеров можно сделать вывод, что тональные отношения почти всегда образуются из архаических, диатонических и пентатонических рядов:

Тетраккорд (2 примера),

Тетраккорд с хроматической модуляцией (1 пример)

т. е. пентатон с хроматической модуляцией (1 пример).



Исключением являются примеры, в которых тональные отношения в песнях с играми образуются в виде секстаккорда.

Часто появляются и совместные ритмико-мелодические мотивы. Их сочетанием и вариацией, дополнительным заключе-

⁵ MARJANOVIĆ, Vesna: Tradicionalne dečje igre u Vojvodini, Matica srpska, 2005, 46: В ту же категорию некоторые авторы зачисляют игру «Елечкини, барьячкини», очень известную у сербов, шоков, буневцев. Вариант этой игры, под названием «Ерберечке» можно найти в материале М. Недича.

ниям в виде каденций получается больше вариантов некоторых примеров. Музыкальная форма указывает на очень простую структуру. В большинстве песен она состоит из однострочного напева, повторяющегося два или более раз с незаметными изменениями. Каденции однострочных напевов чаще всего находятся на 1 ступени, в то время как каденции на 3, 4, 5, или 6 ступени являются исключением.

Детский фольклор – живая фольклорная категория, которая, как и человек, живёт несмотря на различные влияния, которые ежедневно формируют, меняют его и модернизируют его содержание. Детские песни, исполняемые сорок лет назад в Воеводине, в современной музыкальной литературе сохранились в почти неизменном виде. Обобщённо говоря, песни-игры с движениями

претерпели очень мало изменений в музыкальной структуре и функции. Самые большие изменения они претерпели в области тематики текста.

Весь собранный материал говорит нам о сегодняшнем детском фольклоре румынов в сербской части Баната. Они живут в постоянной связи с музыкальным наследием детей других национальностей. Похожие примеры можно встретить у румынов, сербов и на территории более широкого географического ареала. Данная работа вносит скромный вклад в обозначение детского творчества и ознакомление с ним. Она может послужить основой для дальнейшего, более полного изучения детского фольклора румынов и детей других национальностей в Воеводине.

Библиографический список

1. Ljubinković Nenad (1976). „Usmeno dečje stvaralaštvo“ u Zbornik radova: Negovanje izvornog folklora u radu sa decom. Beograd: Savet za vaspitanje i brigu o deci SR Srbije, 53 – 58.
2. Fracile Nice (1989). „Oblici dečijeg folklora Srba i Rumuna u Vojvodini“, Zbornik radova XXXVI kongresa Saveza udruženja folklorista Srbije, Sokobanja-Beograd : Savez udruženja folklorista Srbije, glavni i odgovorni urednik Dragoslav Antonijević, 522 – 528.
3. Fracile Nice (1995). „Neka zapažanja o klasifikaciji vokalne muzičke tradicije“, U: Folklor u Vojvodini. Novi Sad: Udruženje folklorista Vojvodine, sveska 9, 125 – 130.
4. Ilijin Milica (1970-1972): „Deca- čuvari orske tradicije“, Zbornik radova XVII kongresa Saveza udruženja folklorista Jugoslavije, glavni urednik Vinko Žganec, Poreč- Zagreb: Savez udruženja folklorista Jugoslavije: Društvo folklorista Hrvatske, 419 – 420.
5. Jurjovan Trandafir (1983). Folclor muzical Românesc din Ovcea, Ovcea: Editura Societatea cultural-artistică „Steaua“.
6. Lifa Gheorghe (2001). Contribuții la monografia folclorului din Uzdin, (III), folclorul copiilor, Uzdin: Editura Societatea literar-artistică „Tibiscus“, Iugoslavia.
7. Evseev Ivan (1994). Jocurile tradiționale de copii (Rădăcini mitico-rituale), Timișoara: Editura EXCELSIOR.
8. Aziza Claude, Olivier Claude, Strick, Robert (1978): Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires, Paris: Fernand Natan.
9. Marjanović Vesna (2005): Tradicionalne dečje igre u Vojvodini, Novi Sad: Matica srpska.
10. Markov Jorgovan, Javorka (2010): Vreme bezazlenosti, Temišvar: Savez srba u Rumuniji.
11. Vasić Olivera (1991). Igračka tradicija Podrinja, Sarajevo: Posebna izdanja, I kolo, knjiga 4, Drugari.
12. Planjanin-Simić Kristina (2014). „Tipologija rumunskog dečijeg folklora u srpskom Banatu. Brojalice“, doktorska disertacija, Nacionalni muzički univerzitet u Bukureštu, R.Rumunija (u rukopisu), „Tipologia folclorului Românesc al copiilor din Banatul Sărbesc. Numărătorile“, Universitatea națională de muzică din București, 2014.

References

1. Ljubinković Nenad (1976). „Usmeno dečje stvaralaštvo“ u Zbornik radova: Negovanje izvornog folklora u radu sa decom. Beograd: Savet za vaspitanje i brigu o deci SR Srbije, 53 – 58.
2. Fracile Nice (1989). „Oblici dečijeg folklora Srba i Rumuna u Vojvodini“, Zbornik radova XXXVI kongresa Saveza udruženja folklorista Srbije, Sokobanja-Beograd : Savez udruženja folklorista Srbije, glavni i odgovorni urednik Dragoslav Antonijević, 522 – 528.
3. Fracile Nice (1995). „Neka zapažanja o klasifikaciji vokalne muzičke tradicije“, U: Folklor u Vojvodini. Novi Sad: Udruženje folklorista Vojvodine, sveska 9, 125 – 130.
4. Ilijin Milica (1970-1972): „Deca- čuvari orske tradicije“, Zbornik radova XVII kongresa Saveza udruženja folklorista Jugoslavije, glavni urednik Vinko Žganec, Poreč- Zagreb: Savez udruženja folklorista Jugoslavije: Društvo folklorista Hrvatske, 419 – 420.
5. Jurjovan Trandafir (1983). Folclor muzical Românesc din Ovcea, Ovcea: Editura Societatea cultural-artistică „Steaua“.
6. Lifa Gheorghe (2001). Contribuții la monografia folclorului din Uzdin, (III), folclorul copiilor, Uzdin: Editura Societatea literar-artistică „Tibiscus“, Iugoslavia.
7. Evseev Ivan (1994). Jocurile tradiționale de copii (Rădăcini mitico-rituale), Timișoara: Editura EXCELSIOR.
8. Aziza Claude, Olivier Claude, Strick, Robert (1978): Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires, Paris: Fernand Natan.
9. Marjanović Vesna (2005): Tradicionalne dečje igre u Vojvodini, Novi Sad: Matica srpska.
10. Markov Jorgovan, Javorka (2010): Vreme bezazlenosti, Temišvar: Savez srba u Rumuniji.
11. Vasić Olivera (1991). Igračka tradicija Podrinja, Sarajevo: Posebna izdanja, I kolo, knjiga 4, Drugari.
12. Planjanin-Simić Kristina (2014). „Tipologija rumunskog dečijeg folklora u srpskom Banatu. Brojalice“, doktorska disertacija, Nacionalni muzički univerzitet u Bukureštu, R.Rumunija (u rukopisu), „Tipologia folclorului Românesc al copiilor din Banatul Sărbesc. Numărătorile“, Universitatea națională de muzică din București, 2014.

Статья поступила в редакцию 26.09.16

УДК 37.034

Singach A.N., Director, Innovative Scientific Methodological Concert-Producing Centre, Altai State Academy of Culture and Art, Altai Region Youth Parliament's President (Barnaul, Russia), E-mail: singach@inbox.ru

WAYS OF YOUTH EXTREMISM PREVENTION BY MEANS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES. The article considers questions of controlling youth extremism by means of social and cultural activity. The research includes an analysis of areas of work carried out in the framework of the sociocultural program “Commonwealth”, developed by the author. The program is based on a project technology of social and cultural activities: the organization of volunteer activities, awareness-raising, cultural-creative activities, gaming technology, recreation. The adding of the design technologies of welfare activity to the program with the combination of individual personality development allows meeting the public interest, increasing the interest of participants in the program, achieving significant results and creating an atmosphere of enthusiasm.

Key words: youth extremism, social and cultural activities, social and cultural program design technology.

A.N. Сингач, директор инновационного научно-методического концертно-продюсерского центра, Алтайская государственная академия культуры и искусств, председатель Молодёжного парламента Алтайского края, г. Барнаул, E-mail: singach@inbox.ru

ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ МОЛОДЁЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье затрагиваются вопросы профилактики молодёжного экстремизма с использованием средств социально-культурной деятельности. Предлагается анализ направлений работы, проведённой в рамках реализации социально-культурной программы «Содружество», разработанной автором. В основу программы были положены проектные технологии социально-культурной деятельности: организации волонтерской деятельности, информационно-просветительские, культуротворческие, игровые технологии, рекреационные. Включение в программу проектных технологий социально-культурной деятельности позволило при сочетании индивидуального развития личности с соблюдением интересов общества повысить заинтересованность участников программы на достижение значимого результата, создать атмосферу увлеченности.

Ключевые слова: молодёжный экстремизм, социально-культурная деятельность, социально-культурная программа, проектные технологии.

Решение задач профилактики экстремизма является актуальной задачей, стоящей перед полинациональным, поликонфессиональным обществом. Важную роль в её решении могут сыграть специально создаваемые социальные институты, общественные организации, молодёжные движения, направленные на вовлечение молодёжи в одобряемые обществом виды деятельности, направляющие досуговую активность в позитивное русло. Наиболее перспективным направлением профилактики экстремизма, на наш взгляд, является включение молодёжи в активную социально-культурную деятельность: вовлечение в разнообразную творческую деятельность, развитие творческих инициатив, активизация профессионального самоопределения молодёжи, оснащение объективными знаниями и формирование оценочного восприятия различных проявлений экстремизма, воспитание толерантного отношения к представителям иных социальных, религиозных, политических, национальных групп.

Для решения задачи профилактики молодёжного экстремизма нами была разработана комплексная программа «Содружество», целью которой стало формирование на основе воспитательного потенциала социально-культурной деятельности интегративных качеств личности, составляющих основу социально ответственного поведения и определяющих устойчивость к проявлениям экстремизма участников экспериментальной группы.

Содержание программы разработано в опоре как на общепедагогические принципы, так и на принципы педагогики досуга: гуманизации, деятельности, личностно-ориентированного подхода, сознательности и активности, систематичности, последовательности и непрерывности педагогического воздействия, культуросообразности; свободы выбора досуговых занятий, развития инициативы и самостоятельности, интереса.

Основой реализации социально-культурной программы «Содружество» стали проектные технологии социально-культурной деятельности: организации волонтерской деятельности, информационно-просветительские, культуротворческие, игровые технологии, рекреационные.

Предложенная нами к реализации программа «Содружество» передает содержание социально-культурной деятельности, так как выполняет функции, имманентные социально-культурной деятельности – социализации и инкультурации, самореализации, рекреации, культурно-просветительную функцию.

Программа предполагает определенную логическую последовательность в формировании социально одобряемого поведения, поступенное углубление социально-культурной значимости достигаемого результата, формирование социально-ценностных, нравственных установок.

1 этап: адаптационный. Предполагает приобщение молодёжи к социально-полезной деятельности, формирование мотивации к выбору культурных форм проведения досуга, интереса к изучению межкультурных особенностей.

2 этап: основной. Предполагает формирование когнитивно-ценностных установок, адекватной самооценки, ориентации на межкультурное взаимодействие и культурный досуг, творческую самореализацию, оснащение этнокультурными, религиозно-ведческими, историческими знаниями, вовлечение в оздоровительную, волонтерскую деятельность.

3 этап: итоговый. Предполагает закрепление достигнутого результата на основе развития личностных качеств, формирование потребности в социально-одобряемой деятельности.

Исходя из предположения о том, что профилактика проявлений экстремизма в молодёжной среде как сложного социального явления требует решения проблем личностного развития мировоззренческого и поведенческого уровня, то и выбор форм

педагогического воздействия должен представлять собой взаимосвязанный комплекс различных направлений деятельности, позволяющих наиболее эффективно оказывать педагогическое воздействие на молодого человека в процессе формирования социально ответственного поведения.

Основными формами деятельности в рамках реализации программы «Содружества» были определены:

- добровольческие акции, конкурсы, трудовые десанты, общественная и общественно-политическая деятельность;
- информационно-просветительские лекции, беседы, дискуссии;
- творческая, концертно-исполнительская деятельность, фестивали национальных культур;
- обучающие коммуникативные игры, игры-тренинги, викторины и т. д.

В целом, социально-культурная программа «Содружество» носит комплексный характер, что позволило затронуть значимых для молодёжи видов и направлений деятельности, как развлекательного, спортивно-оздоровительного, так и познавательного, социально значимого характера.

В соответствии с когнитивным, эмоционально-оценочным, мотивационно-деятельностным компонентами личности и критериями сформированности социально ответственного поведения, обозначенными в модели, основными задачами программы были определены следующие:

- духовно-нравственное развитие участников социально-педагогического процесса на основе формирования системы общечеловеческих культурных ценностей (формирование когнитивно-ценностных установок, интереса и уважительного отношения к культуре своего народа и инокультурным явлениям, приобщение к этнокультурным ценностям, оснащение религиозно-ведческими, историческими знаниями);
- формирование навыков социальной коммуникации (ориентация на межкультурное взаимодействие, формирование адекватной самооценки, коммуникативных навыков, эмпатии, толерантного отношения к представителям других культур, вероисповеданий, национальностей);
- формирование мотивации к общественно-полезной деятельности (формирование интереса к волонтерской деятельности и другим социально одобряемым видам досуга);
- вовлечение в занятия социально-одобряемой досуговой деятельности, включая спортивно-оздоровительные, творческие мероприятия (формирование мотивации к творческой самореализации, спортивно-оздоровительной деятельности и другим культурным формам проведения досуга);
- формирование отрицательного отношения к любым проявлениям экстремизма.

Несомненно, что работа по профилактике проявлений экстремизма в молодёжной среде будет более эффективной при реализации «рекреационно-развивающей среды, включающей взаимодействие молодых людей, интеграцию усилий различных социально-культурных учреждений» [1, с. 284 – 285]. Поэтому при разработке основных направлений профилактики экстремизма мы стремились организовать взаимодействие с различными субъектами социально-культурной деятельности – образовательными учреждениями, общественными организациями, этнокультурными объединениями и т. д.

Важным направлением в профилактике экстремизма, обозначенным в социально-культурной программе «Содружество», стало развитие коммуникативных навыков, эмпатии, социальной перцепции. Введенное Дж. Брунером (1947) понятие «социальная перцепция» было предназначено для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не

только от характеристик стимула-объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, значимости ситуации и т.д. Позднее это понятие стало включать в себя целостное восприятие субъектом не только предметов материального мира, но так называемых социальных объектов (других людей, групп, классов, народностей и т. д.), социальных ситуаций и т. п. [2, с. 7 – 8].

Социальная перцепция с социально-ответственного поведения выступает как важный познавательный компонент в структуре общения. Восприятие человека, обладающий развитой социальной перцепцией, лишено социальных стереотипов, он видит в партнере по общению не объект воздействия, а неповторимую личность. И, поскольку, способность адекватного восприятия другого человека, как и развитие коммуникативных навыков, формируется лишь в процессе общения, в первую очередь, с представителями другой культуры, то для эффективного формирования навыков социальной перцепции было выбрано включение участников эксперимента в деятельность этнокультурных объединений. Особое значение в программе «Содружество» было уделено приданию аксиологического смысла межкультурному диалогу, уважительного отношения к социальным и этнокультурным различиям.

С позиций нашего исследования, нам близка идея Г.И. Губа о том, что этнокультурное воспитание предстает как деятельность, направленная на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа и обеспечивающая успешное вхождение ребенка в контекст мировой культуры [3]. Нам также близка позиция О.С. Щербаковой о понимании этнокультурного воспитания как целостного педагогического процесса передачи подрастающему поколению традиций, социальных норм и культурных ценностей этноса, неотъемлемой части процесса становления личности человека, оказывающего влияние на его социальное, духовное, нравственное, психическое и физическое развитие [4].

В связи с этим в программу «Содружество» был ряд мероприятий этнокультурной направленности, например, такие, как фестивали традиционной народной культуры, участниками которых в качестве волонтеров были представители экспериментальной группы. Участие в таких мероприятиях, непосредственное включение в межкультурную коммуникацию способствовало формированию гражданственности, патриотизма, гуманизма, чуткого отношения к истории России, развитию культуры межнационального взаимодействия, формированию принципов бесконфликтного взаимодействия, позитивной оценки своей этнической групп и уважительного отношения к культуре других народов, как у участников эксперимента, так и у членов этнокультурных коллективов.

Одной из наиболее привлекательных для молодежи сфер деятельности, имеющей огромный потенциал в формировании личности, является спортивная деятельность. С этой целью в программе было предусмотрено проведение различных спортивно-массовых мероприятий, организация рекреационной деятельности, стимулирующей физическую активность участников программы, формирующей навыки здорового образа жизни.

Участие в различных социальных акциях может рассматриваться как эффективная технология профилактики социальных проблем, в том числе, экстремизма в молодежной среде, обладающая рядом преимуществ. К ним, в первую очередь, можно отнести ненавязчивость и косвенный характер воздействия, поскольку участие в них добровольно, оно мотивируется стремлением к самореализации, освоению новых социальных ролей. В процессе участия в социальных акциях молодые люди в специально организованную деятельность развивают в себе такие качества, как толерантность, патриотизм, гуманизм, осва-

ивают социально-культурные ценности. Результатами участия в такого рода акциях можно отнести повышение инициативности молодых людей, развитие организаторских, лидерских качеств, стремление к поиску путей решения поставленной проблемы, формирование мотивация участников волонтерской акции к оказанию безвозмездной помощи нуждающимся в ней людям, замещение асоциального поведения социально одобряемым, воспитание активной гражданской позиции.

Важным направлением в формировании отрицательного отношения к любым проявлениям экстремизма стала целенаправленная организованная работа по воспитанию чувства патриотизма. В этом направлении в программе предусмотрено проведение встреч с ветеранами Великой Отечественной войны, ветеранами локальных войн, тружениками тыла, запись их воспоминаний, проведение исследовательской работы (сбор документов и реликвий о мужестве и героизме защитников Родины), оказание адресной помощи инвалидам войны и труда, семьям погибших воинов, участие в патриотических акциях «Георгиевская ленточка», «Забытый полк» и др. Уникальным событием стало участие молодежи в патриотической акции «Штурм Рейхстага» – масштабной реконструкции боевых событий Великой Отечественной войны.

Одной из задач социально-культурной программы «Содружество» является оснащение молодых людей знаниями в области отечественного культурно-исторического наследия, родной этнической культуры, знакомство с культурными особенностями иных этнических общностей, формирование системы общечеловеческих ценностей на основе развития познавательного интереса. Использование активных методов поликультурного воспитания способствовали формированию стойкого интереса к изучению родной культуры, культуры иных народов, развитию уважительного отношения к культурному многообразию современного общества, здорового чувства патриотизма, что в своей совокупности способствует усвоению принципов социально ответственного поведения, формированию умения жить в полиэтнической среде.

В целом, основной идеей реализации социально-культурной программы «Содружество» было мобилизация всего диапазона имеющихся возможностей, способствующих формированию социально ответственного поведения молодежи, вовлечение ее в многообразные социально одобряемые виды досуговой деятельности, развития нравственных качеств личности.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы. Досуговая деятельность молодежи – сфера, которая при создании определенных социально-культурных условий становится не только развлекающей средой, но и областью, позволяющей с успехом осуществлять развитие, как отдельной личности, так и социальных общностей с позиций социальных, культурно-исторических и национально-культурных ценностей. Включение в программу проектных технологий социально-культурной деятельности позволило при сочетании индивидуального развития личности с соблюдением интересов общества повысить заинтересованность участников программы на достижение значимого результата, создать атмосферу увлеченности. Применяемые в программе «Содружество» технологии социально-культурной деятельности позволили оказать положительное воздействие не только на участников эксперимента, но и на широкий круг лиц, которые в той или иной степени были вовлечены в реализацию программы; отдаленным результатом реализации программы мы видим экстраполяцию сформированной модели межкультурного взаимодействия за рамки специально организованного социально-культурного процесса, становление социально ответственного поведения как ценностно-смысловым стержнем образа жизни молодого поколения.

Библиографический список

1. Апанасюк Л.А. Преодоление проявлений ксенофобии в молодежной среде: социокультурный подход. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2013; Выпуск 4 (120).
2. Безменов И.В. *Взаимосвязь социальной перцепции с когнитивными стилями студентов вузов*. Автореферат диссертации... кандидата психологических наук. Москва, 2007.
3. Губа Г.И. *Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Курск, 2007.
4. Щербакова О.С. *Этнокультурное воспитание детей и подростков на региональных народно-певческих традициях в условиях досуга*: монография. Барнаул, 2013.

References

1. Apanasyuk L.A. Preodolenie proyavlenij ksenofobii v molodezhnoj srede: sociokul'turnyj podhod. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; Vypusk 4 (120).

2. Bezmenov I.V. *Vzaimosvyaz' social'noj percepcii s kognitivnymi stilyami studentov vuzov*. Avtoreferat dissertacii... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Guba G.I. *'Etnokul'turnoe vospitanie doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov v teatral'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2007.
4. Scherbakova O.S. *'Etnokul'turnoe vospitanie detej i podrostkov na regional'nyh narodno-pevcheskih tradiciyah v usloviyah dosuga*: monografiya. Barnaul, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.08.16

УДК 371

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

PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF FIGURATIVE PERCEPTION OF MUSIC IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF INTONATION PLASTIC. The article discusses practical issues of development of figurative perception of music in older preschool children by means of all kinds of musical activity. The author describes the contents of the three phases of the perception of the image of a piece of music. The work states an idea that plastic intonation is applicable in various types of musical activities and is aimed at enhancing the perception of figurative meanings in older preschoolers. The article highlights two types of musical and plastic activities in the music lesson in preschool. The researcher also presents different methods of plastic intonation with older preschoolers. The work has an interdisciplinary character, written at the intersection of musical psychology, theory and methodology of music education.

Key words: imaginative perception, perception of music, plastic intonation, types of musical activities, musical and plastic activities.

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

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются практические вопросы развития образного восприятия музыки у старших дошкольников посредством всех видов музыкальной деятельности. Раскрывается содержание трех фаз развития восприятия образа музыкального произведения. Обосновывается идея о том, что пластическое интонирование применимо в различных видах музыкальной деятельности и направлено на активизацию образного восприятия старших дошкольников. В статье выделены два типа музыкально-пластической деятельности на музыкальном занятии в дошкольном образовательном учреждении (ДООУ). Также представлены различные методы осуществления пластического интонирования со старшими дошкольниками. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке музыкальной психологии, теории и методики музыкального образования.

Ключевые слова: образное восприятие, восприятие музыки, пластическое интонирование, виды музыкальной деятельности, музыкально-пластическая деятельность.

В музыкально-педагогической практике доказано, что музыка имеет возможность воздействовать на человека на самых разных этапах его жизни. Особенно важными являются впечатления детства, которые глубоко и сильно влияют на личность. Познание мира через художественный музыкальный образ обогащает личность ребенка, способствует всестороннему развитию и формированию его мировоззрения. Накопление образных ощущений создает определенную базу знаний, умений, навыков, помогает глубже раскрыть заложенные в ребенке музыкально-творческие способности. Дошкольное детство – период, когда эмоции, чувства господствуют над всеми другими сторонами жизни ребенка, придавая им специфическую окраску и выразительность.

В старшем дошкольном возрасте дети обладают уже достаточно развитым словарным запасом, имеют некоторый слушательский опыт, обладают элементарными музыкальными умениями и навыками. Следовательно, развитие образного восприятия музыки должно осуществляться посредством всех видов деятельности. Приоритетным видом музыкальной деятельности в данный возрастной период является слушание музыки. Получая с детства разнообразные музыкальные впечатления, ребенок привыкает к языку интонаций народной, классической и современной музыки, накапливает опыт восприятия музыки, постигает «интонационный словарь» разных эпох. На протяжении всего дошкольного детства круг знакомых интонаций расширяется, закрепляется, выявляются предпочтения, формируются начала музыкального вкуса и музыкальной культуры в целом.

Развитие образного восприятия музыки должно опираться на полное раскрытие жизненного содержания музыки в единстве с активизацией ассоциативного мышления. Чем шире и многограннее будет выявляться связь музыки с жизнью, тем глубже дошкольники будут проникать в авторский замысел, тем больше становится вероятность возникновения у них правомерных

личностных жизненных ассоциаций. В результате процесс взаимодействия авторского замысла и слушательского восприятия будет более полнокровным и действенным.

С.Х. Раппопорт выделяет три фазы восприятия образа музыкального произведения:

- предкоммуникативную (в ходе которой формируются потребность, мотив и установка на слушание музыки);
- коммуникативную (формируются вкус, идеал, навык общения с музыкой, художественное переживание);
- посткоммуникативную (формируются оценка, суждение)

[1].

Двигательный опыт тесно связан с опытом музыкальным. Это очевидно следует из того, какое воздействие оказывает музыка на телесную, двигательную сферу человека. Наиболее ярко связь музыки с движением человека проявляется в народной музыке. И песня, и народный танец, и инструментальный наигрыш рождаются в тесной связи с движениями, изображением каких-либо трудовых действий, «разыгрыванием» музыкального произведения, его инсценированием. Именно пластическое интонирование позволяет передать музыкальную ткань в целостности.

Интонационное постижение музыки сопоставимо с действенным анализом системы К.С. Станиславского, направленным на раскрытие творческой природы актера. Первая ступень восприятия ребенком музыкального образа связана с анализом своего переживания. Дошкольники не путем вербализации, а через активное действие с образом, вокальное, пластическое интонирование музыки проходят путь от себя к образу и от образа к себе. Пластическое интонирование направлено на то, чтобы лучше познать себя и других, вступить в диалог с композитором, стать участником интерпретации, а следовательно, глубже познать замысел автора. Так, например, дирижирование, жесты,

мика детей, выражающее ощущение звучащей музыки, отношение к ней, является отражением слышимой ими интонации в широком смысле слова.

На музыкальных занятиях в детском саду дети практически постоянно находятся в движении под музыку: поют и используют мимику и жесты, соответствующие песне, водят хороводы и выполняют несложные характерные движения, разучивают танцевальные движения при постановке танцев. Где же тогда проявляется метод пластического интонирования, и чем он отличается от любого музыкально-ритмического действия на музыкальном занятии?

Особенную важность использование пластического интонирования приобретает при работе с детьми старшего дошкольного возраста. Язык интонаций, в понимании которого выражается культура чувствования музыкального языка, является для ребенка синкретичным, целостным и поэтому легко проектируется в язык линий и пластики. Успешному отражению в пластике различных граней и оттенков музыкального образа способствует наблюдение детьми старшего дошкольного возраста за каждой интонацией и ее изменением во время звучания произведения. Такое деятельное наблюдение возможно в пластическом интонировании, когда каждая интонация музыкального образа отражается в движении, т.е. интонируется.

Музыкальный язык часто представляет сложность для восприятия и осмысления его старшими дошкольниками в силу еще недостаточной подготовленности и небольшого слушательного опыта детей. Использование пластического интонирования, в котором язык музыкальных интонаций получает пластическое воплощение, позволяет приблизиться к осмыслению музыкального искусства: «Через внешнее...можно разбудить в человеке то, к чему трудно добраться иным способом» [2, с. 26].

Так же, как для актёра «путь к душе персонажа всегда лежит через тело, через движение», путь к осмыслению музыкального образа происходит через пластическое выражение этого образа. В данном контексте интересно высказывание А.Н. Толстого: «Нельзя до конца почувствовать старинную колыбельную песню, не зная, не видя черной избы, крестьянки, сидевшей у лучины, вертя веретено и ногой покачивая люльку... Левая рука прядет волну, правая крутит веретено, и свет жизни только в огоньке лучины, угольником спадающей в корытце. Отсюда – все внутренние жесты колыбельной песни...» [2, с. 309].

Пластическое интонирование, визуально углубляя чувственно-образное содержание музыкального произведения, становится ключом к пониманию языка музыкального искусства и развитию музыкального мышления дошкольников. Но это происходит на музыкальном занятии только в том случае, когда детям предоставляется творческая возможность проявить свое видение музыкального образа самостоятельно, без навязывания чужих-то двигательных реакций и предварительного разучивания движений.

Выделяя аспекты взаимосвязи музыки и искусства движения, следует отметить, что в соответствии с характером взаимосвязи в ней музыкального и пластического компонентов – их иерархической соподчиненности или паритетности – на музыкальном занятии в ДОУ могут быть выделены два типа музыкально-пластической деятельности:

1) вспомогательно-дидактическая, направленная на решение преимущественно технических учебных задач и не предполагающая непосредственного выхода дошкольников на художественно-образное постижение музыки;

2) художественно-образная, когда на первый план в ней выдвигается собственно художественное начало.

Главное предназначение вспомогательно-дидактической музыкально-пластической деятельности – создать наиболее благоприятные условия для развития у детей музыкально-слуховых представлений о пространственно-временных соотношениях в музыке посредством «перевода» этих соотношений в зрительно-наглядные, двигательные формы. К основным разновидностям такого типа могут быть отнесены:

- моделирование звуковысотных, ритмических, динамических и иных соотношений в прослушиваемой музыке посредством определенной системы движений;

- использование в учебных целях разновидностей, так называемых, звучащих жестов (термин К. Орфа): хлопков, шагов, щелчков, шлепков и т. п. [3].

При всем различии этих разновидностей общим для них является то, что для воплощения в движении пространственно-временных характеристик музыки используется достаточно 208

четко обозначенная педагогом система условных жестов на музыкальном занятии. Ее конкретное содержание зависит от той педагогической задачи, на решение которой она направлена.

В отличие от вспомогательно-дидактической, художественно-образная музыкально-пластическая деятельность предназначена помочь детям выявить возможные связи между музыкой и искусством движения сквозь призму таких категорий, как содержание художественного произведения, его форма, художественный образ, средства художественной выразительности и т. п. Поэтому при развитии образного восприятия детей старшего дошкольного возраста эта деятельность будет более оправдана. К её основным разновидностям могут быть отнесены:

- создание музыкально-пластических композиций на основе прослушиваемых произведений;

- инсценировка разучиваемых песен с использованием пластических средств выразительности [4].

Интонационная природа основных языковых средств музыки предопределена законами человеческого интонирования и, в свою очередь, предопределяет все стороны музыкальной деятельности, в том числе и те, которые осуществляются вне прямого участия собственно «интонирующих» органов человека, в частности, двигательной-пластической сферы. Музыкальный образ подсознательно фиксируется человеком как выразительный жест, который в свою очередь выступает как «вневзвучовой эквивалент музыкальной интонации», сохраняющий её энергию, направленность, пространственные очертания; он воспринимается как «молчаливый портрет» интонации. В связи с этим пластическое интонирование содержит в себе предпосылки двоякого рода:

- воплощения музыки в движении (движения под музыку, при котором музыка выступает в прикладной функции);

- познания музыки через движение (движение в музыке, при котором движение выступает в прикладной функции) [5].

Соответственно различают художественно-образные движения, направленные на адекватное отражение: обобщенных характеристик музыки (ее характера, музыкального образа и т.п.) и элементов музыкального языка (динамики, темпа, ритма и т.д.). Учитывая сказанное, при продумывании содержания музыкально-пластических заданий на музыкальном занятии необходимо иметь в виду то, что оно должно представлять собой сопряжение музыкального и пластического компонентов.

В дошкольной музыкально-воспитательной практике возможно использование нескольких видов пластического интонирования.

Свободное дирижирование – имитация дирижерского жеста, в котором передан характер звучащей музыки. Предлагая детям представить себя в роли дирижера, можно порекомендовать им дирижировать собственному пению, выделяя логические ударения в тексте, кульминации в музыке, передавая жестами характер песни – штрихи, динамику, особенности метра и т. п. Несмотря на то, что свободное дирижирование основано на технике тактирования (отображения такта при помощи жеста), его содержание выходит за его рамки и предполагает музыкальное руководство группой и исполнением музыки. Вступления, расчленения и заключения получают здесь жестиколяционное отображение, приходится следить за процессом развития музыки. Реализовать эту задачу ребенок может разве что в самых общих чертах, поэтому дирижирование и названо свободным, то есть условным. Участие дирижирующего в совместном произнесении текста или в совместном пении облегчает задачу. По мере накопления опыта «свободного дирижирования» дирижером-солистам вполне по силам управлять исполнением небольших пьес или песен.

Свободное дирижирование связано с возможностью выразить эмоциональное содержание музыкального произведения, его динамику, изменение оттенков, то есть постичь логику эмоционально-образного развития музыки. Такое восприятие является восприятием-переживанием или восприятием-мышлением, в процессе которого ребенок, через активные формы музицирования – разные формы исполнительской интерпретации, открывает личностный смысл.

Имитация игры на музыкальном инструменте. Выразительными движениями дети могут сопровождать звучание пьес с ярко выраженным тембровым звучанием каких-либо музыкальных инструментов. Так, прослушивание вариаций на темы русских народных плясовых песен «Калинка», «Светит месяц» в исполнении оркестра русских народных инструментов может быть «принтонировано» движением рук, имитирующим игру на

балалайке, гусях и баяне и т.д. Имитирование движений руки со смычком скрипки, виолончели передает выразительность и плавность звучания, например, «Мелодии» А. Г. Рубинштейна, пьесы «Лебедь» из «Карнавала животных» К. Сен-Санса.

Пластические этюды. Интонационно-образный строй музыки, имеющий яркий изобразительный характер, также может служить поводом для исполнения детьми пластических этюдов. Волнообразными движениями рук учащиеся могут изображать картину моря (вступление «Океан – море синее» к опере «Садко» Н.А. Римского-Корсакова), покачиванием рук с воображаемыми цветами дети могут исполнить «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского и т. д.

Инсценирование песен. Музыкальный фольклор, как никакой из других видов музыкального искусства, связан с движением, танцем. «Разыгрывание» песен, имеющих изобразительную основу, очень четко дает понять настроение и музыкально-образное содержание, так как их исполнение сопровождается выразительными движениями и отдельных персонажей, и групп учащихся.

Танцевальные движения. Исполнение музыки танцевально-го характера способствует освоению танцевальных движений – кружения в вальсе, шага польки, грациозных поклонов и реверансов в менюэте, подскоков, дробного шага в народных плясках, переменного в хороводах и т. п. В то же время, исполнение танцевальных движений в характере и образном строе музыки тренирует музыкальный слух.

Музыкально-пластическая деятельность во всех своих разновидностях представляет уникальную возможность педагогического наблюдения за индивидуальным музыкальным развитием детей в условиях коллективной деятельности, что, безусловно, важно на музыкальном занятии.

Однако не всякое движение на музыкальном занятии является пластическим интонированием. Пластическое интонирование проявляется в приобретении опыта живого постижения-переживания «интонационно-пластических основ музыкального языка», в стремлении дошкольников следить за музыкальной интонацией, самостоятельно и осмысленно переводить её в движение,

выражающем образ. Экспрессивные выразительные движения, в этом случае, являются своего рода невзвучным эквивалентом музыкальной интонации, способствуя одновременно переводу слуховых впечатлений в эмоциональное переживание. При этом функционирование моторного звена музыкального восприятия, которое, работая на основании единства эмоции и её двигательного выражения, осуществляется как двигательное импровизированное подстраивание к звучанию. Но подобное двигательное «подстраивание» должно быть индивидуальным у каждого конкретного дошкольника. Лишь в этом случае происходит нахождение персонально значимых для ребенка смыслов, рождающих столь же персональные отклики. Необходимая в данном случае спонтанная двигательная реакция на музыку может быть только личностной импровизацией, а не обусловленным внешним научением музыкально-ритмическим упражнением.

Понимая неразрывность музыкальной и пластической выразительности, педагог может побуждать детей воспринимать музыку не только слухом, но и пластикой. Исполнение музыки движением, жестом, – пластическое интонирование, – помогает дошкольникам почувствовать и воспринять протяженность фразы или несимметричность фразировки, почувствовать в пульсации характер того или иного произведения, показать особенности развития, развертывания музыкального образа и проявить себя в творческом поиске.

Таким образом, уникальность пластического интонирования при развитии образного восприятия проявляется в возможности его применения в разных видах музыкальной деятельности – слушании музыки, пении, музыкально-ритмической деятельности, играх, творческих заданиях, а также в возможности педагогического наблюдения за результатом образного восприятия каждого ребенка в условиях коллективной деятельности. Игровые методы и приемы пластического интонирования содействуют активному вовлечению детей старшего дошкольного возраста в процесс образного восприятия музыки и более яркому проявлению эмоциональной отзывчивости на нее, активизирует мышление и способствует проявлению творческих способностей.

Библиографический список

1. Раппопорт С.Х. *Книга по эстетике для музыкантов*. Москва: Музыка, 1982.
2. Белобородова В.К. *Музыкальное восприятие школьников*: сборник статей. Под редакцией М.А. Румер. Москва: Педагогика, 1975.
3. Баренбойм Л.А. *Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа*. Москва: Советский композитор, 1978.
4. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования*: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2004.
5. Волчегорская Е.Ю. Расширение границ восприятия музыки. *Музыка в школе*. 2004; 3: 31 – 34.

References

1. Rappoport S.H. *Kniga po 'estetike dlya muzykantov*. Moskva: Muzyka, 1982.
2. Beloborodova V.K. *Muzikal'noe vospriyatie shkol'nikov*: sbornik statej. Pod redakciej M.A. Rumer. Moskva: Pedagogika, 1975.
3. Barenbojm L.A. *'Elementarnoe muzikal'noe vospitanie po sisteme Karla Orfa*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1978.
4. Abdullin 'E.B., Nikolaeva E.V. *Teoriya muzikal'nogo obrazovaniya*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2004.
5. Volchegorskaya E.Yu. Rasshirenie granic vospriyatiya muzyki. *Muzyka v shkole*. 2004; 3: 31 – 34.

Статья поступила в редакцию 05.09.16

УДК 378

Ostapovich O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Psycho-Pedagogical Faculty, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: ostapovich-olga@mail.ru

Miller V.V., postgraduate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: millerv@yandex.ru

DIDACTIC OPPORTUNITIES OF WEB QUEST TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF ICT COMPETENCE OF A MODERN TEACHER. The article examines didactic potential of using a web quest technology in the process of formation of ICT-competence of future teachers, identified by the authors in the process of pedagogical research on the use of this technology in the educational process of bachelor students. In the process of the authors' experiment it became possible to determine the following didactic opportunities: management of educational process; organization of independent work; use of interactive teaching methods; evaluation of educational results. The formation of ICT-competence should be based on the change in the organization of training sessions and the inclusion of a specially organized activity of students into the educational process.

Key words: ICT competence, information technologies, web-quest technology, educational process.

O.B. Остапович, канд. пед. наук, доц., декан психолого-педагогического факультета, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», E-mail: ostapovich-olga@mail.ru

В.В. Миллер, аспирант, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», E-mail: millerv@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются дидактические возможности использования веб-квест технологии в процессе формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов, выявленные авторами в процессе педагогического исследования по внедрению данной технологии в образовательный процесс подготовки бакалавров. В процессе авторского эксперимента были определены следующие дидактические возможности, представленные в статье: управление педагогическим процессом; организация самостоятельной работы; использование интерактивных методов обучения; оценивание образовательных результатов. Формирование ИКТ-компетентности должно строиться на изменении организации учебного занятия и включении специально организованной деятельности студентов в образовательный процесс.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, информационные технологии, веб-квест технология, образовательный процесс.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Педагогическое образование» нацелен на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов. В рамках ФГОС предполагается использование инновационных методов обучения, при которых студент вовлечен в процесс поиска и обработки информации для накопления, организации и структурирования полученных знаний. Отбор методов и технологий обучения будущих педагогов являются ведущими профессиональными компетенциями преподавателей, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.

Формирование профессиональных компетенций, в том числе и ИКТ-компетентности бакалавра должно строиться на изменении организации учебного занятия и включении специально организованной деятельности студентов в образовательный процесс. Такую специально организованную деятельность, по-нашему мнению, эффективно организовывать с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Они служат источником учебной информации, управляют познавательной деятельностью обучающихся, контролируют результаты обучения, содержат указания (гиперссылки) на дополнительную литературу при затруднениях или необходимости расширения знаний, развивают творческие способности, познавательный интерес и положительные мотивы образовательного процесса, позволяют выстраивать индивидуальный подход к обучению каждого студента.

Ещё одним немаловажным фактором успешного внедрения ИКТ в образование стал все возрастающий уровень технического оснащения образовательных организаций в России. В этой связи каждый молодой педагог, со студенческой скамьи, должен готовиться к использованию ИКТ для организации образовательного процесса в рамках своего профиля, организации взаимодействия с учениками и их родителями (законными представителями) посредством социальных сетей, а также для организации собственного самообразования.

Однако, как показывает практика, далеко не все учителя и преподаватели с радостью и оптимизмом принимают это (не новое) явление и относятся к средствам Интернет-технологий с недоверием. Причиной тому, по-нашему мнению являются неполная осведомленность, а зачастую и незнание принципов работы и богатства возможностей, которые предоставляют информационные технологии в образовании в настоящее время. Недоверие сопровождается еще и личным страхом учителей-практиков перед освоением и реализацией ИКТ, или нежеланием менять устоявшийся традиционный метод своей работы.

В последние годы появились много исследований, посвященных использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной подготовке кадров разных направлений. О.В. Романова, Ю.В. Гавронская, Н.А. Шкильменская, С.И. Гильманшина, С.С. Космодемьянская, А.Г. Тихобаев считают, что при всех возможностях современных информационных технологий, целью информатизации образования является не сам факт их использования в обучении, а повышение качества образовательной системы через их внедрение и распространение.

При использовании ИКТ в подготовке будущих педагогов рекомендуется руководствоваться следующими принципами: изучение информационных технологий в педагогическом контексте; освоение целостных систем обучения на основе информационных технологий; органичное включение информационных технологий в каждый из аспектов учебного процесса.

Среди форм использования информационных технологий в образовательном процессе учеными выделяются две основные:

- обучение методам использования информационных технологий в образовательном процессе;
- обучение на основе использования методов информационных технологий в образовательном процессе.

Если первая форма достаточно разработана и активно используется в отечественных педагогических вузах, то вторая требует изучения и внедрения во многих направлениях подготовки кадров, в том числе и педагогических. Остановимся на одной из информационных технологий, освоение которой позволяет будущим педагогам реализовывать и развивать ИКТ-компетентность в образовательном процессе согласно профилю подготовки – «Веб-квест технология».

Веб-квест технология (от англ. WebQuest) – это поисковая деятельность, при которой вся информация, которой оперирует обучающийся, или ее часть, поступает из интернет-источников, факультативно дополняясь видеоконференцией. Автором данного термина является профессор университета Сан-Диего (США), специалист в области образовательных технологий Берни Додж, который определил веб-квест как исследовательски-ориентированную деятельность, в процессе которой вся информация, используемая учеником, добывается из Интернета [4, с. 42].

К настоящему времени в педагогической науке выполнен ряд исследований, связанных с теоретико-методологическими и прикладными проблемами применения веб-квестов в учебном процессе: Б. Додж, Б.Т. Марч, Г.А. Воробьев, О.В. Волкова, Е.И. Багузина, Е.М. Шульгина, Е.В. Толмачева и др.

Е.И. Багузиной научно доказано, что внедрение веб-квест технологии в обучение иностранному языку позволяет создать на его базе целостный дидактический конструкт, включающий уникальную форму обучения, содержание, методы обучения и контроля и дающий возможность дистанционноуправлять самостоятельной учебной деятельностью студентов в подготовленной и дидактически структурированной Интернет-среде, что обеспечивает необходимый процесс погружения студентов в информационную среду с одновременным освоением методов поисково-конструктивной работы в ней [1, с. 58].

О.В. Волкова рассматривает веб-квест как вид информационных, проблемно-ориентированных заданий индивидуального и (или) группового обучения, направленных на формирование и развитие навыков поисковой и исследовательской деятельности студентов в процессе освоения, исследования, обработки и презентации учебного материала [3, с. 42].

Г.А. Воробьев в своей работе отмечает, что развитие социокультурной компетенции студентов языкового вуза возможно и целесообразно осуществлять с технологии веб-квест, которая обеспечивает в процессе обучения аутентичностьиспользуемых материалов, представленных в сети, а также мотивацию студентов к самостоятельной познавательной деятельности [2, с. 64].

Т. Марч, один из основателей данной технологии, рассматривает веб-квест в аспекте когнитивной психологии, что позволяет понять её не только с технологической точки зрения, но также и с позиции взаимодействия «обучающийся – информация» [5, с. 18].

Как показал авторский анализ опыта использования веб-квест технологии, её включение в образовательный процесс позволит: развивать навыки информационной деятельности будущих педагогов; формировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания, повысить мотивацию обучения, качество знаний обучающихся по учебному предмету; развивать творческий потенциал будущих педагогов; формировать общие умения овладения стратегией освоения учебного материала.

Авторский алгоритм использования веб-квест технологии в формировании профессиональных компетенций бакалавров включает в себя следующие этапы: «Погружение», «Выполнение», «Презентация», «Рефлексия».

Развитие ИКТ-компетентности бакалавров-будущих педагогов посредством веб-квест технологии будет, на наш взгляд, успешным, если будут определены ее дидактические возможности. В процессе авторского исследования было выявлено несколько дидактических возможностей. Веб-квест технологии для развития ИКТ-компетентности педагогов: управление педагогическим процессом; организация самостоятельной работы; использование интерактивных методов обучения; оценивание образовательных результатов. Раскроем подробно данные дидактические возможности.

Управление педагогическим процессом предполагает включение самого преподавателя в проектировочную деятельность, позволяющую ему, используя процедуры моделирования, планирования, переводить педагогический замысел, педагогические представления о том или ином педагогическом явлении в форму проекта, который затем реализуется в образовательной практике.

Организация самостоятельной работы становится одной из важнейших составляющих учебного процесса с применением описываемой технологии. В авторском эксперименте по внедрению веб-квест технологии в образовательный процесс бакалавров под самостоятельной работой рассматривается система, состоящая из следующих компонентов: мотивационный, инфор-

мационно-содержательный, процессуальный, рефлексивный (ссылка с наших статей, где это расписывается).

Использование интерактивных методов обучения (метод проектов, учебная дискуссия, метод «мозгового штурма»), ориентированные на широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия. Преподаватель также разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых студент изучает материал).

Оценивание образовательных результатов в рамках веб-квест технологии может проводиться двумя способами: 1) как материальный или интеллектуальный продукт деятельности; 2) как процесс деятельности (когда результат деятельности принципиально важен как процесс). Измерение образовательных результатов студентов может основываться на основе специально выявленных критериях (ссылка на статью, где они описаны).

Таким образом, определив дидактические возможности веб-квест технологии можно сделать вывод о том, что веб-квест технология может выступить эффективным средством формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ (Проект №16-16-04007).

Библиографический список

1. Багузина Е. И. *Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
2. Воробьев Г.А. *Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2004.
3. Волков И.П. *Цель одна – дорог много: проектирование процессов обучения*. Москва: Просвещение, 2010.
4. Dodge B. *WebQuests: a technique for Internet-based learning*. 1995.
5. March T. *Why Webquests? An introduction circa Web*. 1998.

References

1. Baguzina E. I. *Web-kvest tehnologiya kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti: na primere studentov neyazykovogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
2. Vorob'ev G.A. *Web-kvest tehnologii v obuchenii sociokul'turnoj kompetencii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2004.
3. Volkov I.P. *Cel' odna – dorog mnogo: proektirovanie processov obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
4. Dodge B. *WebQuests: a technique for Internet-based learning*. 1995.
5. March T. *Why Webquests? An introduction circa Web*. 1998.

Статья поступила в редакцию 07.10.16

УДК 378

Filatova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Social and Psychology Institute, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: filatova.fev@yandex.ru

SOCIAL PROJECTS AND PROBLEMS ACCOMPANYING ITS IMPLEMENTATION. In this article, based on an analysis of empirical research, prior themes of a project activity are presented. This process is characterized by a number of problems. In the article the difficulties at all stages of a project activity are revealed, so the work contributes to the development of the project activities. The motives and factors of project activity are identified. Special attention is paid to defining educational needs of staff members involved in project development. The author comes to a conclusion that the organization of postgraduate training of specialists in the field of project activity will allow working at a higher professional level.

Key words: project activity, motivations and factors of project activity, high-priority projects, difficulties of projects introduction.

Е.В. Филатова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы и менеджмента социальной сферы, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: filatova.fev@yandex.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ, СОПРОВОЖДАЮЩИЕ ЕГО РЕАЛИЗАЦИЮ

В данной статье на основе анализа эмпирического исследования представлены приоритетные направления социального проектирования. Этот процесс сопровождается рядом проблем. В статье раскрыты затруднения на всех этапах проектирования, преодоление которых будет способствовать развитию проектной деятельности. Автор определил мотивы и факторы проектировочной деятельности. Особое внимание уделено определению образовательных потребностей сотрудников, занимающихся разработкой проектов. Автор приходит к выводу, что организация последилового обучения специалистов в области проектирования позволит специалистам работать на более высоком профессиональном уровне.

Ключевые слова: проектная деятельность, мотивы и факторы проектной деятельности, приоритетные проекты, трудности реализации проекта.

Продуктивность процесса и результата социального проектирования во многом зависит от квалифицированности и компетентности специалистов, занимающихся проектной деятельностью. Социальное проектирование, как теоретическое исследование, довольно широко представлено в литературе различными исследователями [1; 2; 3; 4]. Но как конкретная практическая деятельность социальное проектирование в организациях социальной сферы сопровождается сложностями при разработке и реализации [5]. Для выявления трудностей управления проектной деятельностью и определения приоритетных направлений нами было проведено исследование на базе организаций социального обслуживания и образовательных организаций. В качестве респондентов выступили сотрудники образовательных организаций (40 человек), организаций социального обслуживания населения и общественных организаций (40 человек). Для проведения исследования нами был использован анкетный опрос.

В ходе обработки результатов анкетного опроса мы выяснили, что большинство респондентов находятся в возрасте до 40 лет – 95%, из них 70% работают учителями и социальными педагогами, 30% являются специалистами по социальной работе. В среднем в течение года в одной организации реализуется 2 – 3 социальных проекта, а 12,5% опрошенных приняли в течение года участие в 5 социальных проектах. Большинство опрошенных (82,5%) специалистов организаций считают, что социальное проектирование – необходимый элемент деятельности; что социальное проектирование важно для организации, в которой они работают.

Социальные проекты, разрабатываемые и реализуемые организациями социального обслуживания и образовательными организациями, согласно результатам опроса респондентов (77,5%) большей частью направлены на людей инвалидов, на втором месте (62,5%) социальные проекты, направленные на пожилых граждан, на третьем месте (37,5%) – на детей-сирот и безнадзорных, на четвертом месте (35%) – на семьи (неполные, молодые, с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, многодетные и пр.).

По результатам опроса 87,5% опрошенных специалистов считают, что посредством социального проектирования удается социализировать людей с ограниченными возможностями здоровья, 65% респондентов полагают, что социальные проекты эффективны при работе с семьей, 60% респондентов уверены, что социальные проекты помогают преодолевать сиротство и безнадзорность. Но мало внимания, по мнению респондентов, уделяется разработке проектов для ветеранов, бывших военнослужащих, людей, имеющих заболевания разной этиологии, наиболее остро в социальных проектах нуждается молодежь и безработные граждане.

Учитывая, что все респонденты имеют опыт участия в проектной деятельности, мы сделали попытку выяснить трудности, с которыми они сталкивались при разработке и реализации социальных проектов.

Согласно результатам опроса, все работники образовательных организаций (100%) считают, что сотрудники, занимающиеся социальным проектированием, нуждаются в обучении. Большая часть (83%) опрошенных сотрудников организаций социального обслуживания населения также ответили положительно на данный вопрос. Самым необходимым для сотрудников, занимающихся социальным проектированием, являются знания основ социального проектирования (87,5%), умения проводить исследовательскую и аналитическую деятельность (70%), практическое владение технологиями и методиками проектирования (57,5%), умения правильно использовать информацию (52,5%), опыт проведения анализа и мониторинга состояния и развития

объектов (27,5%). При этом 67,5% респондентов принимали участие в методических семинарах по обучению социальному проектированию, но отметили недостаточную практикоориентированность занятий. Кроме этого, большинство респондентов (95%) считают, что в организациях, где они работают, нет квалифицированных специалистов по социальному проектированию. Возможно, этим объясняется то, что 75% опрошенных считают, что проекты проходят не все этапы жизненного цикла и не соблюдаются требования при разработке и реализации проектов.

При сравнении мнений сотрудников образовательных организаций и организаций социального обслуживания населения выяснилось, что большая часть респондентов из организаций социального обслуживания населения (83%) не заинтересована в разработке и реализации социальных проектов. Такого мнения придерживается только 30% сотрудников образовательных организаций. Однако 75% сотрудников образовательных организаций ответили, что недостаточно мотивированы в разработке и реализации социальных проектов. Основными стимулами участия в проектировании сотрудники образовательных организаций назвали интерес к работе; новизну деятельности и возможность уйти от рутины; стремление добиться максимальной самостоятельности в работе; возможность продвижения по службе; пример, уважение и влияние коллег. Материальная мотивация во всех организациях применяется мало (16%). Среди факторов, препятствующих внедрению социального проектирования, респонденты отметили и собственную инерцию, и отсутствие поддержки со стороны коллег, руководства.

Проведенное нами исследование показало, что значительное число респондентов недостаточно заинтересованы в разработке и реализации социальных проектов, но удовлетворены протеканием процесса проектирования. Готовность и желание сотрудников к эффективному труду, обучению и профессиональному развитию являются фактором успешного функционирования любой организации. Для повышения мотивации сотрудников социальных служб к разработке и реализации социальных проектов, руководству необходимо разработать и предпринять систему как материальных, так и нематериальных вознаграждений.

В большинстве случаев работники организаций, занимающиеся проектной деятельностью, нуждаются в обучении для разработки и реализации социальных проектов и им необходимо получение знаний основ социального проектирования, умение проводить исследовательскую и аналитическую деятельность, практически освоить технологии и методы социального проектирования.

В ходе исследования на основе опроса специалистов, занимающихся социальным проектированием, нами были определены трудности, влияющие на реализацию проектной деятельности. Минимизация данных трудностей путем принятия грамотных управленческих решений будет способствовать совершенствованию проектной деятельности и развитию социальной сферы в целом.

Анализ результатов нашего исследования позволяет сделать следующие заключения:

1. Для успешного социального проектирования необходимо регулярное и систематическое обновление и пополнение профессиональных знаний, умений и навыков всех категорий работников, осуществление постоянного профессионально-квалификационного роста кадров.

2. Немаловажен для реализации проектной деятельности и принцип совмещения целей, приоритетов организации и её работников, что особенно важно в условиях нового законодательства и стандартизации профессиональной деятельности. Это должно отражаться в изменении актуальности направлений, принципов и методов управления организацией.

Библиографический список

1. Бестужев-Лада И.В., Наместникова Г.А. *Технологии прогнозных разработок социальных проектов*. Москва, 1992.
2. Курбатов В.И., Курбатова О.В. *Социальное проектирование*. Ростов-на-Дону, 2006.
3. Луков В.А. *Социальное проектирование*. Москва, 2006.
4. Мартынова Т.Н. *Социальное проектирование в сфере социальной защиты населения*. Томск, 2009.
5. Филатова Е.В. *Социальное проектирование в деятельности социальных служб. Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения*. Санкт-Петербург, 2011: 310 – 314.

References

1. Bestuzhev-Lada I.V., Namestnikova G.A. *Tehnologii prognoznnyh razrabotok social'nyh projektov*. Moskva, 1992.
2. Kurbatov V.I., Kurbatova O.V. *Social'noe proektirovanie*. Rostov-na-Donu, 2006.
3. Lukov V.A. *Social'noe proektirovanie*. Moskva, 2006.
4. Martynova T.N. *Social'noe proektirovanie v sfere social'noj zashchity naseleniya*. Tomsk, 2009.
5. Filatova E.V. *Social'noe proektirovanie v deyatelnosti social'nyh sluzhb. Psihologo-social'naya rabota v sovremennom obschestve: problemy i resheniya*. Sankt-Peterburg, 2011: 310 – 314.

Статья поступила в редакцию 09.10.16

УДК 378.14

Fisuk T.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: ninochka4@mail.ru

Zakharova Ye.Yu., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ya.elenazakharova2012@yandex.ru**OPTIMIZATION OF EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK OF STUDENTS BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES.**

The article considers a problem of optimization of independent work of students by means of project activities. The authors review the basic requirements, specifics and objectives of extracurricular independent work of students in accordance with the requirements of the state standard. The work shows the main directions of optimization of independent work of students. The authors consider some scientific approaches and concepts of instructional design. The article summarizes the experience of instructional design specialization "Sociocultural technologies in leisure industry". The authors provided compelling examples of their experimental activities. The research proposes a technology of organization of project-based learning. In conclusion, the authors show an active-effective potential in training project activities in the educational space. The authors prove fundamental importance of project-based learning for training of specialists of sociocultural sphere. The authors underline that the modern sociocultural work is an innovative project that allows estimating training.

Key words: independent work of students, optimization, training project, project activities.

Т.Т. Фисук, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: ninochka4@mail.ru

Е.Ю. Захарова, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: ya.elenazakharova2012@yandex.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрена проблема оптимизации самостоятельной работы студентов средствами проектной деятельности. Представлены научные подходы и концепции учебного проектирования. В статье обобщен опыт учебного проектирования специализации «Социально-культурные технологии индустрии досуга». Предлагается конкретная технология организации проектного обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, оптимизация, учебный проект, проектная деятельность.

В настоящее время отечественная высшая школа находится на важном этапе реформирования, осваивая методы компетентно-ориентированных основных образовательных программ ФГОС ВО. В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта увеличивается доля внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов – это учебная, учебно-исследовательская и общественно-значимая деятельность обучающегося, направленная на развитие общекультурных, профессиональных компетенций, которая осуществляется без непосредственного участия преподавателя в соответствии с рабочей программой и методическими указаниями по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Основными целями внеаудиторной СРС являются: овладение знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю; формирование готовности к самообразованию, самостоятельности и ответственности; развитие творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня.

Цели внеаудиторной СРС должны соответствовать требованиям ФГОС ВО, учебной (рабочей) программе по дисциплине и быть реальными, конкретными, выполняемыми и триедиными: обучение, развитие и воспитание.

Оптимизация внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся предполагает реализацию следующих задач:

- формирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся;
- формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся;
- обобщение, систематизация, закрепление, углубление и расширение полученных знаний и умений;
- формирование умений поиска и использования информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач и личностного роста; развитие познавательных способностей и активности: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности профессионального мышления: способности к профессиональному и личностному развитию, самореализации;
- формирование умений использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Опыт практической деятельности позволяет авторам данной статьи утверждать, что одним из средств оптимизации внеаудиторной самостоятельной работы является учебная проектная деятельность. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения нацеливает на формирование профессиональных компетенций обучающихся, которые являются одной из целей педагогического процесса. Как показывает практика учреждений высшего образования, наиболее эффективно развитие профессиональной компетентности у обучающихся происходит и в рамках проектного обучения, что подтверждается многочисленными публикациями таких авторов как М.Ю. Бухаркиной, Н.А. Орловой, Е.С. Поллат, С.И. Карась, М.Р. Карповой, П.Н. Кетова, Л.В. Кобзевой, О.В. Конных, Г.Б. Рябовой и др. [1; 2; 3; 4]. Опыт проектного обучения был апробирован в учебных курсах «Сценарно-режиссерские основы» и «Социально-культурные технологии индустрии досуга» в рамках междисциплинарного подхода к организации образовательных программ по специальности «Социально-культурные технологии в индустрии досуга». В процессе обучения студентов необходимо включать в активную деятельность, моделирующую часть их будущих профессиональных задач, позволяющую им оценить свои склонности и возможности в ее выполнении. Это обстоятельство активизирует профессиональный интерес студентов к решению заявленных проблем, самостоятельному поиску новых знаний, изучению практического опыта, предположению творческих вариантов их разрешения, продолжению образования по выбранному профилю. Проектное обучение является одной из инновационных образовательных технологий, нацеленных на этот результат [5].

Таким образом, образовательный проект определяется как совокупность действий обучающихся для решения профессионально значимой проблемы или ее модели, приводящих к возникновению определенного продукта. Развитие компетенций обучающихся происходит в процессе решения проблем, имеющих практическую значимость для их будущей производственно-творческой деятельности. Проектное обучение, как утверждают многочисленные исследователи, является педагогической технологией, в значительной степени ориентированной на удовлетворение запросов работодателей. Оно способствует формированию аналитических, исследовательских, профессиональных, коммуникативных и социальных компетенций обучающихся, развивает умение сотрудничать в ходе группового реше-

ния проблем, принимать собственные решения и брать за них ответственность и т. д.

В этой связи, профессиональными компетенциями предусматривается готовность обучающихся к самостоятельной деятельности, которая способствовала бы справляться с решением реальных задач и проблем в профессиональной и социальной областях. Именно эти факторы являются определяющими для эффективной включенности выпускников высшей школы в современное социально-экономическое развитие общества [6]. По мнению А.С. Жарковой, компетентность является продуктом личностно-развивающей парадигмы, парадигмы саморазвития, создания самого себя как профессионала, способного рассматривать результативность решения профессионально значимых задач через призму собственного роста [7].

К необходимым условиям организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в контексте компетентности – ориентированного обучения следует также отнести: уважение и принятие обучающегося как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, способностями, интересами. Личностное отношение к изучаемым предметам и явлениям, процессу обучения, самому себе, к будущей профессиональной деятельности; создание атмосферы размышлений, анализа, поиска новых значимых целей, диалога разных позиций, открытости, поддержки, признания и подчеркивания достижений.

Важным составляющим проектной деятельности как одного из условий оптимизации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся являются психологические условия учебно-воспитательного процесса. Последние обеспечивают появление в самостоятельной работе студентов ясного понимания цели и конечного результата. Для решения этих задач большое значение имеет мотивация получения знаний, умений, развития личностных качеств, которые в комплексе определяют формирование компетенций. Основной предпосылкой, позволяющей сформировать положительную мотивацию, является система подготовки, в которой предусмотрена и спланирована самостоятельная работа студентов. Однако практика показывает, что внеаудиторная самостоятельная работа обучающихся часто сводится к традиционным видам: написанию рефератов по различным разделам дисциплины; разработке обучающимися контрольных индивидуальных заданий; выступление с докладом на семинаре в учебной группе. Перечисленные виды СРС редко предполагают учебно-исследовательскую и творческую деятельность, в которой бы сочетались: самостоятельный поиск новой информации, новых знаний; формирование самостоятельного профессионального мышления; способности к профессиональному и личностному развитию, самореализации, творчества с выходом на конкретный результат. Таким образом, целесообразно создавать качественно новую среду и культуру самостоятельной работы обучающихся, способствующие развитию инициативы и мотивации к достижению конкретных практических результатов.

В отличие от традиционных средств внеаудиторной самостоятельной работы проектное обучение имеет свои специфические особенности к которым относятся: ориентация на самостоятельную работу студентов; умение работать в партнерских отношениях; индивидуально-личностный аспект, предполагающий самостоятельный выбор объекта, темп работы и динамику его перспективной реализации; опора на учебные базовые знания и стимулирование процесса самообразования; активизация процесса межпредметных связей формирования профессиональных компетенций; база данных всех этапов выполнения учебного проекта может активно использоваться в разных формах профессионального общения – учебная дискуссия, круглый стол, научная конференция, устная и письменная презентация и др.

В практике учреждений высшего образования выделяются следующие этапы учебного проекта как средств самостоятельной работы студентов:

1) разработка проектного задания, направленного на решение профессиональной проблемы через решение ряда этапных задач;

2) составление плана работы, включающего средства и методы выполнения проекта;

3) в случае работы в проекте группы студентов – распределение обязанностей и профессиональных ролей между участниками проекта;

4) реализация проекта – от сбора и анализа информации, изучения и отбора художественного материала до оформления конечного продукта: план оптимизации функционирования проекта, сценарный план, подробный литературный сценарий, творческий показ;

5) презентация и защита проекта перед аудиторией студентов, преподавателей, наставников, пользователей результатов проекта [8].

Вводить элементы проектного обучения можно с первого курса, ориентируясь на начальном этапе образования на модельные проблемы. В учебном курсе «Сценарно-режиссерские основы» реализуются несколько учебных проектов: «Рождественская сказка», творческая гостиная «Людей неинтересных в мире нет», учебный театр-игры «Забава». На основе эксперимента предлагается учебный проект – театр игры «Забава».

В настоящее время авторами статьи разрабатывается новая концепция содержания учебной дисциплины «Социально-культурные технологии индустрии досуга», в рамках которого предполагается учебный проект – «Оптимизация деятельности предприятия индустрии досуга». Учебный проект рассчитан на три семестра обучения. В качестве примера объектов оптимизации творческо-производственной деятельности, которые были выбраны студентами дневного отделения за период 2014 – 2016 годов можно привести следующие предприятия индустрии досуга г. Барнаула: Центр семьи и детства «Лео», Рок-бар «Рокабилли Винил», ТРЦ Европа (Аквапарк), Спортивно-развлекательный Центр «Сафари-фитнес», ООО «Антикафе Три Кита» и «Бар-музей Коммуналка», Продюсерский Центр «BASILIO», «Культурное пространство Соль» и многие другие. Студенты заочного отделения в качестве объектов учебного проекта выбирают базовые учреждения культуры – клубы, Дома культуры, музеи, парки и пр., на основе которых формируется культурно-досуговые комплексы различной модификации.

Цель проекта – умение обосновать инновационные социально-культурные технологии оптимизации производственно-творческой деятельности предприятия индустрии досуга.

Основные задачи проекта: уметь анализировать ресурсы предприятия индустрии досуга; иметь представление о специфике социокультурного сервиса предприятия индустрии досуга; знать особенность культурного продукта как результата производственно-творческой деятельности предприятия индустрии досуга; умение обосновать перспективные социально-культурные технологии оптимизации производственно-творческой деятельности предприятия индустрии досуга.

Основные этапы реализации проекта: 1 этап – формирование «банка идей» оригинальных проектов предприятий индустрии досуга; 2 этап – анализ опыта организации содержания и форм культурного продукта, социокультурного сервиса предприятия индустрии досуга (на примере одного из предприятий); 3 этап – основные направления оптимизации производственно-творческой деятельности предприятия индустрии досуга с учетом основных направлений его специализированного функционирования.

Учебный проект является конечным продуктом, получаемым в результате планирования и выполнения комплекса учебных исследовательских заданий. Он позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, умения практического и творческого мышления. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся [6].

Проектное обучение студентов в полной мере реализует компетентностный подход, заложенный в Федеральных образовательных стандартах. Наш опыт показал, что студенты образовательных организаций в сфере культуры и искусств могут принимать полноценное участие в реализации проектных работ, которые являются эффективной формой текущего контроля самостоятельной работы обучающихся.

Практика учебно-воспитательной работы показывает, что в процессе проектной деятельности учащиеся демонстрируют творческий потенциал и креативные способности, которые они в силу объективных и субъективных причин не смогли проявить в

рамках аудиторных занятий. Авторы статьи неоднократно обращались к проблеме учебного проектирования как эффективной форме текущего контроля в сфере образовательных организаций культуры и искусств. Анализ педагогического опыта позволяет утверждать, что представленный учебный проект «Оптимизации творческо-производственной деятельности предприятия индустрии досуга» в образовательном пространстве дисциплины «Социально-культурные технологии в индустрии досуга» имеет активно-действенный потенциал. Это проявляется в следующем:

1. Результаты выполнения этапов учебного проекта являются эффективной формой текущего контроля самостоятельной работы студентов.
2. Процесс разработки учебного проекта позволяет педагогу целенаправленно управлять и руководить контролируемой самостоятельной работой студента.
3. Материалы учебного проекта могут быть примером, иллюстрацией, аргументом учебной дискуссии к темам учебно-методического плана дисциплины.
4. Отдельные позиции, составляющие содержание проекта могут проявляться как факт междисциплинарной связи, как логический стержень проектирования на параллельные и последующие дисциплины.

5. Активизирует процесс профессиональной адаптации к будущей производственно-творческой деятельности в индустрии досуга.

6. Формирует «банк инновационных идей» для их реализации в практической профессиональной деятельности.

7. Даёт перспективу для прохождения учебной и производственной практики и трудоустройства.

Учебное проектирование имеет большой потенциал как активный метод обучения по профилю подготовки «Социально-культурные технологии в индустрии досуга». Современная социально-культурная деятельность является инновационным проектом современности, максимально полно осваивающим проектную технологию, которая проявляется как органический синтез науки и практики, исследующий активные проблемы воспитания и творческого развития человека как субъекта и гражданина. Важно, как отмечает в своих трудах Н.Н. Ярошенко, что теория современной российской социально-культурной деятельности – это оригинальная педагогическая концепция, которая соответствует ментальности постсоветского человека, не противоречит его представлениям о сущности и технологиях воспитания, ибо, по сути, надстраивается над традиционными педагогическими практиками, придавая им качественно новое звучание в изменяющемся социальном контексте [9].

Библиографический список

1. Бухаркина М.Ю. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Академия, 2010.
2. Карас С.И., Конных О.В., Кетов П.Н. Разработка медицинских информационных систем: проектная ориентированная подготовка кадров. *Врач и информационные технологии*. 2011; 5.
3. Карпова М.Р., Карас С.И. Проектное обучение в высшем медицинском образовании. *Высшее образование в России*. 2011; 12.
4. Кобзева Л.В., Орлова Н.А., Рябова Г.Б. *Новые образовательные технологии в вузе: групповое проектное обучение*. Томск: ТУСУР, 2007.
5. Фисюк Т.Т. Учебное проектирование как эффективная форма текущего контроля самостоятельной работы студентов в сфере образовательных организаций культуры и искусств. *Качество образования в сфере культуры и искусств в условиях реализации ФГОС ВО*. Барнаул: АГАКИ, 2015.
6. Захарова Е.Ю. Развитие социально-личностных компетенций студентов в условиях реформы высшего образования. *Оптимизация профессионального образования в области культуры и искусства*. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2010.
7. Жаркова А.С. Компетентностный подход к деятельности педагога вуза культуры и искусств. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2013; 1.
8. Кобзева Л.В., Орлова Н.А., Рябова Г.Б. *Новые образовательные технологии в вузе: групповое проектное обучение*. Томск: ТУСУР, 2007.
9. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность: инновационный проект современности. *Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы*. Москва: МГУКИ, 2011.

References

1. Buharkina M.Yu. Polat E.S. *Sovremennyye pedagogicheskie i informacionnyye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2010.
2. Karas S.I., Konnyh O.V., Ketov P.N. *Razrabotka medicinskih informacionnyh sistem: proektnaya orientirovannaya podgotovka kadrov. Vrach i informacionnyye tehnologii*. 2011; 5.
3. Karpova M.R., Karas S.I. *Proektnoe obuchenie v vysshem medicinskom obrazovanii. Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; 12.
4. Kobzeva L.V., Orlova N.A., Ryabova G.B. *Novyye obrazovatel'nye tehnologii v vuze: gruppovoye proektnoye obuchenie*. Tomsk: TUSUR, 2007.
5. Fisyuk T.T. *Uchebnoye proektirovaniye kak effektivnaya forma tekushego kontrolya samostoyatel'noy raboty studentov v sfere obrazovatel'nykh organizatsiy kul'tury i iskusstv. Kachestvo obrazovaniya v sfere kul'tury i iskusstv v usloviyakh realizatsii FGOS VO*. Barnaul: AGAKI, 2015.
6. Zaharova E.Yu. *Razvitiye social'no-lichnostnykh kompetentsiy studentov v usloviyakh reformy vysshego obrazovaniya. Optimizatsiya professional'nogo obrazovaniya v oblasti kul'tury i iskusstva*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2010.
7. Zharkova A.S. *Kompetentnostnyy podhod k deyatel'nosti pedagoga vuza kul'tury i iskusstv. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; 1.
8. Kobzeva L.V., Orlova N.A., Ryabova G.B. *Novyye obrazovatel'nye tehnologii v vuze: gruppovoye proektnoye obuchenie*. Tomsk: TUSUR, 2007.
9. Yaroshenko N.N. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': innovatsionnyy proekt sovremennosti. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': poiski, problemy, perspektivy*. Moskva: MGUKI, 2011.

Статья поступила в редакцию 07.10.16

УДК 378

Khan T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: fitness.gtv@mail.ru

Shurygina A.A., teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ninochka4@mail.ru

THE SOCIAL NATURE AND IMPORTANCE OF NON-CONVENTIONAL PHYSICAL EDUCATION OF LEISURE AMONG YOUTH. The article explains the social basics and importance of non-conventional physical training in the field of youth leisure. It reveals the purpose and objectives of non-conventional physical education, as well as the ways of solving the main range of problems of its realization in the sphere of youth leisure. The work shows experience of organization and structure of employment, the basic tasks to be solved and the means implemented in the social and cultural activities. The paper summarizes the main directions of the non-conventional physical education in the organization of leisure of the younger generation. The authors define distinctive features of youth culture, and the potential of non-standard means of physical education in the harmonious spiritual and physical development, youth recreation and rehabilitation.

Key words: alternative physical education, recreational sphere of youth, specifics of youth culture, social and cultural activities, organization and structure of employment, physical and spiritual development.

Т.В. Хан, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: fitness.gtv@mail.ru
А.А. Шурьгина, преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДОСУГОВОЙ СФЕРЕ МОЛОДЁЖИ

В статье обосновывается социальная сущность и значение нетрадиционной физической культуры в досуговой сфере молодёжи. Приводится опыт организации и структура занятий, основные решаемые задачи и средства, реализуемые в социально-культурной деятельности. Обобщаются основные направления реализации нетрадиционной физической культуры при организации досуга молодого поколения. Выявляются особенности молодёжной культуры и потенциал средств нетрадиционной физической культуры в гармоничном духовном и физическом развитии, рекреации и оздоровления молодёжи.

Ключевые слова: нетрадиционная физическая культура, досуговая сфера молодёжи, особенности молодёжной культуры, социально-культурная деятельность, организации и структура занятий, физическое и духовное развитие.

В современных условиях нетрадиционная физическая культура заявила о своей значимости, и получает всё большее распространение, но эта практика ещё не достаточно широка для применения в досуговой сфере. В статье раскрывается опыт применения данных средств для его развития и эффективного использования в досуговой сфере молодёжи.

Нетрадиционная физическая культура представляет собой достаточно важный фактор в системе социальной интеграции личности в общественном процессе, это определяется тем, что она обладает значительными ресурсами самореализации и реабилитации личности, что обусловлено её межкультурным, ценностным и методологическим потенциалом [1]. Нетрадиционная физическая культура обладает способностью активизировать не только физическое, но и социальное, интеллектуальное и психологическое развитие личности, обеспечивать формирование человека в единстве его духовной и физической природы. Это связано с тем, что её основу составляют различные виды деятельности: физкультурная, образовательная, спортивная, рекреационная, оздоровительная и реабилитационная. Её содержание включает потенциалы таких форм личностной активности, как: созидательной, познавательной, коммуникативной, ценностной.

Опыт внедрения нетрадиционной физической культуры в сфере социально-культурной деятельности доказывает, что её потенциал реализуется ещё не в полной мере. Так, например, при её организации часто недооцениваются интеграционные и реабилитационные возможности физической культуры, при проведении занятий часто существует перекос на технологическую сторону физической культуры, и не в полной мере реализуется её аксиологические, культурные и интеллектуальные потенциалы [2]. Для более полной реализации интеграционных и адаптационных ресурсов нетрадиционной физической культуры в процессе социально-культурной деятельности необходимо строить занятия, на синтезе её различных средств.

Такая организация предусматривает использование всего комплекса нетрадиционных средств при проведении занятий, с целью обеспечить активный творческий отдых, социальную интеграцию, усиление направленности личности на межкультурные ценности, саморазвитие и полную реализацию своих потребностей и способностей.

Основными организационными формами реализации потенциала нетрадиционной физической культуры в сфере социально-культурной деятельности выступают: социальные центры, клубы, секции, они создаются как по месту жительства, так и учебы для организованного проведения культурного досуга, межкультурного общения и единения в физическом и духовном саморазвитии. Деятельность этих организаций осуществляется на основе синтеза физической культуры и искусства. Примером может служить проведение разнообразных социально-культурных мероприятий, включающие соревнования, конкурсы, викторины, а также применение новых комплексных средств и форм реализующих информационные и интерактивные технологии, но не требующих дополнительной специальной физической подготовки, высокого художественного или спортивного мастерства. Это позволяет осуществлять гуманистическую систему поощрения участников и обеспечение равноправного участия всех участников, независимо от достигнутого уровня развития его физических качеств.

Следует подчеркнуть, что для реализации потенциала нетрадиционной физической культуры необходимо, что бы она строилась с учетом адекватного представления о её сущности, функциях, реальном месте и роли в процессе индивидуальной

жизнедеятельности человека, а также достижения цели по формированию личности в единстве её духовного и физического, интеллектуального и нравственного развития [3].

При организации молодёжного досуга, включающего реализацию средств нетрадиционной физической культуры, следует учитывать, что культура постоянно омолаживается, эта особенность определяет процессы, которые характеризуются изменчивостью, высокой динамикой и тесно связаны с проблемами преемственности при смене поколений. От содержания ценностей, которые предпочитает и интериоризирует сегодня молодёжь, будет зависеть состояние общества, и какое будущее его ожидает.

Известно, что досуг – один из самых доступных сфер для жизнедеятельности современной молодёжи, он выступает необходимой социальной площадкой для конкретной деятельности присущей молодёжи, так как она по своему статусу не относится к категории взрослых, это положение вызывает потребность в более пристальном изучении, её активности, ценностей и поведения в сфере досугового времени. Система ценностная, которая формируется сегодня в молодёжной культуре, через относительно небольшое время, становится основой культурной направленности в обществе. Следовательно, проблемы досугового времени и его специфической части, применительно для молодёжной среды, носят выраженный социальный характер и требуют активизации всех институтов социально-культурной деятельности, и в частности физической культуры и её нетрадиционных средств.

Задачи рационализации досугового времени, с использованием средств нетрадиционной физической культуры, могут быть выполнены с учетом ряда факторов, которые непосредственно определяют способы включения подрастающего поколения в социальную жизнь, его функционирование в системе общественных отношений и личного осознания необходимости рационального использования досугового времени.

Социальная сущность и значение нетрадиционной физической культуры, как определенного средства, определяющего качество жизнедеятельности личности, определяется рядом следующих позиций:

- особым способом социального бытия, который носит конкретно-исторический контекст и обусловлен состоянием культуры конкретного общества и уровнем социально-экономического развития;
- содержанием данной формы досуговой деятельности, как свободного волеизъявления людей, обусловленной не потребностью добывания средств для материальной жизни, а как идеальной внутренней потребностью совершенствования своих физических и духовных, нравственных и интеллектуальных качеств;
- наличием необходимого личного свободного времени человека, содержание и объем которого определяются социально-демографическими особенностями и уровнем развития индивидуальной культуры личности.

В современных условиях, рассмотренные позиции определяют ряд проблем, которые вызваны нехваткой свободного времени, интенсификацией всех видов жизнедеятельности, отсутствием рациональной организации компонентов здорового образа жизни, низким материальным состоянием большинства граждан и не достаточным культурным уровнем развития конкретной личности.

Следует также учитывать следующие особенности нетрадиционной физической культуры, которые проявляются в досуговой сфере молодёжи. Первое, это потребность выработки автономных форм поведения и независимых от взрослых форм мышления и выйти из-под традиционных форм жизнедеятельности.

Второе – непонимание и неприятие традиционных ценностей образа жизни. Третье – восприимчивость к новым нетрадиционным межкультурным ценностям [4].

Рассмотренные особенности и проявления нетрадиционной физической культуры в молодежной сфере досуга позволяют констатировать, что молодежная культура, как явление общественной жизни, представляет достаточно сложное образование, которое выделяется противоречивостью и нестабильностью в общей культурной системе общества. Следует подчеркнуть, что место молодежи в жизни общества, её отношение к традициям и ценностям, определяется происходящими общественно-политическими и социально-экономическими процессами на каждом данном историческом этапе развития общества. Поэтому, вытеснение молодежи из социально-культурной сферы, и некоторая отдаленность от социальной жизни, не всегда зависят от нее самой, но в зависимости от того, какое место отводится молодежи в жизни общества, складывается и ее отношение к господствующим ценностям в обществе. Эти отношения могут быть, как безразличными, не критическими, так резко полярными от экстернизации до полного отрицания [5].

Основной задачей нетрадиционной физической культуры является сделать людей не просто здоровыми и физически развитыми, но и социально значимыми, трудоспособными, для этого предлагается использовать её средства в системе социально-культурной деятельности.

Социально-профилактический эффект нетрадиционных средств физической культуры связан с физиологической активностью всех систем организма, сопровождающейся повышенным обменом веществ. Это учитывает индивидуальные особенности и интересы человека, что предоставляет больше возможностей при ограниченных средствах, времени и пространстве ее применения.

Занимаясь нетрадиционными видами физической культуры человек, попадает в мир новых ощущений, положительных эмоций, преобладает хорошее настроение, бодрость, жизнелюбность, чувствует прилив сил, но при этом следует учитывать его возможности и состояние здоровья при выборе конкретного вида нетрадиционного средства физической культуры. Нетрадиционная физическая культура включает в себя многовековой опыт отечественных народных средств, а также западной и восточной культур, и исследования специалистов в самых различных областях, таких как культурология, педагогика, психология, медицина, нетрадиционная физическая культура и всех тех, кто призван, заботится о здоровье человека. Физические упражнения, применяемые в нетрадиционной физической культуре, позволяют реализовать естественные стремления человека к полноценной жизни, с учетом его индивидуальных потребностей и возможностей, дополняя, или в определенных случаях, замещая традиционную физическую культуру, обеспечивая развитие в гармонии единства тела, души и разума.

Система средств нетрадиционной физической культуры состоит не только из упражнений гимнастического характера, но и из методов сопровождающего психофизиологического воздействия на основные органы чувств человека. Наиболее распространенными её видами, считаются: аэробика, бодибилдинг, восточные танцы, йога, калланетика, пилатес, стретчинг, фитнес, шейпинг [6].

Выделяя особую роль и значение нетрадиционных средств физической культуры в системе сохранения здоровья и физиче-

ского развития молодежи, как способа удовлетворения потребности в сфере досуга, следует подчеркнуть широкую возможность реализации принципов дифференциации и индивидуализации при их реализации.

Особенности проведения занятий по нетрадиционной физической культуре определяются, прежде всего, их структурой и разнообразием применяемых физических упражнений. Выявлено, что структура таких занятий не может быть застывшей схемой, она предполагает постоянное видоизменение и уточнение целей, перечня задач и видов физических упражнений.

На комбинированных занятиях одновременно решаются несколько задач, например, развитие сердечно-сосудистой выносливости, и силы, и выносливости, кардиореспираторной выносливости и гибкости и т. д. Также к комбинированным занятиям можно отнести такие, где соединяются несколько средств, например, классическая аэробика и степ.

Основными структурными компонентами занятий по нетрадиционной физической культуре выделены проведение следующих компонентов: разминки и предварительного стретчинга; кардиореспираторного компонента занятия (аэробное начало, аэробный пик, снижение); упражнения направленные на развитие мышечной силы и выносливости; заключительного стретчинга и релаксации [7]. Основные применяемые методы: метод музыкальной интерпретации; метод усложнения, метод сходства, метод блоков, метод «Калифорнийский стиль» и другие.

Следует отметить, что творческий подход к построению занятий, предложение занятий различной продолжительности и различных средств активности, имеют большое значение для достижения его эффективности.

Следовательно, нетрадиционная физическая культура способна реализоваться в следующих направлениях: гигиеническое предполагает применение данных средств для укрепления здоровья и восстановления работоспособности; оздоровительное направление предусматривает использование средств в социально-культурной деятельности при организации отдыха и культурного досуга; спортивное – предполагает участие в специализированных и систематических занятиях одним или несколькими видами нетрадиционной физической культуры в различных группах спортивного совершенствования, секциях, спортивных центрах или по индивидуальным программам, а также участие в спортивных соревнованиях, с целью повышать или сохранять определённый уровень своего спортивного мастерства; рекреационное направление заключается в применении нетрадиционных средств физической культуры в системе оздоровительных мер по восстановлению здоровья и отдельных функций организма, сниженных в результате травм или заболеваний.

Таким образом, выявленные особенности и проявления нетрадиционной физической культуры в досуговой сфере молодежи, способствующие гармоничному физическому развитию, рекреации и сохранению здоровья, выделяют их в один из эффективных способов удовлетворения потребностей, реализуемых в культурном досуге, реализуемых принципы индивидуализации и дифференциации. Исследование показало важную роль нетрадиционной физической культуры в социальном развитии личности. Ее значение состоит в том, что она является существенным фактором не только для заполнения культурного досуга, но и средством, способствующим гармоничному духовному и физическому развитию молодежи.

Библиографический список

1. Моченов В.П. *Социально-педагогические аспекты использования нетрадиционных форм и видов физической культуры в практике физкультурно-оздоровительной работы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1994..
2. Гриневич Л.А., Федупов Б.А. *Воспитание российской молодежи на общероссийских ценностях средствами социально-культурной деятельности*: монография. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2013.
3. Елисеева Л.А. *Подготовка учителя физической культуры к использованию нетрадиционных средств оздоровления учащихся на уроках и во внеурочное время*. Диссертация кандидата ... педагогических наук. Барнаул, 2005.
4. Каменникова Г.А. *Методика нетрадиционных видов физической культуры в процессе физического воспитания младших студентов с нормальным и замедленным физическим развитием*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2001.
5. Федупов Б.А., Рудченко В.Д., Пегарева Л.Б. *Применение развивающих игр в личностно ориентированном педагогическом процессе*: монография. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2010.
6. Hancock T. *Health care reform and reform for health: creating a health system for communities in the 21st century*. Futures 31, 1999.
7. Kofler W., Wagner M., Kesavan P.C., Lercher P. *Toxicology Mechanism and the Model of Complex Coping*, Proc. 7th IUAPPA Regional Conference on Air Pollution and Waste Issues, Taipei, I, 1994.

References

1. Mochenov V.P. *Social/no-pedagogicheskie aspekty ispol'zovaniya netradicionnyh form i vidov fizicheskoy kul'tury v praktike fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1994..

2. Grinevich L.A., Fedulov B.A. *Vospitanie rossijskoj molodezhi na obscherosijskih cennostyah sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2013.
3. Eliseeva L.A. *Podgotovka uchitelya fizicheskoy kul'tury k ispol'zovaniyu netradicijnykh sredstv ozdorovleniya uchastichisya na urokah i vo vneurochnoe vremya*. Dissertaciya kandidata ... pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2005.
4. Kamenshikova G.A. *Metodika netradicijnykh vidov fizicheskoy kul'tury v processe fizicheskogo vospitaniya mladshih studentov s normal'nym i zamedlennym fizicheskim razvitiem*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2001.
5. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Pegareva L.B. *Primenenie razvivayuschih igr v lichnostno orientirovannom pedagogicheskom processe*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2010.
6. Hancock T. *Health care reform and reform for health: creating a health system for communities in the 21st century*. Futures 31, 1999.
7. Kofler W., Wagner M., Kesavan P.C., Lercher P. *Toxicopy Mechanism and the Model of Complex Coping*, Proc. 7th IUAPPA Regional Conference on Air Pollution and Waste Issues, Taipei, I, 1994.

Статья поступила в редакцию 18.09.16

УДК 37.01

Dzhioeva A.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: dzhi-ai@rambler.ru

Besaeva A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tskhinvali, South Osetia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru

Dzudtsov I.M., inspector, Educational and Psychological Work Office, Department of Personnel Administration of Ministry of Internal Affairs (Tskhinvali, South Osetia), E-mail: dzhi-ai@rambler.ru

STANDARD TEACHING WORK AS A MEANS OF FORMING AND DEVELOPMENT OF A PERSON IN CONDITIONS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL. The article represents personal, regulative, cognitive, communicative blocks of standard teaching work and characterizes forms of this activity within each block. Their realization in the pedagogic process of a general education school is illustrated by means of analyzing a narrative text. It is concluded that forming standard teaching work is of great significance in the process of development of high moral qualities in students. The authors conclude that moral issues are key issues in the contents of work with schoolchildren, for they are universal, global, not having lost its value to this day. And forming a complex personality through standard teaching contributes to education of younger generation, who have respect for their people, understanding of life situations, the exercise of informed choice in the definition of the Research Institute of its own citizenship, based on the universal arsenal valuable positions taken in the society of moral and ethical standards.

Key words: universal study actions, cognitive activity, general educational establishment, personal actions, general study actions, logic actions, communicative actions.

А.Р. Джюева, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: dzhi-ai@rambler.ru

А.Г. Бесаева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова, г. Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@mail.ru

И.М. Дзудцов, инспектор отдела по воспитательной и психологической работе управления кадров МВД Республики Южная Осетия, г. Цхинвал, E-mail: dzhi-ai@rambler.ru

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются блоки универсальных учебных действий: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный, характеризуются виды учебных действий в структуре каждого блока. Иллюстрируется их реализация в педагогическом процессе общеобразовательного учреждения на примере анализа текста художественного произведения. Авторы делают вывод о том, что нравственные проблемы, являющиеся ключевыми в содержании произведения, ощущаются школьниками как общечеловеческие, глобальные, не утратившие своего значения по сей день. А формирующийся на их основе комплекс личностных универсальных учебных действий способствует воспитанию у подрастающего поколения уважения к своему народу, осмыслению жизненных ситуаций и поступков людей, осуществлению осознанного выбора в определении собственной гражданской позиции, исходя из арсенала общечеловеческих ценностей, принятых в социуме нравственных и этических норм.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательная деятельность, общеобразовательное учреждение, личностные действия, общеучебные действия, логические действия, коммуникативные действия.

В настоящее время, сложившейся социокультурной ситуации, общеобразовательное учреждение уже не является для учащихся единственным информативным источником. Сегодня основная задача школы состоит в формировании у детей способности к самообучению, а затем на этой основе – в обеспечении осмысления, интеграции, обобщения новой информации, увязывании приобретаемых знаний с собственным опытом каждого учащегося. Решение данной задачи представляется возможным при создании оптимальных условий для формирования у школьников как предметных умений и навыков, так и определенной системы универсальных учебных действий [1; 3; 5].

Указанная педагогическая категория реализуется в учебном процессе общеобразовательного учреждения посредством четырех блоков: личностного, регулятивного, познавательного, коммуникативного. Охарактеризуем их более подробно [2].

Личностный блок предполагает обеспечение ценностно-смысловых ориентаций школьников, включающие соотношение поступков и событий с комплексом действующих этических принципов, владение моральными нормами и умением выделе-

ния нравственного аспекта поведения. Помимо этого, действия данного блока представляют основу ориентации личности в сети социальных ролей и межличностных отношений.

Состав личностных действий в контексте образовательного процесса характеризуется следующими их видами: а) личностным, профессиональным, жизненным самоопределением; б) смыслообразованием; в) нравственно-этической ориентацией. Ученик должен уметь устанавливать связь между целями и мотивами учения, между результатом собственной познавательной деятельности и тем, что побуждает к ней. Он должен четко осознавать, какой смысл и какое значение имеет для него учение. Школьник должен уметь оценивать содержание изучаемого материала исходя из общественных и личностных ценностей, способствующих осуществлению правильного личностного морального выбора.

Регулятивный блок, обеспечивающий школьникам организацию собственной познавательной деятельности, характеризуется следующими учебными действиями: целеполаганием, прогнозированием, контролем, коррекцией, оценкой, саморегуляцией.

Целеполагание представлено постановкой учебных задач путем соотнесения уже известной, усвоенной информации с еще неизвестным материалом. Путём планирования ученик определяет последовательность промежуточных целей, учитывая конечный результат, составляет план и определяет последовательность своих действий. Прогнозирование состоит в предвосхищении результатов и качества усвоения материала. Контроль предполагает сличение способов действия и их результатов с определенным образцом для выявления расхождения с ним. В русле коррекции в случае несоответствия образца-эталона, предпринимаемого действия и его результата в способы действия вносятся необходимые дополнения, коррективы. При этом учитывается оценка данного результата школьником, педагогом, одноклассниками. Оценка требует от учащегося выделить и осознать то, что он уже усвоил, и то, что подлежит усвоению. Затем он осознёт качество и уровень усвоения и оценивает результат своей работы. В контексте саморегуляции школьник должен продемонстрировать способность мобилизовать собственные силы, способность произвести волевое усилие и преодолеть препятствие.

Познавательный блок включает комплекс действий общеучебного и логического характера, а также действий по постановке проблем и их нейтрализации. Общеучебные действия выполняются в контексте самостоятельного выделения и формулирования познавательных целей, поиска и выделения необходимого информационного материала, структурирования получаемой информации, осознанного и произвольного конструирования устных и письменных речевых высказываний. При этом способ решения задачи выбирается школьником самостоятельно. Помимо этого, он должен уметь осуществлять рефлекссию способов и условий действий, контролировать и оценивать результаты своей деятельности.

Логические действия выполняются в основном в связи с необходимостью анализа объектов для выделения в них существенных и несущественных признаков, синтеза, предполагающего как конструирование объекта из отдельных компонентов, так и его достраивание с восполнением пропущенных составляющих. Важное место в арсенале логических действий занимают сравнение, классификация, сериация объектов при самостоятельном выборе оснований и критериев для данных операций. В одном ряду с перечисленными действиями находятся выявление причинно-следственных отношений изучаемых явлений и фактов, что предполагает возможность самостоятельного выведения следствия, конструирование логически стройной цепи рассуждений, построение, обоснование и проверка гипотезы и др.

Действия по постановке и решению проблемы требуют обладания умениями постановки и формулирования проблем, самостоятельного создания алгоритмов деятельности для их решения.

Коммуникативный блок представлен универсальными учебными действиями, обеспечивающими школьнику формирование таких характеристик, как социальная компетентность, терпимость к точке зрения другого человека, умение участвовать в диалоге, полилоге, дискуссии, готовность к деятельности совместно со сверстниками и взрослыми в условиях сотрудничества и продуктивного взаимодействия.

Комплекс коммуникативных учебных действий предполагает, чтобы школьник умел планировать учебное сотрудничество со сверстниками и педагогом. Он должен научиться правильно определять цель совместной деятельности, функциональные обязанности и способы взаимодействия её субъектов. Необходимо также обладать умениями ставить вопросы, проявлять инициативу в сотрудничестве по поиску и сбору информационного материала.

циативу в сотрудничестве по поиску и сбору информационного материала.

Наконец, эффективное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми требует от школьника достаточно полного и точного выражения своих мыслей исходя из целей и условий общения. Он должен владеть прочными навыками монологической и диалогической речи в соответствии с лексическими и грамматическими законами языка.

Формирование у школьников рассматриваемых блоков учебных действий осуществляется в условиях педагогического процесса образовательного учреждения при изучении всех учебных дисциплин, каждая из которых средствами своего содержания вносит в этот процесс определенный вклад. Так, средствами содержания курса литературы осуществляется формирование личностных действий, направленных на осмысление и принятие ценностных категорий, позволяющих правильно ориентироваться в системе нравственных норм, правил, оценок и способствующих выработке собственной жизненной позиции.

Серьезным подспорьем в решении данной задачи служит, например, проведение литературной гостиной по повести современного осетинского писателя Георгия Тедеева «Чёрная жемчужина». Условия совместной деятельности, творческого сотрудничества педагога и учащихся всемерно содействуют воспитанию у школьников гражданской ответственности, любви к своему народу и ответственности перед ним, укреплению чувства патриотизма по отношению к родному краю и России в целом.

Знакомясь с содержанием повести, работая над анализом ее текста, учащиеся «погружаются» в тот исторический период, когда Осетия подверглась вторжению монголов. Неотвратимая гибель от безжалостного врага ждет древний асский город Фатран. Ростом, сын старейшины, предлагает родителю покориться монголам, ибо считает бесполезным и бессмысленным обречение себя на верную смерть. Но для отца – истинного патриота – это значит пренебречь честью, что является невозможным. Тогда Ростом покидает город со своей любимой девушкой Бореной, надеясь таким образом спасти свой род от исчезновения. Однако и девушка не согласна с ним, она предчувствует беду. По её мнению, ни радость, ни счастье, ни сладкая еда не могут быть возможны для тех, кто предаёт свой народ, свою родину. Именно это и происходит чуть позже. Взаимное непонимание, вина, стыд, одиночество – вот чувства, возникающие у влюбленных после нескольких дней полной идиллии. Страшная гибель ждет Ростом, оставившего соотечественников ради спасения своей жизни. Тому способствует, как отмечают учащиеся на основе анализа текста повести, и сама природа – «гадкая, противная, мерзкая» [4, с. 35], синие тени, выходящие из глубины ущелья. Все это, по мнению школьников, заставляет и героев, и читателя задуматься о смысле жизни. Размышляя над содержанием произведения, они отмечают, что не бывает на свете счастья, достигнутого ценой предательства. И не помогут при этом ни чистый горный воздух, ни плодородная земля, ни прозрачная родниковая вода...

Таким образом, нравственные проблемы, являющиеся ключевыми в содержании произведения, ощущаются школьниками как общечеловеческие, глобальные, не утратившие своего значения по сей день. А формирующийся на их основе комплекс личностных универсальных учебных действий способствует воспитанию у подрастающего поколения уважения к своему народу, осмыслению жизненных ситуаций и поступков людей, осуществлению осознанного выбора в определении собственной гражданской позиции, исходя из арсенала общечеловеческих ценностей, принятых в социуме нравственных и этических норм.

Библиографический список

1. Беркалиев Т.Н. *Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы*. Санкт-Петербург, 2007.
2. Громыко Ю.В. *Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников*. Москва, 2001.
3. Джигоева А.Р. К вопросу о реализации универсальных учебных действий в образовательном процессе школы. *Вопросы образования и науки: теоретический и практический аспекты: материалы международной научной конференции НИЦ «Поволжская научная корпорация»*, 25 декабря 2015 г. Самара, 2015: 32 – 33.
4. Тедеев Г.А. *Чёрная жемчужина*. Владикавказ, 1997.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897. Официальные документы в образовании*. 2011; 8: 9 – 35.

References

1. Berkaliyev T.N. *Razvitiye obrazovaniya: opyt reform i ochenki progressa shkoly*. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Gromyko Yu.V. *Razrabotka novogo soderzhaniya obrazovaniya i razvitiye intellektual'nyh sposobnostej starshih shkol'nikov*. Moskva, 2001.

3. Dzhioeva A.R. K voprosu o realizacii universal'nyh uchebnyh dejstvij v obrazovatel'nom processe shkoly. *Voprosy obrazovaniya i nauki: teoreticheskij i prakticheskij aspekty*: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii NIC «Povolzhskaya nauchnaya korporaciya», 25 dekabrya 2015 g. Samara, 2015: 32 – 33.
4. Tedeev G.A. *Chernaya zhemchuzhina*. Vladikavkaz, 1997.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897. *Oficial'nye dokumenty v obrazovanii*. 2011; 8: 9 – 35.

Статья поступила в редакцию 11.10.16

УДК 37.035.6

Alibekova Z.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira1606@yandex.ru

Bachieva E.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: bachieva@inbox.ru

Umalatova Z.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: bachieva@inbox.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING EMOTION AND VALUE ATTITUDE OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO FAMILY IN ETHNOCULTURAL ENVIRONMENT. The article discusses concepts of value as an object, understood and valued by a subject in the light of his ideals and goals, as a factor of axiological education, which includes space based on cultural heritage, the transfer and consolidation of social experience, culture and ethnic cultures. The authors of the paper tell about the importance of creating educational space to form special environment among children, in which there would be interaction between families and school and it will provide emotion and value relationship of high school students with the family. There is need to enhance the professional competence and pedagogical culture of a teacher in respect of family upbringing, to use interactive forms and methods to address the educational and creative challenges.

Key words: value, environment, ethnocultural environment, national-cultural values.

З.Н. Алибекова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zaira1606@yandex.ru

Э.Ю. Бачиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: bachieva@inbox.ru

З.М. Умалатова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: bachieva@inbox.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются понятия ценность как объект, отраженный, осмысленный и оцененный субъектом в свете его идеалов и целей, среда, этнокультурная среда как фактор аксиологического воспитания, которая включает в пространство, основанное на культурном наследии, сфере передачи и закрепления социального опыта, культуры и этнокультуры; педагогические условия эмоционально-ценностного отношения к семье в этнокультурной среде, включающие: создание в образовательном пространстве воспитывающей среды; взаимодействие семьи и школы, обеспечивающее эмоционально-ценностное отношение старшеклассников к семье и семейным этнокультурным ценностям; повышение уровня профессиональной компетентности педагога в вопросах семейного воспитания, его педагогической культуры; внедрение интерактивных форм и методов по решению учебно-творческих задач, способствующих формированию эмоционально-ценностного отношения к семье на воспитательном потенциале педагогической культуры народов Дагестана

Ключевые слова: ценность, среда, этнокультурная среда, национально-культурные ценности.

Современная гуманистическая система школьного образования, основывающаяся на личностно-ориентированном подходе к учащимся, нуждается в практико-ориентированных разработках, нацеленных на выявление условий повышения готовности старших школьников к жизненному и профессиональному самоопределению в современном социуме. Атрибутом «среды» является этническая культура. Этнокультурная среда – это организованное пространство, основанное на культурном наследии, направленное на развитие личности, обогащение жизненного опыта; явление социально-историческое, в нем находит отражение генетическая память этноса [1]. Мы полагаем, что одним из факторов повышения эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье является усиление акцента на воспитание семейных ценностей с опорой на национальные традиции, многовековой жизненный опыт народа. В результате выявились неиспользованные резервы совершенствования этнопедагогической системы формирования у старшеклассников отношения к семье как к ценности. Для этого необходима корректировка содержания учебного материала по предметам обществознание, технология, русская и дагестанская литература, изучаемым в старших классах, использование интерактивных форм и методов обучения.

В ходе нашего исследования выделены условия, способствующие эффективному решению проблемы формирования

эмоционально-ценностного отношения у старшеклассников к семье в этнокультурной среде. К таким условиям относятся:

- создание в образовательном пространстве воспитывающей среды: выстраивание системы педагогической поддержки в формировании эмоционально-ценностного отношения через выявление характера ценностных ориентаций школьников, определение меры социальных притязаний и возможностей старшеклассников, организация общеклассной поддержки, вызывающей «эффект потока» активности, создание ситуации успеха, активное включение игровых ситуаций, атмосфера доброжелательности; способы поиска педагогом у школьников «точек роста позитивного отношения к семье», активное вовлечение учащихся в процесс возвышения в социальной позиции, решение вопросов проблемного характера;

- взаимодействие семьи и школы, обеспечивающее эмоционально-ценностное отношение старшеклассников к семье и семейным этнокультурным ценностям;

- повышение уровня профессиональной компетентности педагога в вопросах семейного воспитания, его педагогической культуры;

- внедрение интерактивных форм и методов по решению учебно-творческих задач, способствующих формированию эмоционально-ценностного отношения к семье на воспитательном потенциале педагогической культуры народов Дагестана [2].

Одним из важных условий в формировании эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье в этнокультурной среде является *создание в образовательном пространстве воспитывающей среды*.

Для обучения и воспитания важно, чтобы учащиеся овладели компетенциями в области культуры. Учащиеся находятся в мощном общественном потоке, воздействующем на сознание и чувства. Воздействие социума через средства массовой информации увеличивается, а живое общение и взаимодействие уменьшаются. Таким образом, целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции школьников. Такая деятельность строится следующим образом:

1) совместное обсуждение и определение со старшими школьниками их собственных интересов и целей, характера ценностных ориентаций и жизненных позиций через рефлексию, столкновение реальных «хочу» и «могу»;

2) выбор одного из вариантов этого «совмещения» как цель и образ характера ценностных ориентаций старших школьников по отношению к семье как к ценности (самоопределение);

3) обсуждение и планирование необходимых действий в реализации выбранных ценностных ориентаций старшеклассников и их жизненных позиций (проектирование деятельности);

4) договор о необходимых и возможных формах взаимодействия в период реального осуществления задуманного.

Наиболее успешно педагогическая поддержка достигается при условии, когда старшеклассник попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху, которая привлекает его внимание, отражается на его чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять [3]. Таким образом, педагогу нет необходимости мотивировать подростка на деятельность, наоборот, у ученика этот мотив присутствует как естественное желание деятельности.

Организации общеклассной поддержки, вызывающей «эффект потока» активности предполагает употребление педагогом слов «Ничего страшного, если не получится... всегда можно исправить... а если не получится, мы будем знать, как не надо делать...». Такого рода вербальное сопровождение педагога снимает психологическую зажатость, позволяет учащемуся мобилизовать активность.

Важным условием формирования эмоционально-ценностного отношения к семье является *взаимодействие семьи и школы, обеспечивающее эмоционально-ценностное отношение старшеклассников к семье и семейным этнокультурным ценностям*. Мы считаем, что повышение значимости семьи и ее ценности в современном социуме возможно лишь тогда, когда образовательное учреждение во взаимосвязи с семьей базируется на таких приоритетных направлениях, как:

- приобретение и усвоение обучающимися знаний о семье и системе ее ценностей, в том числе через ценности народной педагогики в семейном укладе: семейные традиции, свадебные обряды, семейные праздники, потомственные ремесла и промыслы;

- формирование у обучающихся чувства уважения ко всем членам семьи [4].

Формирование у старшеклассников готовности к семейной жизни предполагает воспитание у них ответственного (осознанного) родительства. Оно является интегральным психологическим образованием личности, включающим ценностные ориен-

тации родителей, установки и ожидания, родительские чувства, отношения, позиции и убеждения, эмоциональное принятие себя как родителя.

Важным фактором в формировании эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье является компетентность педагогов. Она представляет собой осознание педагогом общечеловеческой ценности личной значимости семьи, семейной жизни, владение культурой семейных отношений, навыками общения, обладании необходимыми качествами личности для оптимального выстраивания и организации конструктивного взаимодействия с семьями учащихся на основе технологий работы с разными типами семей, владение нравственными нормами (тактичность, уважение к родительским чувствам) [5].

В ходе формирования эмоционально-ценностного отношения к семье у старшеклассников особым показателем выступает их участие в конкретных делах совместно со взрослыми (родителями, учителями, родственниками). Такое участие базируется на следующих аспектах: создание эмоционально-положительного отношения старшеклассников к прогрессивным этнокультурным традициям семейного воспитания, к таким ценностям семьи, как брак, любовь, осознание необходимости иметь в браке детей, воспитывать их; приобретение навыков по изучению и укреплению этнокультурных семейных традиций; организация обмена опытом по использованию этнокультурных семейных традиций в самовоспитании.

Улучшение содержания профессионально-педагогической, психологической, личностно-ориентированной подготовки классных руководителей выступает как средство формирования эмоционально-ценностного отношения к семье у старшеклассников.

Психолого-педагогическое просвещение родителей организуется с помощью следующих форм работы с семьей: родительские лектории, конференции, индивидуальные и тематические консультации, родительские собрания, тренинги, обзор и выставки литературы по семейному воспитанию. Для вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс организуются дни творчества детей и их родителей.

Одним из условия формирования эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье является *внедрение интерактивных форм и методов по решению учебно-творческих задач*. Для решения воспитательных и учебных задач педагогом могут быть использованы следующие интерактивные формы: мозговой штурм (брейншторм, мозговая атака), деловые и ролевые игры, мастер класс, презентация проектов, портфолио. В технологии проведения мастер-класса мы предлагаем использовать определенный алгоритм поиска решения педагогической проблемы. Такой алгоритм может быть представлен следующими компонентами: выделение проблемы – панель – объединение учащихся в группы для решения проблемы – работа с материалом – представление результатов проделанной работы – обсуждение и корректировка результатов выполненной работы. Нами были проведены следующие мастер-классы: «Духовно-творческая личность», «Преемственность поколений в семье», групповая парковая скульптура «Дагестанская семья».

Таким образом, важным условием в решении проблемы формирования у старшеклассников эмоционально-ценностного отношения к семье в этнокультурной среде выступает создание системы целенаправленного взаимодействия всех субъектов семейного воспитания в образовательном пространстве школы.

Библиографический список

1. Алибекова З.Н. *Формирование эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье в условиях этнокультурной среды*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2012.
2. Алибекова З.Н. Психолого-педагогические основы формирования у старшеклассников эмоционально-ценностного отношения к семье. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. Махачкала, 2012; 2: 5 – 9.
3. Алиева Б.Ш. *Этнопедагогика дагестанской семьи*. Пятигорск, 2006.
4. Панькин А.Б. *Формирование этнокультурной личности*. Москва, 2013.
5. Сафронова Е.М. *Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность*: учебное пособие. Волгоград, 2003.

References

1. Alibekova Z.N. *Formirovanie `emotional'no-cennostnogo otnosheniya starsheklassnikov k sem'e v usloviyah `etnokul'turnoj sredy*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
2. Alibekova Z.N. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya u starsheklassnikov `emotional'no-cennostnogo otnosheniya k sem'e. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. Mahachkala, 2012; 2: 5 – 9.
3. Alieva B.Sh. *Etнопедagogika dagestanskoy sem'i*. Pyatigorsk, 2006.
4. Pan'kin A.B. *Formirovanie `etnokul'turnoj lichnosti*. Moskva, 2013.
5. Safronova E.M. *Vospitatel'naya deyatel'nost' v sovremennoy shkole: orientatsiya na lichnost'*: uchebnoye posobie. Volgograd, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.10.16

УДК 378

Homutskaya N. Yu., teacher, Children's Arts School of Krasnoselsky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia),
E-mail: n_khomutskaya@mail.ru

ARTS PERFORMING SKILLS ON ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS AS A WAY OF TRANSLATION MUSICAL CULTURE IN THE MODERN MUSICAL EDUCATION. The article describes features of teaching musical improvisation among electronic musical creativity as a way to broadcast music culture into the system of modern music education, is an example of an algorithm of a step by step description of the process of improvisation on electronic musical instrument in the functioning of high-tech information educational environment. The author discusses key aspects of possibilities of improvisation in the musical-educational environment. The article analyzes the functionality of information and musical computer technologies in the training music teachers, the possibilities of creative experimentation and project activities in the direction of the search for new pedagogical technologies, using musical computer technologies.

Key words: information technology, music education, improvisation, electronic musical instrument, music computer, music computer technologies, network teaching environment, teacher and musician.

Н.Ю. Хомутская, преподаватель Детской школы искусств Красносельского района, г. Санкт-Петербурга,
E-mail: n_khomutskaya@mail.ru

ИСКУССТВО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА НА ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ КАК СПОСОБ ТРАНСЛЯЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены особенности обучения музыкальной импровизации в среде музыкального электронного творчества как способ трансляции музыкальной культуры в системе современного музыкального образования, приведён пример алгоритма работы с пошаговым описанием процесса импровизации на электронных музыкальных инструментах в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды. Обсуждаются ключевые аспекты возможности импровизации в музыкально-образовательной среде. В статье анализируются функциональные возможности информационных и музыкально-компьютерных технологий в подготовке педагога-музыканта; рассматриваются возможности творческого эксперимента и проектной деятельности в направлении поиска новых педагогических технологий с использованием музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, музыкальное образование, импровизация, электронный музыкальный инструмент, музыкальный компьютер, музыкально-компьютерные технологии, сетевая образовательная среда, педагог-музыкант.

Информатика и информационные технологии сегодня затрагивают различные области, в том числе музыкальное творчество и музыкальную педагогику. 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* (МКТ) [1; 2; 3]. Одним из элементов МКТ являются электронные музыкальные инструменты (ЭМИ) [4; 5]. В современном музыкальном образовании вопрос обучения основам импровизации на ЭМИ затрагивается достаточно часто, а активное развитие *информационных технологий* в последние годы, их применение в решении разнообразных задач не могло не затронуть и музыкальную среду. Современные *информационные технологии в музыке* [6; 7] стали одним из важнейших инструментов модернизации системы современного музыкального образования. Музыкальный компьютер (МК) [8] и ЭМИ – рассматриваются как элементы музыкального творчества, отличительной особенностью которых является программируемость, то есть свободная передача и закрепление определенных художественных задач с помощью информационного и технологического инструментария, становятся центральными объектами освоения.

Импровизационная форма музыкального творчества весьма актуальна и интересна в исполнительском направлении и пользуется большим спросом среди педагогов и их учеников. Она также является характерным элементом компьютерной музыки как одного из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания [9; 10]. Изучение принципов и базовых основ импровизации на ЭМИ помимо его стандартных, классических основ, раскрывает новые формы импровизационной работы с учетом индивидуальных и технических характеристик новых инструментов.

Для начала необходимо определиться с понятиями: как правило, ассоциации с импровизацией направляют нас в атмосферу джазовой музыки. Безусловно, это так, но мне хотелось бы остановиться на следующем определении: *импровизация – это состояние индивидуальной музыкальной души, следствием которой является накопленный ранее творческий опыт.* Это

определение актуально для любого музыкального инструмента, на котором импровизирует музыкант-исполнитель. Рассмотрим основные элементы и особенности исполнительского мастерства на ЭМИ и для начала определим три главные формы импровизаций в электронной исполнительской среде:

1. *Джазовая импровизация* (idiomatic improvisation)
2. *Свободная импровизация* (non-idiomatic improvisation)
3. *Тембровая импровизация* (voice improvisation)

Джазовая (идиоматическая) импровизация широко распространена и сконцентрирована, прежде всего, на выражении идиомы – как, например, джаз, фламенко или фанк. То есть основополагающим является стиль, в рамках которого раскрываются определенный вид джазовой гармонии и гармонизации, а также классические составляющие элементов изложения мелодии и импровизации.

Более точное определение *non-idiomatic improvisation* раскрывает английский гитарист-импровизатор Д. Бейли: «*Неидиоматическая импровизация лишена каких-либо признаков реально существующих, конвенциональных, идиоматических видов импровизации, являя себя в «очищенном» от них виде как так называемая «свободная импровизация».* Свободная импровизация – это метод создания музыки, а не стиль или художественное направление (идиома). Свобода, психологическое состояние «высвобождения» – вот его главная цель.

Тембровая импровизация предполагает различного рода эксперименты создания собственных индивидуальных звуков, вдохновляющих на импровизацию в реальном времени.

Стоит отметить, что есть определенная специфика работы на ЭМИ, основанная на понимании архитектурной структуры инструмента, изучении всех характеристик и практики использования его полной технической базы.

Рассмотрим один из алгоритмов работы над джазовым стандартом (музыкальное произведение как часть общеизвестного джазового репертуара) на ЭМИ с продуманными элементами импровизации (idiomatic improvisation):

1. Анализ музыкального произведения (*прослушивание ранее созданной аранжировки джазового стандарта*).
2. Анализ гармонической последовательности.

3. Построение структурной схемы произведения;
4. Работа над партиями (*поиск тембров, звуковой дизайн*).
5. Музыкальная артикуляция (*точная имитация тембра соло, с передачей всех нюансов звукоизвлечения и штрихов*).
6. Работа над импровизацией (*орнаментальные вариации на тему, сочинение новых линий*);
7. Соединение мелодии с гармонией.
8. Микширование (*сведение*).
9. Фиксация информации/настроек (*программированная / текстовая*);
10. Исполнение.

Такого рода детализированный подход поможет создать новый стиль работы в электронном музыкальном творчестве, введя новые элементы творчества, управляемые в реальном времени и индивидуальные, художественные результаты. Более подробно данный процесс рассмотрен в работах [11; 12; 13].

Успех совершенствования любых видов импровизаций основан на трех «китах»: *слушать – анализировать* (слышать) – *воспроизводить* (имитировать). Для реализации внутренних импровизационных идей нужно «впитать» как можно больше музыкальной информации. Часто сам тембр может вдохновить на сочинение: используя максимально всю техническую базу ЭМИ, исполнитель становится центральным участником реалистичного перформанса. Безусловно, природа ЭМИ ориентирована по принципу игры в создателя. Можно использовать готовые (пресетные) модули, но это лишь основа, на которой раскрывается и создается что-то новое – новый тембр, новый эффект, новый звук, новую модель.

Нужно помнить, что импровизация «по правилам» – это всегда лишь хорошая копия образца. Необходимо больше экс-

периментировать, понимая, что теоретическая основа также важна в процессе постижения искусства импровизации, но, это эффективно лишь для возможности раскрыть новые черты музыкальной индивидуальности исполнителя. Использование всех технических возможностей ЭМИ, соответствующие настройки контроллеров управления, воспроизведение заранее подготовленных музыкальных этюдов, создание каждый раз новых вариантов импровизаций позволяет рассматривать импровизацию на ЭМИ как новый способ трансляции музыкальной культуры в системе современного музыкального образования.

Трансформационные процессы, затрагивающие все сферы современного российского музыкального образования, становятся причинами переосмысления целей, задач и методик обучения музыке в современных социокультурных условиях. *Информационные технологии* в образовании определяют приоритетность совершенствования подготовительной базы для специалистов в области музыки в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды [14]. Сегодня подготовка творчески мыслящего специалиста на разных ступенях профессионального образования и развития является одним из основных ориентиров в развитии музыкальной педагогики. Творческий эксперимент и «метод проектов», заявившие о своей состоятельности в направлении поиска новых педагогических технологий, адекватных потребностям участников современного информационного пространства и высокотехнологичной творческой образовательной среды, являются одними из наиболее действенных методов в приобщении студентов музыкально-педагогических специальностей к самостоятельной поисковой и музыкально-творческой деятельности с использованием МКТ и ЭМИ.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда. *Universum: Вестник Герценовского университета*, 2007; 1: 47 – 51.
3. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.
4. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 6: 135 – 139.
5. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 22: 233 – 240.
6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
7. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер: учебное пособие*. Допущено УМО по направлениям педагогического образования. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
8. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 254 – 257.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыковедения. *Научное мнение*, 2014; 12 (1): 113 – 120.
10. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Парса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 2: 86 – 90.
11. Горбунова И.Б., Хомутская Н.Ю. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*, 2014; 21: 294 – 298.
12. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
13. Хомутская Н.Ю. Проблемы инвестирования в разработку методики преподавания исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе в процессе преподавания курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 392 – 394.
14. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii – novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*, 2007; 1: 47 – 51.
3. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyakh perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2011.
4. Gorbunova I.B., Belov G.G. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 6: 135 – 139.
5. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 22: 233 – 240.
6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
7. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 3: Muzykal'nyj komp'yuter: uchebnoe posobie*. Dopushcheno UMO po napravleniyam pedagogicheskogo obrazovaniya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 254 – 257.

9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznanija. *Nauchnoe mnenie*, 2014; 12 (1): 113 – 120.
10. Gorbunova I.B. «`Estetika: informacionnyj podhod» Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 2: 86 – 90.
11. Gorbunova I.B., Homutskaya N.Yu. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2014; 21: 294 – 298.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
13. Homutskaya N.Yu. Problemy investirovaniya v razrabotke metodiki prepodavaniya ispolnitel'skogo masterstva i aranzhirovki na klavishnom sintezatore v processe prepodavaniya kursov povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 392 – 394.
14. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 30.06.16

УДК 378

Chukhrov A.S., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

SPECIFICS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY. Independent work of students at a technical university has its own characteristics. The author states the need to identify the material base of independent work of students. Independent work involves certain activity of a subject, which can be initiated through interactive teaching methods, in which students themselves will be able to find, acquire and construct their knowledge. The author of the paper develops regulations to be followed in planning of independent work of students at a technical university, which include not only the methodological apparatus of the main educational program, but also tasks aimed at enhancing creativity, invention and innovation.

Key words: technical university, independent work of students, activity of an individual.

А.С. Чухров, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВПО «СибГУТИ», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Самостоятельная работа студентов в техническом университете имеет свои особенности. Необходима определенная материальная база. Самостоятельная работа предусматривает определенную активность субъекта, которая может быть инициирована через интерактивные методы обучения, в которых учащиеся сами смогут открывать, приобретать и конструировать знания. Разработаны положения, которыми необходимо руководствоваться при планировании самостоятельной работы студентов в техническом университете, включающие не только методический аппарат основной программы, но и задания, направленные на активизацию творческого потенциала, изобретательскую и рационализаторскую деятельность.

Ключевые слова: технический университет, самостоятельная работа студентов, активность личности.

Выбор индивидуального самостоятельного обучения и самообразовательного маршрута в условиях кредитно-модульной организации учебного процесса предусматривает определенный уровень самостоятельности студента. Роль преподавателя как транслятора знаний постепенно нивелируется и сводится к координации образовательных усилий студента. Педагог только указывает путь, в котором возможен поиск информации. Происходит переход от парадигмы обучения к парадигме самообразования [1; 2; 3]. При этом способность к самообучению становится основополагающей для достижения успеха [3].

Российская педагогика традиционно рассматривает образование как часть воспитательного процесса, происходящего во взаимодействии учителя и обучаемого. По В.А. Сухомлинскому, воспитание является «многогранным процессом постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает, причем этот процесс отличает глубокая индивидуальность явлений» [4, с. 8]. По мысли автора, «воспитание – это, прежде всего, постоянное духовное общение учителя и ученика» [4, с. 5]. Вместе с тем, самостоятельная работа в техническом вузе имеет свою специфику. Это не только вид деятельности, в основе которого лежит самостоятельность и познавательный интерес, но и развернутая система мероприятий, обеспечивающих возможность данного вида деятельности [5; 6].

Особенностью самостоятельной работы в технических вузах является её репродуктивный характер, при слабой ориентированности на исследовательскую и творческую активность студентов. Такой подход к самостоятельной работе может быть оправданным при традиционной системе подачи информации, однако для стимулирования самостоятельности это не всегда эффективно. Творческая активность студента в процессе самостоятельной работы практически не предусматривается, не поощряется, что можно считать недальновидным. Концепция самостоятельной работы студента в техническом вузе должна быть

в корне пересмотрена. В процессе обучения в техническом вузе будущие инженеры должны получить не только систему необходимых знаний и умений, но и развить способность выстраивать индивидуальную стратегию профессионального самосовершенствования, рефлексивно оценивать свои профессиональные достижения, обладать навыками саморегуляции своей деятельности. Эти качества формируются через организацию и самоорганизацию самостоятельной работы студентов.

Исследователи, занимающиеся проблемой самостоятельной работы студентов, понимают под этим термином разное содержание. Так, по мнению С.И. Архангельского, это самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение новых знаний и самостоятельное решение учебных задач, т.е. понятие самостоятельной работы идентично понятию самообразования. Этой же точки зрения придерживаются С.И. Зиновьев, С.Д. Резник. А.Г. Молибог под самостоятельной работой понимает в основном подготовку к занятиям, написание курсовых, осмысление лекций, где функция педагога сводится по преимуществу к наблюдательной. Большинство авторов под самостоятельной работой понимают систему организации педагогических условий, обеспечивающих учебную деятельность в отсутствие преподавателя (И.И. Ильясков, В. Граф, Я. Ляудис) [цит. по 1].

В любом случае сущность самостоятельной работы предусматривает определенную активность студента, а следовательно, определенную личностную ориентацию, субъективную позицию в отношении изучаемого предмета, развитую культуру самообразовательной деятельности, некий опыт самостоятельного планирования. В соответствии с пермской научной школой В.С. Мерлина – Б.А. Вяткина, эти навыки укладываются в понятие целостной активности субъекта жизнедеятельности, которое включает потенциал активности (способности, мотивацию, профессиональные навыки), динамические компоненты активности (стремление к изменениям, творчеству, рационализаторству, устойчивость при стрессе, фрустрации, волевой компонент), и

результативный компонент, который зависит от конкретной инженерной деятельности.

Активность студента – во многом величина заданная априори. Однако целенаправленное взаимодействие преподавателя и студента может повысить или разбудить активность студента. По нашему мнению, это методы интерактивного обучения, которые являются способом целенаправленного усиленного взаимодействия преподавателя и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития [5; 6]. Цель активного (интерактивного) обучения – это создание преподавателем таких условий, в которых учащиеся сами смогут открывать, приобретать и конструировать знания. Это и является основным принципиальным отличием целей интерактивного обучения от целей традиционной системы образования. Именно интерактивное обучение позволяет сформировать творческую личность. Преподаватель должен создавать ситуации, в которых обучающийся активен, в которых он спрашивает, действует, спорит и размышляет. В подобных ситуациях «он совместно с другими овладевает теми компетенциями, которые позволяют преобразовывать в знание то, что изначально составляло проблему или препятствие» [7, с. 48].

Интерактивные методы имеют существенный недостаток: они не позволяют преподавателям на занятиях большое количество материала, но здесь и возникает необходимость самостоятельной работы студента и побуждение его к ней.

Учитывая специфику преподавания в техническом вузе, большой объем инженерно-технических заданий, предусматри-

вающих наличие специально оборудованных лабораторий, для организации самостоятельной работы студентов необходимо руководствоваться следующими положениями:

Во-первых, планирование самостоятельной работы в контексте модульного обучения должно осуществляться в рамках основной образовательной программы, где предусмотрено наличие методического аппарата – самоучителя, рабочей тетради или других материалов с описанием технологии реализации самостоятельной работы, а также программы, которая позволит выработать индивидуальную траекторию самообразовательной деятельности в рамках модуля.

Во-вторых, пакет творческих заданий, ориентированных не только на приобретение практических навыков в рамках специальности, но и на активизацию творческого потенциала, изобретательской и рационализаторской активности. Это предусматривает наличие материальной базы на кафедре, факультете. Творческие задания при хорошей мотивированности студента активизируют его ресурсы в организации своего времени и формировании самообразовательного маршрута [2; 3; 5].

В-третьих, необходимо предусмотреть диагностические средства для оценки результатов самостоятельной работы, включающие не только учет фактической подготовки студентов, но и его творческий потенциал и инновационные разработки, его потребность и реализацию изобретательской и рационализаторской деятельности. Данные средства могут являться составной частью интегрированного результата освоения модуля.

Библиографический список

1. *Педагогический профессионализм в современном образовании*: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя и 75-летию НГПУ (17-20 февраля 2010г.). Под научной редакцией Е.В. Андриенко. В 3 ч. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2010.
2. Гринченко Е.Л. Самообразовательная деятельность студентов как условие формирования химических компетенций. *Мир науки, культуры, образования*. № 4 (59), 2016: 105 – 107.
3. Петров А.В. Личность и самостоятельность. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 167 – 171.
4. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа, 1984.
5. Чухров А.С. Условия и факторы профессионального становления студентов технических специальностей. *Современное образование в Сибири: от кейс до roweb-технологии*: материалы Международной научно-практической конференции. (Новосибирск, 18 июня 2013 г.). Новосибирск: «Архивариус-Н», 2013: 113 – 125.
6. Чухров А.С. Принципы организации воспитательного процесса в техническом университете. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5 (42): 209 – 211.
7. Жук А.И., Кошель Н.Н. *Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов*. Москва: Аверсэв, 2004.

References

1. *Pedagogicheskij professionalizm v sovremennom obrazovanii*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj Godu uchitelya i 75-letiyu NGPU (17-20 fevralya 2010g.). Pod nauchnoj redakciej E.V. Andrienko. V 3 ch. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2010.
2. Grinchenko E.L. Samoobrazovatel'naya deyatel'nost' studentov kak uslovie formirovaniya himicheskikh kompetencij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. № 4 (59), 2016: 105 – 107.
3. Petrov A.V. Lichnost' i samostoyatel'nost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 167 – 171.
4. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Kiev: Radyanska shkola, 1984.
5. Chuhrov A.S. Usloviya i faktory professional'nogo stanovleniya studentov tehnikeskikh special'nostej. *Sovremennoe obrazovanie v Sibiri: ot kejs do roweb-tehnologii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. (Novosibirsk, 18 iyunya 2013 g.). Novosibirsk: «Arhivarius-N», 2013: 113 – 125.
6. Chuhrov A.S. Principy organizacii vospitatel'nogo processa v tehnikeskom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5 (42): 209 – 211.
7. Zhuk A.I., Koshel' N.N. *Aktivnye metody obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov*. Moskva: Avers'ev, 2004.

Статья поступила в редакцию 09.10.16

УДК 378.017.92

Shaykhutdinova T.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: troftanick29@yandex.ru*

VALUE ATTITUDE OF STUDENTS TO FOREIGN-LANGUAGE CULTURE IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION. The article deals with distinctive features of a notion “value attitude of students to foreign-language culture” and its meaning for cross-cultural communication. Essential patterns and psychological-pedagogical mechanisms of its formation are observed in the context of foreign-language education. Formation of this type of the attitude at students is considered as a source of development of cognitive sphere, the valuable orientations, behavior models and forms of activity providing their successful self-realization as subjects of native culture in polyphony of the modern society. Pointing to complexity of the concept, the author submits a component analysis of the value-related attitude, revealing psychological and pedagogical mechanisms of its formation in the context of foreign-language education. The researcher proves that the foreign language process, based on comparative studying of foreign-language and native cultures, has proper conditions to form this attitude in the context of the personal-focused and culture-oriented approaches.

Key words: value-related attitude, foreign-language culture, dialogue of cultures, cross-cultural communication, foreign-language education.

Т.Н. Шайхутдинова, канд. пед. наук, доц. Башкирского государственного университета, Башкортостан, г. Стерлитамак, E-mail: troftanick29@yandex.ru

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье анализируется специфика понятия ценностного отношения студентов к иноязычной культуре и его роль в межкультурной коммуникации, раскрываются психолого-педагогические механизмы его формирования в контексте иноязычного образования. Формирование у студентов данного вида отношения рассматривается как источник развития мышления, ценностных ориентаций, моделей поведения и форм деятельности, обеспечивающих их успешную самореализацию как субъектов родной культуры в полифонии современного общества. Указывая на многоаспектность исследуемого понятия, автор представил компонентный анализ ценностного отношения, раскрывая психолого-педагогические механизмы его формирования в контексте иноязычного образования. Доказывается, что обучение иностранному языку (в единстве воспитания, обучения и развития) на основе сравнительно-сопоставительного изучения иноязычной и родной культур, располагает оптимальными условиями для формирования данного отношения в контексте личностно-ориентированного и культурологического подходов.

Ключевые слова: ценностное отношение, иноязычная культура, диалог культур, межкультурная коммуникация, иноязычное обучение.

Активное межкультурное взаимодействие наряду с позитивными изменениями обостряет проблемы кросс-культурной коммуникации в современном обществе, обусловленные противоречиями между ценностями и жизненным укладом народов разных стран. В связи с этим в образовании актуализируются вопросы поиска способов превращения культурного многообразия из фактора, препятствующего межкультурному диалогу, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент развития социально активной и самостоятельной личности, способной быть полноценным участником диалога культур. Для того чтобы воспринимать чужую культуру и относиться к ней как равноправной и ценной ввиду её уникальности, у учащихся должно быть сформировано *ценностное отношение к иноязычной культуре*. Именно оно позволит относиться к иному образу мира с симпатией, терпимостью и в то же время с определенной долей критичности, присваивая наиболее ценный культурный опыт. Реализация данной задачи может быть успешно осуществлена в обучении иностранному языку, построенному в контексте диалога культур.

Положение о необходимости соизучения языка и культуры в конце XX века приобрело аксиоматическое звучание и послужило основой для развития теории межкультурного обучения, отражающую культуроведческую направленность в языковом образовании (М. Беннет, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, В.С. Библер, В.В. Сафонова, Н.Д. Гальскова, G. Neuer, H. Hunfeld и др.). Иноязычное образование выступает на современном этапе развития страны в качестве значимого медиума в установлении взаимопонимания между носителями разных культур и языков [1]. Анализируя учебные функции иностранного языка, В.В. Сафонова подчеркивает, что сегодня необходимо обучать иностранному языку «как средству межкультурного общения..., взаимопонимания народов и социальных систем,... обогащения духовных ценностями разных народами и человечеством в целом...» [2, с. 24]. «Иностранный язык» как учебная дисциплина обладает уникальным личностно развивающим потенциалом. Речь идёт не только о развитии *интеллектуальных качеств*, позволяющих проникать в ментальное пространство народа чуждыми культурами, преодолевать свою культурную изолированность, но и об укреплении *ценностно-смысловых ориентиров*, способствующих успешной самореализации современной молодежи в поликультурном пространстве как субъектов культуры.

Понятие иноязычной культуры принято рассматривать в сфере лингвистики в контексте развития теории межкультурного обучения иностранному языку. Это понятие несколько отличается от понятия «иностранная культура», поскольку акцентирует внимание на тесной взаимосвязи языка и культуры народа, говорящего на нем. Язык, представляя собой символическую систему, которая объединяет и сохраняет все достижения определенного общества, выступает, с одной стороны, неотъемлемой частью духовной культуры общества, с другой стороны, язык есть порождение самой культуры и средство ее выражения. В семантике каждого языка есть отражение как универсального компонента культур, так и своеобразия культуры конкретного народа. Язык влияет на формирование картины мира его носителя. Культурная (или понятийная) картина мира – это отражение реального мира через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов

чувств и прошедших через его сознание, получивших выражение в конкретных языковых образах. Представители культур, говорящих на разных языках, отличаются разными картинами мира, следовательно, изучая язык, мы овладеваем средством проникновения в ментальное пространство людей другой культуры. Понятие «иноязычной культуры» в контексте образовательной сферы рассматривается как «часть *общей культуры человечества*, которой может овладеть учащийся в процессе обучения иностранному языку в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах» [3, с. 27]. Заметим, что «иноязычная культура» не является синонимом понятию «иностранная культура» (культура страны изучаемого языка, то есть то, что вместе с языком составляет объект познавательного аспекта иноязычной культуры); иностранная культура представляет собой лишь компонент «иноязычной культуры», которая намного шире. Межкультурный потенциал, заключенный в психологическом, культурологическом, педагогическом, социальном компонентах содержания иноязычного образования, предоставляет возможность для развития познавательных культурологических интересов, актуализации потребности в культурной идентификации; базовых знаний типологии культур и умений когнитивно ориентирования в межкультурных ситуациях; способностей эмоционально-оценочной деятельности в познании иноязычной культуры и присвоения ее потенциала как субъекта родной культуры; расширения опыта творческой, социальной деятельности в пространстве родной и иноязычной культур посредством рефлексивного смыслопоискового диалогического познания культурных особенностей. Понятие диалога культур зачастую используют в качестве синонима *межкультурной коммуникации*, под которой культурологи понимают процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами – носителями разных культур и языков, отличающихся несовпадением национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения [4, с. 56]. Современные научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на поведении людей, сталкивающихся с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий. Современная психолингвистическая наука трактует диалог культур и как обмен культурными предметами, деятельностями/способами осуществления деятельностей, и как обмен образами сознания, ассоциированными с конкретными словами и описанными в текстах с целью постижения образа сознания носителей инокультуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов своей и чужой культуры [5, с. 71]. По теории усвоения иноязычной культуры результатом этого процесса становится продуктивный, когнитивный, перцептивный и эмоциональный синтез, на основе которого формируется *ценностное отношение* к культуре (родной и иноязычной как частей единого мирового наследия), изменяя образ мышления, иерархию ценностных ориентаций, характер поведения и деятельность студентов [6]. Диалог культур в нашей работе рассматривается как инструмент актуализации культурного самосознания студентов: «...овладевая иноязычной культурой в диалоге с родной, учащийся глубже постигает последнюю, осознает ее как органичную грань европейской культуры и мировой культуры в целом» [3, с. 47]. Реализацию *диалога культур* в нашем исследовании мы видим как организацию образовательного процесса на основе гармонического взаимо-

содействия культур, в котором познание ценностей иноязычной культуры на базе актуализации понимания и оценки содержания родной культуры открывает возможности для личностного развития студентов, выработки внутренних ориентаций на лучшие образцы национальных культур, поднимая обучающихся на уровень мировой культуры. Иноязычная культура выполняет в этом процессе дополняющую функцию, обогащая реестр продуктивных ценностей родной культуры студентов посредством активизации глубокого освоения особенностей родной и иноязычной культур. Родная культура в свою очередь определяет точки и «векторы» поиска студентами собственных ценностных ориентиров в пространстве мировой культуры. Такое культурное взаимообогащение выстраивается посредством интеграции предметов по иностранному языку и учебных курсов гуманитарного цикла культурологического потенциала в целостном образовательном процессе: культурный опыт, приобретаемый на занятиях по иностранному языку, дополняется и углубляется культурологическим знанием из других научных областей, с которым студенты знакомятся в контексте курсов по психологии, литературе, культуре на родном языке. Таким образом, организуется диалог культурных смыслов и языковых образов в сознании студентов, расширяя границы их мировосприятия и обогащая реестр умений эффективной межкультурной коммуникации. Проанализируем особенности механизм присвоения культурного опыта, начав с рассмотрения понятий культуры и ее ценностей, чтобы понять многоаспектность данного процесса.

В широком смысле под культурой понимают социальные, материальные и духовные явления; различные формы индивидуального сознания и поведения, способы организации деятельности субъекта по удовлетворению своих потребностей. В образовательной сфере принято аксиологическое понимание культуры, согласно которому под ней понимают *систему ценностей* положительной значимости, в которых сконцентрирован социальный опыт человечества общественно созидательного и личностно развивающего характера. Понятие *ценности* находит свое применение в различных областях научного знания. Так в философском слове дается следующее определение *ценностей*: специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (блага, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы) [7, с. 81]. В культурологии обобщенно *ценность* культуры – система жизненно значимых для человека и общества объектов, состояний, потребностей, целей (*личностных смыслов*), на основе которых осуществляется регуляция человеческой жизнедеятельности, формирование отношения к объектам окружающей культурной среды. Особой конкретикой применительно к нашему исследованию отличается определение П.С. Гуревича, который понимает *ценность* как «личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека» [5]. Исследователи вопросов межкультурной коммуникации, авторы трех известных моделей культуры, антропологи Ф. Тромпенаарс («слои культуры»); Хофстед («луковича культуры»); Е. Холл («триада культуры») выделяют в структуре культуры *внутренний* (имплицитный, скрытый слой – психологические качества, ценности, грамматика языка, сознание) и *внешний* (внешние формы культуры – язык, материальные ценности; модели поведения, ритуалы, праздники, обычаи) аспекты [8]. Так или иначе, все трое ученых сходятся во мнении о том, что наиболее *значимым* элементом культуры, обуславливающим ее эксплицитные проявления, являются *ценности*, которые составляют ядро, основу всякой культуры. Отражаясь в сознании носителя конкретной культуры в виде *ценностных ориентаций* – набора ценностно-смысловых установок, ценности культуры влияют на социализацию и определяют направленность образа мыслей, регулируют поведение ее носителей. Воспринимая культуру как единое целое, образование играет особую интегрирующую роль, синтезируя в своем содержании ценности культуры в форме четырех ее элементов – *знания* о различных сферах бытия; *умения* и *навыки* осуществления способов деятельности; *творчество* как применение приемов деятельности в новых условиях; *отношение* к миру, к людям, к самому себе, соотношенное с системой личностных ценностей человека (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). В ходе образования «человек образующийся преломляет предъявляемые ему извне фрагменты «ставшей» культуры через призму своего «я», сливает продукты чужого опыта с показателями собственного, осмысливает их, т.е. наделяет соб-

ственными смыслами ..., при этом он создает новую, до него не существовавшую культуру» [9]. Этот процесс сопровождается формированием определенного вида *отношения* к познаваемым ценностям культуры, который определяет избирательную направленность личности как на деятельность, так и на процессы самореализации. Изучению ценностных отношений посвящены работы ученых в разных научных областях (В.А. Василенко, А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясичев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова). Аксиологический подход в педагогике, интенсивно развивающийся сегодня в образовании, активно изучает способы и механизмы актуализации активности личности, направленной на осмысление, признание и продуцирование материальных и духовных ценностей культуры (Н.М. Воскресенская, Н.Б. Крылова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин и др.). В рассмотрении понятия ценности особое значение придается мотивационно-ценностному компоненту их осознания, получившего свое обоснование в психологической теории отношений В.Н. Мясичева [10]. В результате анализа психолого-педагогических исследований установлено, что отношения личности указывают на объективную связь личности с объектами познания и выражают субъективную позицию личности по отношению к ним, включая оценку их значимости. В данном контексте ценностное отношение предстает одновременно в двух своих состояниях: как *процессуальная характеристика* (включает акт оценивания) и как устойчивое *личностное образование*, определяющее ценностно-смысловую позицию человека по отношению к ценностям как лично значимым (ценностные ориентации). Содержательно отношение включает в себя присвоенные человеком социокультурные ценности, которые приобретают статус личностных ценностей в процессе деятельностного распрямления индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Присвоение культурного наследия человечества, как известно, распадается на деятельность присвоения материального мира (причинно-следственных связей и отношений), а также производство смысловых образований (мира идеального). Соответственно и активность человека реализуется на двух уровнях: *личностно-смысловом*, отвечающим за производство отношений к реальности, мотивов, смысловых ориентаций; и *индивидуально-психологическом*, на котором происходит реализация, опредмечивание этих отношений. В психологической теории деятельности человека (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев и др.) процесс трансформации объективных ценностей в потребности личности рассматривается посредством *интериоризации* (превращение общечеловеческих ценностей в высшие психические функции) в единстве с *экстериоризацией* (творческим изменением среды путем создания новых объектов). Внутренняя (психическая) деятельность имеет непосредственную связь с процессами смыслообразования. Объективные социокультурные ценности становятся действительными ориентирами поведения и жизни при условии того, что они *осознаются* и *принимаются* человеком, становясь его личностными ценностями. Следовательно, студенты будут относиться к иноязычной культуре как к ценности, если она приобретет для них *личностный смысл*. Уяснение человеком смысла какого-либо отношения к миру требует специфической внутренней деятельности оценивания себя и своей жизни (по определению А.Н. Леонтьева, решения особой «задачи на смысл»), в которой происходит актуализация интеллектуальных действий и механизмов эмоционально-волевой регуляции в процессе смыслопорождения. Совокупность эмоциональных переживаний, создающих «пристрастность человеческого сознания», непременно включены в смыслообразующие отношения. Личностное отношение всегда несет *эмоциональный* характер, эмоциональная сфера выполняет функцию маркирования субъективной значимости. Общественно значимое, становясь личностно значимым отношением, порождает динамические тенденции большой действенной силы – тенденции *долженствования* (должное как общезначимый моральный компонент), актуализируя *волевые процессы* личности. Осознать свое отношение, по Д.А. Леонтьеву, означает разрешить для себя конфликт должного и сущного, соотнести личностную значимость ценности с объективной действительностью в результате рефлексии своих отношений, и сделать выбор, совершив действие» [11, с. 207]. Для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме *ценностных ориентаций* и детерминируют социальные взаимоотношения и жизнедеятельность людей. Внешняя деятельность опосредует ценностное отношение (его

внутреннюю форму), выражая истинное отношение человека к чему-либо. Во внешней активности личность выражает себя как субъект культуры, воплощающий свои гуманистические личностные ценности посредством созидания и создания материальных и духовных культурных ценностей. Внешняя и внутренняя деятельности взаимообусловлены. Из этого следует, что *смыслообразующая* (психическая) деятельность выступает в качестве своеобразного внутреннего энергетического «драйвера», она *подготавливает внешние действия, детерминируя формы практической реализации внутренних смысловых образований*. Внешняя активность предполагает овладение человеком определенными умениями, навыками функционирования (способами выполнения практической деятельности, умениями моделирования поведения, творческого самовыражения и др.). Сфера практических действий студентов может быть широкой – учебная, научно-исследовательская, культурная, общественная деятельность, которая вовлекает их в широкий круг социальных отношений. Эта деятельность не ограничивается чисто внешними результатами, – она перестраивает внутренний мир, развивает у учащихся потребность активного созидания окружающего пространства как свойство личности. Анализ природы ценностного отношения позволил нам сделать вывод о продуктивности ценностного отношения, в качестве его «продуктов» мы рассматриваем рассматривать как *внутренние качественные приращения личности* (ценностные ориентации, умения, образ мышления, модели поведения и др.), так и *внешние предметные формы самореализации личности* в образовательном процессе (проектные работы, гипотезы, макеты и др.). Кроме того, нами были выделены составляющие его структуры – *мотивационно-потребностный, когнитивно-операциональный, оценочно-эмоциональный и деятельностно-поведенческий* компоненты. В контексте освоения иноязычного культурного пространства в ходе обучения иностранному языку данные компоненты наполняются специфическим содержанием. Рассмотрим первый из них – *мотивационно-потребностный* компонент.

Сравнительное изучение особенностей иноязычной культуры и ценностей родной культуры в процессе иноязычного образования можно рассматривать как механизм активизации мотивационной сферы студентов. В процессе изучения иноязычной культуры студенты обнаруживают недостаток культурологических знаний для понимания и объяснения различных моделей поведения, использования речевых структур и других особенностей инокультуры, что актуализирует потребность в информации о культурной специфике страны изучаемого языка, которая является мощным *познавательным мотивом*: незнакомые и непривычные фрагменты иноязычной культуры вызывают непосредственный интерес студентов и стимулируют их познавательную активность. При этом познание студентами иноязычной культуры средствами родной культуры приводит к углублению их знаний о родной культуре, ее роли в развитии мировой культуры, актуализируя *потребность в культурной идентификации*. Сравнение иноязычной культуры с собственным культурным опытом основывается на рефлексии собственных ценностей и смыслов родной культуры. Это связано с переосмыслением собственного культурного багажа и влечет реорганизацию системы ценностей студентов посредством включения в нее новых культурных смыслов, и может иметь как положительные (поликультурное мышление, эмпатия), так и негативные (утрата культурной самобытности, национальных ценностей) последствия. Актуализация потребности культурной идентификации предотвращает возможность негативных последствий в ходе познания иноязычной культуры, способствуя установлению «духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживанию чувства принадлежности к родной культуре, интериоризации ее ценностей и построению собственной жизни с их учетом».

Формирование ценностного отношения к иноязычной культуре основывается не только на присвоении культурного опыта (интериоризация), но и творческого изменения среды путем созидания/создания нового предметного мира культуры (экстериоризация), актуализируя потребность созидания, подтверждая его продуктивный характер. Потребность созидания относится к высшим духовным потребностям человека и неразрывно связана, с одной стороны, со стремлением человека к самовыражению, самопознанию, а с другой стороны, – несет социальную направленность, стимулируя практическую деятельность человека по созданию/созиданию культурного пространства. Существование данной потребности в мотивации деятельности и поведения студентов свидетельствует о преобразовании общественных смыс-

лов в личностные ценности, а создание новых объектов, несущих общественную и культурную значимость, выражает самоактуализацию личности. Таким образом, *потребность созидания социокультурного пространства как выражение самоактуализации личности*, включаемая нами в мотивационно-потребностный компонент, развивает самостоятельность, творческую активность личности, формирует ее активную социальную позицию, направленность на созидательное преобразование своей социокультурной среды в качестве субъекта родной культуры. Итак, *мотивационно-потребностный компонент* структуры данного отношения характеризуется проявлением устойчивой мотивации на расширение культурологического знания (интерес к познанию иноязычной культуры, к углублению знаний о родной культуре); актуализацией потребности к культурной идентификации; стремлением к творческому созидательному преобразованию социокультурного пространства.

Изучим следующий компонент в структуре ценностного отношения – *когнитивно-операциональный*. Он связан с такими категориями как знание, мышление и процессы понимания, комбинаторные способности использования знаний из разных культур в ходе приобщения студентов к иноязычной культуре. Познание иноязычной культуры осуществляется сквозь призму своей национальной картины мира, поскольку свой культурный опыт первичен при восприятии инокультуры. В сознании студентов происходит формирование базисных когнитивных структур, обеспечивающих им восприятие и понимание особенностей иной социокультурной общности. Для этого феномены иноязычной культуры необходимо включить в контекст предшествующего культурного опыта студента с целью построения в его когнитивной системе вторичных когнитивных конструкций-значений, соотносимых со знаниями о мире представителей инокультурной общности. В этом процессе познающий иноязычную культуру опирается, во-первых, на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, во-вторых, на новые знания о чужой культуре, сформированные в ходе ее познания, и, наконец, на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. Этот процесс связан с усложнением связей, устанавливаемых в сознании студентов между элементами усваиваемых ими культур и языков, развивая их *рефлексивные способности, умения гибкого использования различных видов информации, эффективного конструирования ментальных представлений*. Таким образом, в процессе изучения иноязычной культуры студент систематизирует и углубляет знания о родной культуре и ее особенностях, которая выступает в качестве эталона для сравнения с чужой культурой. Данный процесс может быть представлен по типу «маятниковой траектории»: непрерывное движение от понимания особенностей иноязычной культуры к осознанию ценностей родной, и обратно, от смыслов родной культуры к углубленному пониманию иноязычной культуры с помощью личностных новообразований (мотивов, качеств, знаний, ключевых понятий культуры), синтезирующих смыслы иноязычной и родной культур. При этом рефлексия приобретаемого нового культурного опыта имеет особое значение: умение сравнивать типологические характеристики иноязычной и родной культуры, определять их общие и специфические черты подводят обучающихся к пониманию закономерностей взаимодействия родной и чужой культуры. В сознании студентов осуществляется синтез знаний как о специфике родной и чужой культуры, так и об общности знаний о культурах мира и моделях коммуникации. В результате у них формируются широкие представления о достижениях национальных культур (собственной и иноязычной) в развитии общечеловеческой культуры, пониманию взаимосвязи и взаимозависимости между всеми культурами. Обобщая вышеизложенное, перечислим то основное, что включено нами в *содержание когнитивно-операционального компонента*, а именно: система знаний типологических характеристик иноязычной и родной культур; умения сравнительно-сопоставительного анализа особенностей культуры (определение специфичных и общих смыслов в родной и иноязычной культурах).

Проанализируем содержание *оценочно-эмоционального компонента* исследуемого вида отношения. В формировании изучаемого отношения эмоционально-оценочная деятельность чрезвычайно важна, поскольку интериоризация смыслов культуры осуществляется в единстве осознания (когнитивный уровень познания) и переживания (эмоциональный уровень), продуктом которого выступает «нечто внутреннее и субъективное, в том числе – *новое ценностное сознание*» [Василук, 1984].

Перекодирование переживаний в знаковую, словесную форму (вербализация) стимулирует рефлексивные процессы и расширяет горизонты самосознания. Учеными доказано, что процессу проникновения в чужую культуру сопутствует период формирования у познающего внутреннего переживания социокультурных ценностей, связанного с процессами *смыслопорождения*. Нами выявлено, что особенностью смыслообразующей деятельности в контексте формирования ценностного отношения к иноязычной культуре в ходе сопоставления образов родной культуры с иноязычной сопряжено с ревизией собственного культурного багажа и связано с изменением системы ценностей за счет сознательно-избирательной интернационализации ценностей инокультуры. В данном случае, на наш взгляд, корректнее говорить не о смыслообразовании, а о *смыслопреобразовании*. Данный процесс характеризуется полностью эмоциональными переживаниями, поскольку столкновение образов родной культуры порождает эмоциональную напряженность и отрицательные эмоции по причине переживания «неуверенности в значимости ценностей собственного социокультурного пространства, несоответствия образов мира своего сознания, собственной экзистенциальной незначительности», негативными последствиями которого могут стать отход от своей национальной культуры, либо наоборот этноцентризм [6, с. 135]. Во избежание негативных последствий необходимо формировать у студентов опыт оценочного отношения к межкультурному взаимодействию. Этот опыт, по мнению ряда авторов (G. Neuner, G. Heyd, R. Dietrich), *предполагает*: положительное отношение к чужой культуре и ее носителям, умение воспринимать специфику инокультуры, сравнивать ее с национальным своеобразием своей культуры, выявлять различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей; критически осмысливать негативный/обогащающий потенциал влияния смысла иноязычной культуры на родную культуру учащихся. В результате студент должен уметь устанавливать осознанно-избирательное отношение к проявлениям иноязычной культуры по принципу: хорошо знать, иметь представления, уметь на что-то адекватно реагировать, полезно для обогащения родной культуры. Таким образом, содержание *оценочно-эмоционального компонента* характеризуется: положительным отношением к иноязычной культуре и процессу ее познания; умением определять характер влияния ее на систему ценностей родной культуры, формировать осознанно-избирательное отношение к особенностям иноязычной культуры в качестве субъекта родной культуры; владением эмоционально-волевой регуляцией для создания позитивного фона общения и достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Исследуем последний компонент изучаемого отношения – *деятельностно-поведенческий*. В отличие от предыдущих структурных компонентов, относящихся к категориям внутренней активности студентов (к психической деятельности), этот компонент связан с развитием *механизмов* практической реализации личностью внутренних смысловых новообразований в различных формах внешней активности: поведении, предметной деятельности. Изменение сознания студента как результат синтеза знаний о специфике родной и иноязычной культур, об общности знаний мировой культуры и коммуникации изменяют его *поведенческие установки и порождают новые формы его деятельности*, что свидетельствует об успешности становления обновленной системы ценностей. На основе анализа ряда работ по межкультурному образованию в содержание деятельностно-поведенческого компонента нами включены общеучебные и специальные умения, необходимые для успешной творческой самореализации обучающегося в поликультурном образовательном пространстве в качестве субъекта своей культурно-созидательной деятельности, а именно: 1) развитие способности к самостоятельному освоению иноязычной культуры (включает владение рациональными приемами освоения чужой культуры (вербальные, учебные/ исследовательские стратегии познания иноязычной культуры), умения их использования в своей индивидуальной образовательной программе); 2) умений ведения межкультурного диалога; 3) умений созидания социокультурного пространства. Остановимся подробнее на указанных аспектах данного компонента. В основе *способности к самостоятельному освоению иноязычной культуры* лежит развитие автономности/самостоятельности деятельности студентов в обучении как личностного качества учащегося, необходимого ему для преодоления культурных стереотипов в восприятии иноязычной культуры определения личностного смысла знания, формирования собственной позиции по отношению к нему, принятия неза-

висимых решений и несения ответственности за них как в учебно-познавательной, так и внеучебной деятельности. Кроме того, способность к участию в межкультурном диалоге рассматривается нами в связи с развитием умения студентов использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики вербального и невербального общения в соответствии с культурными особенностями инокультуры, адекватный выбор которых позволяет добиваться результативности общения. Чаще всего цель их взаимодействия носит «неязыковой» характер, а язык – средство осуществления этого взаимодействия. Следовательно, в процессе изучения иноязычной культуры необходимо помимо формирования лингвистических умений и навыков для корректного речевого (языкового) поведения в ситуациях межкультурного общения, обучать способам *социального взаимодействия*. Под таковыми понимаются «приемы и средства взаимодействия, с помощью которых непосредственно осуществляется преобразование сложных, конфликтных отношений между людьми: вербальные и невербальные средства коммуникации, стратегии, техники достижения целей, выхода из конфликта, владение ролями, знание закономерностей человеческого поведения в целом, то есть...репертуаром социальных действий» [2, с. 53]. Иными словами, нужно научить студентов использовать так называемые *тактики поддерживающей коммуникации* (передавать различные значения, заполнять паузы, прерывать или продолжать разговор, использовать разные направления беседы и т. д.). Кроме того, необходимо развивать у студентов *умение моделировать свое вербальное и невербальное поведение с учетом разных культурных традиций*, применяя комбинаторность подходов в организации коммуникативной деятельности и творческий подход (использовать адекватные жесты и мимику; ранее усвоенные нормативные образцы поведения в зависимости от культурно-специфической ситуации). Развитие *умения совершенствования социокультурного пространства* реализует потребность созидания как основы ценностного отношения. Интеграция учебных и внеучебных процессов и пространств как форм получения студентами разносторонней культурной практики в общении, направлена на обретение личного практического опыта творческой самореализации в реальном социокультурном пространстве. Взаимодействие образовательного учреждения с объектами культуры, искусства, общественными молодежными и политическими организациями родного города (*ближнее социокультурное пространство*), а также установление связей с образовательными и культурными учреждениями за рубежом позволяют организовать *единое образовательное пространство*, в котором родная и иноязычная культуры включены в реальную жизнь студентов, развивая навыки культурно-созидательной деятельности и активизируя их социальную позицию. В понятие *образовательной созидательной культурно-творческой деятельности* мы включаем выполнение творческих работ, учебной и научно-исследовательской деятельности, участие в различных видах социальной практики, объединенных вопросами поиска путей предотвращения/нейтрализации негативных последствий межкультурного взаимодействия (национальной и религиозной нетерпимости, негативного отношения к иностранцам), модернизации российского общества посредством заимствования зарубежного опыта и др. Данный вид деятельности реализуется на основе принципа *расширяющегося образовательного пространства* (учебная группа – институт – родной город – страна – мир), интегрируя учебно-познавательную деятельность с культурно-творческой практикой в реальном социокультурном пространстве. Переход от учебно-познавательной деятельности к созидательной культурно-творческой деятельности в социуме (от чисто образовательных целей к активному взаимодействию с социумом) имеет особое значение, поскольку за счет этого усвоенные понятия и выработанные убеждения, осознанные отношения приобретают характер привычных способов поведения и деятельности, закрепляясь в соответствующих личностных качествах, стимулируют творческую активность студентов. Познание чужой культуры имеет центробежный характер: присваивая ценности чужой культуры и сохраняя лучшее в своей, они становятся субъектами своей жизнедеятельности, направляя свои способности на созидание своего ближнего социокультурного пространства, а затем распространяя свою деятельность за его пределы – культурное пространство в целом. Успешные результаты своей деятельности, весомость личного вклада в общественное дело способствуют развитию осознанных действенных чувств (патриотической гордости, любовь к родной культуре; ответственности

перед Родиной и т. д.), выходу на уровень взаимопонимания в диалоге культур. Таким образом, в *содержание деятельности-но-поведенческого компонента* включены способность студентов к самостоятельному освоению иноязычной культуры; умения использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики вербального и невербального общения в соответствии с культурными особенностями иного лингвосоциума, адекватный выбор которых позволяет добиваться результативности общения; умения культурно-созидательной деятельности социокультурного пространства.

В заключение анализа природы отношений нами было сформулировано понятие: «ценностное отношение студентов к иноязычной культуре» – это личностное интегративное свойство,

выражающее способность студента к сознательно-избирательному присвоению ценностей иноязычной культуры, последующему синтезу продуктивного потенциала иноязычной и родной культур, выстраивая на их основе собственную систему ценностей и выбирая способы творческой самореализации в поликультурном образовательном пространстве в качестве субъекта своей национальной культуры. Таким образом, мы рассматриваем формирование ценностного отношения студентов к иноязычной культуре как источник развития когнитивной сферы, гуманистических ценностных ориентаций, моделей поведения и форм деятельности, обеспечивающих молодежи свободу культурного самоопределения и успешность самореализации в поликультурном современном пространстве.

Библиографический список

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Сафонова В.В. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки, 1996.
3. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур 5–11 классы*. Москва, «Просвещение», 2000.
4. Почебут Л.Г. *Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности*: учебное пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург: 2007.
5. Гуревич П.С. *Философия культуры*. Москва, 1994.
6. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
7. Кagan M.C. *Философская теория ценностей*. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997.
8. Плужник И.Л. *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки*. ИНИОН РАН: Москва, 2003.
9. Бахтин М.М. К философии поступка. *Вестник МГУ. Сер. 7. Философия*. 1991; 1.
10. Мясисhev В.Н. *Психология отношений. Избранные психологические труды*. Под редакцией А.А. Бодалева. Москва: «Издательство практической психологии», 1998.
11. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 2-е, испр. изд. Москва: Смысл, 2003.

References

1. Gal'skova, N.D., Gez, N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2004.
2. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obscheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij*. Voronezh: Istoki, 1996.
3. Passov E.I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. Koncepciya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur 5–11 klassy*. Moskva, «Prosveschenie», 2000.
4. Pochebut L.G. *Vzaimoponimanie kul'tur: Metodologiya i metody `etnicheskoj i kross-kul'turnoj psihologii. Psihologiya mezh`etnicheskoj tolerantnosti*: uchebnoe posobie. 2-e izd. Sankt-Peterburg: 2007.
5. Gurevich P.S. *Filosofiya kul'tury*. Moskva, 1994.
6. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
7. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennostej*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1997.
8. Pluzhnik I.L. *Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v processe professional'noj podgotovki*. INION RAN: Moskva, 2003.
9. Bahtin M.M. K filosofii postupka. *Vestnik MGU. Ser. 7. Filosofiya*. 1991; 1.
10. Myasishev V.N. *Psihologiya otnoshenij. Izbrannye psihologicheskie trudy*. Pod redakciej A.A. Bodaleva. Moskva: «Izdatel'stvo prakticheskoy psihologii», 1998.
11. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti*. 2-e, ispr. izd. Moskva: Smysl, 2003.

Статья поступила в редакцию 07.10.16

УДК 378

Shalaeva E.A., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: shalatva1987@rambler.ru

MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS. The article is dedicated to a problem of how to form a common cultural competence in students, who will work as teachers, by means of music and computer technologies in the course of their training at a university. The ways of using modern means of music and computer technologies in the area of mass musical education, as well as the basic components of music and educational programs that are understandable and accessible to a wide range of students are studied. The author names music and computer technologies as adequate tools for the development of the information educational environment for the development of common cultural competence of students of pedagogical universities.

Key word: music computer technologies, general cultural competence, higher education.

Е.А. Шалаева, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербурге, E-mail: shalatva1987@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена вопросам формирования общекультурных компетенций студентов – будущих педагогов средствами музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в процессе их обучения в ВУЗе. Рассмотрены пути и направления использования современных средств МКТ в сфере массового музыкального воспитания, а также основные компоненты музыкально-образовательных программ, которые понятны и доступны для широкого круга обучаемых и являются адекватным инструментом разработки информационной образовательной среды для развития общекультурных компетенций студентов педагогических ВУЗов.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, общекультурные компетенции, высшее образование.

Повышение качества образования является одной из самых актуальных проблем, как в России, так и во всем мировом сообществе. В сфере профессионального образования в рамках Болонского и Копенгагенского процессов Россия приняла обязательства присоединения к базовым принципам организации единого европейского пространства, в том числе – по компетентностному формату представления результатов профессионального образования. Среди многих компетентностей и компетенций студентов различных специальностей и образовательных направлений, которые развиваются в процессе обучения в ВУЗе, особое место занимает процесс формирования и развития общекультурных компетенций. В нашей статье мы рассмотрим процесс формирования ОК студентов педагогических ВУЗов. Отметим, что данный вопрос является актуальной проблемой отечественных и зарубежных ученых.

Радикальные социально-экономические преобразования в российском обществе актуализируют потребность в высококультурном специалисте. В этих условиях происходит смена приоритетов, становится возможным усиление культуuroобразующей роли образования, появляется новый идеал студента – *«человека культуры»*, обладающего общекультурной компетентностью (ОК) [1].

Именно общекультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом. Значимость этого интегративного качества личности повышается также в связи с переходом от традиционной к личностно-ориентированной парадигме образования. Сегодня обществу нужны активные, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения.

Вместе с тем, современный образовательный процесс ВУЗа, где закладываются основы ОК студентов, всё ещё не обладает необходимым потенциалом для решения данной проблемы. Существующие педагогические технологии не способствуют в достаточной степени формированию ОК студентов [2, с. 171]. Они либо не предполагают постановку данной проблемы в качестве задачи образовательного процесса, либо не относят решение этой задачи к учебной деятельности.

Анализ научных работ показал, что в настоящее время нет единых взглядов на природу феномена «общекультурная компетентность»: не дано универсального определения, нет общепризнанной структуры ОК. Практика свидетельствует о том, что несформированность ОК тормозит личностный рост студентов и влияет на эффективность всего образовательного процесса. Поэтому формирование ОК как интегративного качества личности, определяющего личностный рост студентов и способствующего совершенствованию образовательного процесса в вузе, приобретает особую значимость.

В диссертациях последнего десятилетия раскрыты возможности формирования ОК студентов в образовательном процессе вуза с учётом педагогического потенциала различных образовательных дисциплин в формировании ОК студентов: иностранного языка – «Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза» (Ежова Т.В., 2003), возможности развития ОК средствами музейной педагогики (на примере подготовки будущих педагогов) – «Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики на примере подготовки будущих педагогов» (Троянская С.Л., 2004), развитие ОК в физкультурной деятельности – «Развитие общекультурных компетенций студентов педагогического вуза в физкультурной деятельности» (Смирнова Е.И., 2010) и др.

За полем зрения остается огромная область накопленных человеком знаний в области музыкальной культуры, способных качественно повысить уровень развития ОК через *инновационные средства* трансляции материала и включения в образовательный процесс современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [3; 4].

Уникальной в своем роде, имеющей передовой опыт в разработках, опережающих социальный запрос, является Учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена. Так, коллективом авторов во главе с руководителем и организатором УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена профессором И.Б. Горбуновой была организована и проведена широкомасштабная апробация разработанной комплексной инновационной

образовательной системы «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» в пилотных регионах России, о чём свидетельствуют, в частности, открытые образовательные ресурсы, ЦОРы и ИУМК, находящиеся на открытом доступе в сети. Среди них:

- инновационный учебно-методический комплекс (ИУМК) «Музыка и информатика» (1–4 классы): <http://www.school-collection.edu.ru/catalog/rubr/83ca6522-d0fa-4fc3-859a-1ebd8a68abd3/> (при поддержке НФПК разработан, внедрён и апробирован в рамках проекта «Информатизация системы образования»);

- учебно-методический комплекс (УМК) «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)» (9–11 классы) (при поддержке НФПК в проекте «Создание учебной литературы нового поколения» разработан, апробирован и внедрён в образовательный процесс);

- информационные источники сложной структуры (ИИСС) и цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) «Музыка в цифровом пространстве» (5–9 классы) и «Звук и музыка в мультимедиа системах» (8–11 классы): <http://www.school-collection.edu.ru/catalog/rubr/ba7bd609-8a06-44f6-8250-0952d5777bec/118253/> (при поддержке НФПК разработан в рамках проекта «Информатизация системы образования»);

- система инклюзивного образования: равные возможности получения музыкального образования и реабилитация детей с ограниченными возможностями [5; 6].

В настоящий момент ведутся разработки, конкурентно способные по сравнению с зарубежными производителями, способные транслировать мир именно русской классической музыкальной культуры [7; 8] и включать в созидательный музыкально-творческий процесс студентов – будущих учителей, обучающихся по различным образовательным направлениям в педагогическом ВУЗе, с целью развития их ОК.

Студенческая молодёжная среда современного ВУЗа, являясь неотъемлемой частью его социокультурной среды, представляет собой особую субкультуру в образовательном пространстве. И одним из смысловых индикаторов студенческой молодёжной субкультуры являются музыкальные предпочтения. Анализ предпочтений студентов различных факультетов Российского педагогического университета им. А.И. Герцена (среди которых факультет социальных наук, факультет изобразительных искусств, институт компьютерных наук и технологического образования институт иностранных языков и институт детства) выявил у студентов потребность в саморазвитии через новый вид деятельности – включение в созидание музыки в процессе освоения азов классической гармонии средствами МКТ. В рамках проведения педагогического эксперимента при подготовке автором статьи магистерской диссертации на тему «Информационная образовательная среда формирования общекультурных компетенций студентов средствами МКТ» со студентами было организовано внеурочное обучение по программе «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке», разработанной на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена во взаимодействии с американским музыковедом и педагогом Е. Хайнер – разработчиком компьютерной обучающей программы «Soft Way to Mozart». Использование МКТ способствовало широкому развитию интереса к осознанному прочтению и исполнению фортепианной музыки у 100% студентов РГПУ им. А.И. Герцена, принявших участие в пилотировании системы. Все участники научились играть музыкальные произведения на фортепиано двумя руками по нотам и наизусть в условиях групповых занятий от 5 до 10 человек (с одним преподавателем). Большинство участников справились с разучиванием пьес начальных классов ДМШ и приступили к разбору более сложных произведений. Выбор визуальной презентации нотного письма основывался на личном выборе, связанным с предвзвешенным опытом каждого студента и варьировался: некоторые выбрали оригинальную нотацию (более 50%), другие – упрощённую буквенную [9; 10; 11].

Особый интерес и большую востребованность в системе современного общего музыкального образования вызывает комплекс образовательных программ «Музыка для всех», разработанный и запатентованный в России доктором искусствоведения Н.А. Бергер и развиваемый в настоящее время при активном участии оперной певицы и педагога Н.А. Яценковской. В основе методики лежит разработанный метод, который «делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для любого контингента учащихся, независимо от возраста, социального

положения и степени музыкальной одаренности» [12, с. 148]. Преимуществами методами являются «усовершенствованная система музыкального языка и музыкальной письменности (по сравнению с традиционной, требующей большой трудоемкости для освоения). Данные преимущества позволяют ввести в общеобразовательную школу музыкальное образование с использованием МКТ, специализированного программного обеспечения и специально организованного класса, а также реализовать инновационную по форме и методике групповую творческую форму занятия, что обуславливает процесс обучения на высоком профессиональном уровне» [там же, с. 150].

Разработанные И.Б. Горбуновой программы, такие как «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей», «Основы художественной информатики», «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» в РГПУ им. А.И. Герцена реализуются на различных факультетах и имеют значительный отклик у студентов, качественно преобразовывают их, дают новые возможности в самореализации через творчество и приобщение к высокому музыкальному искусству.

Интеграция современных информационных средств, МКТ и классического музыкального материала при правильном педагогическом представлении позволяют добиться высоких целей в развитии ОК. В последние 12 – 15 лет получил развитие новый класс обучающихся программ «обучение с развлечением»

(education + entertainment). К примеру, вышеназванная программа «Soft Way to Mozart», построенная по данному принципу, позволяет сделать процесс обучения более увлекательным для любого начинающего музыканта, снимая психологический барьер овладения нотной грамотой.

Актуальной задачей современной музыкальной и информационной педагогики является внедрение МКТ в сферу массового музыкального воспитания и образования и создание на их основе адекватных, понятных и доступных для широкого круга учащихся обучающих программ. Простой и наглядный способ организации большинства МКТ-программ (цветовое оформление, использование т.н. оболочечного принципа построения, наличие многочисленных возможностей для подсказки начинающему пользователю, возможность в любой момент задать вопрос) стимулирует их массовое применение.

В заключение отметим, что современном мире существует великое множество разнообразной музыки и у каждой есть свое место и предназначение, есть свои слушатели и исполнители. Одной из основных задач в развитии ОК студентов – будущих педагогов средствами МКТ является приобщение к миру прекрасного через стремление постичь высокий идеал классической музыки, через осознание причастности к высокой русской музыкальной культуре с использованием новых возможностей высокотехнологичной информационной образовательной среды.

Библиографический список

1. *Болонский процесс: итоги десятилетия*. Под научной редакцией В.И. Байденко. Москва: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», 2011.
2. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. *Молодой учёный*. 2011; № 10. Т. 2: 170–172.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123–138.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
5. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении информатике студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ЛЕМА»», 2011: 287 – 290.
6. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 298 – 301.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2011: 30–34.
8. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
10. Горбунова И.Б., Шалаева Е.А. Музыкальный инструмент для каждого учащегося в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 10: 247 – 253.
11. Горбунова И.Б., Шалаева Е.А., Товлич И.О. Комплексная модель обучения музыке и развития творческих способностей обучаемых в Школе цифрового века с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 250 – 254.
12. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

References

1. *Bolon'skiy process: itogi desyatiletia*. Pod nauchnoy redakciej V.I. Bajdenko. Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij tehnologicheskij universitet «MISiS», 2011.
2. Merzon E.E. Obrazovatel'naya sreda kak faktor formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Molodoy uchenyj*. 2011; № 10. T. 2: 170-172.
3. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123-138.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
5. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii informatike studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo «LEMA»», 2011: 287 – 290.
6. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 298 – 301.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennoe muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2011: 30-34.
8. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
9. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
10. Gorbunova I.B., Shalaeva E.A. Muzykal'nyj instrument dlya kazhdogo uchashchegosya v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 10: 247 – 253.

11. Gorbunova I.B., Shalaeva E.A., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' obucheniya muzyke i razvitiya tvorcheskikh sposobnostej obuchaemykh v Shkole cifrovogo veka s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 250 – 254.
12. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 378

Shibaev V.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Mathematics Department, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru*

THE ROLE OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF STUDENTS OF THE FACULTY OF SOCIAL AND CULTURAL SERVICE AND TOURISM. The article considers a topical problem of studying of mathematical disciplines in higher education institutions by students, who major in sociocultural service and tourism. Mathematics comprehensively develops a human intellect and, therefore they are very important in training of students of higher education institutions. The author suggests that for students, whose profession is connected with service or tourism activities, mathematical disciplines play a very important role. They help to shape algorithmic and logical thinking, promote the development of modern methods of mathematical modeling in the analysis of socioeconomic processes, contribute to the mastery of methods of research and solving math problems, as well as developing an ability to enhance mathematical knowledge in students.

Key words: mathematical disciplines, experts in the field of service and tourism, methods of training in mathematics in higher education.

В.П. Шибеев, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА

В данной статье рассматривается актуальная проблема изучения математических дисциплин в высших учебных заведениях студентами, обучающимися на факультете «Социально-культурного сервиса и туризма». Автор свидетельствует, что для студентов, чья профессия будет связана с сервисной, либо туристской деятельностью, математические дисциплины играют очень важную роль. Они помогают формировать алгоритмическое и логическое мышление у студентов; способствуют освоению современных методов математического моделирования при анализе социально-экономических процессов; содействуют овладению методов исследования и решения математических задач, а также выработке у студентов умения самостоятельно расширять свои математические знания.

Ключевые слова: математические дисциплины, специалисты в области сервиса и туризма, методы проведения занятий по математике в высших учебных заведениях.

Вузовская программа по математике для разных специальностей имеет свои особенности, курсы сориентированы на потребности смежных дисциплин, но математическое ядро, как правило, общее для всех. Существенную часть государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по дисциплине «Математика» составляет изучение её оснований, к которым традиционно относят, в том числе, математическую логику. Здесь присутствует достаточно богатая почва для мотивации изучения математики, аргументов можно приводить много, причем они будут для студентов весьма значимыми и актуальными. Достаточно того, что при формулировании математических утверждений используется так называемая предметная речь, обладающая такими свойствами, как краткость, лаконичность, четкость. Все эти качества необходимы для грамотной профессиональной речи специалиста в области сервиса и туризма.

В курсе обучения специалистов сервиса и туризма при изучении дисциплины «Математика», рассматриваются её разделы: математический анализ, аналитическая геометрия и линейная алгебра, а также теория вероятности и математическая статистика. Для студентов, чья профессия будет связана с сервисной, либо туристской деятельностью, данные дисциплины играют важную роль: помогают формировать алгоритмическое и логическое мышление; способствуют освоению современных методов математического моделирования при анализе социально-экономических процессов; содействуют овладению методов исследования и решения математических задач, а также выработке у студентов умения самостоятельно расширять свои математические знания.

Курс математики теряет всякую привлекательность для студента, если не происходит постоянной опоры на практические задачи предметной области его интересов. При решении математических задач, в которых условие и требование включены в ситуацию практического характера, первоначально формируются, а затем уже и используются знания, умения, навыки

установления связей, имеющих тип причина – следствие, между качественными показателями экономического, социального, естественнонаучного процесса и возможностями их описания на математическом языке. Установление и, что более важно для практики, изучение таких связей невозможно без реализации этапов математического моделирования: формализации, исследования построенной модели с привлечением аппарата математики, интерпретации. На каждом этапе формируются, а на более высоком уровне и применяются такие умения, как выражение положений задачной ситуации нематематического содержания математическими символами, использование соответствующего аппарата математики, отбор методов и приемов решения, прогнозирование значения результата для практического его оценивания.

Для комплексного изучения такой трудной и многогранной науки как математика необходимы различные методы проведения лекционных и практических занятий в высших учебных заведениях. Их можно осуществлять с помощью:

1) Интерактивных методов, то есть взаимодействия между преподавателем и студентами. Данные методы обучения можно разделить на игровые и неигровые.

а) Игровые интерактивные методы обучения: деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг.

б) Неигровые интерактивные методы обучения: анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения;

2) Использования новых технологий в обучении, например: лекции-презентации, построение компьютерных графиков и схем и многое другое;

Благодаря данным методам, студенты намного легче усваивают математические дисциплины.

В заключение хотелось бы сказать, что математика представляет собой целый пласт культуры всего человечества. Эта прекрасная наука всесторонне развивает интеллект человека, а значит, её необходимость в учебной программе студентов высших

учебных заведений очень велика. Для специалистов в области сервиса и туризма математические дисциплины – основа будущей профессии. Ведь именно они помогают научиться рацио-

нально и логически мыслить, анализировать различные ситуации на рынке услуг, правильно распределять доходы будущего бизнеса и многое другое.

Библиографический список

1. Игнатъева И.В. О мотивации изучения математики студентами нематематических специальностей. *Царскосельские чтения*. 2010; № XIV; Том II.
2. Шибаев В.П., Мамаев И.И. Проблемные ситуации на лекциях по математическому анализу. *Теоретические и прикладные проблемы современной педагогики*. 2012: 124 – 128.
3. Игнатъева Е.Ю. Самооценка в обучающейся организации. *Университетское управление: практика и анализ*. 2006; 6: 30 – 37.
4. Мамаев И.И., Шибаев В.П. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении математических дисциплин. *Теоретические и прикладные проблемы современной педагогики*. 2012: 62 – 67.
5. Игнатъева Е.Ю. *Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2008.
6. Игнатъева Е.Ю. Компетентностный подход в менеджменте знаний вуза. *Интеграция образования*. 2007; 1: 35 – 40.

References

1. Ignat'eva I.V. O motivacii izucheniya matematiki studentami nematematicheskikh special'nostej. *Carskosel'skie chteniya*. 2010; № XIV; Tom II.
2. Shibaev V.P. Mamaev I.I. Problemnye situacii na lekcijah po matematicheskomu analizy. *Teoreticheskie i prikladnye problemy sovremennoj pedagogiki*. 2012: 124 – 128.
3. Ignat'eva E.Yu. Samoocenka v obuchayushejsya organizacii. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2006; 6: 30 – 37.
4. Mamaev I.I., Shibaev V.P. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti studentov pri izuchenii matematicheskikh disciplin. *Teoreticheskie i prikladnye problemy sovremennoj pedagogiki*. 2012: 62 – 67.
5. Ignat'eva E.Yu. *Menedzhment znaniy v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2008.
6. Ignat'eva E.Yu. Kompetentnostnyj podhod v menedzhmente znaniy vuza. *Integraciya obrazovaniya*. 2007; 1: 35 – 40.

Статья поступила в редакцию 05.10.16

УДК 37.035.6

Kolpachyova O.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Education and Modern Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: arevik-83@mail.ru

Avdeyeva L.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of General Education and Modern Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: arevik-83@mail.ru

Shirvanyan A.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of General Education and Modern Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: arevik-83@mail.ru

DEVELOPMENT OF PATRIOTIC EDUCATION IN RUSSIA IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY. The article studies a problem of struggle with pro-western orientation in education and the development of national foundations in education. The work uses thesis of national doctrine of the Russian Empire in Nikolaev epoch and development of perspectives on patriotic education. According to the survey of works of the studied period, the upbringing in the Russian Empire had to be conducted in Russian, despite the differences in religion and languages of the population, which included mandatory education for all students of Russian Empire, Russian history and law and was an essential prerequisite to the russification of the people in the country. Special attention of the researchers is given to religious education. These ideas formed the basis of the national doctrine of the Russian Empire.

Key words: patriotic education, national focus education, educational institutions, critical rethinking of western education, representatives of literary and social thought of the country.

О.Ю. Колпачева, д-р пед. наук, проф. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: arevik-83@mail.ru

Л.Н. Авдеева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: arevik-83@mail.ru

А.Э. Ширванян, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: arevik-83@mail.ru

РАЗВИТИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Статья посвящена проблемам борьбы с прозападной направленностью в образовании и развитию его национальных основ, диалектике формирования национальной доктрины Российской империи в николаевскую эпоху и развития взглядов на патриотическое воспитание. По данным анализа работ того времени, авторами был сделан вывод о том, что воспитание на территории империи должно быть русским, несмотря на разность вероисповедания и языков, что предполагало обязательность обучения всех учащихся империи русскому языку, российской истории и законодательству и являлось важнейшей предпосылкой к русификации населявших страну народов. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию. Особое внимание было уделено религиозному образованию. Именно эти идеи легли в основу национальной доктрины Российской империи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, Национальная направленность образования, учебных заведений, критическое переосмысление западного образования.

Учреждение Министерства народного просвещения в 1803 г., образование учебных округов, создание стройной сети учебных заведений создали в начале XIX века благоприятные условия для развития патриотического воспитания юношества. Но правительство не торопилось придать воспитанию подрастающего поколения национальную направленность, о чем свиде-

тельствует сохранение курса на «энциклопедичность» образования. В первые гимназические программы не вошли русский язык и словесность: приём в гимназии осуществлялся на базе уездных училищ и составители посчитали ранее полученные языковые знания достаточными для освоения гимназического курса. По сравнению с всеобщей географией и историей мало времени

отводилось истории и географии России, т. е. предметам, знающим учащихся с их Отечеством, и составляющим основу формирования чувства любви к Родине [1]. Положение стало исправляться с началом военной и политической конфронтации России и Франции, в результате которой правительство вынуждено было принимать меры против засилья европейского влияния в области воспитания.

В 1811 г. в докладе Александру I министр просвещения А.К. Разумовский обратил внимание императора на негативные последствия европейской направленности воспитания, которое внушало «презрение к языку нашему и охлаждают сердца их ко всему домашнему... Вред, их воспитанием разливаемый, скорыми шагами приближает к истреблению духа народного» [2]. Серьёзной мерой противодействия иностранному влиянию явился правительственный указ «О частных пансионах», предписывающий осуществлять преподавание только на русском языке, изучение родного языка ввести в число обязательных предметов, содержащими пансионеров назначать людей, владеющих русским языком. Это способствовало развитию национальной составляющей в образовании, но не могли быстро изменить укоренившиеся в воспитании дворянства приоритеты. Для кардинальных перемен требовалось осознание российским обществом того, что слепое копирование западноевропейского педагогического опыта и привнесение его на российскую почву без критического осмысления наносит непоправимый вред национальной самобытности страны.

Повышению интереса дворянства к проблемам национального воспитания содействовали активные выступления представителей литературной и общественной мысли страны, объединившимся на основе идеи защиты национальных интересов. Занимая различное положение, воздействуя на различающиеся по убеждениям аудитории, находя отклик в консервативных и либеральных кругах и среди учащейся молодежи, эти люди многое сделали для формирования социальной базы патриотизма в стране. В частности, Ф.В. Ростопчин в 1807 г. в памфлете «Мысля вслух на Красном крыльце ефремовского помещика, Силы Андреевича Богатырева» зло высмеивал русских французманов, дав уничтожающую характеристику дворянскому юношеству: «Отечество их на Кузнецком Мосту, а царство небесное – Париж. Родителей не уважают, стариков презирают и, быв ничто, хотят быть все». Не менее резко выступал против современного ему воспитания будущий министр народного просвещения А.С. Шишков. «Воспитание, – считал он, – должно быть отечественное, а не чужеземное. Учёный чужестранец может преподавать нам некоторые знания свои в науках, но не может вложить в душу нашу огня народной гордости, огня любви к отечеству, точно так же, как я не могу вложить в него чувствований моих к моей матери» [3, с. 32]. Против слепого преклонения перед иностранным активно выступал Н.М. Карамзин. «Есть всему предел и мера: как человек, так и народ начинает всегда подражанием; но должен со временем быть *сам собою*, писал он. – Патриот спешит присвоить отечеству благодетельное и нужное, но отвергает рабские подражания в безделках, оскорбительные для народной гордости. Хорошо и должно учиться, но горе и человеку, и народу, который будет всегдашним учеником!». [4, с. 469]. Остро критиковал Н.М. Карамзин практику обучения юношей в других странах, усматривая в ней угрозу национальному воспитанию. [4, с. 454].

Удар по галлomanии российского общества нанесли события 1812 года. Война способствовала росту патриотических настроений в обществе, а победы русской армии показали, что государству, остановившему и обратившему в бегство покрывшую почти всю Европу армию, есть чем гордиться. Пересмотрело свои позиции и правительство. «Пережив все волнения и ужасы 12 года, – отмечал И. Алешинцев, – опытно, так сказать, испытав опасность даже соседства революции, и лично насмотревшись на разгром западной Европы, Александр из нетерпеливого реформатора превратился в самого ярого охранителя и внешнего и внутреннего *status quo*» [5, с. 60].

В обобщённом виде новые требования были сформулированы министром народного просвещения адмиралом А.С. Шишковым в обращении к Главному правлению училищ. По его мнению, воспитание на территории империи должно быть русским, несмотря на разность вероисповедания и языков, что предполагало обязательность обучения всех учащихся империи русскому языку, российской истории и законодательству и являлось важнейшей предпосылкой к русификации населявших страну народов. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию. Поскольку воспитание юношества призвано оберегать его

от опасности заражения «лжеумными умствованиями, веротленными мечтами, пухлою гордостью и пагубным самолюбием», науки, преподаваемые в школе, должны быть очищены от «вредных умствований», число предметов сокращено, а самообразование поставлено в зависимость от звания и предназначения ученика. Обучению, по мнению министра, требовалось придать воспитывающий характер: «одно обучение не есть воспитание и даже вредно без возжелания нравственности». Школа только в том случае выполнит свое назначение и принесет «пользу Отечеству», если воспитает «верных сынов церкви и верных подданных, людей, преданных Богу и Царю» – подчеркивал А.С. Шишков.

Идеи А.С. Шишкова легли в основу «Устава гимназий и училищ уездных и приходских» (1828). Ранее проявившиеся консервативные тенденции дополнились безусловным преобладанием воспитательных начал над образовательными и народностью в ее монархическом понимании. Указанные изменения впоследствии получили теоретическое обоснование и были закреплены в известном принципе министра народного просвещения графа С.С. Уварова «Православие, самодержавие, народность». «Общая наша обязанность состоит в том, чтобы народное образование совершалось в соединенном духе православия, самодержавия и народности», – писал министр попечителям учебных округов [6, с. 123].

В начале 30-х годов XIX были ужесточены запретительные меры по обучению юношества за границей. Видя в европейском влиянии прямую угрозу заражения молодежи вольнодумством и космополитизмом, Николай I приказал, чтобы дети до 18 лет воспитывались либо в отечественных учебных заведениях, либо в домашних условиях в России. Исключения из этого правила могли быть сделаны только с разрешения правительства.

Негативную оценку образовательной политики Николая I дала история. Интеллектуально обедненная в угоду воспитанию, социально дифференцированная, строго ранжированная, эта политика в то же время носила ярко выраженную патристическую направленность. Убеждая учащихся в незыблемости существующего строя, активно внушая догматы Православной церкви, отождествляя понятия Родины и престола, искусственно ограждая от достижений европейской цивилизации, школа в целом успешно решала задачу развития примитивных форм патриотизма. Основанный на чувствах, а не на убеждениях, строго регламентированный, николаевский патриотизм исключал проявление сознательности, инициативы, самостоятельности, отличался склонностью к ретроградству, и его проявление мало способствовало процветанию страны. Однако далеко не все общество разделяло правительственный подход к патристическому воспитанию. Не олицетворяя Отечество с престолом, понимая его не только как конкретную часть земли, где человек родился и вырос, а как дух народа, проявляющийся в религии, государственном устройстве, законах, искусстве, науке, языке, нравах и обычаях, передовые общественные деятели и педагоги доказывали, что у учащихся следует воспитывать не слепое принятие существующих реалий, а сознательное чувство долга перед Родиной и согражданами.

Наиболее чётко эти идеи прослеживаются в работе И.М. Ястребцова «О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества» (1831). Считая, что воспитание ребёнка должно зависеть в первую очередь от его способностей, «рода жизни» и согласовываться «с его нуждами», педагог выделял три основные обязанности, присущие каждому человеку: быть полезным себе, Отечеству и человечеству. Долг по отношению к себе рассматривался Ястребцовым как раскрытие и удовлетворение своих физических, умственных и нравственных способностей. Поскольку Отечество необходимо всем, каждый человек должен развивать свои способности и «делиться» ими с Отечеством, жертвовать ради него своими выгодами, «согласно с законами рассудка и с законами человеческими». Долг перед Отечеством, таким образом, базировался не только на чувстве, но и «на положительных началах рассудка». Говоря о долге перед человечеством, педагог подчеркивал, что ему служат все, даже не думая об этом. «Прошедшие века трудились для нас, – писал Ястребцов, – а мы трудимся для веков будущих» [7, с. 231]. Обязанности по отношению к себе, Отечеству и человечеству служат основой всех прочих обязанностей человека и поэтому система образования должна ориентироваться на те знания, которые помогут ученику выполнить эти обязанности, тем самым проект И.М. Ястребцова предполагал воспитание деятельной личности, сознательно готовящей себя

к службе Отечеству и стремящейся принести пользу человечеству.

В сороковых годах увидели свет практические рекомендации родителям и воспитателям А.Ф. Афтонасьева «Мысли о воспитании». Видя общую цель воспитания в вооружении ребенка знаниями и в подготовке его для жизни в обществе и для службы государству, педагог выдвинул в качестве частных целей воспитания: а) формирование религиозных чувств; б) воспитание любви к прекрасному и истинному и в) воспитание любви к отечественному. Для достижений целей воспитания оно обязательно должно было согласовываться с духом Отечества, а не «унижать своего родного для древнего и заморского». Из патриотических соображений А.Ф. Афтонасьев предлагал изучать родную историю прежде истории античного мира, основывая отбор фактов нравственными критериями [8, с. 396].

В.Г. Белинский придерживался иного подхода к воспитанию. Эффективность патриотического воспитания Белинский ставил

в зависимость от идеалов окружающего детей общества, особо подчеркивая роль впечатлений, полученных в раннем возрасте. Он был противником приукрашивания реальной жизни, советовал учить детей воспринимать действительность «во всем её очаровании и во всей её неумолимой суровости, чтобы сердце детей, научась её любить, привыкало бы в суровой борьбе с её случайностями находить опору в самом себе» [9, с. 291]. В своих статьях В.Г. Белинский развивал идею о необходимости соотношения патриотического воспитания с общечеловеческими началами. «Любовь к отечеству должна выходить из любви к человечеству, как частное из общего. Любить свою родину значит – пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому», – указывал он. [9, с. 301]. Такое понимание патриотизма шло вразрез с официальной охранительной доктриной, стоящей на страже существующих социальных порядков, однако отражало взгляды набирающего силу революционно-демократического движения.

Библиографический список

1. Устав учебных заведений, подведомственных университетам. *Сборник постановлений по Министерству Народного просвещения*. Санкт-Петербург, 1864; Т. 1; № 47.
2. О частных пансионах (от 25 мая 1811 г.). *Сборник постановлений по Министерству Народного просвещения*. Санкт-Петербург, 1864; Т. 1; № 160 (24.647).
3. Шишков А.С. *Рассуждение о любви к Отечеству*. Санкт-Петербург, 1824.
4. Карамзин Н.М. *Сочинения*. 1849; Т. 3.
5. Аleshинцев И. *История гимназического образования в России (XVIII и XIX век)*. Санкт-Петербург, 1912.
6. Уваров С.С. *Десятилетие Министерства народного просвещения (1833-1843)*. Санкт-Петербург, 1864.
7. Ястребцов И.М. О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества. *Антология педагогической мысли России первой половины XIX века*. Москва, 1987: 229 – 245.
8. Афтонасьев А.Ф. Мысли о воспитании. *Антология педагогической мысли России первой половины XIX века*. Москва, 1987: 394 – 402.
9. Белинский В.Г. *Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей. Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1982.

References

1. Ustav uchebnykh zavedenij, podvedomstvennyj universitetam. *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu Narodnogo prosveshcheniya*. Sankt-Peterburg, 1864; T. 1; № 47.
2. O chastnykh pansionah (ot 25 maya 1811 g.). *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu Narodnogo prosveshcheniya*. Sankt-Peterburg. 1864; T. 1; № 160 (24.647).
3. Shishkov A.S. *Rassuzhdenie o lyubvi k Otechestvu*. Sankt-Peterburg, 1824.
4. Karamzin N.M. *Sochineniya*. 1849; T. 3.
5. Aleshincev I. *Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX vek)*. Sankt-Peterburg, 1912.
6. Uvarov S.S. *Desyatiletie Ministerstva narodnogo prosveshcheniya (1833-1843)*. Sankt-Peterburg, 1864.
7. Yastrebcov I.M. O sisteme nauk, prilichnyh v nashe vremya detyam, naznachayemym k obrazovannejshemu klassu obschestva. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii pervoj poloviny XIX veka*. Moskva, 1987: 229 – 245.
8. Aftonas'ev A.F. Mysli o vospitanii. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii pervoj poloviny XIX veka*. Moskva, 1987: 394 – 402.
9. Belinskij V.G. *Rassuzhdenie. Dobroe vospitanie vsego nuzhnee dlya molodyh lyudej. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 09.10.16

УДК 374

Shumilova N.A., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg), senior teacher, Atesca Humanitarian Gymnasium (Tallinn, Estonia), E-mail: nataly1702@gmail.com

MODELS OF EDUCATION DEVELOPMENT IN ESTONIA WITH THE AIM OF SOCIALIZATION OF RUSSIAN-SPEAKING SCHOOLCHILDREN IN A FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT. The article describes processes taking place in Estonian schools with Russian language as a language used for teaching in connection with a full or partial transition to teaching in the Estonian language. To respect other cultures, get to know them, an individual has to be a well-brought person, who knows his roots. The author emphasizes that multiculturalism must become a norm for all Estonian general education schools as a pedagogical system. The author names the reform of the Russian schools inappropriate and proposes a model of the development of the Estonian education for Russian-speaking schoolchildren. The work also discusses an assimilation model (model of the change of identity) in private Russian schools, and schools for children of migrants, association of additional education. The paper defines objectives and activities of school holiday camps for Russian-speaking junior high school students.

Key words: school reform, multiculturalism, transition to Estonian as a language for teaching, educational model for Russian-speaking students.

Н.А. Шумилова, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, старший педагог, Эхтеская гуманитарная гимназия, г. Таллин (Эстония), E-mail: nataly1702@gmail.com

МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭСТОНИИ С ЦЕЛЬЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассмотрены процессы, происходящие в эстонских школах с русским языком обучения в связи с полным или частичным переходом на эстонский язык обучения. Чтобы уважать чужую культуру, познать её, нужно уже быть культурным человеком, знающим свои корни. Автор подчёркивает, что мультикультурность должна стать нормой для всей эстонской

общеобразовательной школы как педагогической системы. Называя реформирование русской школы недостаточным целеобразной, автор предлагает модели развития эстонского образования для русскоязычных школьников. Рассматривается ассимиляционная модель (модель смены идентичности), частные русские школы и миграционные школы, объединения дополнительного образования школьников. Приводятся цели, задачи и направления деятельности школьных каникулярных лагерей для русскоязычных младших школьников.

Ключевые слова: реформа школы, мультикультурность, переход на эстонский язык обучения, образовательные модели для русскоязычных школьников.

К сожалению, в системе образования Эстонии чётко прослеживается устойчивая тенденция превратить русскую школу в комбинат этнической ассимиляции, в школу для русскоязычных детей, лишённых этнокультурной идентичности. Для того чтобы уважать чужую культуру, познать её, нужно уже быть культурным человеком, знающим свои корни, указывают С.В. Кривых и Е.Л. Ясюченя [1; 2; 3]. Мультикультурность должна стать нормой для всей эстонской общеобразовательной школы как педагогической системы. Поэтому целесообразно признать, что запущенная модель реформирования русской школы недостаточна. Необходима система мер, знакомящих русскоговорящего школьника с Эстонией: культурой, историей, географией и т. д. прежде всего через подключение учащегося к системе социальных отношений с эстонцами. Целью реформы не должно стать превращение русских в эстонцев, а создание таких условий, при которых в обществе на основе свободного выбора могла бы сформироваться значительная группа людей, имеющих две одинаково любимых и почитаемых родины.

Реформа перехода государственных школ с русским языком обучения в Эстонии предполагает преподавание части учебных дисциплин на эстонском языке в гимназических классах (60% предметов должно преподаваться на эстонском языке и только 40% на русском языке). Основной мотив реформы – добиться от выпускников русских школ такого уровня владения эстонским языком, который был бы необходимым и достаточным для жизни и работы в Эстонии. Авторы реформы полагают, что превращение эстонского языка в единое средство межобщинной коммуникации будет способствовать интеграции общества, что отражает реально существующее в эстонской среде представление о собственном этносе как, прежде всего, лингвистической общности.

Увеличение числа предметов, преподаваемых на эстонском языке в русских школах, методы реализации данной идеи уже породили ряд вопросов, опасений и возникших проблем:

- часто перевод осуществляется силами русских педагогов, а это не обещает прогресса в овладении языком;
- как языковая реформа сказывается на качестве усвоения предмета;
- какие могут возникнуть и возникают проблемы психологического, логопедического или иного свойства;
- не превратится ли русская школа в школу с неизвестной ментальностью?

Частичный переход на эстонский язык обучения должен завершиться в 2016 году. Главной проблемой является определение цели дальнейшего существования и перспектив: может ли школа остаться инструментом сохранения и развития русской идентичности, сохраняются ли для этого возможности? Не превратится ли она в школу для русских маргиналов? Реальность такова, что в условиях сегодняшней Эстонии с улучшенным преподаванием эстонского языка и частичным переводом на эстонский язык обучения, повсеместным открытием классов языкового погружения русская школа будет всё дальше наполняться эстонским содержанием.

Непростые реалии сегодняшнего времени, такие как ускорение темпа жизни, экономические кризисы, нестабильность повлекли за собой социальные изменения в обществе. Самым незащищённым в эту эпоху перемен оказалось подрастающее поколение. Современные родители вынуждены всё больше времени проводить на работе и меньше времени посвящать своим детям. Увеличение пенсионного возраста лишило людей и старшего поколения возможности уделять достаточно внимания своим внукам. Вопрос свободного времени родителей особенно остро встаёт тогда, когда ребёнок отправляется в школу. Что делать после окончания уроков и куда девать ребёнка на каникулах? Несомненно, любой родитель хочет, чтобы в это время его ребёнок находился в привычной и комфортной для него социально-психологической среде. Для большинства родителей единственным таким социумом продолжает оставаться школа.

Поэтому насаждаемое некоторыми кругами мнение, что школа должна являться учреждением, оказывающим только образовательные услуги, в контексте сегодняшнего времени не только неразумно, но и опасно. В современных условиях именно школа становится тем институтом социализации, первоочередной задачей которой становится формирование ребёнка как личности социально-адаптированной, имеющей собственную позицию и готовой принимать на себя ответственность. В связи с этим возникла необходимость в поиске новых, активных форм, методов работы, которые обеспечивали бы успешную социализацию ребёнка, обновления содержания воспитательной деятельности детей.

В настоящее время можно наблюдать процессы, происходящие в сфере школьного обучения, определить, на что они указывают и выделить основные существующие модели образования в эстонской школе:

1) Ассимиляционная модель (модель смены идентичности) означает полный переход на эстонский язык обучения и общения (эстонский детский сад, школа и вуз с эстонским языком обучения). Вхождение в эстонский социум для этой части родителей ассоциируется с достижением успеха в Эстонии. В этно-культурном отношении в эстонскую школу теперь идут дети не только из смешанных семей или из семей, имеющих какие-то эстонские или угро-финские корни, но и дети из русских семей, где часто родители вообще не говорят на эстонском языке. Смена идентичности, как правило, не рассматривается как проблема, поскольку реальный мотив такого поведения прагматического свойства. Основной мотив принадлежащих к данной группе состоит в том, что включённость в эстонский социум рассматривается как способ решения жизненных проблем, как лучшее решение из возможных. Часто подобное решение созревает в неэстонских семьях, испытывающих материальные трудности и объясняющих свои трудности незнанием эстонского языка.

2) Частные русские школы и миграционные школы (например, еврейская гимназия). Особенности этих школ таковы, что проблема достижения более высокого и прочного социального статуса решается не внутри, а вне школы – экономическими возможностями родителей. В основном в эти школы детей посылают не для того, чтобы они добились чего-то в Эстонии, а для того, чтобы они закрепили или унаследовали достижения родителей в Эстонии, либо покинули её, чтобы стать успешными за границей. Поэтому школа ориентирована на выполнение инструментальной задачи: дать качественное образование и обеспечить высокий уровень владения английским (нередко и вторым европейским языком) для желающих уехать и эстонскими языками. Кроме того, такая школа играет роль корпоративного института, способствующего консолидации нового русскоговорящего экономического эстонского общества. 70-80 процентов выпускников таких школ покидают Эстонию и получают высшее образование за рубежом, не планируя вернуться обратно.

3) Объединения дополнительного образования школьников. Многолетний опыт работы неформального объединения „Ehte Noortekeskus MTÜ” позволяет утверждать, что одним из таких видов деятельности является школьный лагерь. Организованная творческим педагогическим коллективом система внеурочной деятельности является одной из перспективных форм успешного сочетания дополнительного образования и отдыха, в которой обеспечивается содержательное единство в решении задачи социализации детей школьного возраста.

Важно отметить тот факт, что интерес к такому виду детского отдыха в последнее время вырос у родителей многократно в силу совершенно объективных причин: как уже было заявлено выше – в силу большой занятости родителей; слабой материальной базы многих семей; потребности в нахождении ребёнка рядом с домом в привычной обстановке; расширившиеся возможности школьного досуга; доверительные отношения родителей к педагогическому коллективу; возможность общения детей

со своими друзьями, одноклассниками, сверстниками в неформальной дружественной обстановке.

На наш взгляд, преимуществами школьного лагеря являются следующие факторы, превращающие его деятельность (а с ней всегда связана социальная адаптация) в интересный и полезный досуг:

1. Ребёнок надолго не отрывается от семьи, что создаёт комфортные психологические условия для ребёнка и для родителей.

2. Ребёнок чувствует себя социально защищённым в знакомой обстановке, среди своих одноклассников и воспитателей, процесс адаптации не начинается, а продолжается.

3. Отличная техническая оснащённость позволяет сделать работу лагеря эффективной, интересной, насыщенной, сочетая досуговую деятельность с образовательной.

4. Близость предприятий культуры и спорта, различных досуговых центров, музеев, позволяет разнообразить детский отдых; посещение кинотеатров и театров, различных познавательных мероприятий, которые во время работы лагеря проходят в городе и его окрестностях, позволяет совмещать его с дополнительными формами обучения, в том числе воспитания интереса к своему городу, стране, истории, культуре.

5. Благодаря разветвленной сети городских учреждений дополнительного образования детей и их высокопрофессиональных специалистов есть возможности для развития инновационных видов городского лагеря – профильного, например, языкового лагеря или лагеря по интересам.

6. Грамотно и хорошо организованная работа педагогического коллектива делает отдых детей интересным, увлекательным, полезным, безопасным для здоровья, сочетающимся с воспитанием, развитием и обучением, и являющимся отличным ресурсом для успешной адаптации школьников.

В качестве примера возьмём лагерь, работавший на базе Эхтеской гуманитарной гимназии г. Таллина на летних каникулах. Цель организации работы лагеря: создание системы интересного, разнообразного по форме и содержанию безопасного отдыха и оздоровления детей в городских условиях; приобретение и раз-

витие социального опыта. Задачи воспитательно-образовательной деятельности: организация совместной деятельности педагогического коллектива и участников лагеря; создание условий для развития творческих, интеллектуальных, физических способностей детей, мотивации детей к получению новых знаний; приобретение детьми практических знаний, умений и навыков, способствующих успешной социализации.

В основе программы школьного лагеря лежат принципы: индивидуальный подход к личности ребёнка; учет возрастных особенностей детей; создание ситуации успеха; добровольность выбора деятельности; соответствие педагогических задач ожиданиям детей; доступность планируемых форм работы; открытость в деятельности отрядов; сотворчество.

Совместная творческая деятельность педагогического коллектива и детей явилась основным фактором, обеспечившим интересный, познавательный, развивающий отдых детей. Дети с огромным удовольствием посещали лагерь, ждали следующего дня, с фантазией и желанием коллективно готовились ко всем мероприятиям. Используемые разнообразные формы работы способствовали развитию не только познавательного интереса школьников в получении и закреплении новых знаний и умений, но и формировали новые отношения, новые социальные роли.

В результате реализации такой программы произошло улучшение физического и психологического состояния ребенка, расширился круг его общения со сверстниками и взрослыми, ребенок приобрел новые социальные навыки и знания, в том числе в области безопасного и здорового образа жизни, смог раскрыть свой творческий потенциал для дальнейшего развития и совершенствования своей личности.

В заключение хочется отметить, что в настоящее время педагогу недостаточно владеть определённым набором психолого-педагогических знаний, методикой работы для того, чтобы следовать одному из главных принципов воспитания – личностного подхода к каждому ребёнку – необходимо осознать необходимость сотрудничества со своими учениками. Одним из путей достижения этого сотворчества может стать творческая работа педагога в школьном лагере со своими детьми.

Библиографический список

1. Кривых С.В. *Воспитание этнического самосознания личности*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
2. Кривых С.В., Ясюченя Е.Л. Поликультурное воспитание. *Человек и образование*. 2007; 1-2: 60 – 66.
3. Ясюченя Е.Л., Кривых С.В. Становление этнического самосознания личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 1 (20): 270 – 273.

References

1. Kriviyh S.V. *Vospitanie 'etnicheskogo samosoznaniya lichnosti*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
2. Kriviyh S.V., Yasyuchena E.L. Polikul'turnoe vospitanie. *Chelovek i obrazovanie*. 2007; 1-2: 60 – 66.
3. Yasyuchena E.L., Kriviyh S.V. Stanovlenie 'etnicheskogo samosoznaniya lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 1 (20): 270 – 273.

Статья поступила в редакцию 04.10.16

УДК 372.3

Shumilova N.A., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg), senior teacher, Atesca Humanitarian Gymnasium (Tallinn, Estonia), E-mail: nataly1702@gmail.com

LANGUAGE IMMERSION AS A MEANS OF SOCIAL ADAPTATION OF RUSSIAN-SPEAKING SCHOOLCHILDREN IN A FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT. The author studies distinctive features of language immersion development with the purpose of development of communicative and educational skills in a second language as a supplementary one to the first native language among junior schoolchildren. The author analyzes research and language immersion programs in different countries. The work mentions some results of various scientific research of the Ministry of Education and Science of Estonia. The researcher describes one of the forms of the organization of language immersion at school summer camps. The work describes the contents of a course "10 days Around the World" that has a form of a role-play. The author uses various forms of work contribute to the development not only of cognitive interest of students in obtaining and consolidation of new language knowledge and skills, but also contribute to social adaptation of junior schoolchildren.

Key words: language immersion, summer language camps, social adaptation of junior schoolchildren.

Н.А. Шумилова, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, старший педагог, Эхтеская гуманитарная гимназия, г. Таллин (Эстония), E-mail: nataly1702@gmail.com

ЯЗЫКОВОЕ ПОГРУЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассмотрены особенности языкового погружения развитие с целью развития у младших школьников коммуникативно-развивающих и образовательных навыков с использованием второго языка как дополнение к первому родному. Автором проанализированы исследования и программы языкового погружения различных стран. Приводятся результаты различных научных исследований Министерства образования и науки Эстонии. Автор описывает одну из форм организации языкового погружения – школьные летние лагеря. Приводится программа «За 10 дней вокруг света» в виде сюжетно-ролевой игры-путешествия. Используемые разнообразные формы работы способствуют развитию не только познавательного интереса школьников в получении и закреплении новых языковых знаний и умений, но и способствуют социальной адаптации младших школьников.

Ключевые слова: языковое погружение, программа летнего языкового лагеря, социальная адаптация младших школьников.

Языковое погружение – это форма многоязычного образования, при котором процесс обучения происходит на целевом языке. Целью такого обучения является развитие коммуникативно-развивающих и образовательных навыков с использованием второго языка как дополнение к первому родному [1]. Существующие программы языкового погружения могут быть разнообразными по содержанию (в зависимости от исторического прошлого, запросов общества, проводимой государственной политики и пр.), продолжительности и возрасту обучающихся, количеству изучаемых предметов, наличию или отсутствию носителей изучаемого языка.

Первые современные программы языкового погружения появились в 1960 году в Канаде. Их целью было помочь англоязычным ученикам, живущим во франкоязычном Квебеке, быстро освоить второй (приоритетный) официальный язык. Программы признали успешными, и сейчас в канадских школах по ним занимается более 300 000 детей. Методический опыт Канады стал использоваться и в других странах, в том числе в Финляндии, Японии, Австралии, Испании, Соединенных Штатах Америки.

В Эстонии программа языкового погружения была внедрена в 2004 году, является государственной, финансируется и поддерживается Министерством образования и культуры, является добровольной.

Цели программы языкового погружения:

- высокое функциональное владение эстонским языком (устным, письменным, разговорным);
- владение русским языком на уровне, соответствующем возрасту ученика;
- успешное овладение другими предметами;
- лучшее понимание ценностей эстонской и русской культур;
- хорошее знание второго языка;
- сохранение национальной идентичности и уважительного отношения к другим культурам;
- расширение возможностей для неэстонцев участия в экономической и социально-политической жизни государства.

Содержание программы языкового погружения.

В классах и группах языкового погружения объем обучения предметам на эстонском языке превышает 50% от общего объема. Таким образом, изучение эстонского языка происходит в процессе обучения предметов параллельно с его использованием в процессе активной совместной деятельности. Предполагается, что данная методика позволяет ученикам овладеть эстонским языком на достаточно высоком уровне, при этом знания их родного языка не должны ухудшиться.

Программа раннего погружения начинается в подготовительной группе детского сада или с первого класса основной школы, где все предметы преподаются на эстонском языке. Начиная с четвертого класса, количество предметов, преподаваемых на русском языке, постепенно увеличивается, и в пятом классе оно достигает 50%. Таким образом, объем изучаемых на двух языках предметов становится одинаковым, без учета подключаемого третьего (иностранного) языка. Свидетельство об окончании 9 класса означает, что языком обучения был эстонский язык, и в дальнейшем учащиеся освобождаются от экзаменов на категорию по эстонскому языку.

Программа позднего погружения рассчитана на учащихся с 6 по 9 классы. В соответствии с данным этапом шестой класс является подготовительным, где количество часов эстонского языка и предметов, на нем преподаваемых, составляет 33% и

постепенно увеличивается. К восьмому классу объем таких предметов достигает 76%. Продолжается также обучение иностранного языка и русского языка как родного.

Эстонские специалисты в области такой формы обучения утверждают, что в классе языкового погружения могут учиться дети с разными способностями. Если в обычном классе ребенок учится на тройки, он будет учиться так же и в классе языкового погружения. Преимуществом обучения будет хорошее знание целевого языка. При этом, утверждают специалисты, общая успеваемость не ухудшается. При приеме в классы раннего языкового погружения не происходит отбора детей (с ними предварительно беседуют на родном языке); также считается необязательным знание эстонского языка родителями.

К сегодняшнему дню почти половина русскоязычных школ Эстонии применяет методику языкового погружения. В школах и детских садах с языковым погружением обучается всего около 3400 детей. В этих классах работают учителя, прошедшие специальную подготовку, разработана соответствующая методика, выпущены соответствующие пособия и материалы.

С 2004 года работает союз родителей, чьи дети участвуют в программе языкового погружения, где они делятся опытом, а также сотрудничают с детскими садами и школами. Четыре раза в год выходит издаваемая союзом «Родительская газета». Первый выпуск учащихся, обучающихся по данной методике, состоялся в 2014 году и был успешным: владение эстонским языком соответствовало ожиданиям родителей, учебные результаты оказались хорошими, дети не видели особой разницы между усвоением предметов на эстонском или русском языках, знание родного языка также было хорошим. Следует отметить тот факт, что дети в данной целевой группе были отобраны: они владели эстонским языком на разговорном уровне, были достаточно хорошо развиты в своей возрастной категории; родители были мотивированы и настроены на положительный результат.

Министерство образования и науки Эстонии провело более 10 различных научных исследований. По мнению родителей, преимуществами программы погружения являются улучшение владения эстонским языком, возможность плавного перехода на эстонский язык обучения, подготовленные учителя, методы обучения, экскурсии, лагеря и совместные проекты со школами Эстонии. В вузах Эстонии подготовлено 40 тематических научных работ по данной теме. По оценке Таллиннского Университета, выпускники детских садов, прошедшие обучение по программе языкового погружения, хорошо подготовлены к школе и успешно учатся вне зависимости от языка обучения. Как следует из исследовательского отчета о программе погружения в 2011 и 2012-ом годах, изданного Научно-образовательным центром Таллиннского технического университета: после окончания основной школы 72% учащихся планируют продолжить обучение на эстонском языке.

В эстонских научных исследованиях нашла подтверждение гипотеза, что дети, обучающиеся по программе погружения, успешно овладевают знаниями в объеме государственной программы обучения, владеют родным языком на том же уровне, что и их сверстники, обучающиеся по русскоязычным программам, а также достаточно хорошо владеют эстонским языком. В январе 2013 года при агентстве общего образования и мониторинга «Innove» был создан центр языкового погружения, задачей которого стало осуществление действий в сфере языкового погружения в соответствии с целями, исходящими из плана реализации программы.

Одной из форм языкового погружения являются школьные летние лагеря, приведем пример такого лагеря для младших школьников [2]. Реализация целей и задач лагеря осуществлялась по программе «За 10 дней вокруг света» в форме сюжетно-ролевой игры-путешествия. Было выбрано 5 стран, которые предстояло «посетить». С программой лагеря дети были ознакомлены заранее, поэтому каждый ребенок в отдельности смог до начала смены узнать об этих странах именно то, что его интересовало, подготовить выступления, викторины, сообщения о каких-то интересных фактах и событиях, национальных праздниках, истории и языке страны. Это также позволило детям создать микрогруппы по интересам. Традиционно отряды были сформированы на основе классов. Каждый класс выбирал себе одну из стран, по которым предстояло путешествовать. Путешествие по каждой стране длилось 2 дня и включало в себя различные мероприятия:

- творческие: устраивали танцевальные марафоны, используя движения и национальные мотивы «посещаемой» страны; мастерили национальные костюмы различными способами (куклы-фигуры, шили из ткани и подручных материалов), устраивали различные мастерские по плетению и изготовлению оригами, сомбреро, гигантского кактуса, устраивали праздник фруктов и фестиваль мексиканского мороженого;
- интеллектуальные: составляли небольшой словарик-разговорник, запоминали иностранные слова и пытались их использовать в своей речи, рассказывали о национальных традициях и крупных городах, говорили об известных людях, составляли викторины и придумывали различные конкурсы, знакомились с произведениями искусства, проводили шахматные турниры, составляли информационные пазлы;
- изобретательские: адаптировали национальные игры к нашим местным условиям, например, «Томатина» и «Испанские сражения», проводимые в мегазоне и боулинге, сами готовили экскурсии и проводили их;
- спортивные: устраивали коллективную спортивно-творческую корриду, игры-ориентирование и «биту слонов», посещали бассейн под лозунгом «Омовение в священной реке Ганг», проводили различные спортивные эстафеты;
- общественно-полезные: организовывали уборку своих школьных помещений, следили за чистотой пришкольного участка.

Программа лагеря «Вокруг света за 10 дней»:

1 день. Начало путешествия. Моя Родина – Эстония. Игра по станциям. Инфопазл. Танцевальный марафон. Игры, конкурсы.

2 день. Легенды и привидения старого Таллинна. Игра-ориентирование. Мастер-классы. Праздник национального костюма. Кинопросмотр, игры, викторины. Интерактивная экскурсия по городу.

3 день. Ура! Испания! Игровая комната. «Говорим по-испански!». Испанские сражения: англичане и испанцы – мегазона. Коллективная коррида. Конкурс фламенко.

4 день. На поиски клада. Игра-ориентирование. Веселый праздник «Томатина». Игры и развлечения.

5 день. Волшебная Индия. «Сказка о белой кувшинке». Омовение в священной реке Ганг (бассейн). Индийское «письмо» – конкурс танцев.

6 день. Праздник фруктов. Игра «Верю – не верю». Битва слонов. Мастерские по плетению. Игры, караоке.

7 день. В Мексику! Революция кактусов (боулинг). Тайна страны Эльдorado. Спортивные состязания. Кинопросмотр. Конкурс на лучшее сомбреро. Игры. Викторины.

8 день. Мастерская гигантского кактуса. Дикие танцы. Фестиваль мексиканского мороженого. Мастер-классы.

9 день. Япония. Водный путь в страну восходящего солнца (бассейн). «Вырасти дракона» – коллективная игра. Конкурс оригами.

10 день. Битва самураев-интеллектуалов. Конкурс красоты. Кулинарный поединок (изготовление суши). Искусство икебаны. Заключительный парад стран.

Совместная творческая деятельность педагогического коллектива и детей явилась основным фактором, обеспечившим интересный, познавательный, развивающий отдых детей. Дети с огромным удовольствием посещали лагерь, ждали следующего дня, с фантазией и желанием коллективно готовились ко всем мероприятиям. Используемые разнообразные формы работы способствовали развитию не только познавательного интереса школьников в получении и закреплении новых языковых знаний и умений, но и формировали новые отношения, новые социальные роли.

В результате реализации такой программы произошло улучшение физического и психологического состояния ребенка, расширился круг его общения со сверстниками и взрослыми, ребенок приобрел новые социальные навыки и знания, в том числе в области безопасного и здорового образа жизни, смог раскрыть свой творческий потенциал для дальнейшего развития и совершенствования своей личности.

В заключение хочется отметить, что в настоящее время педагогу недостаточно владеть определенным набором психолого-педагогических знаний, методикой работы для того, чтобы следовать одному из главных принципов воспитания – личностного подхода к каждому ребенку – необходимо осознать необходимость сотрудничества со своими учениками. Одним из путей достижения этого сотворчества может стать творческая работа педагога в школьном языковом лагере по программе погружения.

Несомненно, работа по совершенствованию программы языкового погружения должна быть продолжена, процесс обучения нужно постоянно сопровождать исследованиями и анализировать их; необходимо тесное сотрудничество всего педагогического коллектива, родителей и детей.

Библиографический список

1. Шигаева О.И. К проблеме развития личности в мультикультурном обществе (на примере реализации программы «Языковое погружение» в школах Эстонии). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия Социология*. 2009; № 3-2; Выпуск 12.
2. Шумилова Н.А. Средства адаптации русскоязычных младших школьников к иноязычной социокультурной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4.

References

1. Shigaeva O.I. K probleme razvitiya lichnosti v mul'tikul'turnom obschestve (na primere realizacii programmy «Yazykovoe pogruzhenie» v shkolah `Estonii). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya Sociologiya*. 2009; № 3-2; Vypusk 12.
2. Shumilova N.A. Sredstva adaptatsii russkoyazychnyh mladshih shkol'nikov k inoyazychnoj sociokul'turnoj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4.

Статья поступила в редакцию 04.10.16

УДК 378

Yatsentkovskaya N.A., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: 239mkl@mail.ru

THE INFORMATION APPROACH IN MUSIC EDUCATION. At present time innovative systems in music pedagogy are closely connected with using music computer technologies, which are an effective contemporary means of improving the quality of teaching music at all levels at the educational process. The music computer technologies are an indispensable tool of educational process in propagating music masterpieces among different social groups, as well as a unique technology for the use of inclusive pedagogical process in training people with disabilities.

Key words: music education, high-tech educational information environment, pedagogy, music computer technologies, information technologies in music.

Н.А. Яценковская, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: 239mkl@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. МКТ являются незаменимым инструментом образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, а также уникальной технологией для реализации инклюзивного педагогического процесса при обучении людей с ограниченными возможностями здоровья. Разработанная образовательная технология делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для любого контингента учащихся.

Ключевые слова: музыкальное образование, высокотехнологичная информационная образовательная среда, педагогика, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке.

Применение информационных технологий в музыке [1; 2; 3], становление и развитие музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [4; 5; 6] породили новые направления в художественной сфере. Музыкальный компьютер (МК) [7] как инструмент творчества начинает занимать всё больше места в музыкальной деятельности академического направления. Его пользователями становятся композиторы, исполнители, освоившие электронные музыкальные инструменты и формирующие новые принципы отбора репертуара, и педагоги. В среде последних музыкальный компьютер оказывается востребованным прежде всего в дисциплинах, связанных непосредственно со слушанием музыки: музыкальной литературе, истории музыки, музыкальной формы. Гораздо меньше МК задействован в преподавании музыкально-теоретических дисциплин. Исключением, подтверждающим правило, является разработка системы тембровых диктантов для дисциплины сольфеджио, где компьютер фигурирует как звуковоспроизводящая аппаратура, а подход к изучению дисциплин опирается на принципы контекстуального анализа. Иначе говоря, в музыкально-образовательной сфере высокие информационные технологии функционируют, далеко не исчерпывая давно открывшихся возможностей.

Преподавание теоретических дисциплин с использованием МКТ требует от педагога не только владения МК и знания основ акустики и психоакустики, но и умения осмыслить и логически объяснить те компоненты музыкальной ткани, те слагаемые собственно музыкального языка, которые и делают музыку высоким искусством, раскрывают её эстетическую сторону, наполняют смыслами и чувством [8; 9]. МК станет полноправным инструментом в музыкальном образовании при условии формализации средств выразительности, как исполнительских, так и композиторских [10; 11]. Под исполнительскими средствами понимаются факторы управления фразировкой, такие как динамика, агогика, артикуляция, индивидуальная тембральная палитра инструмента или голоса.

Композиторские же средства условно можно разделить на три основных составляющих: пространственную (ладомелодические и ладогармонические структуры), временную (ритмические соотношения) и колористическую (обобщённые тембры инструментов). Ещё раз подчеркнём, что деление это сугубо условное, так как, например, музыкальная форма – категория пространственно-временная, а к колористическим относятся не только тембровые, но и ладово-функциональные интонационные аспекты.

Особенно важными для музыканта становятся способность объединять отдельные элементы в целостные структуры и умение оперировать ими в практической исполнительской, творческой и педагогической деятельности. Именно способность определять внутреннюю логику традиционных и нетрадиционных структур различного порядка, объединять их в системные комплексы, позволяет музыканту-творцу либо осознанно и произвольно находиться в рамках конкретной системы, либо выходить за её пределы.

Фактически речь идёт об информационном подходе к освоению музыкального языка, прежде всего на основе принципов интертекстуального анализа. При информационном подходе заучивание набора элементов (звук-нота, звукоряд, лад, тональность, интервал, аккорд) уступает место выявлению их внутренних структурных закономерностей. И через это – объединение отдельных элементов в целостные системные комплексы: все виды звукорядов и ладовых структур, типовые (частотные) мелодические и гармонические обороты, ритмические модели,

пространственно-временные аспекты музыкальной формы и др. Особенно важно в сфере образования выявление, осмысление и объяснение роли компонентов музыкального языка в формировании музыки, музыкальной ткани и как процесса, и как эстетического объекта.

В век цифровых технологий необходима фундаментализация музыкального образования. Она не может исходить лишь из традиционных феноменологических принципов. Требуется значительное углубление логического, конструктивного начала в его обязательном взаимодействии с эстетической составляющей музыкального языка, что обуславливает возникновение и развитие МКТ и применение нового информационного подхода ко всем областям теории музыки.

Разработанная нами методическая система [12; 13] делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для любого контингента учащихся, независимо от возраста, социального положения и степени музыкальной одаренности. Преимуществами методики являются усовершенствованная система *музыкального языка и музыкальной письменности* (по сравнению с традиционной, требующей большой трудоемкости для освоения). Данные преимущества позволяют ввести в общеобразовательную школу музыкальное образование с использованием МКТ, специализированного программного обеспечения и специально организованного класса, а также на реализации инновационной по форме и методике групповой творческой форме занятия, что обуславливает проведение занятий на высоком предпрофессиональном уровне.

В совокупности с развивающимися электронными, дистанционными и открытыми формами образования возникает реальная возможность перейти к *новой образовательной парадигме*, основанной на личностно-ориентированном направлении в обучении музыке, опирающейся на лучшие многовековые традиции музыкальной педагогики и лучшие образцы классической и современной музыки. Содержание системы обучения, ориентированному на *деятельностное освоение искусства*, предполагает установку на самовыражение ребенка как слушателя, исполнителя и композитора; на формирование практических умений и навыков в исполнительской, слушательской деятельности, в импровизации и сочинении музыки.

Общее (базовое) музыкальное образование признается единым для музыкантов и адресатов музыки по аналогии с образованием в области других дисциплин. С помощью общего музыкального образования возникают возможности расширения образовательной сферы в целом и формирования позитивных качеств личности. К ним относятся следующие:

- *объемность мышления, сочетающаяся с гармоничным развитием обоих полушарий* – клавишное музицирование, когда за звукоизвлечение отвечает рука – второй после головы интеллектуальный орган человека – и автономная работа 10-ти пальцев позволяет упорядочить природную способность человека к *многоплановости мышления в условиях скоростного режима* (что не может быть развито только через поющий голос). Задействованы сильные стороны каждого полушария, что позволяет достичь максимальной скорости и точности мышления, а его возникающая на этой основе его системность способствует процессу *синкретизации знаний*.

- *креативность* – отдельные элементы музыкального языка выводятся путём интертекстуального анализа, трактуются как самостоятельно значимые художественно-эстетические ценности и осваиваются в креативных действиях на структурированном игровом поле клавиатуры – своеобразном аналоге уже ос-

военного человеком пространства настольных и спортивных игр. Тем самым когнитивный путь к знаниям в системе образования на основе конвергентности мышления дополняется деятельностью преимущественно продуктивного и *креативного* характера, развивая в т. ч. и дивергентность мышления (способность к преобразованиям);

- *умение работать в команде* – обучение музыке через совместную коллективную деятельность в ансамбле благоприятно способствует развитию продуктивных стилей общения, в частности демократическому и интегративному, смягчению кризисных состояний и формирует такие качества человека, как согласование действий с партнёрами на основе невербального контакта, *ответственность* за каждый момент процесса и конечный результат;

- *интеграция* – разработаны принципы двухсторонней связи музыкальной деятельности и близких к ней по психологическим параметрам немusических видов деятельности (Н.А. Бергер), что обеспечивает возможность использования как врождённых, так и приобретённых способностей в обоих направлениях. Благодаря именно музыке более эффективно (и интенсивно) начинает развиваться интеллект и способности человека в других областях деятельности. Так формируется новая парадигма музыкальной образовательной вертикали и горизонтали, позволяющая упорядочить и гармонизовать включённость музыки в жизненный и социальный контекст че-

рез *общую систему гуманитарных и естественных знаний*, расширяя сферу коммуникативности самого музыкального искусства.

Как показывает практика, *информационные технологии в музыке* существенно повлияли на способы передачи музыкальной информации. Звучание музыкальных инструментов, содержательно воплощённое в выразительных музыкальных звуках, иллюстрирует основополагающие идеи, связанные с изучением *комплексной модели семантического пространства музыки* [14], существенно дополненное возможностями *МКТ* и *аудиовизуальными технологиями* [15].

Сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» РГПУ им. А.И. Герцена создана комплексная инновационная образовательная система «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», которая, опираясь на лучшие традиции отечественного классического музыкального образования, инновационный зарубежный опыт и современные *МКТ*, не только развивает музыкальное и информационно-технологическое образование, но и затрагивает социальные аспекты процесса информатизации музыкального образования в целом. Принципы, положенные в основу создания методической системы, являются базовыми для формирования новой предметной области в музыкальном образовании, возможность появления которой обусловлена возникновением и развитием *МКТ*.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве. *Региональная информатика – 2010*: материалы XII Санкт-Петербургской международной конференции 20–22 октября 2010 г. СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2010: 232 – 233.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30–34.
3. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика – 2014*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 321.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта. *Проблемы музыкальной науки*, 2014; 3(16): 5 – 11.
5. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 254 – 257.
8. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 2: 86 – 90.
9. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*, 2010; 4: 11 – 14.
10. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 6: 135 – 139.
11. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
12. Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. *Музичирование как путь к развитию творческого потенциала личности для людей с ограниченными возможностями*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
13. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
14. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152–161.
15. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 456 – 461.

References

1. Gorbunova I.B. 'Era informacionnyh tehnologij v muzykal'no-tvorcheskom prostranstve. *Regional'naya informatika – 2010*: materialy XII Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii 20-22 oktyabrya 2010 g. SPOISU. Sankt-Peterburg, 2010: 232 – 233.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremenom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30-34.
3. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika – 2014*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 321.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke pedagoga-muzykanta. *Problemy muzykal'noj nauki*, 2014; 3(16): 5 – 11.
5. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 254 – 257.
8. Gorbunova I.B. "Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 2: 86 – 90.
9. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennye miry. Interv'yu professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*, 2010; 4: 11 – 14.
10. Gorbunova I.B., Belov G.G. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 6: 135 – 139.
11. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

12. Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. *Muzicirovanie kak put' k razvitiyu tvorcheskogo potentsiala lichnosti dlya lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2010.
13. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
14. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152-161.
15. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 456 – 461.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 374.72

Shchegol A.I., Deputy Head of Department of Tactics, Colonel, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (Yaroslavl, Russia), E-mail: dendi170675@mail.ru

THE BASICS OF THE PROCESS OF ADDITIONAL EDUCATION IN MILITARY ORGANIZATIONS. Today the system of supplementary education plays a leading role in solving of problems of education, socialization, social adaptation and social development of an individual in a military organization. It is in great demand in the modern society, is structured according to a paradigm of developmental education, providing information, training, education, development, socialization and relaxation functions.

Key words: additional education of personnel, military organization, specifics of additional military education.

А.И. Щеголь, зам. нач. каф. тактики, полковник, Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, E-mail: dendi170675@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В настоящее время решению проблем образования, социализации, социальной адаптации и социального развития личности в военной организации ведущая роль отводится системе дополнительного образования. Оно социально востребовано, строится в парадигме развивающего образования, обеспечивая информационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, социализирующую, релаксационную функции.

Ключевые слова: дополнительное образование, личность военнослужащего, военная организация, специфика дополнительного образования военнослужащих.

Дополнительное образование рассматривается как важная составляющая социально-образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Изучению специфики образования взрослых посвящены работы ряда психологов и педагогов (Б. Г. Ананьев, С. Г. Вершловский, В. В. Горшкова, Н. И. Запрудский, С. И. Змеев, М. Т. Громкова, А. И. Жук, Н. А. Иванищева, Н. Н. Кошель, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кухарев, Л. Н. Лесохина, А. Е. Марон, В. Г. Онушкин и др.). В их исследованиях раскрыты теоретические и прикладные аспекты дополнительного образования взрослых, определены акмеологические основы и роль андрагогики в изучаемом процессе.

Изучение сущности дополнительного образования взрослых рассматривается в контексте андрагогики. Данная теория получила свое развитие во второй половине XX века в исследованиях Л. И. Анциферовой, Б. С. Гершунского, С. Г. Вершловского, А. П. Владиславлева, Ю. Н. Кулюткина, А. М. Матюшкина, В. Г. Онушкина, Г. С. Сухобской, Е. П. Тонконогой. Ученые рассматривали образование взрослых в рамках педагогики, называя особенности обучения взрослых педагогикой взрослых.

Андрагогика позволяет рассматривать взрослого обучающегося в качестве субъекта образовательной деятельности таким образом, что цели и смыслы образования человека, непрерывное образование предстают как средства социализации личности. Новое понимание взрослости как определение своего пути в жизни, способность к дифференциации потребностей приводит исследователей к актуализации принципа непрерывности образования в социальном становлении и развитии личности.

Г. С. Сухобская в своих исследованиях указывает на закономерность, согласно которой чем выше у человека наличный уровень образования, тем в большей степени он стремится к его повышению, и чем выше уровень знаний и культуры конкретного человека, тем больше, глубже и разнообразнее будет его потребность в дальнейшем образовании [1, с. 22].

А. П. Владиславлев считает, что дополнительное образование взрослого есть средство сохранения и развития творческого потенциала личности, позволяющее не только адаптироваться к динамически меняющимся условиям деятельности, но и вносить вклад в созидание нового [2].

По мнению С. Г. Вершловского, в дополнительном образовании взрослых можно выделить две подсистемы: 1) профессиональную, в которой повышают квалификацию и осуществляют переподготовку; 2) общекультурную, содействующую удовлетворению «внепрофессиональных» потребностей людей [3, с. 16 – 21].

Сущность дополнительного образования взрослых характеризуется: во-первых, как условие (и процесс) постоянного развития личности как активного субъекта труда, познания, общения; во-вторых, как реально функционирующая система государственных и общественных учреждений, обеспечивающих возможность общеобразовательной и профессиональной подготовки человека с учетом общественных потребностей и его личных запросов; в-третьих, важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения образования как целостной системы, направленной на развитие личности и составляющей условие социального прогресса [4, с. 89 – 90].

В педагогической науке существует несколько подходов к определению понятия «дополнительное образование взрослых». В широком смысле под данным термином понимается направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью.

Дополнительное образование взрослых, по мнению Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова, – неотъемлемая часть системы непрерывного образования, призванная обеспечить личности дополнительные возможности для интеллектуального, духовного, физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей [5].

В. А. Горский, А. Я. Журкина определяют дополнительное образование взрослых как специальную образовательную деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленную на удовлетворение запросов личности, творческое освоение новой информации, формирование жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, ее самоопределение и самореализацию в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры и спорта. Дополнительное

образование есть гармоничное единство познания, творчества, в основе которого лежит любознательность и увлеченность свободным поиском пути к мастерству и постижению смысла жизни [6, с. 11 – 14.].

С позиции социально-педагогического подхода (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, С.В. Сальцева, В.Д. Семенов) дополнительное образование взрослых рассматривается как пространство для социализации личности в результате интеграции ее в общество на основе усвоения человеком элементов культуры, социальных норм и ценностей. Дополнительное образование взрослых является при этом стимулом к определенным действиям и поступкам, которые являются системообразующим фактором самоопределения человека в социуме [7].

Таким образом, дополнительное образование взрослых можно представить как взаимосвязь двух педагогических процессов: обучения и воспитания, активизирующих личность на деятельность по овладению общественным и профессиональным опытом, знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

На наш взгляд, дополнительное образование военнослужащего обеспечивает освоение тех умений и навыков, которые необходимы ему для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных, социокультурных и образовательных потребностей. Данная деятельность происходит осознанно, она структурирована, имеет образовательные цели и задачи, определенные временные рамки и инфраструктуру.

Формирование ценностных ориентаций в военных организациях в процессе дополнительного образования связано: во-первых, с формированием у военнослужащих таких личностных качеств, как гражданственность, патриотизм, достоинство и верность долгу, любовь к жизни и морально-психологическая готовность к самопожертвованию во имя Отечества; во-вторых, с созданием благоприятных условий для культурного роста, саморазвития всех категорий военнослужащих; в-третьих, с сохранением и упрочением традиций, сложившихся во взаимодействии военной организации и ценностей в историческом контексте, с формированием у военнослужащих средствами дополнительного образования объективных образов истинных идеалов служебно-профессиональной деятельности, с использованием в воинском коллективе духовных и культурных ценностей.

В соответствии с поставленными целями процесс дополнительного образования в военной организации решает следующие задачи:

- создание более широких возможностей для ознакомления военнослужащих с ценностными ориентациями, способствующими передаче представлений общества о конкретных ценностях;
- использование отечественного исторического опыта формирования ценностных ориентаций личности военнослужащего, как важного фактора консолидации личного состава разных национальностей, формирования этнической толерантности в многонациональных армейских коллективах;
- концентрация усилий субъектов служебно-профессиональной деятельности, воспитательных структур дополнительного образования на самораскрытие личности и духовно-нравственный рост военнослужащего;
- взаимодействие личного состава на основе реализации Соглашений Министерства обороны с Министерством образования и науки, Министерством культуры, председателями творческих союзов и ассоциаций, активизации деятельности военных организаций в сфере дополнительного образования с учётом потенциала конкретного региона;
- постоянный учет субъектами служебно-профессиональной деятельности, воспитательными структурами новых тенденций по формированию ценностных ориентаций в стране и военной организации.

Ретроспективный анализ опыта организации дополнительного образования по формированию ценностных ориентаций в военных организациях показал, что оно призвано выполнять ряд функций:

- 1) информационную, обеспечивающую помощь в выборе военнослужащим вида деятельности, способствующего профессиональному, социальному и духовному самоопределению, формированию ценностных ориентаций;
- 2) обучающую, обеспечивающую усвоение знаний, умений, навыков технической, компьютерной, художественной, спортивной или иной потенциально профессиональной деятельности

военнослужащего, способствующей формированию ценностных ориентаций;

3) развивающую, обеспечивающую физическое, эмоциональное, интеллектуальное, духовно-нравственное развитие, а также общее психическое и физическое развитие военнослужащего;

4) социализирующую, содействующую: во-первых, духовному становлению военнослужащего, который входит в особую социально-профессиональную группу (военная организация), отличную от гражданской среды; во-вторых, знакомству с её структурой и социальными ролями в ней; в-третьих, личностному проживанию успеха и неуспеха в служебно-профессиональной деятельности и во взаимоотношениях с другими членами военного коллектива;

5) релаксационную, обеспечивающую снятие психологических затруднений и барьеров, возникающих вследствие напряженности служебно-профессиональной деятельности, способствующей профилактике нарушений психологического и психического здоровья.

Процесс дополнительного образования в военных организациях, на наш взгляд, должен учитывать следующие особенности военнослужащих как специфической категории воспитания:

- военнослужащему должна принадлежать ведущая роль в процессе своего образования;
- военнослужащий обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника дополнительного образования как его самого, так и его сослуживцев;
- военнослужащий должен стремиться к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению в процессе дополнительного образования;
- военнослужащий должен осознавать, что процесс дополнительного образования направлен на решение важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;
- дополнительное образование военнослужащего направлено на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств;
- дополнительное образование военнослужащего в значительной степени детерминировано временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу образования.

Таким образом, процесс дополнительного образования направлен на развитие личности военнослужащего в соответствии с требованиями современной военной организации, предполагающий обеспечение готовности личного состава к выполнению служебно-профессиональной деятельности в интересах обеспечения обороны и безопасности личности, общества и государства с целью формирования у военнослужащих качеств и отношения гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности.

Нами был выявлен ряд факторов, негативно влияющих на процесс дополнительного образования в военных организациях: во-первых, военнослужащими, имеющими определенные социальные и профессиональные статусы (например, старший офицерский состав), дополнительное образование по формированию ценностных ориентаций рассматривается как навязанное извне (приказом руководства) модель поведения;

во-вторых, большинство военнослужащих в процессе дополнительного образования по формированию ценностных ориентаций испытывают психологические переживания, связанные с ролью обучающегося и в связи с этим демонстрируют низкие показатели социально-психологической адаптированности к этой роли на протяжении всего периода обучения;

в-третьих, часть военнослужащих в процессе дополнительного образования сталкиваются с проблемой изменения стереотипов, связанных с необходимостью воссоздания, либо выработки навыков обучения. Данный фактор обусловлен достаточно большими временными перерывами между периодами обучения и предъявлением новых современных требований к этому процессу (например, научная терминология, стиль речи, подготовка презентаций и так далее);

в-четвертых, эффективность процесса дополнительного образования в военных организациях снижается вследствие наличия у военнослужащих стереотипов, сформированных на предыдущих уровнях образования. Этому способствует привычка идентифицировать себя с предыдущим статусом обучающегося (например, восприятие учебного процесса, включая персонали-

кацию изучаемых дисциплин и готовность, чтобы «поменьше задали», «пораньше отпустили» и так далее).

Методическое обеспечение процесса дополнительного образования по формированию ценностных ориентаций в военных организациях представляет собой совокупность методов, организационных форм и средств.

Выбор методов и форм обусловлен необходимостью проектирования субъектом ценности в своем сознании; реализацией субъектом деятельности, направленной на овладение ценностью; трансляцией ценности в процессе жизнедеятельности.

По мнению Д.Е. Казакова, методы дополнительного образования военнослужащих представляют собой совокупность способов и определенных действий, направленных на наиболее рациональное достижение целей деятельности. Они подразделяются на: познавательные (изложение материала, демонстрация, закрепление знаний, отработка навыков); воспитательные (убеждение, пример, поощрение, порицание); организации творчества (выдвижение творческой задачи, творческого сотрудничества, творческого соревнования); рекреации (развлечение, игра, отдых). В зависимости от используемых средств и анализаторов восприятия, в военных организациях в дополнительном образовании применяются наглядные (визуальные), словесные (аудиальные), динамические (кинестетические) и комбинированные методы воздействия [8, с. 59 – 66].

По нашему мнению, наиболее типичными характеристиками методов дополнительного образования в военной организации являются коммуникация, рефлексия, мышление.

Анализ научной литературы и практической деятельности военных организаций в сфере процесса дополнительного образования показал, что наиболее эффективной формой его организации является групповая работа, в том числе в малых группах.

К основным формам мероприятий по формированию ценностных ориентаций военнослужащих можно отнести: семинары; беседы; вечера чествования лучших специалистов, занятия в лекториях военных и правовых знаний, выставки технического творчества, вечера боевого сотрудничества, встречи ветеранов-однопольчан, мероприятия, связанные с проводами призывников на военную службу и увольнением военнослужащих из рядов вооруженных сил; встречи с ветеранами Великой отечественной войны, боевых действий, военной службы, государственной службы и труда; экскурсии и походы по историческим местам и местам боевой славы; проведение Дней воинской славы (победных дней) России (Дней мужества и т. д.); работа клубов по интересам, кружков художественной самодеятельности членов семей военнослужащих по овладению общественно-полезными знаниями и профессиями.

К основным характеристиками форм дополнительного образования в военной организации можно отнести: их активный и интерактивный характер; общественную направленность деятельности по формированию ценностных ориентаций; коллективную творческую деятельность, основанную на сотрудниче-

стве, диалоге, полилоге или дискуссии. Выбор методов и форм дополнительного образования по формированию ценностных ориентаций обусловлен развитием самостоятельности и самостоятельности военнослужащего, его самопознания и познания других, рефлексией.

В настоящее время в педагогической науке отсутствует единое толкование понятия «средство дополнительного образования в военной организации». В одном случае под данным термином понимается «набор инструментов» идейно-эмоционального воздействия, которые применяют субъекты служебно-профессиональной деятельности в процессе дополнительного образования личного состава. Они служат своеобразным «инструментом» удовлетворения интересов и потребностей военнослужащих. В эту группу можно отнести средства наглядности, технические средства, различное оборудование.

Во втором случае, помимо таких материальных средств дополнительного образования применяются и интеллектуальные средства, которые позволяют военнослужащему осуществлять мыслительную деятельность, способствующую воспитанию и развитию личности, формированию её ценностных ориентаций. В качестве интеллектуальных средств в данном случае могут выступать общепринятые системы знаков, например, устная и письменная речь, коммуникационные связи (диалог, монолог, полилог), произведения культуры и искусства.

В третьем случае, к средствам дополнительного образования в военных организациях относятся такие средства, которые могут использоваться для создания условий оптимального воздействия на восприятие военнослужащим содержания дополнительной образовательной программы.

Следовательно, под средствами дополнительного образования в военной организации мы будем понимать разнообразные материалы, орудия и условия, способствующие приобщению личного состава к ценностям служебно-профессиональной деятельности, с помощью которых передается и усваивается содержание дополнительного образования.

На наш взгляд, эффективными средствами дополнительного образования в военных организациях являются: устные (живое слово, коммуникативные связи); технические (аудио- и видеоаппаратура); наглядные (театральное, музыкальное, декоративно-прикладное искусство); печатные (художественная, социально-экономическая, политическая, образовательная, научная литература, газеты, журналы, нормативно-правовые документы).

Таким образом, процесс дополнительного образования направлен на развитие личности военнослужащего в соответствии с требованиями современной военной организации, предполагающий обеспечение готовности личного состава к выполнению служебно-профессиональной деятельности в интересах обеспечения обороны и безопасности личности, общества и государства с целью формирования у военнослужащих качеств и отношения гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности.

Библиографический список

1. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. *Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся*. Москва: Педагогика, 1971.
2. Владиславлев А.В. *Непрерывное образование: проблемы и перспективы*. Москва: Молодая гвардия, 1978.
3. Вершловский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования. *Человек и образование*. 2010; 1 (22): 16 – 21.
4. Онушкин В.Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки. *Педагогика*. 1989; 2: 89 – 90.
5. Коджаспирова Г.М. *Педагогика* учебник. 4-е изд., доп. и перераб. Москва: Юрайт, 2015.
6. Горский В.А., Смирнов Д.В. Взаимодействие и преемственность формального и неформального образования в современном муниципальном образовательном пространстве. *Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы*: материалы всероссийской научно-практической конференции. 26 ноября 2010 г. Уфа: Издательство Института развития образования Республики Башкортостан, 2010: 11 – 14.
7. *Теоретические и практические аспекты социальной педагогики*. Под научной редакцией С.В. Сальцевой. Оренбург, 1998.
8. Казаков Д.Е. Социально-культурные аспекты формирования у военнослужащих ценностей военной службы. *Вестник Военного университета*. 2007; 1 (9): 59 – 66.

References

1. Kulyutkin Yu.N., Suhobskaya G.S. *Individualnye razlichiya v myslitel'noj deyatel'nosti vzroslykh uchashchih'sya*. Moskva: Pedagogika, 1971.
2. Vladislavlev A.V. *Nepreryvnoe obrazovanie: problemy i perspektivy*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1978.
3. Vershlovskij S.G. Sistema obrazovaniya vzroslykh kak ob'ekt prognozirovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2010; 1 (22): 16 – 21.
4. Onushkin V.G. Nepreryvnoe obrazovanie – prioritetnoe napravlenie nauki. *Pedagogika*. 1989; 2: 89 – 90.
5. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika* uchebnik. 4-e izd., dop. i pererab. Moskva: Yurajt, 2015.
6. Gorskiy V.A., Smirnov D.V. Vzaimodejstvie i preemstvennost' formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya v sovremenном municipal'nom obrazovatel'nom prostranstve. *Sovremennyy obrazovatel'nyj process: opyt, problemy i perspektivy*: materialy vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 26 noyabrya 2010 g. Ufa: Izdatel'stvo Institut razvitiya obrazovaniya Respubliki Bashkortostan, 2010: 11 – 14.
7. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty social'noj pedagogiki*. Pod nauchnoy redakciej S.V. Sal'cevoj. Orenburg, 1998.
8. Kazakov D.E. Social'no-kul'turnye aspekty formirovaniya u voennosluzhaschih cennostej voennoy sluzhby. *Vestnik Voennoogo universiteta*. 2007; 1 (9): 59 – 66.

Статья поступила в редакцию 12.10.16

УДК 378

Ustinova L.G., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol branch (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

Sultanova M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol branch (Stavropol, Russia), E-mail: sultan_777@mail.ru

THE IMAGE OF POLICE OFFICERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY SOCIO-CULTURAL REALITIES. The article considers the specificity of the image of police in modern conditions. The authors note a positive trend in this process, study general rules of creating a positive image and preferred characteristics, which a modern police officer needs to be ideal. The researchers note that the basis of a positive image of an employee is his confidence in the police structure, he needs a stereotyped perception of an image, which is embodied in various attributes, uniforms, signs, habits, and values. The modern image of police officers should be associated with high professionalism, a high cultural level, professional training, and highly developed moral and ethical personal qualities. The authors make a conclusion that the favorable image is the one that is appropriate, unique, flexible and has its definite receivers.

Key words: image of police officers, authority of bodies of internal affairs.

Л.Г. Устинова, канд. социол. наук, доц., полковник полиции, нач. каф. общеправовых дисциплин, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru

М.В. Султанова, канд. филос. наук, полковник полиции, доц. каф. общеправовых дисциплин, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sultan_777@mail.ru

ИМИДЖ СОТРУДНИКОВ ОВД В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ

В статье рассмотрена специфика имиджа сотрудников ОВД в современных условиях. Авторы отмечают положительные тенденции в этом процессе, рассматривают общие правила формирования положительного имиджа, а также предпочтительные характеристики, которые должны соответствовать современному сотруднику ОВД в идеале. В статье отмечается, что в основе позитивного имиджа сотрудника должно находиться доверие к структуре, должна осуществляться стереотипизация восприятия имиджа, которая воплощается в различных атрибутах, униформе, знаках, привычках, ценностях. Современный имидж сотрудников органов внутренних дел должен быть связан с высоким профессионализмом, наличием определенного культурного уровня, профессиональной подготовки, развитыми моральными и нравственными личностными качествами. Авторы делают общий вывод, что благоприятный образ-имидж должен быть адекватным, уникальным, пластичным и адресным.

Ключевые слова: имидж, сотрудники ОВД, авторитет органов внутренних дел.

Органы внутренних дел (ОВД) – государственные органы исполнительной власти, составная часть правоохранительной системы, главной задачей которой является обеспечение общественного порядка и общественной безопасности, борьба с преступностью, а также иными правонарушениями.

Авторитет органов внутренних дел и их позитивный имидж – это те обстоятельства, которые повышают доверие к сотрудникам полиции и, как следствие, влияют на результаты оперативно-служебной деятельности. Имидж сотрудников органов внутренних дел является весьма значимым феноменом, связанным с оценкой населением эффективности правоохранительной деятельности.

Имидж – объективный фактор, играющий важнейшую роль в оценке любого социального явления или процесса. Понятие «имидж» происходит от латинского *imago*, связанного с латинским словом *imitari*, что означает «имитировать».

Под имиджем органов внутренних дел понимается эмоционально окрашенный образ силового ведомства, создаваемый СМИ и оказывающий психологическое воздействие на различные социальные группы [1].

Согласно исследователю Т.В. Агаповой, «имидж правоохранительных органов является сложным и многоаспектным феноменом, структура и содержание которого определяются совокупным действием следующих сущностных черт: носителем имиджа выступает корпоративное объединение – специфический по своей природе государственный институт с особой сферой деятельности, априори не предполагающей однозначного восприятия со стороны различных социальных слоев и групп; целевую аудиторию реципиентов имиджа составляет общество во всей его совокупности, без игнорирования каких-либо отдельных сегментов» [2, с. 13].

При этом формирование имиджа органов внутренних дел и каждого сотрудника в отдельности предполагает активное использование самых разнообразных технологий (политических, социальных, психологических, педагогических), включая инструменты информационной политики.

За последние годы политическая и социокультурная ситуация в нашей стране изменилась, что привело к переменам и в об-

ласти имиджа сотрудника правоохранительных органов: от «силового» имиджа с безграничной властью к образу стража закона, охраняющего покой граждан. При этом значение имиджа резко возрастает, и сотрудники ОВД стремятся к тому, чтобы сформировать у граждан психологическую установку на конструктивное взаимодействие с представителями правоохранительных органов. В идеале, современный имидж сотрудников органов внутренних дел должен быть связан с высоким профессионализмом, наличием определенного культурного уровня, профессиональной подготовки, развитыми моральными и нравственными личностными качествами.

Позитивный имидж сотрудника органов внутренних дел важен по следующим показателям:

- для государства он означает доверие общества к органам внутренних дел как к государственному институту, а значит – и к государству в целом;
- для населения – помогает сформировать доверие к органам внутренних дел, наладить совместную деятельность по обеспечению правопорядка в конкретном регионе, местности;
- для личности сотрудника ОВД – помогает сформировать оптимистическое мировоззрение, уважение к профессии, повысить самооценку.

Как правило, имидж – явление положительное, но также различают и отрицательный имидж силового ведомства. В основе позитивного лежат доверие к структуре, стереотипизация восприятия имиджа, которая воплощается в различных атрибутах, униформе, знаках, привычках, ценностях и т. п. Положительный опыт всегда переносится на конкретные действия, обуславливая стабильные доверительные отношения к нему. Создание положительного имиджа ОВД – одно из приоритетных направлений работы властных правоохранительных структур.

Согласно исследованиям Н.П. Каданцевой и др. [3], «имидж сотрудников органов внутренних дел – эмоционально окрашенный публичный образ, формируемый с целью создания положительного отношения со стороны общества к сотруднику ОВД и самого сотрудника к себе как представителю ОВД». Имидж сотрудника ОВД формируется на основе уровня

Таблица 1

Ведущие основания формирования имиджа сотрудника ОВД

Сформированность отношения к себе	Внешняя оценка окружающих
<ul style="list-style-type: none"> – представления о себе как о представителе ОВД в виде Я-образа, – понимание значимости своей специальности и профессиональных требований к её представителям, собственной социальной роли; – сформированность профессионально значимых качеств (гражданственность, ответственность, коммуникативность, чувство чести, собственного достоинства, эмпатия, социальный опыт); – оценка своего внешнего вида и физических данных. 	<ul style="list-style-type: none"> – внешнего вида и физических данных сотрудника ОВД; – общей культуры специалиста (культура речи, поведения, нравственные ценности); – профессионализма и репутации.

сформированности отношения к себе и внешней оценки окружающих (табл. 1):

Общие правила формирования положительного имиджа, которые применимы для любой организации, в том числе, органов внутренних дел, сводятся к следующему:

1. Образ, создающийся специалистами, и привнесённые ими характеристики должны основываться на реальных достоинствах всей организации.

2. Имидж должен быть адресным, т. е. нацеленным на определённые целевые группы.

3. Имидж должен быть уникальным и легко распознаваемым, отличным от образов других организаций.

4. Имидж должен быть понятным, легко запоминаемым.

5. Имидж должен быть пластичным, т. е. оперативно меняться под воздействием восприятия его потребителем в ответ на любые изменения экономической, социальной, психологической ситуации.

Таким образом, можно сделать общий вывод, что благоприятный образ-имидж должен быть адекватным, уникальным, пластичным и адресным. При этом справедливы следующие пояснения:

– Быть адекватным – значит соответствовать реально существующему образу или специфике организации, которую представляешь;

– Быть уникальным – значит отличаться от образов других организаций.

– Быть пластичным значит не устаревать, соответствовать основным тенденциям, происходящим в обществе.

– Быть адресным – привлекать определенную целевую аудиторию [4; 5].

В связи с вышеизложенным отметим, что специфика имиджа сотрудника внутренних дел заключается в том, что их «целевая аудитория» – это практически все граждане, так как каждый может попасть в ситуацию, в которой придётся столкнуться с представителем закона (причём, в различных «ролях» – как жертвы, так и преступника, случайного свидетеля или сообщника). При этом к позитивным чертам современного сотрудника правоохранительных органов также относятся: сформированность гармоничного, целостного образа полицейского РФ; устойчивость положительных черт в поведении и сознании сотрудника, сформированность выполнения этикетных норм поведения и общения; стилевая завершенность; выдержанность и культурность манер; адекватность.

Библиографический список

1. Петров В.Е., Сорокопуд Ю.В., Сметанина Н.В. *Имидж сотрудников дорожно-патрульной службы и пути его формирования*: монография. Москва: Издательство МИГУП, 2015.
2. Агапова Т.В. Организационный механизм формирования позитивного имиджа правоохранительных органов современной России: в поисках оптимальной модели. *Вестник Российской нации*. 2011; 3: 161 – 164.
3. Каданцева Н.П. Имидж сотрудника органов внутренних дел России: тенденции и направления развития. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2012; 3 (55):183 – 186.
4. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Основные подходы к реализации педагогической требовательности руководителем ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 132 – 134.
5. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Гуманитарная подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов в зарубежной образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 268 – 269.

References

1. Petrov V.E., Sorokopud Yu.V., Smetanina N.V. *Imidzh sotrudnikov dorozhno-patrul'noj sluzhby i puti ego formirovaniya*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MIGUP, 2015.
2. Agapova T.V. Organizatsionnyj mehanizm formirovaniya pozitivnogo imidzha pravooxranitel'nyh organov sovremennoj Rossii: v poiskah optimal'noj modeli. *Vestnik Rossijskoj nacii*. 2011; 3: 161 – 164.
3. Kadanceva N.P. Imidzh sotrudnika organov vnutrennih del Rossii: tendencii i napravleniya razvitiya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2012; 3 (55):183 – 186.
4. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Osnovnye podhody k realizacii pedagogicheskoy trebovatel'nosti rukovoditelem OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 132 – 134.
5. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Gumanitarnaya podgotovka buduschih sotrudnikov pravooxranitel'nyh organov v zarubezhnoj obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 268 – 269.

Статья поступила в редакцию 08.07.16

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.91

Glazyrina T.M., general practitioner, AVA PETER LLC (St. Petersburg, Russia), E-mail: glazyrina-t@inbox.ru

STRESS RESISTANCE IN MEN OF A MILITARY AGE WITH ARTERIAL HYPERTENSION. The article presents a study of stress in men of a military age with hypertension. Stress resistance is understood as an ability to maintain or improve the results of psychophysiological tests during a stress test. 128 people have participated in the project. The results of the psychophysiological tests in the group of surveyed men, who are first-degree hypertensive, deteriorated during the stress testing. In the group with normal blood pressure the results of the men were better: the author of the study notes accuracy of time perception, performance of complex sensori-motor response ("Traffic Light", "Exam"). The surveyed men with normal blood pressure are significantly better able to maintain or improve the results of the psychophysiological tests during the stress test. This indicates a higher ability to maintain the central nervous system excitation and inhibition balance in stressful situations.

Key words: stress, hypertension, recruit, sensori-motor reaction psychophysiological test.

Т.М. Глазырина, врач общей практики ООО «АВА ПЕТЕР», г. Санкт-Петербург, E-mail: glazyrina-t@inbox.ru

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ МУЖЧИН ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА С АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИЕЙ

В статье рассмотрены вопросы изучения стрессоустойчивости у мужчин призывного возраста с артериальной гипертензией. Под стрессоустойчивостью понимается способность сохранять или улучшать результаты психофизиологических тестов во время стресс-тестирования. В исследовании приняло участие 128 человек. Результаты психофизиологических тестов в группе обследованных с артериальной гипертензией первой степени ухудшились во время стресс-тестирования. В группе с нормальными показателями артериального давления улучшились: точность восприятия времени, показатели сложной сенсомоторной реакции («Светофор», «Экзамен»). Обследованные с нормальными показателями артериального давления статистически значимо лучше способны сохранять или улучшать результаты психофизиологических тестов во время стресс-тестирования. Это свидетельствует о более высокой способности сохранять баланс возбуждения и торможения ЦНС в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, артериальная гипертензия, призывник, сенсомоторная реакция, психофизиологический тест.

Военная служба является особым видом деятельности, предъявляющая к человеку повышенные требования, как физические, так и психологические [1; 2].

Существующая система профессионального отбора, ориентированная на использование бланковых психологических методик показала свою эффективность, тем не менее, во многих случаях целесообразно дополнительно исследовать психофизиологические характеристики призывника [1; 3; 4]. В частности, по результатам психофизиологического исследования можно судить об уровне нервно-психической устойчивости и стрессоустойчивости призывника [5; 6]. Высокая стрессоустойчивость способна обеспечить высокую эффективность функционирования человека в сложных условиях, часто при наличии витальной угрозы. При этом стрессоустойчивость препятствует формированию так же и психосоматических заболеваний, в числе которых ведущее место занимает артериальная гипертензия [7 – 9].

Повышение артериального давления – это нормальная реакция человека на стресс, однако, при нарушении психической регуляции происходит стойкое его повышение с формированием заболевания. При этом показано, в частности, что при артериальной гипертензии психофизиологические изменения определяются раньше клинических проявлений [8], что может свидетельствовать о снижении стрессоустойчивости и о необходимости проведения психопрофилактических мероприятий.

Таким образом, на модели артериальной гипертензии возможно изучение психофизиологических маркеров стрессоустойчивости, что и являлось целью исследования.

Организация и методы исследования.

Обследовано 128 мужчин призывного возраста от 18 до 26 лет, из них n=65 с нормальными и оптимальными показателями АД (САД 110–129 / ДАД 75–84 мм рт. ст.) (1 группа); n=63 с АГ 1 степени (САД 140–159 / ДАД 90–99) (2 группа).

Использовались следующие психофизиологические тесты: тест на точность восприятия времени, простая сенсомоторная реакция (ПСМР), сложные сенсомоторные реакции (ССМР): «Светофор», «Экзамен», в условиях дефицита времени. Психофизиологическое исследование проводили дважды: в состоянии функционального покоя и во время стресс-тестирования.

Сравнительный анализ проводился с использованием критерий t-Стьюдента. Различия считали статистически значимыми при $p < 0,05$.

Полученные результаты и их обсуждение.

Результаты психофизиологического обследования представлены в таблице 1.

Результаты психофизиологического обследования использовали для определения стрессоустойчивости обследованных.

Под стрессоустойчивостью принимали способность сохранять или улучшать результаты психофизиологических тестов во

Таблица 1

Результаты психофизиологического обследования.

Показатель	Группа 1 (x±s)	Группа 2 (x±s)
Точность восприятия времени в покое, %	69,20±10,66	68,94±11,30
Точность восприятия времени, стресс, %	70,01±10,63	65,94±11,69
Скорость ПСМР в покое, мс	315,27±101,72	330,97±166,38
Скорость ПСМР, стресс, мс	328,07±49,50	437,68±329,06
ССМР (Светофор), в покое, мс	622,73±636,78	558,68±122,89
ССМР (Светофор), стресс, мс	553,87±160,94	578,77±129,46
ССМР дефицит времени, в покое, мс	671,71±138,57	905,08±214,40
ССМР дефицит времени, стресс, мс	632,34±107,63	782,63±148,72
ССМР (Экзамен), в покое, мс	2205,68±1168,92	2140,08±825,61
ССМР (Экзамен), стресс, мс	2140,94±1049,64	2217,29±873,03

время стресс-тестирования [10]. Для её определения выполняли: 1) определение динамики средних значений психофизиологических тестов (положительное значение при улучшении показателя), 2) нормализация показателей, 3) определение средней величины динамики нормализованных величин психофизиологических тестов.

Результаты динамики изменений психофизиологических показателей во время стресс-тестирования представлены в таблице 2.

Показано, что показатели всех методик в группе обследованных с АГ 1 степени ухудшились во время стресс-тестирования, в группе 1 улучшились: точность восприятия времени, ССМР, ССМР (Экзамен). Однако, статистически значимые ($p < 0,05$) различия выявлены только по точности восприятия времени.

время стресс-тестирования. Что свидетельствует о более высокой способности сохранять баланс возбуждения и торможения ЦНС в стрессовой ситуации. Таким образом, можно сделать вывод, что обследованные с нормальными показателями АД характеризуются более высокой стрессоустойчивостью. Низкая стрессоустойчивость обследованных с АГ 1 степени может объяснять формирование у них стойкого повышения АД.

Выводы

1) Результаты психофизиологических тестов в группе обследованных с артериальной гипертензией первой степени ухудшились во время стресс-тестирования, в группе с нормальными показателями артериального давления улучшились: точность восприятия времени, показатели сложной сенсомоторной реакции («Светофор», «Экзамен»).

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов динамики изменений психофизиологических показателей во время стресс-тестирования обследованных.

Показатель	Группа 1 (x±s)	Группа 2 (x±s)
Точность восприятия времени, %	0,81±8,83	-3,00±9,28*
ПСМР, мс	-12,80±112,52	-106,71±374,84
ССМР (Светофор), мс	68,85±543,08	-20,09±94,68
ССМР дефицит времени, мс	-376,36±136,48	-350,51±173,01
ССМР (Экзамен), мс	64,74±516,12	-77,21±280,35

Примечания: * – различия в группах статистически значимы

Таблица 3

Сравнительный анализ стрессоустойчивости обследованных.

Показатель	Группа 1 (x±s)	Группа 2 (x±s)
Стрессоустойчивость	0,14±0,55	-0,10±0,42

Примечания: * – различия в группах статистически значимы

Результаты стрессоустойчивости обследованных представлены в таблице 3.

Выявлено, что обследованные с нормальными показателями АД статистически значимо ($p < 0,05$) лучше способны сохранять или улучшать результаты психофизиологических тестов во

2) Обследованные с нормальными показателями АД характеризуются статистически значимо более высокой стрессоустойчивостью. Низкая стрессоустойчивость обследованных с АГ 1 степени может объяснять формирование у них стойкого повышения АД.

Библиографический список

- Дорофеев И.И., Корзунин В.А., Овчинников Б.В. и др. Методологические аспекты выделения категории медико-психологического сопровождения курсантов. *Клиническая и специальная психология*. 2016; Т. 5, № 2: 113 – 120.
- Солодков А.С., Юсупов В.В., Днов К.В. и др. Медико-психологическое сопровождение военнослужащих в военном вузе. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2015; 5 (123): 254 – 258.
- Солодков А.С., Федоров Е.В., Днов К.В. и др. Совершенствование системы профессионального психологического отбора специалистов ВМФ. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2015; 12 (130): 318 – 322.
- Солодков А.С., Юсупов В.В., Днов К.В. и др. Медико-психологическое сопровождение кандидатов на поступление в военный вуз. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2015; 5 (123): 258 – 263.
- Лобачев А.В., Ятманова Т.М., Ятманов А.Н. Использование методики биологической обратной связи для диагностики устойчивости к стрессу и уровня психической адаптации курсантов. *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*. 2012; Т. 7, № 1: 127 – 128.

6. Порожников П.А., Федоров Е.В., Ятманов А.Н. Прогнозирование заболеваемости военнослужащих военно-морского флота в зависимости от вида деятельности. *Новая наука: От идеи к результату*. Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016; № 1–2 (60): 16 – 18.
7. Овчинников Б.В., Дьяконов И.Ф., Богданова Л.В. *Психологическая предпатология: превентивная диагностика и коррекция*. Санкт-Петербург: ЭЛБИ-СПб, 2010.
8. Ятманов А.Н. *Патогенетические детерминанты внутренней картины болезни у пациентов с эссенциальной гипертензией*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
9. Глазырина Т.М., Ятманов А.Н., Юсупов В.В., Ятманова Т.М. Патогенетические особенности влияния отношения к болезни и артериального давления на нервно-психическую адаптацию военнослужащих. *Клиническая патофизиология*. 2014; 2: 36 – 39.
10. Ятманова Т.М., Ятманов А.Н., Лобачев А.В. Оценка стрессоустойчивости военнослужащих-женщин. *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*. 2011; Т. 6, № 1: 521 – 522.

References

1. Dorofeev I.I., Korzunin V.A., Ovchinnikov B.V. i dr. Metodologicheskie aspekty vydeleniya kategorii mediko-psihologicheskogo soprovozhdeniya kursantov. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2016; Т. 5, № 2: 113 – 120.
2. Solodkov A.S., Yusupov V.V., Dnov K.V. i dr. Mediko-psihologicheskoe soprovozhdenie voennosluzhaschih v voennom vuze. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2015; 5 (123): 254 – 258.
3. Solodkov A.S., Fedorov E.V., Dnov K.V. i dr. Sovershenstvovanie sistemy professional'nogo psihologicheskogo otbora specialistov VMF. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2015; 12 (130): 318 – 322.
4. Solodkov A.S., Yusupov V.V., Dnov K.V. i dr. Mediko-psihologicheskoe soprovozhdenie kandidatov na postuplenie v voennyj vuz. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2015; 5 (123): 258 – 263.
5. Lobachev A.V., Yatmanova T.M., Yatmanov A.N. Ispol'zovanie metodiki biologicheskoy obratnoj svyazi dlya diagnostiki ustojchivosti k stressu i urovnya psihicheskoy adaptatsii kursantov. *Zdorov'e – osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ih resheniya*. 2012; Т. 7, № 1: 127 – 128.
6. Porozhnikov P.A., Fedorov E.V., Yatmanov A.N. Prognozirovaniye zaboлеваemosti voennosluzhaschih voenno-morskogo flota v zavisimosti ot vida deyatel'nosti. *Novaya nauka: Ot idei k rezul'tatu*. Sterlitamak: RIC AMI, 2016; № 1–2 (60): 16 – 18.
7. Ovchinnikov B.V., D'yakonov I.F., Bogdanova L.V. *Psihologicheskaya predpatologiya: preventivnaya diagnostika i korrekciya*. Sankt-Peterburg: ELBI-SPb, 2010.
8. Yatmanov A.N. *Patogeneticheskie determinanty vnutrennej kartiny bolezni u pacientov s `essencial'noj gipertenziej*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
9. Glazyrina T.M., Yatmanov A.N., Yusupov V.V., Yatmanova T.M. Patogeneticheskie osobennosti vliyaniya otnosheniya k bolezni i arterial'nogo davleniya na nervno-psihicheskuyu adaptatsiyu voennosluzhaschih. *Klinicheskaya patofiziologiya*. 2014; 2: 36 – 39.
10. Yatmanova T.M., Yatmanov A.N., Lobachev A.V. Ocenka stressoustojchivosti voennosluzhaschih-zhenschin. *Zdorov'e – osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ih resheniya*. 2011; Т. 6, № 1: 521 – 522.

Статья поступила в редакцию 08.09.16

УДК 316.77

Sokolova K.L., postgraduate, Department of Psychology, Gomel State University n.a. F. Scorina (Gomel, Belarus),
E-mail: krystsina.sakalova@gmail.com

CORE COMPONENTS OF MODELS OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE PROPOSED BY FOREIGN RESEARCHERS. The article is dedicated to a review and analysis of the published data accumulated in western psychology in regard to a problem of what structure of ethnocultural competency is. The foreign researchers have gathered a sufficient amount of information related to this problem. However this data is characterized by a high degree of conceptual complexity and therefore requires systematization. The author traces changes in the researchers' views over the last several decades. The conclusion is made that the main components in models of ethnocultural competency designed by foreign researchers are behavioral, cognitive, motivational, affective and / or attitude-based component. The paper also reveals the linkage between these components and intercultural efficiency.

Key words: ethnocultural competence, model, components.

К.Л. Соколова, аспирант каф. психологии, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, г. Гомель, Беларусь, E-mail: krystsina.sakalova@gmail.com

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению и анализу литературных данных, накопленных в западной психологии по проблеме структуры этнокультурной компетентности. В англоязычных источниках существует значительный объем информации по данному феномену, которая, однако, характеризуется большой степенью концептуальной запутанности и нуждается в систематизации. В статье прослеживаются изменения во взглядах исследователей на протяжении последних нескольких десятилетий. Делается вывод о том, что основными компонентами в зарубежных моделях этнокультурной компетентности являются: поведенческий, когнитивный, мотивационный, аффективный и/или компонент установок. Выявляется связь между данными компонентами и показателями межкультурной эффективности.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, модель, компоненты.

Развитие современного общества во многом зависит от людей, способных на эффективное взаимодействие с представителями различных этносов, умеющих ценить различия и использовать их для взаимовыгодного сотрудничества. Особую значимость данная способность приобретает в условиях интенсифицирующейся глобализации, которая способствует развитию так называемого «этнического парадокса»: несмотря на расширяющееся взаимодействие различных стран и этносов в разных сферах жизнедеятельности, увеличивается также и число межэтнических конфликтов. Подобная компетентность в условиях многообразия и взаимопроникновения этнокультур становится необходимой как для успешного функционирования современного специалиста, так и для устойчивого развития общества в целом.

Существует множество концепций и моделей этнокультурной компетентности, однако среди исследователей отсутствует консенсус относительно состава её компонентов. Вместе с тем, без определения компонентного состава, а также описание связей между компонентами и их содержания, невозможна эффективная диагностика и развитие этнокультурной компетентности.

В зарубежной психологической науке не существует единого определения данного феномена, среди наиболее часто используемых обозначений: межкультурная коммуникативная компетентность, культурная компетентность, глобальная компетентность, межкультурная сенситивность. Мы используем термин «этнокультурная компетентность», так как он делает акцент именно на взаимодействии разных этнических общностей, а культура в широком ее понимании включает также описание

социальных, гендерных, возрастных, конфессиональных и иных различий.

В 1970-е и 1980-е гг. большинство исследователей рассматривало этнокультурную компетентность как поведенческий феномен или как когнитивный конструкт. Во многом это было связано с тем, что знания и умения легче диагностировать и выразить в каких-либо числовых измерениях, а также на них легче воздействовать в условиях традиционного обучения.

Значимость поведенческого компонента не вызывает сомнения, т. к. уже в самом определении компетентности заложена её тесная и неразрывная связь с деятельностью. Исследователями было обнаружено множество различных измерений, которые имеют отношение к эффективному поведению в ситуации межкультурного взаимодействия. Их можно разделить на пять основных категорий: коммуникативные навыки, навыки управления взаимодействием, поведенческая гибкость, навыки управления идентичностью и поддержания отношений. Коммуникативные навыки относятся к способности использовать язык культуры отличной от собственной, включая отзеркаливание особенностей вербального и невербального поведения своего собеседника. Навыки управления взаимодействием включают такие аспекты, как соблюдение очередности в дискуссии, умение начинать и прекращать взаимодействие на основе точной оценки потребностей и желаний других людей. Поведенческая гибкость относится к способности сохранять взаимодействие, различать и использовать уместное поведение и адаптироваться к конкретному ситуационному контексту. Навыки управления идентичностью включают в себя обсуждение и поддержание идентичности всех участников взаимодействия. Навыки поддержания отношений относятся к способности устанавливать определенную глубину отношений с партнером для удовлетворения потребностей друг друга и достижения положительного результата взаимодействия [1].

Традиционно в качестве основы когнитивного компонента рассматривались этнокультурные знания, которые включают в себя как культурно-специфический компонент (понимание конкретной культуры), так и общекультурный компонент (понимание культурных различий в целом). Общекультурные знания зачастую определяются как кросс-культурная схема. В частности, кросс-культурную схему включает модель этнокультурной компетентности Р. Вайсмана, М. Хаммера и Х. Нисиды [2]. Несмотря на акцент на знаниях в практике классической этнокультурной подготовки, доказательства значимости кросс-культурной схемы для этнокультурной эффективности ограничены. В одном из исследований обучения общекультурным понятиям, таким, как культурные метафоры и культурные измерения, были достигнуты результаты в виде увеличения воспринимаемой компетентности, однако, параметры культурного интереса или культурной осознанности не подверглись изменениям [3]. Другое исследование показало, что общекультурный тренинг при помощи метода культурного ассимилятора, включающего темы тревоги и неоправданных ожиданий, интрагрупп-аутгрупповых различий, предубеждений и атрибуций, улучшил использование культурно-соответствующих атрибуций, но не повлиял на поведение в межкультурном взаимодействии [4].

Г. Чен и У. Староста рассматривают в качестве когнитивного компонента этнокультурной компетентности межкультурную осознанность [5]. Термин культурная осознанность, как правило, используется для обозначения осознания того, что культура формирует убеждения, ценности и поведение личности, и что свои собственные убеждения, ценности и поведение отражают культурный контекст. А. Фантини полагает, что осознанность можно рассматривать в качестве главного элемента этнокультурной компетентности, на который опираются эмоциональное и другие виды взаимодействия [6]. П. Фрейре также подчеркивает важность осознанности, а также замечает, что это то качество, которое с трудом поддается распаду или регрессу, однажды приобретя осознанность, ее практически невозможно потерять. Осознанность ведёт к более глубокому пониманию, развитию соответствующих навыков и установок, а их совершенствование, в свою очередь, также повышает осознанность. Фрейре называет развитие осознанности важнейшей задачей образования, т. к. она может трансформировать личность и её взаимоотношения с другими и позволяет более критично и творчески обходиться с реальностью [7].

В последние десятилетия в состав этнокультурной компетентности также часто включается аффективный компонент.

У. Стефан и К. Стефан одними из первых указали на то, что фактические или ожидаемые взаимодействия с членом другой этнической или культурной группы приводят к тревоге. Они отмечают также, что одна из эмоциональных реакций, которая возникает вследствие неоправданных ожиданий в ситуации межкультурного взаимодействия – это фрустрация. Фрустрация, в свою очередь, часто приводит к агрессивному поведению [8]. У. Гудиканст и Й. Ким утверждают, что, когда люди сталкиваются с культурными различиями, они склонны рассматривать людей из других культур как чужих, незнакомых. Для подобных ситуаций характерна большая степень неопределенности, а также высокая тревога. По мнению У. Гудиканста, управление тревогой и неуверенностью – это базовый фактор, влияющий на эффективность коммуникации. Более высокие уровни тревоги могут привести к жесткости когнитивных категорий (стереотипных представлений) и снижению концентрации на процессе общения [9]. Согласно В. Ричмонду и Дж. МакКроски, уровень индивидуально-коммуникативного опасения (внутреннее состояние, которое сосредоточено вокруг страха общения), вероятно, является лучшим предсказателем готовности личности к коммуникации [10].

В результате мета-анализа результатов исследований Т. Петтигрю приходит к выводу, что аффективные факторы, такие, как снижение тревоги и эмпатия, оказывают более существенное влияние на снижение предубеждения, чем более когнитивно ориентированные медиаторы, такие, как знания. Этот вывод согласуется с увеличивающимся количеством исследовательской литературы, в которой говорится о центральной роли аффекта в регуляции межгрупповых процессов. Также Т. Петтигрю делает предположение о необходимости последовательности действий в сопровождении межгруппового контакта, подчеркивая особую важность первоначального снижения тревоги, с тем, чтобы затем повысить эмпатию, принятие точки зрения другого и знания могли снизить предубеждение в контакте [11].

Эмпатия зачастую определяется как способность «поставить себя на место другого» или «чувствовать то, что мог бы другой». Недавние эмпирические исследования подтвердили важность эмпатии. В выборке студентов по обмену сопереживание предсказывало такие результаты межкультурной адаптации, как: физическое здоровье, психическое здоровье, субъективное благополучие и поддержку со стороны сверстников [12]. Эмпатия также была связана с поведенческой компетентностью в условиях межкультурного взаимодействия в не-студенческой выборке [13].

Представление об этнокультурной компетентности в виде интегральной совокупности трех взаимосвязанных и равнозначных измерений: когнитивного, аффективного и поведенческого, получило очень широкое распространение. В частности, данные компоненты являются основными в моделях этнокультурной компетентности М. Беннета, Г.М. Чена и У. Старосты, В. Фрица и А. Графа, Б. Шпицберга, С. Тинг-Туми. М. Хаммер даже выделяет такой взгляд на этнокультурную компетентность в качестве отдельной парадигмы, которую он обозначает как когнитивную / аффективную / поведенческую парадигму [14].

Хотя классические исследования Р. Лапьера показали, что установки не всегда являются хорошим предсказателем поведения, они представляются весьма полезным предиктором межкультурных результатов. Предыдущие исследования обращались к установкам, используя несколько различных, но пересекающихся конструктов, таких, как отсутствие этноцентризма, толерантность и чувствительность. Одно из исследований этнокультурной компетентности показало, что отсутствие этноцентризма может быть самым сильным предиктором понимания иностранных культур и впечатлений от конкретной зарубежной культуры [2]. М. Шаффер и его коллеги показали, что отсутствие этноцентризма предсказывает различия в успешности межкультурного взаимодействия и рабочей адаптации помимо тех, что предсказывают черты Большой пятерки, демонстрируя, что установки по отношению к другим культурам отличаются от личностных качеств в содействии межкультурным результатам [15]. Мета-аналитические данные также свидетельствуют о важности установок относительно ситуативных факторов, так, культурная чувствительность оказалась более последовательным предиктором эффективности работы в инокультурных условиях, чем знание языка и предшествующий международный опыт [16]. К. Окаяма, С. Футуро и Дж. Эдмондсон упорочили основополагающую важность установки, заявив, что, может быть, «наиболее важным является сохранение культурно компетентных установок в то время, как мы продолжаем приобретать новые знания и на-

выки при построении новых отношений. Понимание, уважение всех культур, а также готовность вносить изменения являются теми установками, которые поддерживают все, что может быть изучено» [17, с. 97]. Установки служат фундаментальной отправной точкой в развитии этнокультурной компетентности в модели М. Байрама. Они были переданы в качестве аффективного фильтра в модели С. Крашена. Г. Чен и У. Староста также рассматривают культурную чувствительность в качестве аффективного компонента.

Р. Детвейлер утверждает, что когнитивные модели имеют тенденцию игнорировать важность влияния мотивационных факторов на процесс межличностного взаимодействия [18]. У. Гудиканст рассматривает мотивационные факторы как один из трех основных (помимо знаний и навыков) компонентов этнокультурной компетентности, который включают в себя потребности участников в интеракции, их взаимное притяжение, представление о самих себе и открытость для новой информации. Также мотивация рассматривается как один из центральных компонентов в моделях Б. Шпицберга и У. Купача, а также Р. Вайсмана.

Если человек не интересуется или не желает общаться с представителями принимающей культуры, для него может быть затруднительно адаптироваться к и эффективно функционировать в новой среде. Так, в исследовании японских эмигрантов, получивших рабочие назначения в Соединенных Штатах, и их супругов, готовность общаться была положительно и значимо связана с адаптацией к взаимодействию [19]. В целом, результаты показывают, что отношение к другим культурам и мотивация к участию в межкультурном взаимодействии имеют важное значение как для адаптации, так и для выполнения работы в межкультурных условиях.

В исследовании Д. Дирдорф при помощи метода Делфи были определены наиболее востребованные у специалистов концептуализации этнокультурной компетентности. Важно отметить, что только один компонент получил 100% консенсус среди специалистов, это было «понимание чужого мировоззрения». Также большинство исследователей сошлись в том, что только одно из компонентов не хватает для обеспечения компетентности. В спирали межкультурного обучения Д. Дирдорф, получившей высокую степень одобрения у экспертов, описаны следующие компоненты этнокультурной компетентности, а также указана последовательность их развития. На начальной стадии находятся межкультурные установки в виде уважения культурного разнообразия и толерантности к неопределенности. Следующая стадия характеризуется развитием и взаимодействием компонентов знаний и навыков (коммуникативные навыки и умение управлять конфликтами). На основе данных компонентов формируется внутреннее образование в виде межкультурной рефлексии.

Высшей стадией развития этнокультурной компетентности является конструктивное взаимодействие. Опыт конструктивного межкультурного взаимодействия влияет на установки личности и движение по спирали развития этнокультурной компетентности повторяется, но на более высоком уровне [20]. Стоит отметить, что толерантность к неопределенности в различных моделях может включаться как в состав аффективного компонента, так и когнитивного или поведенческого, другие же исследователи и вовсе относят её к личностным чертам. Это касается также и некоторых других измерений.

Таким образом, постепенно происходила трансформация взглядов исследователей от рассмотрения этнокультурной компетентности в качестве преимущественно поведенческого или когнитивного феномена к её характеристике в качестве сложного, системного образования, состоящего из взаимосвязанных и равнозначных компонентов. Эмпирические исследования также позволяют сделать вывод о том, что традиционное обучение, в основе которого лежит передача знаний, недостаточно эффективно в развитии этнокультурной компетентности. Проведённый теоретический анализ позволяет выделить следующие основные компоненты в зарубежных моделях этнокультурной компетентности: поведенческий, когнитивный, мотивационный, аффективный и/или компонент установок. Прогностическая валидность включения того или иного компонента в состав модели проверяется при помощи установления связей между ним и объективными или субъективными показателями межкультурной адаптации, а также эффективности деятельности в инокультурной или мультикультурной среде. Рассмотрение литературных источников позволяет также предположить, что развитие таких компонентов, как мотивационный и аффекты/установки, предшествует и способствует приобретению межкультурной осведомленности и навыков. Однако последовательность развития различных компонентов этнокультурной компетентности нуждается в дальнейшем исследовании. Обращает на себя внимание игнорирование такого компонента, как ценности. Между тем, Дж. Равен, один из основоположников психологической теории компетентности, в качестве важнейшего компонента компетентности называет именно ценности [21]. Также среди проблем, которые можно отметить: неясный характер связи между компонентами, неочерченность их границ, а также то, что одни и те же измерения могут включаться в состав различных компонентов. Все это свидетельствует о необходимости проведения структурно-функционального анализа этнокультурной компетентности, который бы позволил выявить не только её структурные компоненты, но и выявить характер связей между ними, их функции и роль каждого из них в развитии этнокультурной компетентности.

Библиографический список

1. Chen G.M. Intercultural effectiveness. *Intercultural communication: a reader*. Boston, 2009: 393 – 401.
2. Wiseman R.L., Hammer M.R., Nishida H. Predictors of intercultural communication competence. *International journal of intercultural relations*. 1989; 13: 349 – 370.
3. Gannon M.J., Poon J.M.L. Effects of alternative instructional approaches on cross-cultural training outcomes. *International journal of intercultural relations*. 1997; 4: 429 – 446.
4. Bhawuk D.P.S. The role of culture theory in cross-cultural training. *Journal of cross-cultural psychology*. 1998; 29: 630 – 655.
5. Chen G.M., Starosta W.J. A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human communication*. 1997; 1: 1 – 16.
6. Fantini A.E. A central concern: developing intercultural competence. *Adam-europe.eu: the projects and products portal for Leonardo da Vinci*. Available at: <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-l-com.pdf>
7. Freire P. *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
8. Stephan W., Stephan C. W. Intergroup anxiety. *Journal of social issues*. 1985; 41: 157–175.
9. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill, 1997.
10. Richmond V.P., McCroskey J.C. *Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 1995.
11. Pettigrew T. How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European journal of social psychology*. 2008; 38: 922–934.
12. Van Oudenhoven J.P., Van der Zee K.I. Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International journal of intercultural relation*. 2002; 26: 679 – 694.
13. Van der Zee K.I., Zaai J.N., Piekstra J. Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality*. 2003; 17: 77 – 100.
14. Hammer M.R. The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International journal of intercultural relations*. 2015; 48: 12–13.
15. Shaffer M.A., Harrison D.A., Gregersen H., Black J.S., Ferzandi L.A. You can take it with you: individual differences and expatriate effectiveness. *Journal of applied psychology*. 2006; 91: 109 – 125.
16. Mol S.T., Born M.P., Willemsen M.E., Van der Molen H.T. Predicting expatriate job performance for selection purposes: a quantitative review. *Journal of intercultural psychology*. 2005; 36: 590–620.
17. Okayama C.M., Furuto S.B., Edmondson J. Components of cultural competence: attitudes, knowledge and skills. *Culturally competent practice: skills, interventions, and evaluations*. Boston, 2001: 89 – 100.
18. Detweiler R.A. Intercultural interaction and the categorization process: a conceptual analysis and behavioral outcome. *International journal of intercultural relations*. 1980; 4: 275 – 293.
19. Takeuchi R., Yun S., Russel, J.E.A. Antecedents and consequences of the perceived adjustment of Japanese expatriates in the USA. *International Journal of Human Resource Management*. 2002; 13: 1224 – 1244.

20. Deardorff D. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*. 2006; 3: 241 – 266.
21. Raven J. *Competence in modern society: its identification, development and release*. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.

References

1. Chen G.M. Intercultural effectiveness. *Intercultural communication: a reader*. Boston, 2009: 393 – 401.
2. Wiseman R.L., Hammer M.R., Nishida H. Predictors of intercultural communication competence. *International journal of intercultural relations*. 1989; 13: 349 – 370.
3. Gannon M.J., Poon J.M.L. Effects of alternative instructional approaches on cross-cultural training outcomes. *International journal of intercultural relations*. 1997; 4: 429 – 446.
4. Bhawuk D.P.S. The role of culture theory in cross-cultural training. *Journal of cross-cultural psychology*. 1998; 29: 630 – 655.
5. Chen G.M., Starosta W.J. A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human communication*. 1997; 1: 1 – 16.
6. Fantini A.E. A central concern: developing intercultural competence. *Adam-europe.eu: the projects and products portal for Leonardo da Vinci*. Available at: <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-l-com.pdf>
7. Freire P. *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
8. Stephan W., Stephan C. W. Intergroup anxiety. *Journal of social issues*. 1985; 41: 157-175.
9. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill, 1997.
10. Richmond V.P., McCroskey J.C. *Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 1995.
11. Pettigrew T. How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European journal of social psychology*. 2008; 38: 922 – 934.
12. Van Oudenhoven J.P., Van der Zee K.I. Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *Journal of applied psychology*. 2002; 26: 679 – 694.
13. Van der Zee K.I., Zaal J.N., Piekstra J. Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality*. 2003; 17: 77 – 100.
14. Hammer M.R. The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International journal of intercultural relations*. 2015; 48: 12 – 13.
15. Shaffer M.A., Harrison D.A., Gregersen H., Black J.S., Ferzandi L.A. You can take it with you: individual differences and expatriate effectiveness. *Journal of applied psychology*. 2006; 91: 109 – 125.
16. Mol S.T., Born M.P., Willemsen M.E., Van der Molen H.T. Predicting expatriate job performance for selection purposes: a quantitative review. *Journal of intercultural psychology*. 2005; 36: 590-620.
17. Okayama C.M., Furuto S.B., Edmondson J. Components of cultural competence: attitudes, knowledge and skills. *Culturally competent practice: skills, interventions, and evaluations*. Boston, 2001: 89 – 100.
18. Detweiler R.A. Intercultural interaction and the categorization process: a conceptual analysis and behavioral outcome. *International journal of intercultural relations*. 1980; 4: 275 – 293.
19. Takeuchi R., Yun S., Russel, J.E.A. Antecedents and consequences of the perceived adjustment of Japanese expatriates in the USA. *International Journal of Human Resource Management*. 2002; 13: 1224 – 1244.
20. Deardorff D. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*. 2006; 3: 241 – 266.
21. Raven J. *Competence in modern society: its identification, development and release*. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.

Статья поступила в редакцию 29.08.16

УДК 159.9

Gerasimova I.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Research Laboratory of Naval Psychology, Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelskoi (Vladivostok, Russia), E-mail: gera-ira@mail.ru

PRACTICE OF WORK WITH THE DIFFERENTIAL DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE BY E.A. KLIMOV. The article presents the specifics of practical work with a set of techniques ("Differential diagnostic questionnaire" by E.A. Klimov, "Map of interests" by A. E. Golomshtok, "Questionnaire for optant") as a result of development of automated system of diagnostics for guidance of students. The researcher has been adapted some of the wording of the questionnaires to the contemporary socio-cultural and technical conditions, developed an electronic version (including instructions and computer presentation of the obtained results). The automated system of professional orientation of students is licensed and has been used successfully for several years. The author of the work also presents an adapted version of the "Differential diagnostic questionnaire" by E.A. Klimov.

Key words: professional orientation, psychological diagnostics, "Differential diagnostic questionnaire" by E.A. Klimov, "Map of interests" by A.E. Golomshtok, "Questionnaire for optant", expert engineering, expert evaluation.

И.В. Герасимова, канд. психол. наук, доц., зав. научно-исследовательской лабораторией морской психологии, ФГБОУ ВО «Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского», г. Владивосток, E-mail: gera-ira@mail.ru

ОПЫТ РАБОТЫ С ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ ДИАГНОСТИЧЕСКИМ ОПРОСНИКОМ Е.А. КЛИМОВА

В статье представлен опыт работы с пакетом методик («Дифференциальный диагностический опросник» Е.А. Климова, «Карта интересов» А.Е. Голомштока, «Анкета оптанта») в результате разработки автоматизированной системы психодиагностики для профориентации школьников. Была произведена адаптация некоторых формулировок опросников к современным социокультурным и техническим условиям, разработана их электронная версия (в том числе инструкции и компьютерного предъявления полученных результатов). Автоматизированная система профессиональной ориентации школьников лицензирована и успешно применяется уже несколько лет. Приводится адаптированный вариант «Дифференциального диагностического опросника» Е.А. Климова.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, психодиагностика, «Дифференциальный диагностический опросник» Е.А. Климова, «Карта интересов» А.Е. Голомштока, «Анкета оптанта», экспертное проектирование, экспертная оценка.

Думаю, никого не нужно убеждать в том, что выбор профессии старшеклассниками задача не только личная, но государственная. К сожалению, рынок профессий и образовательных услуг на сегодняшний день в нашей стране оказываются практически несвязанными. К тому же далеко не всегда выбор

профессии делается осознанно и целенаправленно: есть данные, что примерно 50% выпускников вузов работают не по той специальности, по которой получили образование; около 60% выпускников средних специальных заведений и 70% выпускников профессионально-технических училищ ежегодно оказываются

ся не востребованными предприятиями и организациями [1, с. 2].

Если говорить о психологической составляющей этого процесса: выявлении реальных профессиональных предпочтений старшеклассников, их психологических особенностей и возможностей, одна из наиболее сложных задач, с которой сталкиваются психологи, – это подбор подходящего инструментария. Для организации компьютерного тестирования сотрудниками НИЛ морской психологии МГУ им. адм. Г.И. Невельского были отобраны «Дифференциальный диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова, «Карта интересов» А.Е. Голомштока и «Анкета оптанта» [2]. Они проверены временем, методика ДДО имеет достаточно высокие коэффициенты надежности, текущей и прогностической валидности (Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, 2000). Однако в современных условиях формулировки ряда вопросов этих методик для школьников звучат архаично, они не отражают социокультурные, экономические и технические изменения, произошедшие в обществе.

На базе НИЛ была произведена адаптация вопросов методик, а также их инструкций и презентации результатов диагностики для электронной версии. Применялись метод экспертных оценок (первоначальная и повторная оценка) и метод экспертного проектирования (одиночная оценка; групповая оценка без взаимодействия и с взаимодействием; однотуровая оценка, двухтуровая). Помимо 8 сотрудников научно-исследовательской лаборатории (к. псих. н., зав. НИЛ И.В. Герасимова, к. псих. н., с. н. с. О.А. Истомина, к. псих. н., с. н. с. А.В. Пилипенко, м. н. с. К.А. Белова, м. н. с. А.В. Орлова, ст. лаборант А.А. Эльдарин, программист Е.Е. Никитенко) в основной состав экспертной группы вошли 16 соисполнителей, работающих на факультете психологии. И еще 19 элитарных экспертов (инженеры, моряки, пилоты, юристы, экономисты, журналисты, музыканты и др.) привлечались со стороны.

В частности, в методике «ДДО» объектами проектирования являлись 14 из 20 вопросов (один полюс дихотомической шкалы или оба). Решались следующие задачи: заменить устаревшие понятия и названия технических объектов, а также ссылки на них, заменить ссылки на устаревшие формы общественных отношений, дополнить ссылки современными источниками информации, понятиями, сохранив смысловое содержание вопросов и «отнесенность» каждого вопроса к соответствующей шкале методики. При повторной экспертной оценке выявлялось, сохранилось ли смысловое содержание утверждения в новой формулировке и его «отнесенность» к соответствующей шкале, нужны ли дополнительные коррективы. После экспертной работы был проведен бланковый опрос адаптированными вариантами методик «ДДО» и «Карта интересов» учеников 11 классов г. Арсеньева (44 чел.). При этом задача психолога была фиксировать наиболее частые уточняющие содержание опросника вопросы школьников и их комментарии. Ни один из вопросов адаптированного варианта методики «ДДО» (курсив) затруднений не вызвал (см. приложение 1).

И вот уже несколько лет мы успешно применяем батарею с адаптированными версиями методик для профориентационной работы со школьниками Приморья¹ [3]. Накапливаемая эмпири-

ческая база данных позволяет выявлять тенденции профессиональных предпочтений современных старшеклассников. Изучая подростков, важно понять, насколько осознанно происходит выбор профессии, насколько учтены их психологические особенности и возможности, а также потребности общества. Однако такое исследование имеет и сугубо практическую направленность: знание общих тенденций, характеризующих особенности профессионального самоопределения нынешних старшеклассников, является ценной информацией для администрации образовательных учреждений.

Эмпирическую выборку нашего первого исследования составили 84 человека – это старше школьники 9, 10, 11 классов школ г. Владивостока и 11-го класса технического профиля лицея. Во всех четырех сборных классах по результатам диагностики пакетом методик выявлены тенденции преобладания предпочтений профессий типа «человек-художественный образ» и гуманитарной сферы труда при низком интересе к профессиям типа «человек-природа»; математически-технической и естественно-научной сфере труда. Уточним, что к профессиям типа «человек – художественный образ» относятся профессии, связанные с проектированием, созданием и реставрацией художественных произведений, их воспроизведением в массовом производстве, изготовлением оригинальных изделий, художественным отображением и оформлением действительности (архитектор, дизайнер, скульптор, модельер, художник, режиссер, дирижер, музыкант, вокалист, актер, ювелир, реставратор, оформитель, мастер по росписи, шлифовщик по камню, маляр и другие).

К выпускному классу число респондентов, считающих, что они определились с выбором профессии, снижается. Поскольку это проявляется на фоне другой тенденции – преобладания соответствия профессиональных предпочтений по предмету труда, сфере труда и выраженным интересам – такая картина представляется парадоксальной. Возможно, чем старше оптанта, чем большую он чувствует ответственность, тем больше у него сомнений по поводу выбора профессии (часто из двух). Это может быть и мотивационный конфликт, когда, несмотря на внутреннюю предрасположенность, родители или кто-то из референтных лиц, руководствуясь своими мотивами, настойчиво предлагают что-то другое. И тем больше выпускник нуждается в независимом профконсультировании. А в случае, когда выбор все же сделан, на фоне соответствия профессиональных предпочтений по предмету труда, сфере труда и выраженным интересам можно предположить, что выбор профессии у таких учащихся скорее осознанный.

Особого внимания требуют данные учащихся лицейского класса. Поскольку это класс технического профиля, предполагалось, что приоритетными будут предпочтения технической направленности: математически-техническая сфера деятельности, тип профессий «человек – техника». Но они только на втором месте. Возможно, это указывает на проблемы набора и отбора в такой класс. Этот момент представляется важным, поскольку в нынешних социально-экономических условиях профессии технического профиля вновь становятся востребованными.

Библиографический список

1. Фалунина Е.В. *Основы профориентологии: сборник психодиагностических методик*. Московский психолого-социальный институт, 2004.
2. *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии*. Под редакцией А.А. Крылова, С.А. Маничева. Санкт-Петербург: 2003.
3. Герасимова И.В. Опыт применения автоматизированной системы психодиагностики в профессиональной ориентации школьников. *Профориентация: вопросы теории и практики*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск: Издательство ДВГУПС, 2015: 225 – 229.

References

1. Falunina E.V. *Osnovy proforientologii: sbornik psichodiagnosticheskikh metodik*. Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2004.
2. *Praktikum po obschej, 'eksperimental'noj i prikladnoj psichologii*. Pod redakciej A.A. Krylova, S.A. Manicheva. Sankt-Peterburg: 2003.
3. Gerasimova I.V. Opyt primeneniya avtomatizirovannoj sistemy psichodiagnostiki v professional'noj orientacii shkol'nikov. *Proforientaciya: voprosy teorii i praktiki*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Habarovsk: Izdatel'stvo DVGUPS, 2015: 225 – 229.

¹ Автоматизированная система профессиональной ориентации школьников. Модуль тестирования. Версия 2009-1. Зарегистрировано 25.03.2010. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2010612252

Автоматизированная система профессиональной ориентации школьников. Модуль анализа. Версия 2009-1. Зарегистрировано 24.06.2011. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2011614991

РФ. Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам

Адаптированный вариант вопросов методики ДДО

1. Ухаживать за животными – обслуживать машины, приборы (следить, регулировать).
2. Помогать больным людям, *лечить их* – составлять таблицы, схемы, программы для компьютеров, вычислительных машин.
3. Следить за качеством иллюстраций книг, плакатов, постеров, открыток, обложек для лазерных дисков – следить за состоянием, развитием растений.
4. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу и т.п.) – доводить товары до потребителя (рекламировать, продавать).
5. Обсуждать научно-популярные книги, статьи – обсуждать художественные книги (фильмы, пьесы, концерты).
6. Выращивать животных, выводить их новые породы – обучать сверстников или младших выполнению каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных).
7. Копировать рисунки, изображения или играть на музыкальных инструментах – управлять каким-либо транспортным средством (автомобилем, трактором, электровозом, подъемным краном и др.).
8. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочной службе, на экскурсии и т. д.) – художественно оформлять стенды, витрины, помещения или участвовать в подготовке пьес, концертов.
9. Ремонтировать что-либо (одежду, обувь, технику, жилище и др.) – искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках.
10. Лечить животных – выполнять вычисления, расчеты.

11. Выводить новые сорта растений – конструировать, проектировать новые виды изделий (машины, одежду, дома, продукты питания и т.п.).
12. Разбирать споры, ссоры между людьми (убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять) – разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок).
13. Наблюдать, изучать работу клубов художественной самодеятельности (кружков, студий), смотреть выступления, концерты – наблюдать, изучать жизнь микробов.
14. Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты – оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т.п.
15. Составлять точные описания, отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и др. – художественно описывать, изображать события (наблюдаемые или представляемые).
16. Делать лабораторные анализы в больнице – принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение.
17. Красить или разрисовывать стены помещений, какие-либо изделия – осуществлять строительство зданий или сборку машин, приборов.
18. Организовывать посещение сверстниками (или младшими) кино, театров, музеев, совместные походы на природу и т.п. – играть на сцене, принимать участие в концертах.
19. Изготавливать по чертежам изделия (машины, одежду и т.д.) или их детали, строить здания – заниматься черчением, копировать чертежи, карты.
20. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада – работать на устройствах с клавиатурой (компьютере, печатной машинке и др.).

Статья поступила в редакцию 20.09.16

УДК 159

Kulkina I.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, North-Caucasian Social Institute; senior teacher, Stavropol State Medical University of Russian Ministry of Healthcare (Stavropol, Russia), E-mail: iri4451@yandex.ru

Arkhipova O.A., Police Lieutenant Colonel, teacher, Department of Administrative Law and Administrative Activities, Stavropol branch of Krasnodar University of Ministry of Home Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: nik-toropchin@yandex.ru

Golovkova V.A., 3rd year student, Faculty of Medicine, Stavropol State Medical University of Russian Ministry of Health (Stavropol, Russia), E-mail: Leraqol2015@mail.ru

TRADITIONAL MEDICINE AS A MEDICAL INSTRUMENT IN THE TREATMENT OF DISEASES. The article describes features of application of traditional medicine therapies. Today, in the modern world, there are some controversial versions of feasibility of this approach, the authors show that there are some scientific papers published that prove the influence of many intangible factors on a person's life. The article presents positive and negative aspects of traditional medicine. The research states that unfortunately a patient often comes into the psychological dependence of these healers. It should be noted that traditional healers fraudulently promise to cure sick people after giving the patients a full course of treatment asking for money. In this case such healers must be prosecuted.

Key words: folk medicine, allergic reaction, psychiatric disorders, responsibility for their actions, license for provision of medical services.

И.В. Кулькина, канд. юр. наук, доц. каф. государственного права, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», ст. преп. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Минздрава России, E-mail: iri4451@yandex.ru

О.А. Архипова, подполковник полиции, преподав. каф. административного права и административной деятельности, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, E-mail: nik-toropchin@yandex.ru

В.А. Головова, студентка 3 курса Лечебного факультета, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России», E-mail: Leraqol2015@mail.ru

НАРОДНАЯ МЕДИЦИНА КАК МЕДИЦИНСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИ ЛЕЧЕНИИ ЗАБОЛЕВАНИЙ

В статье раскрываются особенности применения методов лечения народной медицины. На сегодняшний день в современном мире существуют спорные версии о целесообразности такого подхода, но также давно существуют серьезные научные работы, обосновывающие влияние многих нематериальных факторов на жизнь человека. В статье сформулированы положительные и отрицательные стороны народной медицины. К сожалению, зачастую пациент попадает в психологическую зависимость таких целителей. Необходимо отметить, что обращаясь к знахарям, которые обманным путем обещают за полный курс лечения вылечить их, теряют время и зачастую возможность благоприятного исхода лечения болезни, а также происходит требование за это денежных средств. И в этом случае можно такого целителя привлечь к уголовной ответственности.

Ключевые слова: народная медицина, аллергическая реакция, психические расстройства, ответственность, лицензия на оказание медицинских услуг.

Актуальность данной темы заключается в том, что пациенты с разной степенью заболевания по различным причинам (финансовые проблемы, недоступность медикаментозного лечения, недоверие специалистам классической медицины) зачастую прибегают к методам лечения народной медицины, действие которой научно не доказано. Народная медицина – понятие достаточно широкое и исторически более древнее. Оно включает в себя совокупность средств и приёмов народного врачевания, выработанных в результате эмпирического опыта на протяжении всей истории человечества от возникновения человека (более 2 млн. лет тому назад) до наших дней. Она существовала во все периоды истории человечества, у всех народов мира. Её опыт умножался с тысячелетиями, передавался из поколения в поколение, хранился в кругу посвящённых, развивался одними и уничтожался другими. До XIX века это был единственный способ заботы населения о собственном здоровье: питание, гигиена, траволечение и пр. И только в последние два столетия, с развитием знаний о строении человеческого тела и свойствах элементов, о химии и анатомии, понятия народной и традиционной медицины стали отдаляться всё сильнее и сильнее. Принято считать, что народные целители для лечения используют только травы, а шарлатаны для большего эффекта ещё и магические заклинания. Однако настоящая магия своего дела учитывают множество факторов: фазу луны, время года, специфику заболевания, темперамент пациента и даже день недели. Можно долго спорить о целесообразности такого подхода, но давно существуют серьезные научные работы, обосновывающие влияние многих нематериальных факторов на жизнь человека. Современные серьезные и успешные специалисты достигают невероятных результатов благодаря объединению традиционной и нетрадиционной медицины в лечении пациентов. Тем самым в лечении очень большую роль играет человеческий фактор, как в традиционной, так и в народной медицине. Множество шарлатанов, а также недобросовестных медработников, принуждают население заниматься самолечением, выискивать в интернете сомнительные «древние» рецепты или закупать огромное количество лекарств, способных нанести ещё больший вред.

Самыми большими плюсами народной медицины являются:

1. Профилактика. Правильное питание, травяные отвары и настойки, рецепты правильной заготовки и хранения различных продуктов – всё это требует незначительных усилий, но может привести к значительным результатам. Ещё одним способом предотвратить множество заболеваний считается соблюдение постов.

2. Для лечения используются только экологически чистые ингредиенты. Подтверждается знаменитое высказывание Конфуция: «Ваше лекарство должно быть пищей, а ваша пища должна быть лекарством», в то время как большинство препаратов официальной медицины имеют множество противопоказаний и побочных действий.

Итак, средства народной медицины – это отличный способ профилактики и поддержания здоровья, но в случае возникновения экстренных ситуаций, необходимо обратиться к квалифицированному специалисту.

Теперь хотелось бы отметить отрицательные стороны:

К представителям народной медицины относятся: целители, знахари, травники, которые обещают улучшить ваше физическое и моральное состояние, придадут сил для жизни и помогут избавиться от болезней и недугов при помощи своих природных сверхъестественных способностей, магических заговоров и травяных настоев. Все они говорят, что обладают особым даром, доставшимся от предков, этот дар им дал Бог и многое другое, но зачастую из 10 всего 2 – 3 представителя народной медицины могут действительно помочь или хотя бы не навредить. Ведь для врача главным принципом для выбора методики лечения пациента является то, что каждый организм индивидуален, необходимо учитывать возраст, пол, сопутствующие заболевания, генетику и

многие другие факторы. Пренебрегая этим принципом травники, знахари, и другие их коллеги могут нанести вред в виде:

- **Аллергическая реакция.** Известно, что для приготовления настоев, компрессов и отваров используются различные растения. Некоторые из них могут оказывать негативное воздействие на организм человека из-за того, что содержат аллергены. Итогом приёма такого лекарства может стать отек слизистой носа, покраснение кожных покровов, ухудшение дыхания и т. д.

- **Ожог кожи и слизистых.** Спирт, содержащийся в настойках, а также сок некоторых растений, который может использоваться в компрессах, обладают местнораздражающим действием. И если у человека чувствительная кожа, то длительное применение подобных средств может вызвать не только ее покраснение, но и появление волдырей, шелушение.

- **Интоксикация организма.** Некоторым больным, например детям, беременным или взрослым, имеющим сопутствующие заболевания категорически противопоказаны спиртосодержащие лекарственные средства. А настойки, изготавливаемые по народным рецептурам, часто содержат в своем составе водку. Она может спровоцировать нарушения в работе пищеварительной и кровеносной систем. Ряд растений содержат токсины. И при неправильном подборе компонентов снадобье может стать не только не полезным, но и опасным для здоровья.

- **Психические расстройства.** Были случаи, когда предлагалось при лечении детской гемангиомы отводить детей к умершему человеку и прикасаться до его конечностей, и повторять такой визит до 10 раз. Такие мероприятия однозначно нанесут вред развивающейся психике ребёнка.

- **Потеря времени.** Когда пациент узнаёт о своем печальном диагнозе, чаще онкологическом, он пренебрегает назначениями врача в виде исследований, операций, химиотерапий, и идёт к травникам и другим похожим специалистам. Здесь он проникается их методами лечения, философией и данная терапия протекает неделями и месяцами, но, к сожалению, улучшение не наступает, состояние только ухудшается, а боли становятся непереносимыми и тогда пациент возвращается к первому специалисту и соглашается на предложенное лечение, но это становится невозможным, так как произошло прогрессирование заболевания с поражением других органов, и в скором времени наступает смерть. То есть время играет важную роль в лечении заболевания.

На приёме у врача заключается договор на оказание услуг, исходя из которого, он несёт полную ответственность за свои действия: как действие, так и бездействие. В данном случае отношения регулирует закон о защите прав потребителей. В отличие от представителей народной медицины, которые не подкрепляют свои действия ничем. Зачастую у них отсутствует лицензия на оказание медицинских услуг и осуществление ими медицинской деятельности имеет признаки состава преступления, предусмотренное ст. 171 УК РФ – незаконная предпринимательская деятельность. Кроме того, больные, обращаясь к знахарям, которые обманом путём обещают за полный курс вылечить их, теряют время и зачастую возможность благоприятного исхода лечения болезни. В такой ситуации обещание знахарей вылечить и требование за это денежных средств можно рассматривать, как покушение на совершение преступления (мошенничество – ст. 159 УК РФ) и в случае летального исхода – покушение на убийство.

Таким образом, народная медицина – это целый комплекс мероприятий, охватывающий многие сферы человеческой жизни. Конечно, и в народной, и в традиционной медицине есть свои плюсы и минусы, поэтому не стоит пренебрегать одним методом и доверять другому. На наш взгляд, народная медицина имеет место быть в случае, если базой для данных методов лечения являются научные исследования и доказательства. В противном случае она не может иметь целебный характер. Ведь истинный врачеватель, специалист, целитель учится с детства и до самой старости.

Библиографический список

1. *Уголовный Кодекс Российской Федерации*. Москва, 2016.
2. Available at: <http://www.zabolel.net/ns/7360-narodnaya-medicina-ee-otlichie-ot-tradicionnoj.html>
3. Available at: <http://www.medicinform.net/history/nauka/1.htm>

References

1. *Ugolovnyj Kodeks Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2016.
2. Available at: <http://www.zabolel.net/ns/7360-narodnaya-medicina-ee-otlichie-ot-tradicionnoj.html>
3. Available at: <http://www.medicinform.net/history/nauka/1.htm>

Статья поступила в редакцию 21.09.16

УДК 159.9

*Nguyen V.L., psychologist, educator (Moscow, Russia), E-mail: Victoria-Light@mail.ru**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*

A CANCER PATIENT'S THOUGHTS OF HIS OWN CHILD IN FUTURE. The article presents results of a study of an image of a child in the mind of a parent, who suffers from cancer. The study is conducted on the basis of comparing the image of the child in the minds of a cancer patient and a healthy parent. The research has been accomplished at the Russian Cancer Research Center n.a. N. N. Blokhin, as well as via social networks. The similarity between the image of the preschool age children in the minds of cancer patients and healthy parents was determined during the study. The authors conclude that if a specialist does not conduct psychological work with families who suffer from the problem of cancer, kids will continue their lives in a negative aspect, they are alone with their internal problems. When conducting a competent work in supporting the sick parents, they may feel healthier psychologically and physiologically.

Key words: image of child, consciousness, parent-child relationship, cancer disease.

*В.Л. Нгуен, психолог, психолог-педагог, г. Москва, E-mail: Victoria-Light@mail.ru**Г.А. Ткаченко, канд. психол. наук, медицинский психолог Российского онкологического научного центра
им. Н.Н. Блохина, г. Москва, E-mail: mitg71@mail.ru*

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В СОЗНАНИИ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО БОЛЬНОГО СВОЕГО РЕБЁНКА В БУДУЩЕМ

В статье представлены результаты исследования проблемы образа ребёнка в сознании родителя, страдающего онкологическим заболеванием. Изучение проводилось посредством сравнения данного представления в сознании родителей, страдающих онкологическим заболеванием, и в сознании здоровых родителей. Исследование проводилось на базе Российского онкологического научного центра имени Н.Н. Блохина, а также дистанционно через социальные сети. Определена схожесть между представлением образа ребёнка дошкольного возраста в сознании онкологического больного родителя и здорового родителя. Авторы делают вывод о том, что если не проводить психологическую работу с семьями с онкологией, дети будут продолжать жизнь своих родителей в негативном её аспекте, они будут одни со своими внутренними проблемами. При проведении грамотной работы у родителей может появиться возможность чувствовать себя здоровее психологически и физиологически.

Ключевые слова: образ ребёнка, сознание, детско-родительские отношения, онкологическое заболевание.

Проблема семейного воспитания во все времена привлекала к себе внимание теоретиков и практиков-психологов. При этом затрагиваются различные аспекты детско-родительских отношений: особенности воспитания ребёнка и отношение к нему родителей, характерные особенности личности ребёнка как результат семейных воздействий, особенности личности родителей, характер супружеских отношений, родительские установки и др. Исследования Э.Г. Эйдемиллера, и других показали, что на характер детско-родительских отношений оказывает влияние тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребёнку в семье, а также личность самих родителей. Временная перспектива представляет собой важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру. **В последние годы будущее становится все более непредсказуемым, а его видение трудно определяемым.** И мы надеемся своей работой привлечь внимание к данному вопросу, так как понимание содержания и структуры образа ребёнка позволит детальной определить содержание психокоррекции детско-родительских отношений [1 – 4].

В.Л. Ситников [5] уже говорил об образе ребёнка в сознании педагога, мы в связи с намеченной работой уделили большее внимание проблеме этого образа в сознании родителя. Например, считается, что образ ребёнка – это совокупность доступных человечеству знаний и представлений о ребёнке, то есть некий структурированный комплекс социальных установок на ребёнка, формирующихся в сознании человека (родителя) и актуализирующихся в процессе изучения поведения ребёнка, его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром. Образ ребёнка, на самом деле, является центром структуры профессионального педагогического и психологического сознания. Конкретная структура и содержание каждого отдельного образа зависят от конкретных условий, в которых происходит его актуализация.

В современном мире условия жизнедеятельности семей абсолютно различные по своей структуре и пониманию; будущее на современном этапе становится все более непредсказуемым. Это даёт нам право предположить, что семьям и психологам, работающим с ними, необходимы новые разработанные техники, углубленные знания и уникальное понимание того, каким образом помочь родителям в воспитании ребёнка. Тема образа ребёнка в будущем на данном этапе изучена мало, несмотря на её зна-

чимость. Еще меньше информации дано о том, каковы условия становления этого образа. Кроме того, актуальность и значимость нашей работы определяются как раз той ролью, которую играют образы объектов деятельности в повышении ее эффективности. Изучение проблемы адекватного восприятия родителями детей и адекватного восприятия его будущего, возможная помощь в его становлении – это важный шаг в решении вопроса детско-родительских отношений. Данный факт указывает на большую практическую значимость, т. к. позволяет приблизиться к созданию эффективных коррекционных программ детско-родительских отношений, которые могут найти широкое применение в практике дошкольной и школьной психологических служб.

Исследовательская работа велась в течение 2014 – 2015 гг., исследование являлось пилотажным. Выборку составили 52 человека, 29 из которых являлись родителями детей-дошкольников, 15 – родителями детей-подростков и 8 человек экспериментальной группы (родители с онкологическими заболеваниями, имеющие детей – дошкольников и подростков).

Гипотеза нашего исследования состоит в предположении, что образ ребёнка в будущем в сознании родителей зависит:

- от возраста ребёнка и, соответственно, отличаться в разных возрастных группах: образ дошкольника в будущем будет менее детализированный и рассматриваться в более дальней перспективе, образ подростка в будущем будет более детализированным и рассматриваться в ближней перспективе;
- от здоровья родителей (или одного из них): здоровый родитель смотрит на будущее своего ребёнка в более ближней перспективе, детализированней и материалистичнее, нежели чем родитель с онкологическим заболеванием.

В исследовании включены две контрольные группы (норма): частично в домашних условиях, частично дистанционно и экспериментальная группа (родители с онкологическими заболеваниями, проходящие лечение в Российском онкологическом научном центре им. Н.Н. Блохина, а также дистанционно через социальные сети). Нами были использованы следующие методики: Личностный Семантический Дифференциал (ЛД); Тест Лири; Модифицированный вариант проективного рисуночного теста Г.Г. Филипповой «Я и мой ребёнок».

Мы получили данные, позволившие описать становление образа ребёнка в будущем – от ближней перспективы для дошкольника к её увеличению для подростка; от целостного в

дошкольном периоде к детализированному в подростковом; от идеализированного к более критичному и реалистичному; от качеств взаимодействия (Обаятельность, Альтруизм) как самых значимых для дошкольника к качествам личностным (Уверенности, Доминированию и Дружелюбию); от значимости телесного контакта с ребёнком к значимости совместной деятельности с ребёнком; от низких значений по Шкале Силы к большему значению в будущем. Эти данные подтвердили первую часть выдвинутой нами гипотезы.

Вторая часть гипотезы относительно фактора болезни, как оказывающего влияние на формирование образа ребёнка в будущем, подтвердилась частично – действительно, для болеющих родителей характерен целостный и метафоричный образ-картинка. Однако вторая часть гипотезы о перспективе образа не подтвердилась – болеющие родители, наоборот, видят будущее своего ребёнка в более близкой перспективе или же смотрят в прошлое. Мы можем говорить о том, что образ ребёнка в будущем болеющих родителей схож с образом ребёнка в будущем у родителей дошкольников. Отличие в высоких значениях по шкале Силы, т. е. родители с онкологическим заболеванием по предварительным данным видят своих детей достаточно сильными, чтобы справляться с различными проблемными ситуациями. В то время как родители детей-дошкольников видят детей слабые.

Такие результаты ведут нас к прямому вопросу о том, каким должен быть такой образ для наиболее благополучного влияния на ребёнка и на отношения родителей? Детализированный и критичный образ может приводить к конфликту с ребёнком, но тут же и образ-картинка могут привести к застреванию на настоящем и «нереальном». Однако мы можем сделать вывод о том, что не-

обходима обязательная работа в семейной системе с ребёнком в зависимости от его возраста и становления образа у родителя. Понимание того, как этот образ строится у каждого родителя, в зависимости от условий его становления, ведёт нас к решению глобальных задач. Каким образом работать именно с родителем в зависимости от его образа ребёнка в будущем и состояния его здоровья, какие способы решения конфликта мы можем найти в таких случаях, как работать с ребёнком, его развитием при соответствующем образе у родителя относительно ребёнка и его будущего. И, в конце концов, какие нововведения мы сможем внести с нынешнюю семейную систему, в психолого-педагогическую поддержку семей со временем после тщательной работы и использования всех перспектив. А именно: увеличение выборки испытуемых, анализ иных условий, влияющих на становление образа ребёнка в будущем, разработка содержания психокоррекционной работы в зависимости от выявленных особенностей становления образа ребёнка. Мы надеемся, что эта работа послужит не только развитию нашего дальнейшего исследования, но за ней последуют другие работы на данную тематику. Существует необходимость изучения данных вопросов, ответы на которые могут привести к тому, что особенно онкологическим больным будет оказываться эффективная и реальная помощь в психологической борьбе с болезнью. Для родителей и их детей это особенно важно, ведь если не проводить психологическую работу с семьями с онкологией, дети будут продолжать жизнь своих родителей в негативном её аспекте, они будут одни со своими внутренними проблемами. Так же, как и их родители, у которых может появиться возможность чувствовать себя здоровее психологически, а впоследствии, возможно, и физиологически.

Библиографический список

1. Дорохов М. Б. Эмпирическое исследование изменения временных перспектив в психотравматической ситуации. *Научно-исследовательские публикации*. 2014; 1 (5): 86 – 102.
2. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. *Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути*. Москва, 2008.
3. Нюттен Ж.Н. *Мотивация, действие и перспектива будущего*. Москва, 2004.
4. Шапатина О.В., *Согласование родительских позиций как условие развития личности ребёнка в семье*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2001.
5. Ситников В.Л. *Образ ребёнка в сознании детей и взрослых*. Санкт-Петербург, 2001.

References

1. Dorohov M. B. 'Empiricheskoe issledovanie izmeneniya vremennykh perspektiv v psihotravmaticheskoy situatsii. *Nauchno-issledovatel'skie publikatsii*. 2014; 1 (5): 86 – 102.
2. Kronik A.A., Ahmerov R.A. *Kauzometriya: metody samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti*. Moskva, 2008.
3. Nyutten Zh.N. *Motivatsiya, dejstvie i perspektiva buduschego*. Moskva, 2004.
4. Shapatina O.V., *Soglasovanie roditel'skikh pozitsij kak uslovie razvitiya lichnosti rebenka v sem'e*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
5. Sitnikov V.L. *Obraz rebenka v soznanii detej i vzroslykh*. Sankt-Peterburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 21.09.16

УДК 159.9

Serdyukova E.F., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: hellin33@mail.ru

RE-SOCIALIZATION OF CONVICTS THROUGH PSYCHOLOGICAL SUPPORT. The article presents results of use of correctional and development program with convicts serving sentences for crimes against property. The program is developed with the aim of re-socialization of this category of prisoners through the review of value orientations and life meaning, the actualization of personal resources, elaboration of negative life experiences, leading to distortions in the picture of the world, through the formation of skills of goal setting and building algorithm for solving life problems, the construction of temporary future prospects and production skills to resist the negative effects. The paper also gives the characteristic of personal and psychosocial characteristics of prisoners serving sentences for crimes against property, made up, including through the use of metaphorical associative cards.

Key words: re-socialization, metaphorical associative maps, projective methods of diagnosis, personal resources.

Е.Ф. Сердюкова, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: hellin33@mail.ru

РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ОСУЖДЁННЫХ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В статье представлены результаты реализации коррекционно-развивающей программы с осуждёнными, отбывающим наказание за преступления против собственности. Данная программа была разработана с целью ресоциализации указанной категории заключённых через пересмотр ценностных ориентаций и жизненных смыслов, актуализацию личностных ресур-

сов, проработку негативного жизненного опыта, приведшего к искажениям в картине мира, через формирование умений целеполагания и построения алгоритма решения жизненных задач, построение временной перспективы будущего и выработку умений противостоять негативному влиянию. В работе также дана характеристика личностных и психосоциальных особенностей заключенных, отбывающих наказание за преступления против собственности, составленная, в том числе, на основе использования метафорических ассоциативных карт.

Ключевые слова: ресоциализация, метафорические ассоциативные карты, проективные методы диагностики, личностные ресурсы.

Современный мир характеризуется огромной социальной мобильностью и активностью многомиллионных народных масс, которые закономерно приводят к возрастанию значения субъективного фактора, то есть в этом случае необходимо сознательное, планомерное, научно обоснованное руководство людьми, различными сферами жизни и деятельности общества в целом. В свою очередь, это требует совершенствования механизмов социальной (в том числе и юридической) регламентации поведения людей в тех ситуациях, в которых отмечается наличие общественного интереса.

Также усложнение социальных процессов и отношений, постоянно увеличивающийся темп социальной жизни предъявляют к человеку все более высокие требования, повышают его самостоятельность, самоконтроль и ответственность перед обществом, расширяются границы личной свободы выбора и принятия решений.

Очевидно, что не каждый человек обладает достаточно сформированной личностной зрелостью, позволяющей ему прогнозировать последствия всех своих действий, соблюдать установленные обществом нравственные и юридические нормы, поскольку для этого необходимо иметь адекватную картину мира, правильную с точки зрения современного общества систему ценностей и жизненных смыслов, высокий уровень сформированности интеллектуальных, эмоциональных, волевых и нравственно-этических качеств. Высокая степень депривации в той или иной сфере личностного развития закономерно приводит людей в места лишения свободы, чем и обусловлено наличие в обществе регулируемой государством исправительной системы.

Современная пенитенциарная система за последние несколько десятилетий претерпела значительные изменения. В частности, это связано с гуманизацией и демократизацией процесса исполнения уголовных наказаний, с приведением его в соответствие с международными стандартами и требованиями времени.

Очевидно, что корректировка исправительной политики должна осуществляться в рамках правового поля, установленного и реализуемого в соответствии с Конституцией Российской Федерации, основываться на понимании механизма защиты прав и свобод личности в условиях лишения свободы.

Статья 21 Конституции РФ гласит: «Достоинство личности охраняется государством. Ничто не может быть основанием для его умаления: Никто не должен подвергаться пыткам, насилию, другому жестокому или унижающему человеческое достоинство обращению или наказанию» [1, с. 5]. Это конституционное положение нашло отражение и развитие в уголовном законодательстве. Одним из основополагающих принципов уголовного права является принцип гуманизма. В соответствии с ч.2 ст.7 УК РФ «наказание и иные меры уголовно-правового характера, применяемые к лицу, совершившему преступление, не могут иметь своей целью причинение физических страданий или унижение человеческого достоинства».

Результаты деятельности УИС с учетом требований и рекомендаций европейских стандартов и правил, являются подтверждением выполнения взятых при вступлении Российской Федерации в Совет Европы обязательств, ратифицированных основополагающих международных конвенций в области прав человека в части исполнения уголовных наказаний. На это указывают выводы руководящей группы экспертов Совета Европы по реформированию УИС России и других международных организаций [2].

Положительные изменения в исправительной системе во многом стали возможны благодаря результатам, достигнутым в области исправительной психологии, предметом изучения которой являются психологические основы ресоциализации осужденных.

Ресоциализацию мы понимаем как возвращение или укрепление социальных связей, усвоение индивидом ценностей и норм, отличающихся от усвоенных им ранее, вид личностного изменения, при котором зрелый индивид принимает тип поведе-

ния, отличный от принятого им прежде, восстановление социального и личностного статуса, реинтеграцию и востребованность в обществе [3].

В ИК-2 УФСИН России по Чеченской Республике отбывают наказание 94 осужденных за преступления против собственности (ст. 158 – 168 УК РФ). Это довольно большая по численности, разнообразная возрасту, психологическим и индивидуальным особенностям группа лиц, имеющих, к тому же, разные сроки наказания.

Сложность коррекционной работы с данной категорией осужденных заключается в том, что их истинные убеждения и ценности латентны, то есть тщательно скрываются от других людей, они общительны и даже доброжелательны к окружающим, способны расположить к себе, обладают хорошо развитой эмпатией, позволяющей им войти в доверие к партнеру по общению. Создается впечатление, что они совершенно искренни в отношениях с вами, однако, это часть их «работы», облегчающая им осуществление их преступных замыслов.

Они легко дают согласие на участие в коррекционных мероприятиях, но работа, направленная на их ресоциализацию, очень затруднена, поскольку они считают её больше развлечением, а их обратная связь зачастую неискренняя – мило улыбаясь, они дают именно те ответы, которых от них больше всего ожидает психолог.

Именно поэтому в своей работе в качестве психологического инструментария мы широко используем проективные методы диагностики и коррекции.

Предпочтение проективных методов обусловлено их наиболее важными отличительными признаками [4, с. 13]:

- неопределённостью, неоднозначностью используемых в работе стимулов;
- отсутствием ограничений в выборе ответа либо действия;
- отсутствием оценки ответов (действий) испытуемых как «правильных» и «ошибочных».

Таким образом, считается, что отсутствие оценочного отношения и ограничений в выборе стимулов в ситуации, в которой испытуемый не знает, что в его ответах значимо, а что нет, приводит к максимальной проекции личности, в меньшей степени, чем при использовании других методов, подвергается воздействию социальных норм и правил. Это, на наш взгляд, даёт возможность испытуемому максимально точно проявить свои истинные мотивы, установки и отношения.

На первом этапе мы провели диагностическое исследование и сформировали группу участников тренинговой программы.

Для реализации поставленной цели мы использовали следующие методы и методики психодиагностики:

1. Метафорические ассоциативные карты (Core, 1001, Habitat, и другие).
2. «Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной [5].

По результатам исследования нами была сформирована группа из 16 человек. Поскольку программа экспериментальная, мы включили в группу осужденных, которые, на наш взгляд, показали интересные для работы результаты, а также изъявили желание участвовать в эксперименте.

Итак, при первичном исследовании респонденты показали следующие результаты:

Диагностические упражнения с метафорическими ассоциативными картами (в данном случае мы использовали карты Core и Habitat) показали, что 36% участников программы имеют устойчивое желание изменить свою жизнь, однако испытывают страх перед будущим и совершенно не представляют, чем бы они могли заниматься после освобождения.

У 24% осужденных обнаружилось стойкое нежелание менять свои привычные установки и модели поведения, однако им очень хочется участвовать в программе, потому что «а чем еще заниматься здесь».

40% испытуемых вообще не высказали каких-либо устойчивых убеждений, относились к упражнениям скептически, однако

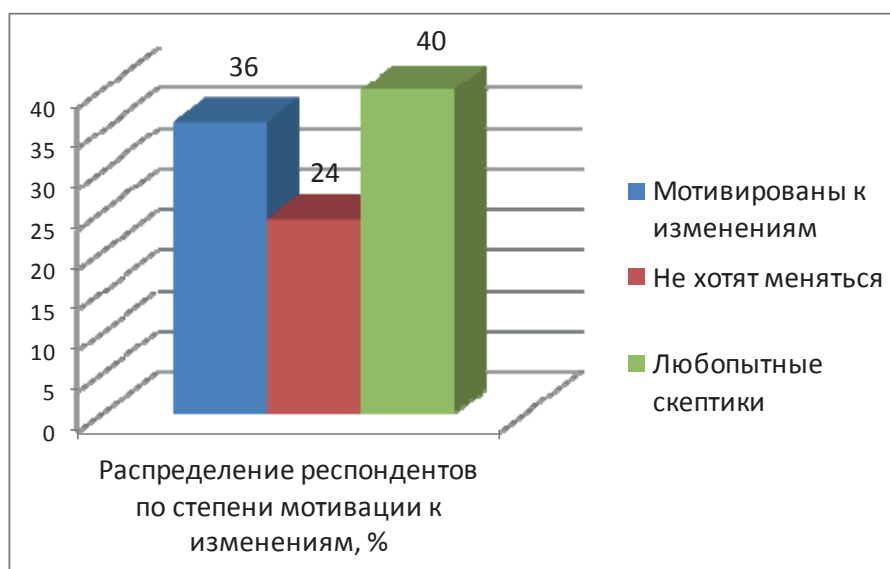


Рис. 1. Распределение респондентов по степени их мотивации к изменениям до реализации программы

участвовать в программе согласились, по их словам, из любопытства. Однако проективное обследование показало, что они имеют скрытое желание что-то изменить в себе и своей жизни, не признаваясь в этом.

«Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) позволил нам получить следующие результаты:

В жизненной сфере «Профессиональная жизнь», свои жизненные перспективы испытуемые связывают, прежде всего, с такими показателями как «креативность» и «материальное положение» (по 10 баллов соответственно). При индивидуальной беседе многие из них признались, что профессиональной сферой продолжают считать свои преступные умения, которые позволяют им достигать определенного материального положения, а креативность, в их понимании – изобретательность, способствуют успешности в этом деле. Однако для нас их умение проявлять изобретательность и стремление к материальному благополучию выступают своеобразными ресурсами, на которые можно опираться в коррекционно-развивающей работе с этой категорией участников программы. Интересно, но именно среди данной категории испытуемых большинство изъявило большое желание участвовать в программе.

Судя по полученному результату (9,8 из возможных 10) практически все респонденты готовы обучаться, чтобы достичь высокого материального положения, и это тоже немаловажный показатель для успешности нашей работы, хотя мы понимаем, что без переоценки ценностей и существенных изменений в картине мира полученные знания могут быть использованы респондентами в неблагоприятных целях. Однако, большинство из них изначально не собиралось прибегать к разного рода психологическому саботажу, что уже само по себе положительно сказалось на нашей работе.

Семейная жизнь, по результатам исследования, важна для респондентов, так как способна принести им духовное удовлетворение (10 баллов), повысить собственный престиж (9 баллов), укрепить материальное положение (9,6 баллов), сохранить индивидуальность (9,5 баллов).

Общественная жизнь и увлечения, судя по полученным результатам, вообще не являются для опрошенных хоть сколько-нибудь привлекательными.

Высокие показатели были обнаружены при исследовании жизненной сферы «Физическая активность». Так, высокие баллы респонденты показали по таким шкалам как «собственный престиж» (9 баллов), «материальное положение» (10 баллов) и «достижения» (9,2 балла).

Следующим этапом нашей работы была собственно реализация коррекционно-развивающей программы, которая предусматривала 21 тренинговое занятие, общим количеством часов 42 часа, и была направлена на ресоциализацию личности осужденных, прежде всего, на их ценностную переориентацию, формирование у них механизма социально-положительного целеполагания, отработку прочных стереотипов социально-положительного поведения. А создание условий для формирования

социально адаптированного поведения личности и является основной задачей исправительных учреждений.

На каждое занятие составлялась программа тренинга в развернутом или сокращенном виде. В качестве образца приводим программу одного занятия.

Далее мы провели повторное исследование с применением тех же методов диагностики.

Были получены следующие результаты:

Диагностические упражнения с метафорическими ассоциативными картами *Core* и *Habitat* показали, что участников программы, имеющих устойчивое желание изменить свою жизнь, стало больше, в их речи появились ноты уверенности в том, что они смогут найти свое место в жизни после освобождения. Некоторые, объединившись во время занятия в игровой форме в группы по профессиональным предпочтениям, так и продолжили общаться на других занятиях, стараясь сидеть рядом. По результатам исследования таких осужденных после реализации программы было уже 54 % от общего числа участников.

Стойкое нежелание менять свои привычные установки и модели поведения обнаружили 17 % участников группы, и только 29 % от общего числа опрошенных показали, что им было интересно участвовать в тренингах, но они не видят в этом для себя никакой пользы. Однако в действительности для большинства участников данной категории эти высказывания являются «фасадными», то есть демонстрируемыми, но некоторые упражнения с метафорическими картами, где участники не могли угадать значение символов, показали существенные изменения в их картине мира. Так, например, составляя коллективную сказку при помощи метафорических карт, они уже не наделяли героев ярко выраженными негативными качествами личности, а модели поведения, приписываемые героям, уже не отличались противоправной направленностью, что можно рассматривать, как положительный результат от работы в группе.

Чтобы более отчетливо проследить динамику мотивации к изменениям, представим результаты первичного и повторного исследования в сравнении (см. рис. 2):

Повторное обследование участников программы при помощи «Морфологического теста жизненных ценностей» показало следующие результаты:

Существенные изменения мы наблюдаем в показателях «развитие себя» и «духовная удовлетворенность» по шкалам «профессиональная жизнь» и «обучение, образование»; «креативность» по шкале «обучение, образование» (9,6 вместо прежних 4). В индивидуальной беседе многие респонденты признавались, что в такой форме (тренинговой) очень легко учиться, что процесс обучения, оказывается, может быть увлекательным, а его результаты могут приносить духовное удовлетворение. Хотя это и было сказано с юмором, но прозвучало как-то печально «я узнал много новых слов», например, слово «ресурсы». До сих пор думал, что ресурсы – это нефть и газ (смеется), но как-то невесело, и тут же начинает напевать «где мои 17 лет»). Оказы-

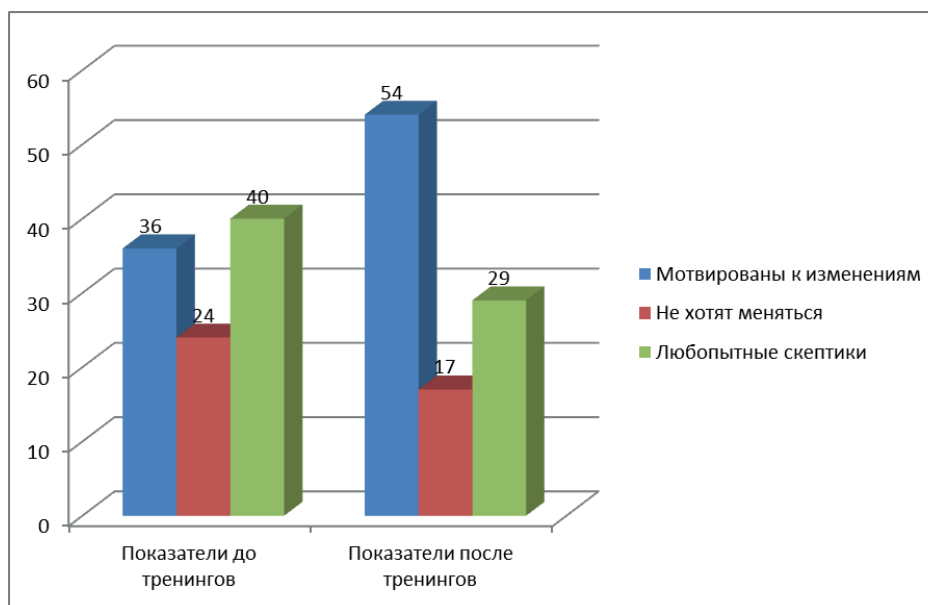


Рис. 2. Распределение респондентов по степени их мотивации к изменениям до и после реализации программы

вается, у меня они тоже есть. Знал бы об этом раньше, может, и не попал бы сюда (снова невесело улыбается).

Появились высокие показатели по шкале увлечения – «духовное удовлетворение» (9,8) и «социальные контакты» (9,4). Очевидно, что многие респонденты даже не представляли себе, что увлечение может приносить моральное удовлетворение. С их точки зрения, прежней, до реализации программы, увлечение – это что-то не рациональное, это блажь, которую взрослый серьезный человек не может себе позволить, что увлечение, скорее всего, указывает на «невзрослость» (что я, ребенок, что ли – собирать марки? учить английский язык и другое). Как выяснилось, рукоделие, изготовление поделок из дерева, железа и других материалов, не воспринималось нашими респондентами ранее как увлечение, хотя многие из них этим охотно занимались.

Существенно изменились показатели по шкале «семейная жизнь». Если ранее респонденты преимущественно считали, что семья нужна для духовного удовлетворения (10 баллов), собственного престижа (9 баллов), для упрочения материального положения и сохранения собственной индивидуальности (9,6 и 9,5 баллов соответственно), то есть исключительно для эгоистических целей, то после реализации программы значительно выросли показатели «развитие себя» (8 вместо прежних 6) и «креативность» (7,4 вместо прежних 4). Многие респонденты отметили, что им хочется сделать что-то хорошее для семьи, то есть проявить креативность, и развивать себя для того, чтобы

улучшить жизнь семьи. Здесь на лицо позитивные личностные изменения.

Интересные результаты мы увидели в показателях шкалы «физическая активность». Многие респонденты уже не считают особенно важными для себя достижения в области физической активности (7 вместо 9,2), а видят физическую активность как необходимый, но не основной показатель их социальной успешности.

В ходе работы мы с сожалением отметили для себя высокий уровень личностной, эмоциональной и интеллектуальной незрелости участников программы в начале занятий и испытываем большое моральное удовлетворение от полученных в ходе работы результатов.

Исполнение уголовного наказания – это не превращение осужденного в объект насилия, а процесс возвращения социально деформированной личности к социально адаптированной жизнедеятельности. Как показывает наша практика, ключевыми звеньями в работе с осужденными всех категорий является психологическая работа, направленная на пересмотр ценностных ориентаций и жизненных смыслов, на актуализацию личностных ресурсов, проработку негативного жизненного опыта, приведшего к искажениям в картине мира, на формирование умений целеполагания и построения алгоритма решения жизненных задач, на построение временной перспективы будущего и на умение противостоять негативному влиянию.

Библиографический список

1. Законы Российской Федерации. Конституция Российской Федерации. Москва: «Наше право», 2008.
2. Ромашов Р.А. Концепция развития УИС РФ до 2020 г. в системе современного права России. *Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление*. 2012; 6: 2 – 8.
3. ГОСТ Р 52495-2005. Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Термины и определения. Утв. Приказом Ростехрегулирования от 30.12.2005 N 532-ст. Ред. от 17.10.2013. *КонсультантПлюс*. Available at: <http://kutuzovsky-zao.ru/wp-content/uploads/2015/06/GOST-R-52495-2005-Sotsialnoe-obsluzhivanie-naseleniya-terminy-i-opredeleniya.pdf>
4. Суркова Е.Г. *Проективные методы диагностики: Психологическое консультирование детей и подростков: учебное пособие для студентов вузов*. Москва: Аспект Пресс, 2008.
5. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. *Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению*. Самара: Издательство САМИКП-СНЦ РАН, 2002.

References

1. *Zakony Rossijskoj Federacii. Konstitucija Rossijskoj Federacii*. Moskva: «Nashe pravo», 2008.
2. Romashov R.A. *Koncepcija razvitiya UIS RF do 2020 g. v sisteme sovremennogo prava Rossii. Ugolovno-ispolnitel'naya sistema: pravo, ekonomika, upravlenie*. 2012; 6: 2 – 8.
3. GOST R 52495-2005. *Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii. Social'noe obsluzhivanie naseleniya. Terminy i opredeleniya*. Utv. Prikazom Rostehregulirovaniya ot 30.12.2005 N 532-st. Red. ot 17.10.2013. *Konsul'tantPlyus*. Available at: <http://kutuzovsky-zao.ru/wp-content/uploads/2015/06/GOST-R-52495-2005-Sotsialnoe-obsluzhivanie-naseleniya-terminy-i-opredeleniya.pdf>
4. Surkova E.G. *Proektivnye metody diagnostiki: Psihologicheskoe konsul'tirovanie detej i podrostkov: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: Aspekt Press, 2008.
5. Sopov V.F., Karpushina L.V. *Morfologicheskij test zhiznennyh cennostej: Rukovodstvo po primeneniju*. Samara: Izdatel'stvo SamIKP-SNC RAN, 2002.

Статья поступила в редакцию 25.09.16

УДК 159,9

Sladkova I.A., postgraduate, teaching assistant, Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University
n.a. V. P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: ped101@mail.ru

THE MODEL OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE IN FUTURE PSYCHOLOGY TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDIES AT A UNIVERSITY. The article is dedicated to development and substantiation of a model that helps to form psychological culture of future psychology teachers during their studies at a university. The predominance of the focus on the formation of qualification characteristics of the "psychologist" fixing primarily of professionally important knowledge, abilities, skills, and specific activities is the emphasis in the professional training issues form a coherent phenomenon of "psychological culture of both a teacher and a psychologist". The research substantiates the urgency to form psychological culture of in future psychologists, the theoretical-methodological framework, the structural components of psychological culture and levels of its manifestation. The study reveals methodological bases of the model building, the purpose and contents of its structural components. The author identifies psychological and pedagogical conditions of successful realization of the model.

Key words: future psychology teachers, psychological culture, development of psychological culture, psychological and pedagogical conditions of formation of psychological culture, psychological components of culture, levels of psychological culture.

И.А. Сладкова, аспирант, ассистент каф. психологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: ped101@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена разработке и обоснованию модели формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе. Преобладание направленности на формирование квалификационных характеристик «психолога», фиксирующих прежде всего профессионально значимые знания, умения, навыки и специфические виды деятельности, ставит проблему акцентирования в профессиональной подготовке вопросов формирования целостного феномена «психологическая культура педагога-психолога». Обоснована актуальность формирования психологической культуры педагогов-психологов, определена теоретико-методологическая основа, выделены структурные компоненты психологической культуры и уровни ее проявления. Раскрыты методологические основания построения модели, цель и содержание структурных компонентов. Определены психолого-педагогические условия успешной реализации модели.

Ключевые слова: будущие педагоги-психологи, психологическая культура, формирование психологической культуры, психолого-педагогические условия формирования психологической культуры, компоненты психологической культуры, уровни психологической культуры.

Изменения, происходящие в психологической науке, а также социально-экономические процессы, протекающие в обществе, привели к необходимости подготовки педагога-психолога способного к надситуативному мышлению, к раскрытию и реализации своего профессионально-личностного потенциала, к рефлексивному управлению собственной профессиональной деятельностью, к преобразованию своей субъективно-профессиональной реальности, что позволит ему занять позицию активного субъекта образовательного пространства и личностного самосовершенствования.

Будущие педагоги-психологи в процессе обучения в вузе вырабатывают психологическую культуру, чтобы в процессе осуществления профессиональной деятельности быть успешным в субъект-субъектном взаимодействии и профессиональном саморазвитии.

Первые представления о психологической культуре мы находим в работах представителей «психологической антропологии» (А.А. Велик, Г. Мюррей, В.И. Слободчиков, М. Спиро, Д. Хонигман и др.) и культурно-исторического направления в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М. Коул). Основу для научной разработки феномена психологической культуры как внутренней культуры человека, составляют труды Б.Г. Ананьева, Н.Я. Басова, В. Вундта, С.И. Рубинштейна, З. Фрейда, К. Юнга, А. Маслоу, К. Роджерса.

К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов и др. обращались к разработке концепции формирования психологической культуры как базовой составляющей профессиональной культуры будущего специалиста. Рассматриваются вопросы формирования психологической культуры в процессе профессиональной подготовки юристов (И.В. Савельева), курсантов учебных заведений МВД России (И.В. Будовская), психологов (Л. Даукша, Е.В. Деметьева), педагогов (В.А. Аристов, А.Б. Кузьмина, Е.Е. Смирнова), специалистов технических специальностей (Т.Ф. Ковалевич, Л.С. Полякова, Т.В. Шубницына).

В целом анализ литературы показал, что большинство работ по психологической культуре посвящены психолого-педагогической культуре педагогов. К сожалению, следует отметить недостаточность разработанности проблемы формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов в высших учебных заведениях, в частности педагогических вузов.

Преобладание направленности на формирование квалификационных характеристик «психолога», фиксирующих прежде всего профессионально значимые знания, умения, навыки и специфические виды деятельности, ставит проблему акцентирования в профессиональной подготовке вопросов формирования целостного феномена «психологическая культура педагога-психолога», концентрирующего в себе профессионально важные качества, профессионально-этические нормы и принципы, которые обеспечивают ценностно-смысловую регуляцию и качество выполнения профессиональной деятельности педагога-психолога.

Теоретический анализ выявил основные противоречия между:

- требованиями профессиональных стандартов нового поколения к работе педагога-психолога и неразработанностью методического обеспечения профессиональной подготовки будущего педагога-психолога в вузе;
- осознанием внутреннего мира личности, возможностей, резервов и ценностно-смысловым содержанием профессиональной деятельности педагога-психолога;
- представлениями «я-профессионал» и степенью готовности осуществлять профессиональную деятельность педагога-психолога.

Необходимость разрешения данных противоречий актуализирует проблему формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе.

Таким образом, существует необходимость специально организованного исследования психолого-педагогических условий формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов. В связи с этим, целью исследования явилась разработка модели формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе.

В качестве теоретико-методологической основы нашей модели выступили следующие методологические подходы и теоретические положения: культурно-исторический подход к рассмотрению психологических явлений (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М. Коул, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, В.В. Рубцов и др.); системный подход (П.К. Анохин, В.Н. Бехтерев, В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Б.Ф. Ломов, Ж. Пиаже и др.) субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский,

С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов и др.); подходы к пониманию феномена «психологическая культура» (С.С. Зорин, Н.И. Исаев, Н.П. Колесник, Л.С. Колмогорова, Я.Л. Коломинский); положения культурной взаимосвязи деятельности и личности, профессии и сознания (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясичев, А.Н. Леонтьев, А.А. Деркач, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, А.А. Крылов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Н. Исаев, А.Г. Шмелев и др.); идеи смысловой организации мира культуры и личности (Л.М. Баткин, С.И. Великовский, Ю.Н. Давыдов, В.П. Козловский, В.В. Налимов, Б.А. Сосновский и др.); концептуальные положения о ценностно-смысловой ориентации (Д.А. Леонтьев, В. Франкл, Э. Фромм, Р. Хирау); концепции произвольной саморегуляции (О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, И.Х. Мирзиев, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров) и др. научные положения о социально-психологических закономерностях и механизмах развития психики человека; идеи самоорганизации, самоструктурирования и самоуправляемого развития сложных систем (С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева, Г. Николис, И.Р. Пригожин, Г. Хакен и др.).

В модели под психологической культурой будущего педагога-психолога понимается ценностно-динамическое, качественное новообразование личности, представляет личностный конструкт «Я – профессионал», включающий интеграл аксиологического, рефлексивного, регулятивного, когнитивного, коммуникативно-организационного, исследовательского и Я – профессионал компонентов, позволяющее определить соотношение внутреннего мира личности и требований профессиональной деятельности, продуктивно осуществлять профессионально-личностное саморазвитие будущего педагога-психолога.

Модели формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов имеет следующие структурные компоненты: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный.

Целевой компонент модели представлен целью формирования психологической культуры будущих педагогов психологов в вузе.

Содержательный компонент представлен формируемыми основными компонентами личностной и деятельностной составляющих психологической культуры будущих педагогов-психологов:

Основными компонентами личностной составляющей психологической культуры являются:

- Я – профессионал – включает в себя представления будущих педагогов-психологов об уровне профессиональной готовности, соответствующей социальному заказу общества и системы образования;
- аксиологический компонент включает в себя систему ценностей, смыслов, мотивов, определяющие отношение педагога-психолога к миру, к профессии, к другому человеку, к самому себе, что позволяет определиться в мире ценностей, выделить смысловое пространство собственной жизнедеятельности и профессиональной деятельности;
- рефлексивный содержит способность к рефлексии, стремления и умения к самопознанию (самонаблюдению и самоанализу) и саморазвитию, способствующих появлению адекватной самооценки своих возможностей;
- регулятивный включает в себя способность к осознанной саморегуляции профессиональной деятельности и личностного саморазвития.

Деятельностная составляющая психологической культуры включает в себя следующие компоненты:

- когнитивный компонент характеризуется совокупностью интеллектуальных способностей и умственной самостоятельности педагога-психолога, с выходом за пределы профессиональной ситуации. Умения проектировать, конструировать деятельность и поведение;
- коммуникативно-организационный содержит умение профессионально эффективно взаимодействовать с людьми в субъект-субъектных отношениях;
- исследовательский компонент включает в себя умения подбора диагностического инструментария и проведения диаг-

ностического обследования, умения разработки и реализации коррекционно-развивающих программ.

Организационно-деятельностный компонент модели описывает основные психолого-педагогические условия, формы и методы формирования компонентного состава психологической культуры будущих педагогов-психологов.

Основными психолого-педагогическими условиями формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов выступают:

1. Субъект-субъектное взаимодействие в процессе учебно-профессиональной деятельности.
2. Методы активного социально-психологического обучения.
3. Самомониторинг будущих педагогов-психологов профессионального развития в процессе обучения в вузе.
4. Производственно-исследовательская практика.

Формированию психологической культуры будущих педагогов-психологов в вузе осуществляется на основе использования рефлексивных семинаров представлений Я – профессионал, дневников рефлексии, социально-психологических тренингов, методов активного обучения, психолого-педагогического практикума, профессиональных проб, специальных курсов «Ценностно-смысловые ориентации личности педагога-психолога» и «Психологическая культура личности педагога-психолога».

Следует отметить вклад в разработку модели формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов в вузе уже разработанных авторских программ тренингов и специальных курсов, направленных на формирование некоторых элементов психологической культуры (программы и специальные курсы О.В. Хухлаевой, А.М. Прихожан, М.В. Романовой, Г.В. Строй, Л.Д. Деминой, Н.А. Лужбиной, И.А. Ральниковой и др.) [1; 2; 3].

Оценочно-результативный компонент модели представлен результатом реализации модели по формированию психологической культуры будущих педагогов-психологов, уровнем психологической культуры, критерием и показателем сформированности психологической культуры будущих педагогов-психологов.

В модели критерием психологической культуры является конструкт «Я – профессионал», в качестве показателей которого выступают:

- знание сущностных особенностей деятельности педагога-психолога;
- осознание соотношения своих возможностей и профессиональных требований к педагогу-психологу;
- ценностно-смысловое осознание содержания профессиональной деятельности педагога-психолога и его личностное принятие;
- осуществление личностной саморегуляции согласно ценностно-смысловому содержанию профессиональной деятельности педагога-психолога.

Психологическая культура будущего педагога-психолога представлена четырьмя уровнями:

1. Начальный уровень предполагает формирование у будущих педагогов-психологов достаточных психологических знаний для осуществления профессиональной деятельности.
2. На рефлексивном уровне выстраивается конструкт «Я – профессионал» за счёт осознания своих возможностей и профессиональных требований.
3. Достаточный уровень предполагает сформированность ценностно-смыслового содержания профессионального сознания будущего педагога-психолога.
4. Оптимальный уровень предполагает наличие способности будущих педагогов-психологов к саморегуляции личностного и профессионального развития.

Резюмируя описание модели формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе отметим, что формирование психологической культуры будущих педагогов-психологов является сложным психологическим феноменом, представляющим собой целенаправленный процесс и результат позитивных изменений в личностной, ценностно-смысловой, коммуникативной сферах в ходе осмысления и выработки конструкта «Я – профессионал».

Библиографический список

1. Демина Л.Д., Лужбина Н.А., Ральникова И.А. О психологической культуре педагога-профессионала. *Педагогическое образование в современном классическом ун-те России: сборник материалов летней педагогической школы Алтайского госуниверситета*. Под редакцией Ю.В. Сенько, Г.А. Спичкой. Барнаул: БЗИС, 2003.
2. Романова М.В. *Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Курск, 2014.

3. Строй Г.В. *Формирование системы ценностных ориентаций будущих практических психологов в процессе обучения*. Диссертация ... кандидата психологических наук: Ставрополь, 2004.

References

1. Demina L.D., Luzhbina N.A., Ral'nikova I.A. O psihologicheskoy kul'ture pedagoga-professional'a. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoy klassicheskoy un-te Rossii: sbornik materialov letnej pedagogicheskoy shkoly Altajskogo gosuniversiteta*. Pod redakciej Yu.V. Sen'ko, G.A. Spickoj. Barnaul: B'EIS, 2003.
2. Romanova M.V. *Lichnostnye faktory razvitiya professional'noj refleksii studentov, buduschih pedagogov-psihologov, v processe obucheniya v vuze*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Kursk, 2014.
3. Stroj G.V. *Formirovanie sistemy cennostnykh orientacij buduschih prakticheskikh psihologov v processe obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk: Stavropol', 2004.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 154:57.042

Askarova D.A., postgraduate, Semipalatinsk State Pedagogical Institute (Semipalatinsk, Kazakhstan),
E-mail: danara.84@mail.ru

THE LEVEL OF DUST EXPOSURE AND ACCUMULATION OF HEAVY METALS IN PLANTS IN CONDITIONS OF NORTHERN KAZAKHSTAN. The task of the paper is to investigate the effect of dust emissions of coal fuel to seedlings of *Pisum sativum* L. under conditions of model experience. For the experiments the authors chose the uncontaminated background dark chestnut medium loam soil, taken 60 km away from Semey (Kazakhstan) in the fields of a former agricultural experiment station. The study showed that the introduction of dust containing lead and cadmium leads to more intense accumulation of these elements by the root system than the aerial organs, as well as an increase in biomass of seedlings. In the study the relationship is established between concentrations of lead and cadmium in seedlings from their total contents and concentration of mobile forms in the soil.

Key words: coal dust, heavy metals, emission, accumulation, pollution, environment, maximum allowable concentration, phytotoxicity.

Д.А. Аскарова, соискатель Семипалатинского государственного педагогического института, г. Семипалатинск, Республика Казахстан, E-mail: danara.84@mail.ru

УРОВЕНЬ ПЫЛЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И НАКОПЛЕНИЯ ТЯЖЁЛЫХ МЕТАЛЛОВ В РАСТЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО КАЗАХСТАНА

Работа посвящена проблемам эргономики, а именно исследованию трудовой деятельности человека в системе «человек – техника – среда» с целью обеспечения безопасности трудовой деятельности и опосредованному влиянию её на здоровье человека. Была поставлена цель – определить фитотоксичность пылевых выбросов сгоревшего угольного топлива, а также накопление Pb и Cd в органах проростков тест-культуры *Pisum sativum* L. Цель определялась тем, что химическое насыщение атмосферы, безусловно, оказывает большое влияние на растительность и состояние здоровья человека. Исследовано действие пылевых выбросов угольного сгорания на проростки *Pisum sativum* L. в условиях модельного опыта. Для опытов выбрали незагрязненную фоновую тёмно-каштановую среднесуглинистую почву, отобранную в 60 км от города Семей (Республика Казахстан) на полях бывшей сельскохозяйственной опытной станции. Исследование показало, что внесение пыли, содержащей свинец и кадмий, приводит к более интенсивному накоплению указанных элементов в корневой системой, чем надземными органами, а также к увеличению биомассы проростков. В ходе исследования была установлена зависимость концентрации свинца и кадмия в проростках растения от их валового содержания и концентрации подвижных форм в почве.

Ключевые слова: угольная пыль, тяжелые металлы, выбросы, накопление, загрязнение, окружающая среда, предельно-допустимые концентрации, фитотоксичность.

Введение. Поступление химических элементов (ХЭ) в окружающую среду при сжигании угля зависит от многих факторов: минерального состава угля, термохимической устойчивости их соединений, уровня накопления и формы находящихся элементов в углях, технологического сжигания твердого топлива и характера соединений, технологии улавливания пылеаэрозольной и газовой фазы, технологии сбора, складирования и утилизации шлаков и зол уноса и др.

Вследствие сжигания угля на поверхность Земли ежегодно выпадает (т): ртути – 1600, свинца – 3600, меди – 2100, цинка около 7000, никеля – 3700 и т.д.

Ежегодно при сжигании угля выделяется больше, чем включается в биологический круговорот: мышьяка – в 125, урана – в 60, кадмия – в 40, иттрия, циркония – в 10, олова – в 3-4 раза [1].

Представленные данные по химическому насыщению атмосферы, безусловно, оказывают большое влияние на растительность и состояние здоровья человека [2 – 4]. В этой связи нами была поставлена цель – определить фитотоксичность пылевых выбросов сгоревшего угольного топлива, а также накопление Pb и Cd в органах проростков тест-культуры *Pisum sativum* L.

Объект и методы исследования. Модельный опыт заложен согласно методике З.И. Журбицкого [5] в пластиковых сосудах. Для опытов выбрали незагрязненную фоновую тёмно-каштановую среднесуглинистую почву, отобранную в 60 км от города Семей (Республика Казахстан) на полях бывшей сельскохозяйственной опытной станции, ввиду ее широкого распростра-

нения для сельскохозяйственного назначения. Пыль угольного топлива собирали из циклонного аппарата в одной из наиболее мощной котельной города Семей. Ввиду указания во многих литературных источниках о том, что растения семейства бобовых интенсивно накапливают в надземной части тяжелые металлы (ТМ), в качестве тест-объекта нами было выбрано однолетнее растение, принадлежащее этому семейству, – горох посевной сорта «Дебют» (*Pisum sativum* L.) [6; 7]. Искусственное загрязнение пылью производили в сухом виде в соотношениях 0.1, 0.5, 1.0, 5.0, 10.0 и 15.0% угольной пыли к 1 кг воздушно-сухой массы почвы. В каждый сосуд высаживали по 24 пророщенного семени. В течение 30 суток сосуды находились на рассеянном свете. За 100% принимали зелёную массу растения и корни, выращенные на контрольной почве в одинаковых условиях с вариантами загрязнения.

Содержание ТМ в почвенных и растительных образцах определяли фотоколориметрическим химическим дитизоновым методом Г.Я. Ринькиса [8], основанном на измерении оптической плотности окрашенного экстракта при помощи спектрофотометра СФ-2000. Чувствительность метода – 0,01 мг/мл, стандартное отклонение – ±4,6%. Определения проводили в трехкратной повторности.

При оценке токсичности ТМ считали, что фитотоксичным является такое его содержание в почве, которое снижает продуктивность растений на 10 и более процентов от контрольного варианта [9].

Объективным критерием оценки количества ионов металлов, перешедших из почвы в растение, служит коэффициент накопления (K_n), то есть соотношение концентрации Pb и Cd в воздушно-сухой массе растения (мг/кг) к концентрации их подвижных форм соединений в почве (мг/кг) [10].

Результаты исследования. Полученные результаты исследования показали, что содержание гумуса в фоновой почве составило 1,23%, физической глины – 8,7%, $pH_{водн.}$ – 7,11, илстой фракции – 4,9%, ЕКО – 9,1 м-экв/100 г. По грации В.Б. Ильина [11], изучаемая почва по степени буферности является средней.

В исходной почве валовое содержание Pb составило 22 мг/кг, Cd – 0,73 мг/кг.

Нами было отмечено, что для форм соединений Pb в фоновой почве был характерен следующий убывающий ряд их соединений:

- кислоторастворимая (6,1 мг/кг) > обменная (2,8 мг/кг) > водорастворимая (0,5 мг/кг);

- для Cd: кислоторастворимая (0,09 мг/кг) > обменная (0,06 мг/кг) > водорастворимая (0,01 мг/кг).

Результаты проведенных исследований пыли показали, что валовое содержание Pb составляет 33,0 мг/кг, Cd – 4,8 мг/кг, превышая Кларк_п в литосфере по А.П. Виноградову (16,0 мг/кг) в 2,1 и Cd – в 36,9 раза (0,13 мг/кг).

Концентрация кислоторастворимой формы свинца в данной пыли составила 9,2 мг/кг, кадмия – 1,5 мг/кг, что в 1,5 раза выше ПДК_{сд} для почв сельскохозяйственного назначения (1,0 мг/кг) [12].

В исследуемых пылевых выбросах водорастворимая форма Pb составила 1,8%, Cd – 1,6%, обменная – 13,3% Pb и 15,1% Cd, кислоторастворимая – 28,0% Pb и 31,3% Cd от их валового содержания в пыли.

По результатам проведенных нами исследований, выяснилось, что накопление Pb и Cd в органах проростков *Pisum sativum* L. носит акропетальный характер, то есть содержание исследуемых химических элементов в корнях проростков выше, чем в надземной части. Так, концентрация Pb в корнях опытных проростков в указанных дозах были выше в 1,6-2,1 раза и Cd – в 3,3-1,3 раза выше, чем в надземной части.

Вынос химических элементов изучаемой тест-культурой объективно отражает способность данного металла к биологической трансформации [13]. Вынос Pb и Cd надземными органами проростков *Pisum sativum* L. при внесении 0,1% пыли в почву составил 0,02 и 0,004 мг/сосуд, при 0,5% – 0,04 и 0,006 мг/сосуд, при 1,0% – 0,06 и 0,03 мг/сосуд, при 5,0% – 0,1 и 0,04 мг/сосуд, при 10,0% – 0,11 и 0,05 мг/сосуд и при 15,0% – 0,13 и 0,08 мг/сосуд соответственно, что в 1,8 и 4,4; 3,6 и 6; 5,5 и 30; 9,1 и 40; 10 и 50; 11,8 и 80 раз больше по сравнению с контрольным вариантом (0,011 и 0,001 мг/сосуд).

Выводы

1. При внесении пыли в почву в дозах 0,1 – 15,0 % резкого возрастания валового содержания Pb и Cd в почве не наблюдалось.

2. Накопление Pb и Cd опытными проростками носит акропетальный характер.

3. Фитотоксический эффект не наблюдали, так как биомасса увеличивалась по сравнению с контрольным опытом на 36,3 %.

4. Вынос Pb и Cd при внесении пыли в почву в дозах 0,1 – 15,0 % увеличивался в 1,8 и 4,4; 3,6 и 6; 5,5 и 30; 9,1 и 40; 10 и 50; 11,8 и 80 раз по сравнению с контрольным опытом.

Библиографический список

1. Панин М.С. *Эколого-биогеохимическая оценка техногенных ландшафтов Восточного Казахстана*. Алматы: «Эверо», 2000: 338.
2. Лавер Б.И., Глебов В.В. Состояние медико-психологической и социальной адаптации человека в условиях крупного города. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 5: 34 – 36.
3. Глебов В.В., Михайличенко К.Ю., Чижов А.Я. Динамика загрязнения атмосферы столичного мегаполиса. *Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки»*. 2012; 2 (10): 59 – 67.
4. Глебов В.В. Состояние экологии и адаптационных процессов школьного населения крупного индустриального города. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 4: 25 – 32.
5. Журбицкий З.И. *Теория и практика вегетационного метода*. Москва: Наука, 1968: 266.
6. Панин М.С. *Химическая экология*. Семипалатинск, 2002: 852.
7. Ильин В.Б. Система показателей для оценки загрязненности почв тяжелыми металлами. *Агрохимия*. 1995; 1: 94 – 99.
8. Ринькис Г.Я., Рамане Х.К., Куницкая Т.А. *Методы анализа почв и растений*. Рига: Зинатне, 1987: 174.
9. Галиulina Р.А., Галиулин Р.В., Возняк В.М. Извлечение растениями тяжелых металлов из почвы и водной среды. *Агрохимия*. 2003; 12: 60 – 65.
10. Ильин В.Б. *Тяжелые металлы в системе почва-растение*. Новосибирск: Наука, 1991: 151.
11. Кабата-Пендиас А., Пендиас Х. *Микроэлементы в почвах и растениях*: Перевод с английского. Москва: Мир, 1989: 439.
12. Линдман А.В. и др. *Фиторедеградация почв, содержащих тяжелые металлы*. ЭКИП. 2008; 9: 45 – 47.
13. Ринькис Г.Я., Куницкая Т.А. Колориметрический метод определения содержания кадмия в почвах и растениях. *Известия Академии Наук Латвийской ССР*. 1989; 8 (505): 124 – 128.

References

1. Panin M.S. *Ekologo-biogeohimicheskaya ocenka tehnogennykh landshaftov Vostochnogo Kazahstana*. Almaty: «Evero», 2000: 338.
2. Laver B.I., Glebov V.V. Sostoyanie mediko-psihologicheskoy i social'noj adaptatsii cheloveka v usloviyakh krupnogo goroda. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2012; 5: 34 – 36.
3. Glebov V.V., Mihajlichenko K.Yu., Chizhov A.Ya. Dinamika zagryazneniya atmosfery stolichnogo megapolisa. *Vestnik MGPU. Seriya «Estestvennye nauki»*. 2012; 2 (10): 59 – 67.
4. Glebov V.V. Sostoyanie ekologii i adaptacionnykh processov shk'ol'nogo naseleniya krupnogo industrial'nogo goroda. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2012; 4: 25 – 32.
5. Zhurbickij Z.I. *Teoriya i praktika vegetacionnogo metoda*. Moskva: Nauka, 1968: 266.
6. Panin M.S. *Himicheskaya ekologiya*. Semipalatinsk, 2002: 852.
7. Il'in V.B. Sistema pokazatelej dlya ocenki zagryaznennosti pochv tyazhelymi metallami. *Agrohimiya*. 1995; 1: 94 – 99.
8. Rin'kis G.Ya., Ramane H.K., Kunickaya T.A. *Metody analiza pochv i rastenij*. Riga: Zinatne, 1987: 174.
9. Galiulina R.A., Galiulin R.V., Voznyak V.M. Izvlechenie rasteniyami tyazhelykh metallov iz pochvy i vodnoj sredy. *Agrohimiya*. 2003; 12: 60 – 65.
10. Il'in V.B. *Tyazhelye metally v sisteme pochva-rastenie*. Novosibirsk: Nauka, 1991: 151.
11. Kabata-Pendias A., Pendias H. *Mikro'elementy v pochvah i rasteniyah*: Perevod s anglijskogo. Moskva: Mir, 1989: 439.
12. Lindman A.V. i dr. *Fitoremediaciya pochv, soderzhaschih tyazhelye metally*. 'EKIP. 2008; 9: 45 – 47.
13. Rin'kis G.Ya., Kunickaya T.A. Kolorimetriceskij metod opredeleniya soderzhaniya kadmia v pochvah i rasteniyah. *Izvestiya Akademii Nauk Latvjskoj SSR*. 1989; 8 (505): 124 – 128.

Статья поступила в редакцию 05.09.16

УДК 154: 57.03, 57.04

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Judicial Ecology with a Course of Human Ecology of Ecological faculty of the PFUR; Moscow Institute of Technology (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru
Kochetkov P.P., Head of Testing Laboratory MNIC "ASOS", junior researcher, Research Institute of Human Ecology and Environmental Hygiene n.a. A.N. Sisina; postgraduate, Department of Forensic Ecology with Course Human Ecology, Peoples Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: pkochetkov@gmail.com

Abramov V.E., Doctor of Sciences (Veterinary), Professor, leading researcher, VNI of Fundamental and Applied Parasitology of Animals and Plants n.a. K.I. Scriabin (Moscow, Russia), E-mail: 53.net@mail.ru

ASSESSMENT OF IMPACT OF THE COMPLEX OF AGROTECHNICAL WORKS ON THE BIOTA OF THE ARABLE CESPITOSE AND PODSOLIC SOIL. In the review some data on assessment of complex impact of agro technical works on a biota of an arable layer of the cespitose and podsolic soil is submitted. The area of the research is Central and European parts of Russia. The key biotocenosis role of mushrooms in functioning of natural ecosystems and their reaction to influence of means of chemicalization and machining of soils is shown. For a humus layer arable soddy podzolic soils, agrotechnical processing and chemicalization (dump, superficial and dump, application of fertilizers and herbicides) soils make a significant impact on micocenosis. It led to decrease in a specific variety of microscopic mushrooms with prevalence of types of the sort *Penicillium*. The research shows the usage of average doses of herbicides without agro technical processing conducted to increase in number of micromycetes. An increase in humidity of the soil didn't prevent preservation of the main kernel of active soil mushrooms in all options of soil processing.

Key words: mycobiota, anthropogenic impact, sod-podzolic soil, herbicides, topsoil, biodiversity.

В.В. Глебов, канд. биол. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, Московский технологический институт, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

П.П. Кочетков, зав. испытательной лабораторией МНИЦ «ОЗОС», мл. науч. сотр. ФГБУ НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды имени А.Н. Сысина, соискатель каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: pkochetkov@gmail.com

В.Е. Абрамов, д-р вет. наук, проф., вед. науч. сотр. ВНИИ фундаментальной и прикладной паразитологии животных и растений им. К.И. Скрябина, г. Москва, E-mail: 53.net@mail.ru

ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ КОМПЛЕКСА АГРОТЕХНИЧЕСКИХ РАБОТ НА БИОТУ ПАХОТНОЙ ДЕРНОВО-ПОДЗОЛИСТОЙ ПОЧВЫ

Работа посвящена проблемам эргономики – исследованию трудовой деятельности человека в системе «человек – техника – среда» с целью обеспечения безопасности трудовой деятельности и опосредованному влиянию её на здоровье человека. В статье представлены данные по оценке комплексного воздействия агротехнических работ на биоту пахотного слоя дерново-подзолистой почвы Центрально-европейской части России. Показана ключевая биоценоотическая роль грибов в функционировании природных экосистем и их реакция на воздействие средств химизации и механической обработки почв. Показано, что для гумусного слоя пахотных дерново-подзолистых почв, агротехническая обработка и химизация (отвальная, поверхностно-отвальная, внесение удобрений и гербицидов) почвы оказывает значимое воздействие на микробоценоз. Это приводило к снижению видового разнообразия микроскопических грибов с преобладанием видов рода *Penicillium*. Применение средних доз гербицидов без агротехнических возделываний ведёт к увеличению численности микромицетов. Увеличение влажности почвы не помешало сохранению основного «ядра» активных почвенных грибов во всех вариантах возделываний.

Ключевые слова: микобиота, антропогенное воздействие, дерново-подзолистые почвы, гербициды, пахотный слой, биоразнообразие.

В последние десятилетия во многих развитых странах мира, где отмечается высокая применяемость средств химизации в аграрном секторе, проведены научные исследования по эффективности и фитотоксичности большого числа используемых пестицидов.

Для борьбы с сорняками при возделывании многих сельскохозяйственных культур, исходя из научно-обоснованных норм, установлены оптимальные препараты, дозы, сроки и способы их применения [1].

Почвенные грибы являются важным компонентом почвенной микобиоты и комплексных взаимоотношений в диаде «почва – микроорганизмы – растения». В дерново-подзолистых пахотных почвах почвенные грибы являются одним из доминирующих видов почвенных микробоценозов [2]. Необходимо отметить, что состав и структура комплекса микромицетов на обрабатываемых дерново-подзолистых почвах имеют значительные отличия от видового состава комплекса грибов в природных, нетронутых человеком экосистемах лесной зоны. В этой связи важно подчеркнуть, что любая антропогенная деятельность (различные агротехнические системы обработки почв, мелиоративные мероприятия, применение средств химизации и т. д.) является мощным деструктивным комплексным фактором, которое приводит к нарушениям формирования почвенных микробоценозов и деградации гумусного слоя [3]. Отмечается быстрый рост численности быстрорастущих микромицетов, которые способствуют утилизировать органические добавки (солому и минеральные удобрения). Вместе с этим может наблюдаться и ингибирование развития микробоценозов, характерных для более поздних этапов сукцессии, что, в конечном счёте, может приводить к обеднению видового и количественного разнообразия почвенных организмов. Поэтому важным аспектом в исследовании экологии почв является изучение влияния применяемых средств химизации и агротехнических мероприятий, которые, несомненно, оказывают влияние на почвенную флору и фауну. Таких исследований в настоящее время очень мало, а те полученные результаты нуждаются в обработке и анализе данных для составления

возможных рекомендаций специалистам сельского хозяйства и природопользования [4].

Исходя из представленной проблематики, в настоящей статье представлен краткий обзор исследовательских работ о влиянии средств химизации (гербициды совместно с минеральными, органо-минеральными удобрениями) на численность и видовой состав микобиоты, при различных способах обработке пахотной дерново-подзолистой почвы.

В этой связи заслуживают внимания данные, полученные в исследовании Л.В. Воронина, И.Я. Колесниковой (2012, 2013), где на дерново-подзолистых почвах на карбонатной морене (формировалась в условиях временно избыточного увлажнения), с содержанием 2,24% гумуса, 228,5 мг/кг легкодоступного фосфора почвы, 74,0 мг/кг обменного калия, 1,52 мг-экв. на 100 г. почвы, гидролитической кислотностью, – 5,66 pH солевой вытяжки были проведены следующие агротехнические воздействия (варианты):

Вариант 1. Система основной обработки почвы (отвальная «О1»: вспашка на 20 – 22 см с предварительным лущением на 8 – 10 см, проводилась ежегодно.

Вариант 2. Поверхностно-отвальная («О3»: вспашка на 20 – 22 см с предварительным лущением на 10 – 12 см один раз в четыре года плюс однократная поверхностная обработка на 10 – 12 см в остальные три года).

Вариант 3. Система удобрений («У»). Солома 3 т/га + NPK (экологически допустимая доза минеральных удобрений).

Вариант 4. Система защиты растений от сорняков. Биотехнологическая (без гербицидов) «Г1».

Вариант 5. Интегрированная (с гербицидами) «Г2».

Исследование проводилось в 2 года: в 2011 г. изучалось последствие гербицида Линтур на растениях: вико полевая (Ярославская 136) и овес посевной («Лев»), предшественник – озимая рожь сорта «Валдай».

В 2012 г. исследовалось действие гербицида Лонтрел-300 на ячмене яровой («Эльф»). Вносилось 0,5 л/га гербицида Лонтрел-300 в фазу кущения ячменя.

В качестве органического удобрения осенью 2010 г. заделывалась ржаная солома. Минеральные удобрения: двойной суперфосфат, хлористый калий, аммофоска и аммиачная селитра. Фосфорное и калийное удобрения вносились под зяблевую обработку, а азотные – под предпосевную культивацию земли. Почвенные образцы отбирались с глубины 0 – 10 см и 10 – 20 см дважды в год: в период вегетации вико-овсяной смеси и ярового ячменя в летний период 2011 – 2012 гг. Контрольным вариантом был вариант с отвальной системой обработки почвы без внесения удобрений и гербицидов. Повторность опыта – четырёхкратная.

Исследование показало, в органогенном горизонте пахотных дерново-подзолистых почв (Ярославская область) различные способы агротехнического возделывания земли (отвальная и безотвальная обработка) и средства химизации (внесение удобрений, применение гербицидов) по-разному оказывало воздействие на микобиоту.

При поверхностно-отвальной системе обработки почвы и применение гербицидов снижалось видовое разнообразие микроскопических грибов с преобладанием видов рода *Penicillium*.

При применении средних доз гербицидов учёные отмечали увеличение численности микромицетов. Во всех вариантах полевых экспериментов авторами не было выявлено формирования сложных и многочисленных комплексов микромицетов. Повышенная влажность почвы не помешала сохранению основного «ядра» активных почвенных грибов во всех вариантах исследования.

Полученные данные 2011 г. показали, что в вариантах с биотехнологической системой защиты растений от сорняков численность почвенных грибов в слое 0-10 см была выше, чем в слое 10 – 20 см, за исключением варианта с поверхностно-отвальной системой обработки почвы и внесением удобрений. Таким образом, поверхностно-отвальная обработка почвы является сильным фактором, негативно влияющим на комплексы микромицетов [5; 6]. В этом же варианте была отмечена самая низкая численность микромицетов по всему пахотному горизонту. В целом на безгербицидных делянках численность микромицетов в вариантах отличалась незначительно.

В вариантах с интегрированной системой защиты растений от сорняков (внесении соломы с полной нормой минеральных удобрений) количество грибов было выше в верхнем слое по сравнению с нижним слоем. В вариантах, где удобрения не вносились, численность грибов была выше в слое 10-20 см. Авторы отмечают, что численность почвенных грибов при интегрированной системе защиты растений от сорняков оказалась выше, чем при биотехнологической системе защиты во всех вариантах возделывания. По мнению ряда авторов, современные гербициды менее токсичны по отношению к почвенной микрофлоре [7].

Для дерново-подзолистой почвы было отмечено уменьшение радиальной скорости роста и задержка спороношения микромицетов при увеличении концентрации пестицидов [8].

В 2011 г. комплексы почвенных микромицетов опытного участка представляли следующие виды. В контрольном варианте к основным видам были отнесены представители родов *Penicillium* и *Trichoderma*; к часто встречающимся – *Trichothecium*, к редко встречающимся – *Mucor*, *Aspergillus*, *Phialophora*. В других вариантах доминировали те же виды, а также появления

новых – грибы родов *Acremonium*, *Cladosporium*, *Verticillium*, *Fusarium*.

По данным 2012 г. численность грибов в вариантах с гербицидом и без него отличалась мало. Это свидетельствует о том, что гербицид Лонтрел-300 не оказал токсического влияния на почвенную биоту и не приводил к её угнетению через неделю после внесения. Существенное отличие наблюдалось лишь при отвальной системе обработки с внесением комплексных минеральных удобрений на фоне последствий соломы. В этом варианте была отмечена максимальная численность грибов в верхнем слое (18,7 тыс. КОЕ), и наименьшая – в нижнем слое почвы (6,7 тыс. КОЕ).

В 2011 г. в этом варианте также отмечена наибольшая численность грибов (50,0 тыс. КОЕ).

В 2012 г. в число доминантных наряду с группой видов рода *Penicillium* вошли представители рода *Cladosporium*, но выпали из доминантов виды рода *Trichoderma*. Часто встречались представители рода *Acremonium*. Количество редко встречающихся видов значительно увеличилось (представители родов *Alternaria*, *Aureobasidium*, *Cylindrocarpum*, *Geotrichum*, *Gliodadium*, *Hormonema*, *Stemphylium*, *Phoma*). По сравнению с 2011 г. чаще встречались виды рода *Fusarium*.

Перестройка комплексов, по всей видимости, в большей степени обусловлена влиянием предшествующих культур на почву и сроками разложения соломы. Триходерма прежде всего связана с «молодым» субстратом, которым является солома в первый год разложения. На второй год разложения соломы в большей степени проявляются «медленно работающие» грибы, за счёт которых увеличилось разнообразие видов в комплексе 2012 г.

Исследователи отмечают влияние системы защиты растений на численность почвенных грибов. На тех делянках, где в 2010 г. вносился гербицид Линтур, количество грибов в следующем году было выше по всему пахотному горизонту, причем в слое почвы – 10 см это увеличение было существенным.

Заключение. Для гумусного слоя пахотных дерново-подзолистых почв различные агротехнические способы обработки земли (отвальная, поверхностно-отвальная) и химизация (внесение удобрений и использование гербицидов) оказывает значимое воздействие на микробоценоз, снижая видовое разнообразие микроскопических грибов с преобладанием видов рода *Penicillium*.

Применение средних доз гербицидов без агротехнических возделываний ведёт к увеличению численности микромицетов.

Во всех вариантах полевых экспериментальных работ не происходит формирования сложных многочисленных комплексов микромицетов. Увеличение влажности почвы не помешало сохранению основного «ядра» активных почвенных грибов во всех вариантах возделывания.

Влияя на биологическую активность почвы и её плодородие, микромицеты косвенно влияют на урожайность полевых культур, которая является интегральным показателем эффективности использования агроприёмов.

При антропогенном воздействии микромицеты могут приобретать новые функциональные формы, в том числе патогенные или токсикогенные ко многим живым организмам от растительного до животного происхождения, что следует особо учитывать, так как это напрямую связано с экологическим здоровьем среды, а, следовательно, и человека.

Библиографический список

1. Ваккерев – Коузова Н.Д. Влияние ксенобиотиков на микробиологические и агрохимические показатели дерново-подзолистой почвы. *Почвоведение*. 2010; 8: 979 – 983.
2. Воронин Л.В., Колесникова И.Я. Влияние гербицидов и удобрений на микобиоту пахотной дерново-подзолистой почвы. *Ярославский педагогический вестник* (Естественные науки). 2013; Т. III. № 4: 155 – 160.
3. Воронин Л.В., Колесникова И.Я. Иницированные комплексы почвенных грибов в агроценозах. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; Т. III (Естественные науки), №1: 90 – 93.
4. Глебов В.В., Киричук А.А. Возможности биомониторинга в оценке экологического состояния экосистем столичного мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5: 339 – 341.
5. Казеев К.Ш., Лосева Е.С., Боровикова Л.Г., Колесников С.И. Влияние загрязнения современными пестицидами на биологическую активность чернозема обыкновенного. *Агрохимия*. 2010; 11: 39 – 44.
6. Колесникова И.Я., Воронин Л.В. Изменение комплексов почвенных грибов под действием различных систем обработки почвы и удобрений. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; Т. III (Естественные науки), №1: 114 – 118.
7. Минеев В.Г., Козлова Ю.Е., Кураков А.В., Гомонова Н.Ф., Звягинцев Д.Г. Последствие минеральных удобрений на микробиологические и агрохимические свойства дерново-подзолистой почвы. *Доклады Российской академии сельскохозяйственных наук*. 2001; 4: 19 – 21.
8. Мирчинк Т.Г. *Почвенная микология*. Москва: МГУ, 1988: 223.

References

1. Vakkerov – Kouzova N.D. Vliyanie ksenobiotikov na mikrobiologicheskie i agrohimicheskie pokazateli dernovo-podzolistoj pochvy. *Pochvovedenie*. 2010; 8: 979 – 983.
2. Voronin L.V., Kolesnikova I.Ya. Vliyanie gerbicidov i udobrenij na mikrobiotu pahotnoj dernovo-podzolistoj pochvy. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* (Estestvennye nauki). 2013; T. III. № 4: 155 – 160.
3. Voronin L.V., Kolesnikova I.Ya. Inicirivaniye kompleksy pochvennyh gribov v agrocenozah. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; T. III (Estestvennye nauki), №1: 90 – 93.
4. Glebov V.V., Kirichuk A.A. Vozmozhnosti biomonitoringa v ocenke `ekologicheskogo sostoyaniya `ekosistem stolichnogo megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5: 339 – 341.
5. Kazeev K.Sh., Loseva E.S., Borovikova L.G., Kolesnikov S.I. Vliyanie zagryazneniya sovremennymi pesticidami na biologicheskuyu aktivnost' chernozema obyknovennogo. *Agrohimiya*. 2010; 11: 39 – 44.
6. Kolesnikova I.Ya., Voronin L.V. Izmeneniye kompleksov pochvennyh gribov pod dejstviem razlichnyh sistem obrabotki pochvy i udobrenij. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; T. III (Estestvennye nauki), №1: 114 – 118.
7. Mineev V.G., Kozlova Yu.E., Kurakov A.V., Gomonova N.F., Zvyaginets D.G. Posledestvie mineral'nyh udobrenij na mikrobiologicheskie i agrohimicheskie svoystva dernovo-podzolistoj pochvy. *Doklady Rossijskoj akademii sel'skohozyajstvennyh nauk*. 2001; 4: 19 – 21.
8. Mirchink T.G. *Pochvennaya mikologiya*. Moskva: MGU, 1988: 223.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 159.9+330

Dobrydnev S.I., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Altai State Institute of Culture and Art (Barnaul, Russia),
E-mail: sdo18@mail.ru

Dobrydneva T.S., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: tamara_dobrydneva@mail.ru

PSYCHOLOGICAL COMPONENT IN THE CONSUMER BEHAVIOR SIMULATION. The paper sheds light upon a problem of consumer behavior simulation. Psychological element bears key importance, when dealing with this type of economic behavior. The models offered in the scientific literature consider psychology of the consumer both as an integrated part, and as a factor influencing these models. However, according to the authors of the paper, it is not enough. The consumer behavior model has to contain psychology of the consumer as a core component. Therefore, models have to be more complex and reflect the dual rational and emotional nature of human thinking and behavior. The interdisciplinary approach of the authors allows the use of socio-humanitarian knowledge and methods as most effective in the study.

Key words: consumer behavior, behavior models, consumer psychology, rational behavior, emotional state.

С.И. Добрыднев, доц. каф. гуманитарных дисциплин, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: sdo18@mail.ru

Т.С. Добрыднева, доц. каф. экономики, предпринимательства и маркетинга, Алтайский государственный университет, E-mail: tamara_dobrydneva@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА В МОДЕЛИРОВАНИИ ПОКУПАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема моделирования покупательского поведения потребителей. В данном виде экономического поведения человека чрезвычайно важна психологическая компонента. Предлагаемые в научной литературе модели учитывают психологию потребителя непосредственно в составе моделей и в качестве воздействующих факторов. Однако, по мнению автора, этого недостаточно. Модели должны содержать психологию потребителя как основную компоненту. Вследствие этого, модели должны быть комплексными и отражать двойственную рационально-эмоциональную природу мышления и поведения человека.

Ключевые слова: поведение потребителей, модели поведения, психология потребителя, рациональное поведение, эмоциональное состояние.

Закономерности поведения человека являются важнейшим предметом изучения в психологии. Различные формы поведения изучаются также многими науками, которые накапливают собственную эмпирическую и теоретическую базу. Модели поведения, разрабатываемые в различных областях науки, имеют общую ценность, приближая перспективы построения универсальной модели поведения человека. Богатый опыт моделирования накоплен в маркетинге применительно к такому массовому виду поведения человека, как покупательское поведение потребителей. Этот вид поведения помимо своей массовости имеет ещё и то замечательное свойство, что является простым и чрезвычайно удобным объектом для исследования и экспериментирования.

В настоящей статье предлагается новый подход к построению модели покупательского поведения потребителей, объединяющий в рамках одной модели две стороны покупательского поведения: рациональную и эмоционально-психологическую, и позволяющий тем самым лучше понять действие психологической компоненты такой формы поведения. Выделение рациональной и эмоциональной сторон при исследовании моделей встречается, однако они относятся к выяснению принадлежности уже имеющихся моделей к определённому типу [1].

В литературе по маркетингу описаны различные модели покупательского поведения потребителей, наиболее распространённые из которых представлены ниже.

Каждая модель описывает прохождение покупателем некоторых этапов, которые частично совпадают, а частично различаются в разных моделях. Выделим два принципиальных недостатка существующих моделей. Первый недостаток заключается в рассмотрении логической (рациональной) и психологической (эмоциональной) сторон поведения человека в отрыве одной от другой. Хотя и общеизвестно, что поведение человека двойственно, рационально-эмоционально, но синтез право- и лево-полушарных подходов ещё не нашёл достаточного теоретического обобщения в моделях поведения. Так, моделями чисто эмоционального плана, отражающими только психологическую сторону поведения, являются модели AIDA и ACCA. Модели рационального типа рационального типа (Адаптация, Принятие решения, Процесс потребительского решения) отражают только рациональную и поведенческую стороны поведения, а в моделях смешанного типа (DAGMAR, Одобрение, Коммуникационные эффекты) объединяются отдельные элементы сторон, без логического обоснования.

Второй недостаток состоит в том, что процессы покупательского поведения объясняются только частично. Ни в одной модели не объясняется необходимость перехода потребителя от одного этапа к другому. Так, если потребитель осознал нужду, это не означает, что он начнет искать информацию о способах её удовлетворения. В любой из приведённых моделей процесс мо-

Таблица 1

Модели покупательского поведения

Модель	Элементы покупательского поведения					
AIDA	Внимание	Интерес	Желание	действие		
ACCA	Внимание	Восприятие потребности	Убеждение	действие		
DIBABA	определение потребности	отождествление потребности	подталкивание к решению	вызов желания	создание обстановки покупки	
DAGMAR	узнавание марки	осведомление о качестве	убеждение	действие		
Одобрение	осознание потребности	интерес	оценка	проверка	одобрение	
Коммуникационные эффекты	осведомлённость	знание	расположение	предпочтение	убежденность	покупка (адаптация)
Коммуникаций	внимание	идентификация	восприятие цели	аргументация	внушаемость	интерес
Принятие решения о покупке	осознание нужды	поиск и получение информации	оценка и выбор варианта	решение о покупке	покупка	реакция

Источники: [1, 2, 3, 4, 5].

жет прерваться на любом из этапов, тем не менее, мы постоянно наблюдаем его непрерывность.

Предлагаемая модель позволяет наметить теоретико-методологическое направление преодоления отмеченных недостатков. Возьмём за основу модель «Принятие решения о покупке», как наиболее типичную модель рационального типа. Модель общеизвестна и описана, в частности, у Ф. Котлера [3]. Назовём её элементы рациональными этапами покупательского акта. Сопоставим с этими этапами факторы психологического состояния покупателя, которые приводятся у Ф. Котлера в качестве одной из групп факторов, влияющих на принятие решения о покупке: мотивацию, восприятие и усвоение, убеждение и отношение. Важно понимать их именно не как факторы, в ряду многих других факторов, таких, как личностные, социальные, факторы культурного порядка и другие, а именно как самостоятельные и важнейшие элементы покупательского поведения. Назовём их психологическими стадиями покупательского акта. Получим двойственную модель покупательского акта.

Таблица 2

Двойственная модель покупательского поведения потребителей

Рациональные этапы покупательского акта	Психологические стадии покупательского акта
осознание нужды	мотивация
поиск и/или получение информации	Восприятие и усвоение
оценка и выбор варианта	убеждение
решение о покупке	
реакция	отношение

В чём состоит логика модели? Простое, на первый взгляд, сопоставление в одной модели двух сторон поведения человека позволяет получить серьёзные результаты: объединить ранее разрозненные части единого целого процесса принятия решения о покупке и понять причины его непрерывности.

В соответствии с моделью процесс должен протекать следующим образом. После того, как человек осознал нужду, она должна стать настолько важной, чтобы он начал предпринимать какие-либо действия, направленные на её удовлетворение. Для этого необходимо, чтобы у человека возникла мотивация. Сама по себе мотивация является сложной категорией, имеющей в науке многообразные толкования. Ф. Котлер определяет её как осознание настоящей нужды, заставляющее предпринимать действия по её удовлетворению. Полагаем, что такой подход является совершенно адекватным рассматриваемому процессу. А это означает, что у человека появляется побудительная причина и неизбежность дальнейших действий. Таким образом, осоз-

нание нужды оказывается необходимым, а мотивация – достаточным условием для продолжения покупательского акта.

Очень важно, что в дальнейшем такое соотношение становится закономерным: рациональный этап будет необходимым, а психологическая стадия достаточным условием продолжения действий человека в покупательском акте. И действие не будет продолжено до тех пор, пока психологическое состояние покупателя не достигнет определённой стадии. Действием, следующим непосредственно за мотивацией, будет поиск информации, или готовность к её восприятию в случае, когда человек не предпринимает действий по поиску. Поступающая информация воспринимается и усваивается.

Восприятие и усвоение психологичны постольку, поскольку всегда избирательны (не избирательно работает компьютер). Имеет свою последовательность: избирательное восприятие – избирательное искажение – избирательное запоминание. Поэтому важен не столько сам факт получения информации человеком, а его психологическое состояние при восприятии и усвоении. Далее, выбор варианта должен быть подкреплён переходом человека в стадию убеждения (лучше – убежденности, как приведено в модели коммуникационных эффектов). Если убеждение сформировалось, то человек принимает решение о покупке.

В процессе потребления вырабатывается послепокупочная оценка, или реакция на покупку. Выработка оценок сопровождается формированием психологического отношения. Данное психологическое состояние определяется как сложившиеся устойчивые оценки, чувства и направленность возможных действий людей. Отношения могут формироваться в результате повторяющихся благоприятных покупательских актов. Если в завершение единичного акта вырабатывается благоприятное отношение, вероятность повторной покупки повышается, и проведение покупателя по всем этапам и стадиям нового акта становится ненужным.

На этом единичный акт покупательского поведения потребителя оказывается завершённым. Самым важным в настоящей модели является установление определённых и закономерных соотношений между рациональной и эмоционально-психологической сторонами поведения человека. Рациональный этап становится необходимым, а психологическая стадия достаточным условием продолжения действий человека в покупательском акте. И действие не будет продолжено до тех пор, пока психологическое состояние покупателя не достигнет определённой стадии.

Подтверждается и порядок расположения элементов модели. Теперь он объясняется не только эмпирически наблюдаемой картиной, но становится логически необходимым, а линейная последовательность будет выглядеть следующим образом: «осознание нужды – мотивация – поиск и/или получение информации – восприятие и усвоение – выбор варианта – убеждение – решение о покупке – реакция – отношение».

В заключение отметим, что предложенная модель является только первым шагом на пути построения многосторонних и по-

гически непротиворечивых моделей поведения потребителя и человека в целом. Она реализует пока только философский принцип двойственности и объединения противоположностей в объекте исследования. Рациональная и эмоциональная, или иначе, логическая и психологическая стороны поведения человека не просто идут параллельно, но и неразрывно связаны и обуславливают одна другую. Человек мыслит эмоционально, а эмоции у него разумны. Диалектические пары составляют как обе эти стороны поведения в целом, так и рациональный

этап с соответствующей психологической стадией на каждом уровне.

Но даже на начальном уровне она объясняет непрерывность процесса принятия решения о действии (покупке) человека. Для дальнейшего теоретического моделирования необходимо преодолеть, прежде всего, трудности методологического плана, связанные с логической неоднородностью моделей и отсутствием устойчивых общепринятых трактовок понятий, описывающих психологические состояния человека.

Библиографический список

1. Исаева Е.В. Полная модель эффектов маркетинговых коммуникаций. *Вестник Омского университета*. Серия «Экономика». Омск, 2008.
2. Багиев Г.Л., Тарасевич В.М., Анн Х. *Маркетинг*. Москва: Экономика, 2005.
3. Котлер Ф. *Основы маркетинга*. 12-е изд. Перевод с английского Москва: ООО «И.Д. Вильямс», 2009.
4. Ламбен Ж.-Ж. *Менеджмент ориентированный на рынок*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
5. Назайкин А. *Как оценить эффективность рекламы*: практическое пособие. Москва: Солон-Пресс, 2014.

References

1. Isaeva E.V. Polnaya model' `effektov marketingovykh kommunikacij. *Vestnik Omskogo universiteta*. Seriya «`Ekonomika». Omsk, 2008.
2. Bagiev G.L., Tarasevich V.M., Ann H. *Marketing*. Moskva: `Ekonomika, 2005.
3. Kotler F. *Osnovy marketinga*. 12-e izd. Perevod s anglijskogo Moskva: OOO «I.D. Vil'yams», 2009.
4. Lamben Zh.-Zh. *Menedzhment orientirovannyj na rynek*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
5. Nazajkin A. *Kak ocenit' `effektivnost' reklamy*: prakticheskoe posobie. Moskva: Solon-Press, 2014.

Статья поступила в редакцию 12.09.16

УДК 159.95(082)+612.017.2

Duma S.N., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Research Institute of Therapy and Preventive Medicine (Novosibirsk, Russia), E-mail: duma.svetlana@yandex.ru

Melnikova M.M., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: melnicovamm@yandex.ru

DIAGNOSIS OF COGNITIVE IMPAIRMENT IN PATIENTS WITH ARTERIAL HYPERTENSION. Early diagnosis of cognitive impairment is an objective complement to the clinical diagnosis of patients with arterial hypertension (AH). The work proposes and substantiates a set of neurodynamic tests with quantitative evaluation, which allows diagnosing cognitive impairment of frontal type, which are their earliest markers. The survey is conducted on 89 patients (52 men, 37 women) 18-50 years of age with clinically confirmed diagnosis of hypertension, having a duration of observation of at least 5 years. This approach allows providing clinicians formalized research methods of cognitive functions. The proposed set of tests for quantitative evaluation of neural disorders has high diagnostic value and gives time to carry out early medical correction.

Key words: early cognitive impairment, hypertension, complex neurodynamic tests.

С.Н. Дума, канд. мед. наук, доц. ФГБУ «НИИ Терапии и профилактической медицины», г. Новосибирск, E-mail: duma.svetlana@yandex.ru

М.М. Мельникова, канд. мед. наук, доц. ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: melnicovamm@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У БОЛЬНЫХ С АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИЕЙ

Ранняя диагностика когнитивных нарушений является объективным дополнением к клиническому диагнозу для больных с артериальной гипертензией (АГ). Предлагается и обосновывается набор нейродинамических тестов с количественной оценкой, который позволяет диагностировать когнитивные нарушения лобного типа, которые являются их ранними маркерами. Обследование проведено на выборке 89 пациентов (52 мужчины, 37 женщин) в возрасте 18 – 50 лет с клинически подтвержденным диагнозом АГ, имеющим длительность наблюдения не менее 5 лет. Данный подход позволяет снабдить практикующих врачей формализованными методами исследования когнитивных функций. Предложенный набор тестов для количественной оценки нейродинамических нарушений имеет высокую диагностическую значимость и позволяет своевременно проводить раннюю медицинскую коррекцию.

Ключевые слова: ранние когнитивные нарушения, артериальная гипертензия, комплекс нейродинамических тестов.

Когнитивные нарушения (КН) являются ранним субклиническим индикатором поражения головного мозга, как органа-мишени при артериальной гипертензии (АГ). К сожалению, стандартный план обследования больного АГ не включает обследование головного мозга при АГ, поэтому в клинической практике врач констатирует его поражение чаще на этапе развития осложнений. Впервые о необходимости выявления КН упоминается в согласительном документе Европейского общества по АГ (2009) [1]. Эти изменения можно обнаружить при целенаправленном нейropsychологическом тестировании на ранних стадиях заболевания, когда у некоторых пациентов с АГ соответствующие жалобы отсутствуют [2]. В последние десятилетия изучение и диагностика расстройств когнитивных функций перешла в ком-

петенцию нейропсихологов. Применительно к клиническим задачам, практические аспекты нейропсихологии за рубежом стали обозначать как «поведенческая неврология», «органическая психиатрия», развившаяся позднее в субспециальность «нейропсихиатрия» [3]. В России, как и во многих других странах, известна проблема «расстыковки» нейропсихиатрии с практической медициной. На практике врачи в связи с дефицитом времени, не владея в достаточной степени методами исследования когнитивных, эмоциональных и поведенческих расстройств, устранились от их анализа. Между тем ранняя диагностика КН является не только объективным неинвазивным критерием диагностики, но и является важнейшим условием для их успешной коррекции [4; 5]. В Российской Федерации врачебной специальности «ней-

ропсихолог» нет, выполняет эти задачи невролог или терапевт (Министерство здравоохранения РФ, приказ от 2015 г. № 700Н «О номенклатуре специальностей специалистов, имеющих высшее медицинское и фармацевтическое образование»).

В арсенале практических врачей имеется целый ряд психометрических инструментов для скрининга КН. Краткие методики для скрининга КН, которые используют практические врачи в повседневной практике: краткая шкала оценки психического статуса (Mini-mental State Examination – MMSE); Монреальская шкала когнитивной оценки (MoCA); тест рисования часов и др. [6; 7; 8]. Таким образом, в арсенале практических врачей имеется целый ряд психометрических инструментов для скрининга КН. Краткость некоторых скрининговых шкал позволяет использовать их уже во время первичного осмотра. Важными характеристиками любого диагностического инструмента являются его чувствительность и специфичность. Чувствительность теста – это мера вероятности того, что любой случай болезни (состояния) будет идентифицирован с помощью теста. Специфичность – это мера вероятности правильной идентификации людей, не имеющих болезни, с помощью теста. Эти понятия используются для характеристики диагностической ценности упоминаемых тестов. Приведенные краткие скрининговые шкалы характеризуются высокими показателями чувствительности и специфичности уже имеющихся КН. Практика показывает, что основными факторами, влияющими на чувствительность теста, являются тяжесть когнитивного дефицита, а также уровень образования пациента [9]. Заметим, что использование обозначенной группы тестов требует специальной подготовки врача. Особенностью ранних КН у большинства больных с АГ является преобладание нейродинамических и регуляторных расстройств, связанных с лобной дисфункцией. Одним из первых симптомов лобной дисфункции считаются снижение концентрации произвольного внимания и замедленность мышления. Подобные изменения можно обнаружить на ранних стадиях заболевания, когда ещё не все пациенты предъявляют жалобы на КН. Эти изменения можно обнаружить только при целенаправленном нейропсихологическом тестировании с использованием нейродинамических тестов [10; 11].

В связи с этим, целью нашего исследования являлась разработка комплекса нейродинамических тестов с количественной оценкой, направленного на раннюю диагностику наличия КН у пациентов с АГ длительностью заболевания не менее 5 лет. Для достижения цели проводилась сравнительная оценка количественных параметров выполнения нейродинамических тестов пациентами с АГ в сравнении со стандартными показателями нормы. Формализованный комплекс нейродинамических тестов, позволяющий количественно оценить выраженность когнитивных, эмоциональных расстройств у пациентов с АГ включал: корректурную пробу, субтест WAIS-7 «Шифровка», таблицы Шульте, госпитальную шкалу оценки тревоги и депрессии. Последовательность осуществления тестирования: 1) субтест WAIS-7 «Шифровка» (фрагмент теста «символы и цифры» Wechsler, 1946) – время выполнения 90 сек; результаты теста соответствуют числу правильно заполненных квадратов (максимально 120 и не менее 45); 2) корректурная проба (фрагмент теста ADAS-cog) – время выполнения 60 сек; оценка производится по соотношению числа правильно и неправильно вычеркнутых букв; 3) таблицы Шульте (5 штук) – оценка по секундомеру по 5 таблицам (ориентировочный вариант нормы 25-30 секунд); данная методика используется для исследования объёма внимания, выявления скорости ориентировочно-поисковых движений взора, а также для исследования подвижности основных нервных процессов (возбуждения и торможения); 4) госпитальная шкала оценки тревоги и депрессии (Zigmond A.S., Snaithe R. P., 1983); оценка: 0 до 7 – отсутствие достоверно выраженной тревоги и/или депрессии; от 8 до 10 – субклиническая тревога и/или депрессия; 11 и более баллов – клинически выраженная тревога и/или депрессия [6, 10, 11].

Обследование проведено на выборке 89 пациентов (52 мужчины, 37 женщин) в возрасте 18-50 лет с клинически подтверждённым диагнозом АГ, имеющим длительность наблюдения не

менее 5 лет. Количественная оценка точности выполнения нейродинамических тестов среди пациентов с АГ показала, что по тесту «Шифровка» среднее количество заполнения за 90 секунд у мужчин составило 31,85; среди женщин 31,24. Без ошибок выполняли тест 54 % мужчин и 62 % женщин; 1-2 ошибки у мужчин допускали 37 %, более 3 – 10 %. Среди женщин, соответственно, 1-2 ошибки допускали 32 %, более 3-х ошибок – 5 %. Общее заключение: при низком количестве заполняемых клеточек, по сравнению с нормой (от 45 до 120), количество ошибок было низким. Данный тест показал высокую чувствительность, что можно объяснить либо высокой ситуационной тревогой в момент проведения теста, либо безразличным или негативным отношением к тестированию и низкой специфичностью. Результаты по методике «Корректурная проба» свидетельствуют, что среднее количество выверяемых знаков у мужчин составило 295,02, среди женщин – 295,46. Оценка: число пациентов, безошибочно выполнивших тест, составило среди мужчин 10 %, среди женщин 14 %. Количество правильно и неправильно вычеркнутых букв при разнице равной >30 составило у мужчин 90 %; у женщин 87 %. Данный тест показал низкую чувствительность и специфичность у пациентов с АГ. По данным методики «Таблицы Шульте», усреднённый показатель по времени выполнения теста в сумме пяти попыток составил: у мужчин – 39,37 сек; у женщин – 39,86 сек (норма – 25-30 сек. с равномерным темпом по 5 таблицам). Средние показатели темпа выполнения заданий среди мужчин по 5 таблицам составили: 39,37 – 36,98 – 38,75 – 36,83 – 38,96 сек.; среди женщин: 39,86 – 40,51 – 41,86 – 41,30 – 41,73 сек. Снижение темпа к концу исследования (увеличение времени на поиск чисел в 3, 4, 5 таблицах) указывает на замедление подвижности нервных процессов. Регистрируемый пропуск цифр, ошибочный показ цифры, внешне сходной с другой, свидетельствует о недостаточной концентрации внимания, а нарастание количества ошибок в 3, 4, 5 таблицах (среднее количество ошибок у мужчин 5-8; у женщин 3-5) – о снижении работоспособности, истощаемости нервных процессов. Среднее количество ошибок у пациентов с АГ 5 лет составило 4-6; у пациентов с АГ более 5 лет – 8-10. Данный тест показал высокую чувствительность и специфичность для регистрации нейродинамических нарушений у пациентов с АГ.

Использование теста «Госпитальная шкала оценки тревоги и депрессии» отражает мнение, что субъективные КН являются проявлением эмоциональных расстройств тревожно-депрессивного ряда. Поэтому для пациентов с активными когнитивными жалобами при негативных результатах нейропсихологического тестирования необходимо тщательное исследование эмоционального статуса. Тревожные расстройства (тревога более 7 баллов) среди мужчин выявлена в 17%; среди женщин 41%. Депрессивные расстройства (депрессия более 7 баллов) распространены среди мужчин в 15% случаев; среди женщин – в 16%. Нами выявлено статистически достоверное преобладание эмоциональных расстройств у пациентов с более длительным стажем АГ. Так, у пациентов со стажем АГ 5 лет распространённость тревожных расстройств составила 19%, а со стажем АГ более 5 лет – 33%. Распространённость депрессивных расстройств среди пациентов со стажем АГ 5 лет составила 11%, со стажем АГ более 5 лет – 19%.

Выводы:

1. Предложенный набор нейродинамических тестов с количественной оценкой позволяет диагностировать КН лобного типа, которые являются их ранними маркерами.

2. Предложенный комплекс имеет ряд преимуществ перед существующими аналогичными опросниками: не требует специальной подготовки и может проводиться врачом, без привлечения нейропсихолога; прост в выполнении; кратковременный в исполнении (5 – 7 мин).

3. Предложенный способ количественной оценки является объективным, пациенту его невозможно запомнить и заучить, что позволяет реально в течение длительного времени отслеживать эффективность реабилитационных мероприятий у конкретного пациента и прогнозировать дальнейшее нарастание или регресс в когнитивных нарушениях.

Библиографический список

1. Strauss E., Sherman E.M.S., Spreen O.A. *Compendium of Neuropsychological tests*. Oxford UP, 2006; 15: 1080-1145.
2. Дума С.Н., Щербак Л.В. Ранние когнитивные нарушения у молодых пациентов с артериальной гипертензией. *Врач*. 2016; 1: 8 – 12.
3. Scott J.G., Schenberg M.R. Affect, emotions and mood. In: *The little black book of neuropsychology*. Chart.11. NY: Springer, 2011: 249 – 266.

4. Rossor M., Collinge J., Fox N. et al. *Cognitive Impairment and Dementia*. In *Neurology: A Queen Square Textbook* Eds. Clarke C, Howard R., Rossor M. and Shorvon S. Blackwell Publishing Ltd. 2009: 245 – 288.
5. Juby A., Tench S., Baker V. The value of clock drawing in identifying executive cognitive dysfunction in people with a normal Mini-Mental State Examination score. *CMAJ*. 2002; 167 (8): 859 – 864.
6. Густов А.В., Мельникова Т.В., Гузанова Е.В. *Синдромы нарушения высших психических функций в неврологической практике: учебное пособие*. Нижний Новгород: Издательство НГМА, 2005.
7. Яхно Н.Н. Когнитивные расстройства в неврологической клинике. *Неврологический журнал*. 2006; Т. 11, Прил. 1: 4 – 12.
8. Bouslani M., Baker M.S., Campbell N. et al. Impact and recognition of cognitive impairment among hospitalized elders. *J. Hosp Med*. 2010; 5: 69 – 75.
9. Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга*. Москва: МГУ, 1969.
10. Глозман Ж.М. *Количественная оценка данных нейропсихологического исследования*. Москва: Центр лечебной педагогики, 1999.
11. Панасюк А.Ю. *Адаптированный вариант методики Д. Векслера*. Москва: НИИ психиатрии, 1983.

References

1. Strauss E., Sherman E.M.S., Spreen O.A. *Compendium of Neuropsychological tests*. Oxford UP, 2006; 15: 1080–1145.
2. Duma S.N., Scherbakova L.V. Rannie kognitivnye narusheniya u molodykh pacientov s arterial'noj gipertenziej. *Vrach*. 2016; 1: 8 – 12.
3. Scott J.G., Schenberg M.R. Affect, emotions and mood. In: *The little black book of neuropsychology*. Chart.11. NY: Springer, 2011: 249 – 266.
4. Rossor M., Collinge J., Fox N. et al. *Cognitive Impairment and Dementia*. In *Neurology: A Queen Square Textbook* Eds. Clarke C, Howard R., Rossor M. and Shorvon S. Blackwell Publishing Ltd. 2009: 245 – 288.
5. Juby A., Tench S., Baker V. The value of clock drawing in identifying executive cognitive dysfunction in people with a normal Mini-Mental State Examination score. *CMAJ*. 2002; 167 (8): 859 – 864.
6. Gustov A.V., Mel'nikova T.V., Guzanova E.V. *Sindromy narusheniya vysshikh psichicheskikh funkcij v nevrologicheskoy praktike: uchebnoe posobie*. Nizhniy Novgorod: Izdatel'stvo NGMA, 2005.
7. Yahn N.N. Kognitivnye rasstrojstva v nevrologicheskoy klinike. *Nevrologicheskij zhurnal*. 2006; Т. 11, Прил. 1: 4 – 12.
8. Bouslani M., Baker M.S., Campbell N. et al. Impact and recognition of cognitive impairment among hospitalized elders. *J. Hosp Med*. 2010; 5: 69 – 75.
9. Luriya A.R. *Vysshie korkovye funkcii cheloveka i ih narusheniya pri lokal'nyh porazheniyah mozga*. Moskva: MGU, 1969.
10. Glozman Zh.M. *Kolichestvennaya ocenka dannyh nevropsihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Centr lechebnoj pedagogiki, 1999.
11. Panasyuk A.Yu. *Adaptirovannyj variant metodiki D. Vekslera*. Moskva: Nil psihiatrii, 1983.

Статья поступила в редакцию 08.10.16

УДК 159.9

Korlyakova S.G., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: s.k2002@mail.ru

Ostroverkhov A.G., teacher, Stavropol Regional College of Art (Stavropol, Russia), E-mail: s.k2002@mail.ru

MUSICAL-RHYTHMIC ABILITY IN THE STRUCTURE OF MUSICAL ABILITIES: A RETROSPECTIVE ANALYSIS. The article gives a brief retrospective analysis of works of foreign and Russian scientists in the sphere of study the structure of musical abilities. The authors note that in the history of the development of musical psychology as a science, the notion of musical-rhythmic ability and its place in the structure of musical abilities have undergone some changes. This article examines some of the discrepancies between theoretical and conceptual and empirical aspect of the determination of the place of musical-rhythmic ability structure of musical abilities. The authors note that the use of different methodological approaches to the study of musical abilities and, in particular, the study of the basic component-musical-rhythmic abilities contributed significantly to their understanding and development. However, the contradictory views of scientists have created some confusion. Therefore, the authors conclude that the study of musical abilities will be more fruitful in the application of a systematic approach.

Key words: musical ability, musical and rhythmic ability.

С.Г. Корлякова, д-р психол. наук, проф. каф. психологии, г. Ставрополь, Ставропольский государственный педагогический институт, E-mail: s.k2002@mail.ru

А.Г. Островерхов, преп. Ставропольского краевого колледжа искусств, г. Ставрополь, E-mail: s.k2002@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ В СТРУКТУРЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В статье проведён краткий ретроспективный анализ изучения зарубежными и отечественными учёными структуры музыкальных способностей. Авторы отмечают, что в истории развития музыкальной психологии как науки понятие музыкально-ритмической способности и её место в структуре музыкальных способностей претерпели некоторые изменения. В статье рассмотрены некоторые несоответствия между теоретико-понятийным и эмпирическим аспектом определения места музыкально-ритмической способности в структуре музыкальных способностей. Авторы отмечают, что использование разных методологических подходов в исследовании музыкальных способностей, в частности, в исследовании основного компонента – музыкально-ритмической способности, внесли существенный вклад в их понимание и развитие. Однако противоречивость взглядов учёных создала некоторую путаницу. Поэтому авторы делают вывод, что изучение музыкальных способностей будет более плодотворным при применении системного подхода.

Ключевые слова: музыкальные способности, музыкально-ритмическая способность.

Учёные, занимающиеся проблемами музыкальных способностей, выделяют в них ряд компонентов, подчёркивая тем самым синтетический характер данных способностей. От качественного своеобразия сочетания компонентов музыкальных способностей зависит успешность занятий музыкальной деятельностью. Существуют различные воззрения на структуру музыкальных способностей, однако исключительно все учёные основными её компонентами считают музыкальный слух и музыкально-ритмическую способность. В истории развития музыкальной психологии как науки понятие музыкально-ритмической способности и её место в структуре музыкальных способностей

претерпели некоторые изменения. Например, Ф. Гекер и Т. Циген [1] выделяют пять компонентов музыкальной одарённости: 1) сенсорный: чувствительность к различению высоты, интенсивности и длительности звуков; 2) ретентивный: память на высоту, интенсивность и длительность звуков; 3) синтетический: восприятие целостных образований (мотивов, мелодий, тем, ритмических фигур); 4) моторный: перенесение звукового образа на голос или инструмент; 5) идеативный: нахождение идейного содержания музыки. Г. Кениг [2] в перечень основных музыкальных способностей включает воспроизведение высоты и интенсивности звуков, высотных и временных отношений между двумя

звуками, понимание и воспроизведение мелодии, понимание и воспроизведение музыкальных произведений как выражение эстетических эмоций, музыкальную память. Н.А. Римский-Корсаков выделяет в музыкальных способностях гармонический слух и ритмический слух как элементарные слуховые способности, а также высшие слуховые способности. Он пишет: если элементарные слуховые способности «даны самой природой и при первых музыкальных занятиях ... выступают явно, как бы в полном развитии своём, то таковые способности можно назвать высшими слуховыми» [3, с.56].

Б.М. Теплов считает главным показателем музыкальности эмоциональную отзывчивость на музыку. Относительно основных музыкальных способностей он пишет: «В качестве основных музыкальных способностей, образующих ядро музыкальности, мы должны принять те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения» [4, с. 210]. И далее: «Мы можем выделить три основные музыкальные способности: ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодий, или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения. Эту способность можно назвать иначе – эмоциональным, или перцептивным, компонентом музыкального слуха; способность к слуховому представлению, т.е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение. Эту способность можно иначе называть слуховым, или репродуктивным, компонентом музыкального слуха...» [4, с. 211]; «музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его...» [4, с. 210 – 211].

Г.М. Цыпин к ведущим музыкальным способностям относит музыкальный слух, чувство ритма и музыкальную память [5, с. 222].

С.И. Науменко [6] к музыкальным способностям относит музыкальный слух (ритмический, гармонический, мелодический), творческое воображение, эмоциональность. К.В. Тарасова [7] к общим музыкальным способностям относит эмоциональную отзывчивость на музыку и познавательные музыкальные способности: сенсорные (мелодический, тембровый, динамический, гармонический музыкальный слух и чувство ритма); интеллектуальные (репродуктивное и продуктивное музыкальное мышление, музыкальную память, музыкальное воображение).

Следует подчеркнуть, что учёные, используя терминологию «чувство ритма», безусловно, имеют в виду не только способ-

ность человека чувствовать ритм как таковой, но и восприятие метрической пульсации и темпа произведения. В этом контексте данный термин автоматически включает в себя и ритм, и метр, и темп. Использование разных методологических подходов в исследовании музыкальных способностей, и в частности, в исследовании основного компонента – музыкально-ритмической способности, внесли существенный вклад в их понимание и развитие. Однако противоречивость взглядов учёных создала некоторую путаницу. В связи с этим возникают несоответствия между теоретико-понятийным и эмпирическим аспектом исследования. Так, в ряде работ зарубежных и отечественных учёных музыкальные способности понимаются только как сенсорные способности; сложная музыкально-ритмическая способность отнесена исключительно к сенсорным способностям; отрицается существование музыкальных способностей, которые не укладываются в рамки сенсорно-перцептивных.

На наш взгляд, изучение музыкальных способностей будет более плодотворным при применении системного подхода. Правомочность использования системного подхода в музыкально-психологических исследованиях просматривается ещё в труде Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» [4]. Таким образом, можно прийти к разрешению вопроса о структуре музыкальности, то есть к нахождению той органической системы музыкальных способностей, которая образует музыкальность. Ю.А. Цагарелли относительно музыкально-ритмической способности даёт следующие уточнения: «Резюмируя рассуждения и факты, относящиеся к вопросу об иерархическом строении структуры музыкально-ритмической способности, следует отметить, что её верхний – мыслительный уровень – занимает способность к восприятию темповых соотношений музыкального произведения. Средний – представленческий уровень – занимает способность к восприятию метрической пульсации. Нижний – сенсорный уровень – занимает способность к восприятию ритмического рисунка» [8, с. 182]; «следует отделять способность к восприятию ритма, метра и темпа от способности их воспроизводить, т.е. отделять музыкально-ритмическую способность от моторики, обеспечивающей восприятие (саккадические движения глаз) и являющейся произвольной реакцией на музыку (постукивание ногой и т.п.)» [8, с. 184].

Исходя из практической очевидности и доказательных фактов учёных [9 – 11], ритм, метр и темп музыкального произведения воспринимаются одновременно, следовательно, правильнее было бы говорить о музыкально-ритмической способности, а не о «ритмическом чувстве».

Библиографический список

1. Häcker V.U., Ziehen T. Ueber d. Erblichkeit der Musicalischen Begabung. *Zeits. Für Psychol.* 1922: 88, 89, 90.
2. König H. Zur *Experimental-untersuchung der Musicalität*. Würzburg. 1925.
3. Римский-Корсаков Н.А. *Музыкальные статьи и заметки*. Санкт-Петербург, 1911.
4. Теплов Б.М. *Избранные труды в двух томах*. Москва: Педагогика, 1985; Т. I
5. Цыпин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение, 1984.
6. Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности. *Вопросы психологии*. 1982; 5.
7. Тарасова К.В. *Онтогенез музыкальных способностей*. Москва: Педагогика, 1988.
8. Цагарелли Ю.А. *Психология музыкально-исполнительской деятельности*: Диссертация ... доктора психологических наук. Ленинград, 1989; Т. 1.
9. Корлякова С.Г. *Развитие психомоторного компонента музыкально-исполнительских способностей студентов*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2001.
10. Корлякова С.Г., Островерхов А.Г. Музыкально-ритмическая способность как компонент музыкальных способностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5 (42): 79 – 81.
11. Корлякова С.Г., Ванскова Е.Л. Экспериментальное исследование психомоторной надёжности учащихся и студентов-музыкантов в концертном выступлении. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2013; 4 (37): 171 – 176.

References

1. Häcker V.U., Ziehen T. Ueber d. Erblichkeit der Musicalischen Begabung. *Zeits. Für Psychol.* 1922: 88, 89, 90.
2. König H. Zur *Experimental-untersuchung der Musicalität*. Würzburg. 1925.
3. Rimskij-Korsakov N.A. *Muzikal'nye stat'i i zametki*. Sankt-Peterburg, 1911.
4. Teplov B.M. *Izbrannye trudy v dvuh tomah*. Moskva: Pedagogika, 1985; T. I
5. Cypin G.M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
6. Naumenko S.I. Individual'no-psihologicheskie osobennosti muzikal'nosti. *Voprosy psihologii*. 1982; 5.
7. Tarasova K.V. *Ontogenez muzikal'nyh sposobnostej*. Moskva: Pedagogika, 1988.
8. Cagarelli Yu.A. *Psihologiya muzikal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti*: Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Leningrad, 1989; T. 1.
9. Korlyakova S.G. *Razvitiye psihomotornogo komponenta muzikal'no-ispolnitel'skikh sposobnostej studentov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Stavropol', 2001.
10. Korlyakova S.G., Ostroverhov A.G. Muzikal'no-ritmicheskaya sposobnost' kak komponent muzikal'nyh sposobnostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5 (42): 79 – 81.
11. Korlyakova S.G., Vanskova E.L. *Ekspperimental'noe issledovanie psihomotornoj nadezhnosti uchashchisya i studentov-muzykantov v koncertnom vystuplenii*. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2013; 4 (37): 171 – 176.

Статья поступила в редакцию 05.10.16

УДК 159.922

Lukianova Z.N., *Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),*
E-mail: ninotchka4@mail.ru

ABOUT THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF TODAY'S YOUTH.

The article analyzes the basics of modern youth's spiritual and moral development, finds out the influence of writings of prominent thinkers on formation of political and personal attitude of today's youth. The author also examines the role of belletristic literature on the young person's spiritual growth and personal advancement. The researcher discusses methods and techniques of training a positive attitude towards other people in youth with dissimilar viewpoints and different political preferences. This article attempts to examine the need to create a clear political and moral position on the education of youth in accordance with national and international traditions in pupils and students. The paper shows some examples of preparation of training materials that can be used in the practice of school teachers, psychologists, teachers, post secondary educational institutions.

Key words: spiritual and moral development, today's young people, politicians, immigrants, traditions, literature, authority, religion.

З.Н. Лукьянова, канд. психол. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: ninotchka4@mail.ru

О СОДЕРЖАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье анализируется основное содержание духовно-нравственного развития современной молодёжи, выясняется роль авторитетов мысли в становлении политических и личностных взглядов современной молодёжи, изучается, какое влияние оказывает художественная литература на духовное становление и совершенствование личности молодого человека. Рассматриваются способы и приёмы воспитания позитивного отношения к людям различных возрастов, различных политических установок.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, современная молодёжь, политические деятели, иммигранты, традиции, художественная литература, авторитеты, религия.

В современной действительности политическая, этнокультурная обстановка отражается в сознании студентов как нечто неоднородное, трудно и по-разному воспринимаемое. Задача кураторов, преподавателей и даже родителей (несмотря на то, что дети уже взрослые) – помочь молодым людям с системой нравственных и политических предпочтений, выбрать свою линию поведения и мировосприятия, следовать выработанным взглядам и принципам. Но в первую очередь необходимо выяснить, что является для студентов ориентиром, существуют ли для них авторитеты, какова степень их политической осведомлённости, как они готовятся реализовать себя в профессиональной сфере. С этой целью студентам первого курса очной формы обучения факультета информационно-ресурсов и дизайна был предложен ряд вопросов анонимного анкетирования.

Вопросы следующие:

1. Какие события XX – XXI вв. являются для вас значимыми (в мире и нашей стране)?
2. Как вы и ваши родители относитесь к распаду Советского Союза?
3. Кто из политических деятелей в мире или нашей стране вызывает у вас уважение? Почему?
4. Как вы относитесь к проживанию иммигрантов в нашей стране?
5. Как вы относитесь к войне в Украине, и что, на ваш взгляд, её причиной?
6. Хотели бы вы, временно или постоянно, жить и работать в другой стране?
7. Известны ли вам какие-либо народные традиции (русские, украинские и др.)?
8. Есть ли у вас любимые телевизионные передачи?
9. Читаете ли вы художественную литературу? Если да, то какую (авторы, события, время и т.д.)?
10. Часто ли вы посещаете театры, концертные залы, кино-театры, художественные салоны?
11. Есть ли у вас авторитеты среди деятелей литературы, искусства, кино (независимо от времени и места проживания)?
12. Как вы относитесь к религии?

В опросе приняли участие 29 девушек 17 – 20 лет и 2 юноши 18 лет, поэтому чёткой возрастно-половой дифференциации здесь не отмечается. Но показателен факт равнодушия к общественно-политическим событиям, что свидетельствует о наличии собственных взглядов на историю страны и её современное состояние. Среди значимых событий XX века в первую очередь называется Великая Отечественная война, затем уже отмечают космические достижения, распад СССР, появление интернета, разработка нанотехнологий и др.

К распаду Советского Союза отношение выражается в основном через мнение родителей, и чётко прослеживается сожаление о том, что нет больше такой общей территории и слишком велик разрыв между бедными и богатыми.

К политикам, вызывающим уважение, в первую очередь относится В.В. Путин. Называются также политические деятели прошлых лет – Пётр I, Екатерина II. По одному выбору получили В.И. Ленин, И.В. Сталин, А. Меркель, дважды отмечен В.В. Жириновский.

Как положительный момент восприятия современности отмечается позитивное отношение к иммигрантам, но с пожеланием, чтобы они учитывали обычаи и культуру нашей страны. Только в двух ответах прозвучало нейтральное отношение, и в одном – резко негативное. На таком позитивном отношении можно выстраивать добропорядочные межнациональные контакты, что способствует росту духовной активности и веротерпимости. Ранее в наших работах [1, 2] прослеживались причины возникновения негативных межнациональных проявлений и предлагались способы их разрешения и предупреждения, здесь же мы остановились на проблеме иммиграции как таковой, поскольку на сегодняшний день она является наиболее актуальной, но связь этих явлений несомненна. Ответы показали, что вчерашние школьники, сегодня уже студенты, образно говоря, получили в семье и школе «прививку от национализма», и такая система воспитания положительно сказывается на развитии их духовного мира.

Отношение к войне в Украине преобладающе отрицательное (5-ый вопрос), позиция силового решения и вмешательства Америки вызывает возмущение, и отчётливо прозвучало желание нормализации российско-украинского взаимодействия.

Желание жить и работать в другой стране выразили 7 человек, остальные предпочитают свою страну.

Последующие вопросы были посвящены художественно-интеллектуальной стороне жизни, и самым отрадным, на наш взгляд, является обращение молодёжи к классической художественной литературе, а также к лучшим образцам современной литературы и поэзии. К телевидению отношение в основном прохладное, любимые передачи назвали только 5 человек.

Кинотеатры, концерты и др. (10-ый вопрос) в основном посещают не так часто, как бы хотелось (не хватает времени, денег). Авторитеты из мира искусства существуют, причём в основном это отечественные деятели литературы, живописи и т. д., но зарубежные имена тоже присутствуют. В целом ответы показали, что уровень духовности, интеллектуального развития наших студентов достаточно высок, и на этих показателях можно выстраивать воспитательную работу, ориентируя студентов на ещё

большой уровень достижений в личностном и профессиональном становлении. К несомненно положительным моментам следует отнести знание ими народных традиций, обычаев, принятие этих традиций.

И последнее, что нас интересовало – это отношение к религии. В основном оно положительное, всего 3 человека относятся к ней нейтрально, остальные отмечают, что вера человеку необходима (это не означает, что все они верующие).

Всё вышесказанное побуждает нас к необходимости обозначения системы воспитательных воздействий, не подавляющих личность человека, а побуждающих его к росту и совершенствованию. И начало такой работы должно осуществляться ещё в дошкольном возрасте. В исследованиях Н.Н. Беспаловой говорится о роли народной культуры в воспитании подрастающей личности, о роли конкретных игр, потешек, пословиц и поговорок. Основы нравственного воспитания, проявления чувств коллективизма и патриотизма представлены в игровой форме, без назидательности, скучного морализаторства, без упреков и унижений. Авторские работы Н.Н. Беспаловой [3, 4], как и других исследователей народного творчества [5, 6], могут быть использованы не только в системе дошкольных образовательных учреждений, но и в системе начального школьного образования, а также в дошкольном воспитании.

В подростковом и юношеском возрасте такая работа должна продолжаться. Уместны диспуты, беседы, игровые тренинги по определению оценки собственной личности, своего места в коллективе, отношения к своей стране и другим странам. Вопросы диспута или беседы для старшеклассников могут быть следующими.

Тема: «Кто я в современной действительности?»

1. Знаю ли я, кем я хочу быть?
2. Почему я выбираю именно эту профессию?
3. Имею ли я представление о других профессиях?
4. Какие у меня есть лучшие человеческие качества?
5. От каких качеств мне хотелось бы избавиться?
6. Чем для меня является школа?
7. Нужно ли в школе воспитывать чувство патриотизма?
8. Знаю ли я свою родословную?
9. Какие книги я выбираю?
10. Что бы мне хотелось изменить в своей стране?

Вопросы для студентов можно варьировать, предлагая усилить профессиональную роль в личностном совершенствовании. Правоммерно и в школе, и в вузе обращаться к системе игровых тренингов, выбирая из них приёмы, короткие задания, которыми может овладеть не только психолог, способствующие формированию видения другого человека в самых неожиданных ситуациях у школьника и студента и определению для себя оптимальных способов межличностного общения, не унижающих достоинство другого человека.

Полезен также при проведении бесед на темы современной действительности анализ политических событий с приведением различных точек зрения российских и зарубежных политиков, экономистов, публицистов. Преподаватели общенаучных дисциплин эту работу проводят, и достаточно успешно, но хорошо, если она будет продолжаться и в неформальной обстановке. И школьники, и студенты должны учиться выражать своё мнение, каким бы оно ни было, без опасения последствий для себя.

Подобную работу можно проводить, опираясь на материалы периодической печати, учитывая при этом критический анализ авторских высказываний.

В условиях вузовской действительности существенную помощь, помимо обучения и воспитания методом обращения к вопросам духовно-нравственного развития на лекциях и семинарских занятиях, может оказать психологическая служба с её возможностью увидеть человека и в межличностном общении, и наедине, в индивидуальных беседах. Когда происходит обращение к психологу в неформальной обстановке с той открытостью, которой может не быть в системе учебных занятий, появляется диалоговое общение, где главный принцип: «Не навреди, но по-

моги!». И здесь необходимы политическая грамотность сотрудника, ориентированность в событиях, терпимость к инакомыслию, терпение и способность не осудить, но попытаться вместе разобраться в вопросах морали и нравственности.

Помимо индивидуальной психологической работы, рекомендуется кураторам и преподавателям проводить диспуты, беседы, игровые тренинги по определению оценки собственной личности, своего места в коллективе, отношения к своей стране и другим странам. В системе игровых тренингов существуют приёмы, короткие задания, которыми может овладеть не только психолог и которые помогут студенту увидеть другого человека в самых неожиданных ситуациях и определить для себя оптимальные способы межличностного общения, не унижающие достоинство другого человека [7]. Интересным методом является проведение практических психологом встреч, бесед совместно с другими преподавателями и сотрудниками, когда предметом обсуждения становятся вопросы и профессионального, и нравственного совершенствования личности (беседы совместно с Н.С. Плюсиной о профессиональной ориентированности студентов на первых и последних курсах, с Л.А. Гриневич о профилактике экстремизма и воспитании позитивного отношения к людям разных национальностей и др.). Профессионально-психологические, духовно-нравственные ориентиры должны быть предметом постоянного изучения психологической службой.

Исходя из вышесказанного, следует определить систему основных задач психологической службы:

1. Изучение мотивационных ожиданий студентов младших курсов.
2. Изучение проблем адаптации к вузовской жизни студентов I-ых курсов.
3. Анализ профессиональных ожиданий студентов средних и старших курсов и их готовности к работе в трудовых коллективах.
4. Изучение особенностей духовно-нравственного развития студентов младших курсов.
5. Составление мер коррекционной и компенсаторной поддержки с учётом изучения анализа полученных результатов.

Профессионально-психологическая работа непременно должна проводиться в рамках учебной и досуговой деятельности, с привлечением преподавателей и общенаучных, и специальных дисциплин. При необходимости следует опираться на опыт и контактные встречи с представителями трудовых коллективов.

Что касается вопросов учебной деятельности, то здесь спектр воспитательной работы преподавателя достаточно широк: от изучения вопросов личностного становления в работах авторов ещё античных времен до анализа современных теорий личностного совершенствования и развития. Система контрольно-самостоятельной работы с различными заданиями по теме «Личность» (конспектирование учебной и научно-популярной литературы, составление плана главы и проверочных к ней вопросов, реферирование работ по данной проблеме и т.д.) даёт возможность студенту не только усвоить основные понятия и категории, но и найти содержание ценностей, близких собственной внутренней позиции, собственным взглядам и духовным ориентирам. А семинарское занятие, закрепив изучаемый теоретический материал, в дискуссионном обсуждении позволит увидеть систему вечных ценностей, отражённых в структуре личности С.Л. Рубинштейна [8] и представленных, в том или ином виде, в работах других авторов, изучающих структуру личности с её основными направлениями.

Как в практической, так и в теоретической деятельности учителю школы, преподавателю вуза, родителям, работникам социокультурной сферы необходимо обращаться к материалам художественной литературы, искусства, народной педагогики, средств массовой информации, к другим источникам, способным дать возможность подрастающей личности развиваться в лучших традициях гуманистической педагогики и психологии.

Библиографический список

1. Лукьянова З.Н. Социально-психологические проблемы восприятия межнациональных отношений. *Психолого-педагогические проблемы личностно-ориентированного воспитания*. Барнаул, 1999.
2. Лукьянова З.Н. Способы и приёмы оптимизации межнационального общения. *Психология общения 2000: проблемы и перспективы: тезисы международной конференции*. Москва, 2000.
3. Беспалова Н.Н. *Использование народной педагогики в условиях дошкольных образовательных учреждений*. Барнаул, 2000.
4. Беспалова Н.Н. *Реализация воспитательного потенциала народной педагогики в дошкольных образовательных учреждениях*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2000.

5. Батурина Г.И. Кузина Т.Ф. *Занимательная педагогика народов России*. Москва: Школа-Пресс, 1998.
6. Куликова Т.А. *Семейная педагогика и домашнее воспитание*. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
7. Бодалёв А.А. *Личность в общении*. Москва: Международная педагогическая академия, 2000.
8. Рубинштейн С.Л. *Основы психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2014.

References

1. Luk'yanova Z.N. Social'no-psihologicheskie problemy vospriyatiya mezhnacional'nyh otnoshenij. *Psihologo-pedagogicheskie problemy lichnostno-orientirovannogo vospitaniya*. Barnaul, 1999.
2. Luk'yanova Z.N. Sposoby i priemy optimizatsii mezhnacional'nogo obscheniya. *Psihologiya obscheniya 2000: problemy i perspektivy: tezisy mezhdunarodnoj konferencii*. Moskva, 2000.
3. Bepalova N.N. *Ispol'zovanie narodnoj pedagogiki v usloviyah doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Barnaul, 2000.
4. Bepalova N.N. *Realizatsiya vospitatel'nogo potentsiala narodnoj pedagogiki v doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2000.
5. Baturina G.I. Kuzina T.F. *Zanimatel'naya pedagogika narodov Rossii*. Moskva: Shkola-Press, 1998.
6. Kulikova T.A. *Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie*. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 1999.
7. Bodalev A.A. *Lichnost' v obschenii*. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 2000.
8. Rubinshtejn S.L. *Osnovy psikhologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.

Статья поступила в редакцию 17.06.16

УДК 57.042, 57.048

Martyshev A.V., Deputy Director of Secondary School №1432 "New school", (Moscow, Russia), E-mail: martyshev85@mail.ru
Goryunova S.V., Doctor of Sciences (Biology), Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia),
 E-mail: svgor@inbox.ru
Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia),
 E-mail: vg44@mail.ru

MONITORING OF THE FUNCTIONAL STATE OF MOSCOW CHILDREN WITH VARIOUS PHYSICAL ACTIVITIES. In the article the researchers give physiological assessment of condition of children, having different types of physical activity. The research was conducted during the period from 2007 to 2011, in which pupils of a Moscow school (131 school students of 8+1,1 years of age) took part. The comparative analysis of the state of health and physical development of children, who are engaged in all-physical training and children attending classes on karate in the system of additional education at school No. 1432 (Moscow) revealed significant distinctions in the studied indicators. Higher level of adaptation to physical activities of pupils of skilled group is noted. The authors have found that for most of martial artists of the skilled group (89,4%) 3 minutes were almost enough to recover the cardiovascular system after physical activity. Control measurements of heart rate and the sympathetic-adrenalin tone at the end of the experiment showed a decrease in these indicators at younger school students from the skilled group (82,4%) to the basic group (38,4%) and these indicators almost didn't decrease in pupils of the control group.

Key words: psycho-emotional sphere, physical activity, pupils, karate, educational and training occupations, oriental martial arts, physical development.

А.В. Мартышов, зам. директора, ГБОУ учреждение Среднеобразовательная школа №1432 «Новая школа», г. Москва, E-mail: martyshev85@mail.ru
С.В. Горюнова, д-р биол. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: svgor@inbox.ru
В.В. Глебов, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

МОНИТОРИНГ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МОСКОВСКИХ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКОЙ

В статье дана физиологическая оценка состояния детей, имеющих разные виды физической нагрузки. Представленное исследование проводилось в период с 2007 по 2011 гг., в нём приняли участие учащиеся московской школы (131 школьник возраста 8±1,1 лет). Сравнительный анализ состояния здоровья и физического развития детей, занимающихся *общезысильной подготовкой* и детей, посещающих занятия по каратэ в системе дополнительного образования (ДО) в школе № 1432 (Москва) выявил значимые различия в исследуемых показателях. Отмечен более высокий уровень адаптации к физическим нагрузкам учащихся *опытной группы*. Установлено, что для большинства (89,4%) единоборцев *опытной группы* 3-х минутного интервала времени после физической нагрузки было достаточно практически полного восстановления сердечно-сосудистой системы. Контрольные измерения частоты сердечных сокращений и симпатно-адреналового тонуса в конце исследования демонстрировали снижение этих показателей у младших школьников, учащихся *опытной группы* в 82,4%, у учащихся *базовой группы* в 38,4% и практически не снижались данные показатели у учащихся *контрольной группы*.

Ключевые слова: физическая активность, учащиеся, каратэ, учебно-тренировочные занятия, восточные единоборства, физическое развитие.

Несмотря на усиление внимания многих специалистов и исследователей в области здоровья и адаптации учащихся, многие факторы риска в образовательной среде изучены еще в недостаточной мере [1 – 5]. Актуальность настоящего исследования определяется тем, что дезадаптация школьников России носит ярко выраженный психосоматический характер и тесно связана с учебным процессом, а организация работы по профилактике возникновения функциональных нарушений у детей возможна только на основе знаний особенностей адаптационных процессов детского организма в образовательной среде [6; 7]. В этой связи важным аспектом выступает проблема дозированности физических нагрузок [8 – 10]. Важность занятий физической культурой и

спортом ни кем не оспаривается. Однако в последнее время все чаще появляется информация о патологической реакции сердечно-сосудистой системы учащихся во время соревнований [10]. Набор детей в спортивные секции осуществляется уже с 5 – 6 летнего возраста, несмотря на рекомендации врачей и физиологов. Интенсивные физические нагрузки, не имеющие научно-обоснованных норм, истощают организм детей и подростков и сказываются на работе основных функциональных систем [10].

Адаптивные реакции организма на физическую нагрузку в первую очередь связаны с изменениями в функционировании кардиореспираторной системы, обеспечивающей повышение производительности аппарата кровообращения [10]. Именно

поэтому возрастает необходимость контроля за состоянием сердечно-сосудистой системы во время тренировок.

Представленные противоречия в аспекте адаптационных процессов в детской популяции стали отправной точкой нашего исследования.

Организация и методы исследования. Основным материалом для работы послужили результаты, полученные при исследовании, проводившемся с ноября 2007 г. по ноябрь 2011 г. на базе государственного бюджетного образовательного учреждения Западного административного округа города Москвы: в центре образования № 1432 «Новая школа».

Общее количество исследуемых составило 131 учащегося. Было организовано три группы занимающихся: **опытная, контрольная и базовая группы** (ОГ; КГ; БГ соответственно).

Контрольную группу составили 23 учащиеся (занятия по каратэ велись по стандартной методике).

В состав **опытной группы** вошли 25 человек (занятия велись по разработанной автором методике).

За основу сравнения были взяты результаты, полученные при обследовании детей, не посещающих занятия каратэ (занимающихся общефизической подготовкой в школе). Они составили **базовую группу** (83 человека).

Возрастной состав учащихся **первого года** обучения – $8 \pm 1,1$ лет.

Методы. Использовали поверенный аппаратно-приборный комплекс «АМСАТ – КОВЕРТ», предназначена для клинко-физиологической диагностики функционального состояния орга-

низма человека на основе топической экспресс-оценки текущих электрических характеристик рефлексогенных биологически активных зон (БАЗ) кожи. Программное обеспечение позволяет проводить интегральную и дифференциальную графическую и топическую оценку функционального состояния организма, позвоночного столба и сопряженных с ним сегментарно-нервного аппарата, а также висцеральных органов человека.

При начальном измерении исследуемых параметров все учащиеся показали относительно одинаковые базовые значения ЧСС и САТ в состоянии покоя (без нагрузки). Однако после нагрузки учащиеся **контрольной группы** продемонстрировали большую вариативность значений индексов вариационной пульсометрии по сравнению с учащимися **опытной группы**.

В конце учебного года при контрольном измерении ЧСС и САТ учащиеся обеих групп, занимающихся каратэ, демонстрировали снижение значений показателей по исследуемым параметрам, однако у единоборцев **опытной группы** эти снижения происходило более интенсивно.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для большинства единоборцев **опытной группы** (79,8%) интервала времени в три минуты было достаточно для **практически полного восстановления** сердечно-сосудистой системы после физической нагрузки.

У учащихся **контрольной и базовой группы** были отмечены **значительные колебания значений индексов вариационной пульсометрии**, полученных при измерении исходного уровня и после времени восстановления.

Таблица 1

Изменение индекса симпато-адреналового тонуса (САТ) на разных этапах занятий по каратэ в течение 2007-2011 гг. (n=131)

Группа	Период наблюдений									Д.г.	m	Δ	P<0,05
	Этап	1-й год		2-й год		3-й год		4-й год					
ОГ	1	1,314	1,301	1,335	1,321	1,321	1,268	1,297	1,304	1,3 ± 0,02	0,01	0,02	
	2	2,904	2,806	2,918	2,950	2,919	2,919	3,056	3,159	2,95 ± 0,13	0,05	0,13	1
	3	2,429	1,876	2,421	1,945	2,403	1,987	2,378	1,781	2,2 ± 0,2	0,08	0,2	1
КГ	1	1,304	1,290	1,309	1,305	1,301	1,286	1,301	1,279	1,3 ± 0,01	0,004	0,01	
	2	3,159	3,25	3,187	3,19	3,181	3,18	3,175	3,178	3,2 ± 0,03	0,01	0,03	1
	3	2,579	2,256	2,592	2,304	2,551	2,300	2,545	2,216	2,4± 0,1	0,05	0,	1
БГ	1	1,296	1,201	1,313	1,512	1,204	1,102	2,078	1,720	1,4±0,3	0,13	0,3	
	2	3,123	2,985	2,056	2,417	2,340	2,418	2,980	2,418	2,6±0,3	0,14	0,3	
	3	3,021	2,812	2,345	2,980	2,130	2,700	2,700	2,200	2,6±0,3	0,1	0,3	

Примечание: САТ – индекс симпато-адреналового тонуса

1 – исходный фон, 2 – после физической нагрузки, 3 – после трехминутного восстановления

Д.г. – среднеквадратическая (стандартная) ошибка среднего арифметического

Д.г. – доверительные границы Δ – доверительный интервал 95% (R 0,05)

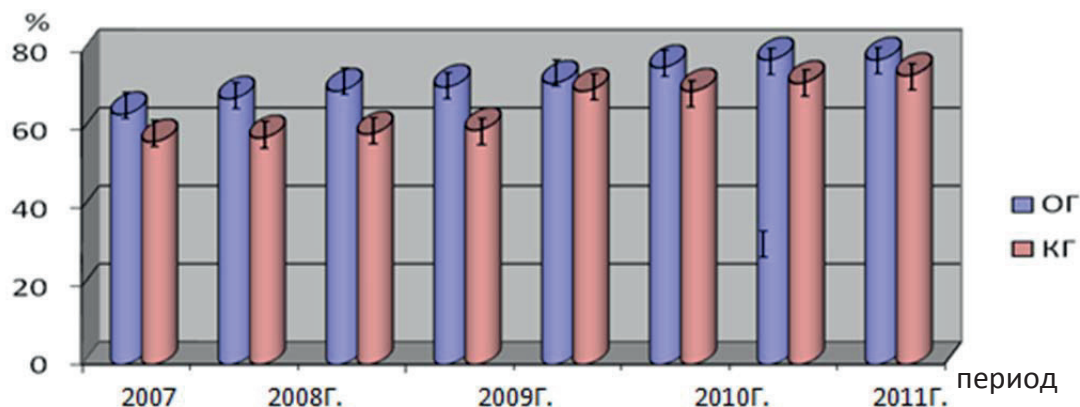


Рис.1. Среднегрупповые показатели (%) динамики учащихся ОГ и КГ групп, имеющих оптимальный уровень функционального состояния организма

Нами были отмечены следующие изменения в состоянии сердечно-сосудистой системы: **уменьшение и стабилизация пульса** у детей *опытной группы* составила 5 уд/мин., а в *контрольной и базовой группах* – 4 уд/мин., тогда как значения САТ, наоборот, **увеличились** в *опытной группе* на 0,255 условных единиц., в *контрольной группе* – на 0,019 у. ед. и **уменьшились** в *базовой группе* на 0,705 у. ед.

На основании проведенных исследований можно сделать вывод о лучшей адаптации к физическим нагрузкам *учащихся опытной группы* по сравнению с *учащимися контрольной и базовой группы* к концу исследования.

В процессе диагностики АПК «АМСАТ – КОБЕРТ» показал области **сильного, среднего нарушения и оптимум** (область нормального функционирования органов и систем организма). Для оценки состояния организма использовались цифровые значения фактора отклонения по отведениям и системам в начале и конце учебного года (рисунок 1).

Нами наблюдались положительная динамика роста количества детей, отнесенных по результатам диагностики к *учащимся с оптимальным уровнем функционального состояния*: в *опытной группе* рост составил 17%, тогда как в *контрольной и базовой группах* рост превысил 14 и 10% соответственно (при $p > 0,05$).

Наши данные согласуются с результатами И.Р. Боднар, Я.К. Витос (2011), где на выборке детей дошкольного возраста была разработана программа тренировок по каратэ [11]. Исследование показало, что адекватно подобранная физическая подготовка в тренировочных занятиях по восточным единоборствам, способствовала снижению заболеваемости у дошкольников, улучшению двигательной активности (координация, точность выполнения упражнения) и проведения воспитательного процесса.

Выводы. Сравнительный анализ состояния здоровья и физического развития детей, занимающихся *общефизической подготовкой* и детей, посещающих занятия по каратэ в системе дополнительного образования (ДО) в школе №1432 (Москва) выявил значимые различия в исследуемых показателях.

Отмечен более высокий уровень адаптации к физическим нагрузкам *учащихся опытной группы*. Установлено, что для большинства (89,4%) единоборцев *опытной группы* 3-х минутного интервала времени после физической нагрузки было достаточно практически для полного восстановления сердечно-сосудистой системы. Контрольные измерения ЧСС и САТ в конце исследования демонстрировали снижение этих показателей у младших школьников *опытной* (82,4%) и *контрольной группы* (38,4%) и практически не снижались данные показатели у *учащихся базовой группы*.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. *Проблемы адаптации и учение о здоровье*. Москва: Издательство РУДН, 2006.
2. Назаров В.А., Глебов В.В., Марьяновский А.А. Динамика информационных нагрузок в школе и психофункциональное развитие детей столичного мегаполиса. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 5: 24 – 27.
3. Родионова О.М., Глебов В.В. Немотивированная агрессия в различных социальных группах – угроза социальной стабильности и безопасности современного мегаполиса. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2007; 1: 42 – 48.
4. Сидельникова Н.Ю., Глебов В.В., Радыш И.В. Сравнительный анализ умственной работоспособности и интеллекта детей младшего школьного возраста, проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса. *Технология живых систем*. 2015; 3: 13 – 17.
5. Glebov V.V., Arakelov G.G. Influences of different factors on dynamics of children's aggression and teenage criminality (on an example of the Moscow and Altai Regions). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; Т. 3.: 565 – 578.
6. Лавер Б.И., Глебов В.В. Уровень здоровья и физического здоровья учащихся школ в условиях разного экологического состояния территории Москвы. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013; 5: 68 – 73.
7. Родионова О.М., Глебов В.В. *Лекции по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека»*: учебное пособие: в 2 ч. Москва: РУДН, 2013; Ч. 1.
8. Глебов В.В. Оптимизация режима труда и отдыха в психофизиологической адаптации учащихся школ. *Известия СГУ. Философия. Психология. Педагогика*. 2014; 1: 87 – 90.
9. Глебов В.В., Араkelov Г.Г. Организация досуговой деятельности школьников как средство профилактики агрессивного асоциального поведения в детско-подростковой среде. *Вестник МГУКИ*. 2012; 6: 146 – 151.
10. Мартышов А.В., Горюнова С.В., Глебов В.В. *Эколого-физиологическая оценка двигательной активности и адаптации младших школьников в условиях среды мегаполиса*: монография. Москва: РУДН, 2013.
11. Боднар И.Р., Витос Я.К. Единство обучения, воспитания и оздоровления детей дошкольного возраста в процессе занятий карате. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. 2011; 10: 5 – 9.

References

1. Agadzhanian N.A., Baevskij R.M., Berseneva A.P. *Problemy adaptacii i uchenie o zdorov'e*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2006.
2. Nazarov V.A., Glebov V.V., Mar'yanovskij A.A. Dinamika informacionnyh nagruzok v shkole i psihofunkcional'noe razvitie detej stolichnogo megapolisa. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2012; 5: 24 – 27.
3. Rodionova O.M., Glebov V.V. Nemotivirovannaya agressiya v razlichnyh social'nyh gruppah – ugroza social'noj stabil'nosti i bezopasnosti sovremennogo megapolisa. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2007; 1: 42 – 48.
4. Sidel'nikova N.Yu., Glebov V.V., Radysh I.V. Sravnitel'nyj analiz umstvennoj rabotosposobnosti i intellekta detej mladshogo shkol'nogo vozrasta, prozhivayuschih v raznyh sredovyh usloviyah stolichnogo megapolisa. *Tehnologiya zhiyih sistem*. 2015; 3: 13 – 17.
5. Glebov V.V., Arakelov G.G. Influences of different factors on dynamics of children's aggression and teenage criminality (on an example of the Moscow and Altai Regions). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; Т. 3.: 565 – 578.
6. Laver B.I., Glebov V.V. Uroven' zdorov'ya i fizicheskogo zdorov'ya uchashchihya shkol v usloviyah raznogo 'ekologicheskogo sostoyaniya territorii Moskvy. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2013; 5: 68 – 73.
7. Rodionova O.M., Glebov V.V. *Lekcii po disciplinam «Ekologicheskaya fiziologiya» i «Biologiya cheloveka»*: uchebnoe posobie: v 2 ch. Moskva: RUDN, 2013; Ch. 1.
8. Glebov V.V. Optimizaciya rezhima truda i otdyha v psihofiziologicheskoy adaptacii uchashchihya shkol. *Izvestiya SGU. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. 2014; 1: 87 – 90.
9. Glebov V.V., Arakelov G.G. Organizaciya dosugovoj deyatel'nosti shkol'nikov kak sredstvo profilaktiki agressivnogo asocial'nogo povedeniya v detsko-podrostkovoj srede. *Vestnik MGUKI*. 2012; 6: 146 – 151.
10. Martyshev A.V., Goryunova S.V., Glebov V.V. *Ekologo-fiziologicheskaya ocenka dvigatel'noj aktivnosti i adaptacii mladshih shkol'nikov v usloviyah sredy megapolisa*: monografiya. Moskva: RUDN, 2013.
11. Bodnar I.R., Vitos Ya.K. Edinstvo obucheniya, vospitaniya i ozdorovleniya detej doskol'nogo vozrasta v processe zanyatij karate. *Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta*. 2011; 10: 5 – 9.

Статья поступила в редакцию 06.10.16

УДК 37.015

Mitryashkina N.V., Head of Organizational-Methodical Department, Center of Psychological and Pedagogical Assistance to Population "Algis" (Stavropol, Russia), E-mail: stavmnv@yandex.ru

THE INFLUENCE OF EARLY RELATIONS OF THE CHILD WITH THE MOTHER IN HIS SOCIOPSYCHOLOGICAL ADAPTATION. The research examines the influence of early object relations of the child with his mother in the period of the child's sociopsychological adaptation. One of the criteria of socio-psychological adaptation of child of a preschool age is an ability to establish satisfying object relations, which is secondary and is formed on the basis of satisfying early relationship of the child with his mother. The

article presents views of contemporary authors on the sociopsychological adaptation. In addition, the researcher examines a contact between early relationship of the child with an adult and development of the child in the works of Russian and foreign psychologists. The relationship of social and psychological adaptation for the child and his early object relations with the mother is seen within the psychoanalytic approach, in particular, from the point of view of object relations theory.

Key words: children of preschool age, early object relations, attachment, social-psychological adaptation, disadaptive behavior, psychoanalytic approach, object relations theory.

Н.В. Митряшкина, зав. организационно-методическим отделением Центра психолого-педагогической помощи населению «Альгис», г. Ставрополь, E-mail: stavmrv@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ РАННИХ ОТНОШЕНИЙ РЕБЁНКА С МАТЕРЬЮ НА ЕГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье рассматривается влияние ранних объектных отношений ребёнка с матерью на дальнейшую социально-психологическую адаптацию ребёнка. Одним из критериев социально-психологической адаптации ребёнка дошкольного возраста является способность к установлению удовлетворяющих объектных отношений, которая является вторичной и формируется на основании ранних удовлетворяющих отношений ребёнка с его матерью. Автором представлены взгляды современных авторов на социально-психологическую адаптацию, а также на связь между ранними отношениями ребёнка со значимым взрослым и дальнейшим развитием ребёнка в работах отечественных и зарубежных психологов. В данной статье связь социально-психологической адаптации ребёнка и его ранних объектных отношений с матерью рассматривается в рамках психоаналитического подхода, в частности, с позиций теории объектных отношений.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, ранние объектные отношения, привязанность, социально-психологическая адаптация, дезадаптивное поведение.

В современном обществе мы все чаще сталкиваемся с дезадаптивным поведением взрослых, подростков, детей. Внешняя нестабильная ситуация актуализирует внутренние проблемы людей, делая очевидным наличие глубинного пласта нарушений. Дезадаптивное поведение является проявлением внутреннего душевного неблагополучия человека – нарушения процесса социально-психологической адаптации. Процесс социально-психологической адаптации у взрослых осложняется нестабильной макроэкономической, геополитической ситуацией в стране. Попытка взрослых стабилизировать внутреннее состояние и обеспечить стабильность существования не только себе, но и членам семьи, зачастую приводит к увеличению времени, проводимому на работе, изменению дистанции в отношениях с близкими людьми, в том числе с детьми, актуализации потребности восстановления с помощью дополнительных ресурсов [не всегда адаптивных, например – ПАВ]. В свою очередь, дети и подростки также реагируют на нестабильность внешней ситуации и состояние родителей усилением патогенной симптоматики. Удовлетворяющие, поддерживающие, «достаточно хорошие» детско-родительские отношения являются опорой для детей и подростков в ситуации нестабильности и небезопасности, оказываясь «надежной базой» для преодоления трудностей жизни.

В настоящее время существуют различные определения социально-психологической адаптации. В этнопсихологическом словаре и энциклопедическом словаре по психологии и педагогике социально-психологическая адаптация [от лат. *adoption* – приспособление] рассматривается как результат [и процесс] взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальному согласованию [установлению оптимального соотношения] целей и ценностей личности и группы [1].

В словаре по профориентации и психологической поддержке социально-психологическая адаптация понимается как приспособление личности к условиям социальной сферы. [2].

Е.В. Кулебякин рассматривает социально-психологическую адаптацию как важнейший механизм социализации и взаимодействия личности и социальной среды [3].

Психологический словарь под редакцией В.П. Зинченко предлагает следующее понятие социально-психологической адаптации: это интегрированный показатель состояния человека, отражающий его возможность выполнять определенные психосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [4].

Ещё один вариант трактовки социально-психологической адаптации в отечественной психологии – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии

с требованиями этого общества и собственными мотивами, потребностями и интересами [5].

Во всех определениях социально-психологической адаптации, приведенных здесь, очевидным является факт наличия взаимной связи личности и общества. Соглашаясь с данным положением, остается добавить необходимость и обязательность этой связи. Человек как существо социальное напрямую зависит от общества, от собственной социальной реализованности, а его внутреннее душевное благополучие во многом детерминировано социальным соответствием, и, наоборот, без душевного, внутреннего благополучия человека соотношение системы ценностей личности с социальными нормами, требованиями будет осложнено или невозможно.

С точки зрения В.Ю. Меновщикова, «... вся сложность и, возможно, даже драматизм ... заключается в том, что социальное практически не отделимо от биологического и психологического. Более того, можно говорить о том, что социальная дезадаптация есть следствие биологической и психологической дезадаптации, поскольку человек здоровый биологически и психологически социальным дезадаптантом не становится. Либо он становится таковым лишь на короткое время в силу воздействия экстремальных факторов [война, землетрясение и т. п.]. Существует и обратная зависимость – среда, социум, социальное влияют на психологическое и биологическое состояние индивида» [6, с. 53].

Таким образом, рассматривая социально-психологическую адаптацию детей можно остановиться на следующем определении социально-психологической адаптации – полифакторная совокупность состояний, реакций, взаимоотношений ребёнка, определяющая гомеостаз его душевного благополучия и социальной приспособленности. Душевное благополучие детей в дошкольном возрасте определяется фактами полного или частичного удовлетворения базовых потребностей как физиологических, так и психологических, главной из которых является потребность в удовлетворяющих отношениях. Однако, потребность, равно как и способность находиться в близких удовлетворяющих отношениях детерминирована опытом ранних отношений ребёнка с матерью. Если таковой опыт имел место в жизни ребёнка, то и дальнейшие отношения, вероятно, будут складываться как удовлетворяющие ребёнка. Если ранние отношения с матерью складывались травматично для ребёнка, то ожидаемыми будут и непростые отношения с другими людьми.

В рамках психоаналитического подхода именно наличие в опыте ребёнка удовлетворяющих объектных отношений определяет его способность к социально-психологической адаптации. «Теория и практика психоанализа внесли существенный вклад в понимание закономерностей развития человеческих отношений. Пройдя путь от учения З. Фрейда до разработок о ранних объектных отношениях и теории привязанности, психоаналитический подход сыграл важнейшую роль в формировании современных взглядов на ранние отношения матери с ребёнком...» [7, с. 124].

«Контакт с матерью снимает тревогу и даёт чувство защищенности, значение которого нельзя переоценить, поскольку, только будучи внутренне свободным от переживания опасности, тревоги или боли, ребёнок способен переключать свое внимание на окружающий мир и решать задачи по его познанию и освоению» [8, с. 45].

В исследованиях зарубежных психологов М. Эйнсворт, Дж. Боулби, М. Мейн также становится очевидной взаимосвязь объектных отношений с социально-психологической адаптированностью ребёнка [9].

Дж. Боулби утверждал, что мы можем понять человеческое поведение, только рассмотрев его среду адаптации, основную среду, в которой оно формируется. «... у малышей, испытывающих до определённого возраста недостаток интеракций с людьми, может так никогда и не выработаться адекватное социальное поведение» [10, с. 44].

Определяющим для разработки идеи о связи социально-психологической адаптации и объектных отношений явился подход к рассмотрению ранних объектных отношений младенца и матери как жизнеобразующей матрицы всех его последующих взаимоотношений. Именно наличие определенных объектных отношений в детстве у младенца с матерью формирует внутреннюю систему отношений младенца и определяет его мировосприятие и дальнейшие межличностные связи, а также передачу этой модели объектных отношений последующим поколениям.

В зарубежной психологии особую популярность приобрела теория привязанности, разработанная Дж. Боулби и М. Эйнсворт. Согласно этой теории, отношения, возникающие между младенцем и матерью, детерминируются привязанностью, возникающей между ними, и определяют дальнейшее развитие ребёнка. Функциями матери кроме удовлетворения базовых физиологических потребностей младенца, является обеспечение его базовых психологических потребностей в любви, безопасности, надёжности и уверенности в своей защищённости.

Если это так, то младенец, вырастая, способен налаживать вторичные привязанности с другими людьми. В противном случае, он не сможет устанавливать вторичные привязанности с другими людьми, пока эти базовые потребности не будут удовлетворены. Способность к установлению удовлетворяющих вторичных связей является одним из критериев социально-психологической адаптации.

Маргарет Малер, венский педиатр и детский психоаналитик, изучала эмоциональные связи между младенцем и матерью и рассматривала отношения мать – дитя как динамическое единство противоположных стремлений – потребность ребёнка в привязанности к матери, с одной стороны, и стремлении ребёнка к собственной автономии через установление четких границ своего «Я» в этих отношениях – с другой. [11]. Качество существующих отношений между матерью и ребёнком опреде-

ляет успешность интеграции этих противоречивых тенденций и формирует способность ребёнка к самостоятельности, автономии. В данном случае стабильные объектные отношения матери и ребёнка рассматриваются в качестве ресурсной поддержки для ребёнка и надёжной базы для его дальнейшего психического развития.

В трудах отечественных психологов прослеживается та же линия, обозначающая значимость для ребёнка отношений со значимым взрослым, его потребности во внешних впечатлениях как предиката его социально-психологической адаптированности. «В ходе взаимодействия с окружающими людьми происходит социализация ребёнка, усвоение им определенной системы ценностей, норм национальной и общечеловеческой культуры. Кроме того, общение выполняет важнейшую роль в возникновении и развитии самосознания и самооценки. Стремление к самопознанию и самооценке возникает в процессе общения детей сначала с близкими взрослыми, а после трёх лет – и со сверстниками. В процессе общения ребёнок получает возможность с помощью взрослых и сверстников оценить себя в разных сферах жизнедеятельности» [12, с. 23].

«Кроме того, исследования обнаруживают, что на протяжении всего раннего и дошкольного детства главным фактором формирования личности ребёнка продолжает оставаться взрослый человек, поддержка и одобрение которого составляют необходимое условие «уравновешенности» ребёнка с окружающей его средой и переживания им эмоционального благополучия. Стремление к одобрению взрослых, особенно родителей, является в этом возрасте настолько сильным, что именно оно побуждает ребёнка к такому поведению, в котором он не испытывает непосредственной потребности. Следовательно, «санкции» взрослых являются важнейшими регуляторами поведения ребёнка» [12, с. 24]. Способность устанавливать вторичные связи, иметь потребность быть в отношениях с людьми, в первую очередь с близкими людьми и сверстниками определяет внутриспсихическую готовность ребёнка к социальному функционированию. Под потребностью «находиться в отношениях» понимается осознанное или бессознательное желание, интерес к отношениям с разными людьми. Способность «быть в отношениях» определяется наличием внутренней готовности рассматривать другого человека как равного себе, способностью проявлять эмпатию и рефлексию в отношениях с ним, определять границы обоюдной комфортности в этих отношениях, а также наличием необходимых навыков взаимодействия.

Таким образом, дошкольники, имеющие удовлетворяющий опыт ранних объектных отношений хотя и могут устанавливать и поддерживать отношения с близкими людьми, сверстниками, взрослыми в зависимости от ситуации, демонстрируя свою социальную приспособленность, что является одним из аспектов социально-психологической адаптации ребёнка.

Библиографический список

1. Крысько В.Г. *Этнопсихологический словарь*. Москва, 1999.
2. *Словарь по профориентации и психологической поддержке*. Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения. Томск. 2003.
3. Кулебякин Е.В. *Психология социальной работы: учебное пособие*. Владивосток, 2004.
4. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. *Большой психологический словарь*. Москва, 2002.
5. *Большая психологическая энциклопедия*. Available at: <http://psychology.academic.ru/>
6. Меновщиков В.Ю. *Рабочая книга психолога социальной защиты*. Москва, 2010.
7. *Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды*. Москва, 2005.
8. Бурменская Г.В. Методики диагностики привязанности к матери ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста. *Психологическая диагностика*. 2005; 4.
9. Крэйт У. *Теории развития*. Боулби и Эйнсворт о человеческой привязанности. Москва, 2002.
10. Боулби Дж. *Надёжная опора. Клиническое применение теории привязанности*. Лондон, 1988.
11. Малер М.С., Пайн Ф., Бергман А. *Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация*. Перевод с английского. Москва, 2011.
12. Ганюшенко Н.И. Исследование особенностей эмоционального отношения ребёнка к себе и окружающим людям. *Психолог в детском саду*. 2005; 4.

References

1. Krysko V.G. *‘Etnopsihologicheskij slovar’*. Moskva, 1999.
2. *Slovar' po proforientacii i psihologicheskoy podderzhke*. Kemerovskij oblastnoj centr professional'noj orientacii molodezhi i psihologicheskoy podderzhki naseleniya. Tomsk. 2003.
3. Kulebyakin E.V. *Psihologiya social'noj raboty: uchebnoe posobie*. Vladivostok, 2004.
4. Zinchenko V.P., Mescheryakov B.G. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
5. *Bol'shaya psihologicheskaya enciklopediya*. Available at: <http://psychology.academic.ru/>
6. Menovschikov V.Yu. *Rabochaya kniga psihologa social'noj zashchity*. Moskva, 2010.
7. *Psihoanaliticheskaya hrestomatiya. Klassicheskie trudy*. Moskva, 2005.
8. Burmenskaya G.V. Metodiki diagnostiki privyazannosti k materi rebenka doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2005; 4.

9. Kr'ejn U. *Teorii razvitiya. Boulbi i 'Ejnsuort o chelovecheskoj privyazannosti*. Moskva, 2002.
10. Boulbi Dzh. *Nadezhnaya opora. Klinicheskoe primenenie teorii privyazannosti*. London, 1988.
11. Maler M.S., Pajin F., Bergman A. *Psihologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladenci: Simbioz i individuaciya*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2011.
12. Ganoshenko N.I. *Issledovanie osobennostej 'emocional'nogo otnosheniya rebenka k sebe i okruzhayuschim lyudyam. Psiholog v detskom sadu*. 2005; 4.

Статья поступила в редакцию 08.10.16

УДК: 616.055.2+616.891

Gafarov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Gromova E.A., Doctor of Sciences (Medicine), senior researcher, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

Gagulin I.V., senior researcher, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: gagulin@ngs.ru

Panov D.O., Cand. of Sciences (Medicine), senior researcher, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

Gafarova A.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

POLIMORPHISM RECEPTOR GENE NPAS2 rs4851377 AND ITS ASSOCIATION WITH CIRCADIAN CLOCK IN OPEN MEN POPULATION. The article describes results of a study a number of hours of sleep per night, and their association with the candidate gene NPAS2 rs4851377 in the open population of men 25–44 years of age. Most men needed 7 hours of sleep per day – 46.7% were male with an 8-hour sleep (24.4%) in second place. Genotype C / C gene NPAS2 rs4851377 is more common in those who slept at least 8 hours during the day (33.3%) and 9 hours (33.3%), and genotype C / T and T / T were in persons with 7-hour sleep (50% and 53.3%, respectively). It was found that 6 hours of sleep a factor of 4.5 was observed significantly more frequently among those who have the allele T, than the allele C, whose sleep was 9 hours; and 7 hours of sleep in comparison with 9-hour sleep was 4 times more often in men with the allele T, than in men with the allele C.

Key words: epidemiology, NPAS2 rs4851377 gene, continuance sleep.

В.В. Гафаров, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Е.А. Громова, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

И.В. Гагулин, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: gagulin@ngs.ru

Д.О. Панов, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

А.В. Гафарова, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНА NPAS2 rs4851377 И ЕГО АССОЦИАЦИИ С ЦИРКАДΙΑННЫМИ ЧАСАМИ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН

В статье описаны результаты исследования продолжительности сна и его ассоциация с геном-кандидатом NPAS2 rs4851377 в открытой популяции мужчин 25 – 44 лет. Большинство мужчин требовалось 7 часов сна в сутки – 46,7%, на втором месте были мужчины с 8-часовым сном (24,4%). Генотип C/C гена NPAS2 rs4851377 чаще встречался у тех, кто спал в сутки не менее 8 часов (33,3%) и 9 часов (33,3%), а генотипы C/T и T/T были у лиц с 7- часовым сном (50% и 53,3%, соответственно). Установлено, что 6-часовой сон в 4,5 раза достоверно чаще наблюдался среди лиц, носителей аллеля T, чем аллеля C, у которых сон был 9-ти часовым; также 7-часовой сон в сравнении с 9-часовым сном был чаще в 4 раза у носителей аллеля T, чем у носителей аллеля C.

Ключевые слова: эпидемиология, ген NPAS2 rs4851377, нарушения сна.

Актуальность исследования

Циркадианные часы влияют на многие физиологические и поведенческие аспекты, такие, как температура тела, выброс гормонов, а также цикл сон-бодрствование. Консолидация сна и синхронизация циклов сон – бодрствование регулируются сложным взаимодействием между циркадными процессами и гомеостатическими процессами [1]. Центральный водитель циркадного ритма расположен в супрахиазматическом ядре гипоталамуса и

управляет периферическими часами в экстра-супрахиазмальной области мозга, регулируя циклы сон-бодрствование [2].

Обычно цикл биохимических реакций в нейронах супрахиазмальных ядер не укладывается точно в 24 часа и у большинства людей составляет примерно 25 часов. Молекулярные часы организма «подгоняются» к местному световому циклу. Активация определенных часовых генов, вызванная светом, и последующий синтез de novo соответствующих белков надолго пода-

влияет активность других часовых генов белковыми комплексами [3; 4]. Многие проблемы со сном обусловлены невозможностью правильно «выставить» циркадианные часы в соответствии с суточным чередованием дня и ночи. Более того, нарушения сна (например, синдром смены часового пояса, называемый jet lag), вызванные трансмеридиональными перелетами или сменной работой, также связаны с синхронизацией циркадианных часов организма [5]. При нарушении работы биологических часов разобщаются связи либо между местными осцилляторами в разных тканях, либо между центральным осциллятором (СХЯ гипоталамуса) и остальным организмом. Эти нарушения лежат в основе дальнейшего сбоя нейроэндокринных ритмов и поведения, что проявляется и у здоровых людей, но особенно характерно для психиатрических и неврологических больных [6].

Молекулярные механизмы циркадных колебаний основаны на положительной / отрицательной транскрипционно-поступательной обратной связи, генерируемой по крайней мере девятью основными циркадными генами [7]. Среди них, ген NPAS2, который расположен на хромосоме 2 в 2q11.2, является одним из наиболее важных циркадных генов. NPAS2 образует гетеродимеры с BMAL1, а затем активирует циркадные гены *PER* и *CRY*, которые необходимы для поддержания биологических ритмов во многих организмах. Исследования животных показали, что потеря нормальной функции гена NPAS2 может вызывать дефекты в нескольких аспектах циркадной системы, такие как шаблоны сна и поведения [8].

Поэтому целью нашего исследования было изучить распространенность и ассоциацию гена NPAS2 rs4851377 с нарушениями сна у мужчин в открытой популяции 25 – 44 лет.

Материалы и методы.

В рамках эпидемиологического исследования 2014–2016 гг. обследована случайная репрезентативная выборка мужского населения 25–44 лет одного из районов г. Новосибирска. Случайным методом были отобраны 200 мужчин, средний возраст 35,5 лет, которые прошли психосоциальное тестирование. Тестирование проводилось вопросником C.D. Jenkins et al. «4-item Jenkins Sleep Questionnaire» (JSQ) – нарушение качества и продолжительности сна [9], валидизированных к Российской популяции в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOPSY) [10; 11]. Респондентам предлагалось самостоятельно ответить на вопросы теста. Респонденты отвечали на вопросы теста, так, как они себя чувствуют в настоящее время.

У мужчин включенных в исследование изучалось распределение частот генотипов rs4851377 гена NPAS2. С помощью молекулярно-генетических методов исследованы полиморфные варианты rs4851377 гена NPAS2 у 179 респондентов. Геномную ДНК выделяли из венозной крови методом фенол–хлороформной экстракции. Полиморфизм генов тестировали посредством ПЦР в реальном времени в соответствии с протоколом фирмы производителя (зонды TaqMan, Applied Biosystems, США) на приборе ABI 7900HT.

Статистический анализ проведен с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [12]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался Хи-квадрат (χ^2) [13]. Значения $p \leq 0,05$ считались статистически значимыми.

Исследование прошло экспертизу локального комитета по биомедицинской этике (протокол № 4 от 15.10.2009 г.).

Результаты. В открытой популяции мужчин 25–44 лет, продолжительность сна в сутки было следующим: «5 часов и более»

у 2,2% лиц, «6 часов» – 17,8%, «7 часов» – 46,7%, «8 часов» – 24,4%, «9 часов» – 6,7% и «10 часов и более» – 2,2%.

Распространенность полиморфных вариантов гена-кандидата NPAS2 rs4851377 в популяции было следующим: гомозиготный генотип C/C у 13,3%, гетерозиготный генотип C/T – 53,3% и гомозиготный генотип T/T – 33,3%.

В популяции достоверно чаще генотип C/C гена NPAS2 rs4851377 встречался у тех, кто спал в сутки не менее 8-ми часов (33,3%) и 9-ти часов (33,3%), а генотипы C/T и T/T были у лиц с 7- часовым сном (50% и 53,3%, соответственно) ($\chi^2=18,425$ df=10 $p<0,05$).

Аллель C гена – кандидата NPAS2 встречалась у 43,3% мужчин, а аллель T – у 56,7% мужчин.

Установлено, что 6-часовой сон в 4,5 раза (95%ДИ 0,735–27,536) достоверно чаще наблюдался среди лиц, носителей аллеля T, чем аллеля C, у которых сон был 9-ти часовым ($\chi^2=6,142$ df=1 $p<0,05$); также 7-часовой сон в сравнении с 9-часовым сном был чаще в 4 раза (95%ДИ 0,66–24,245) у носителей аллеля T, чем у носителей аллеля C ($\chi^2=5,488$ df=1 $p<0,05$).

Обсуждение

В изучаемой популяции мужчин 25 – 44 лет большинство испытуемых ответило, что им достаточно 7 часов сна в сутки – 46,7%, на втором месте были мужчины с 8-часовым сном (24,4%), 6 часов сна в сутки требовалось – 17,8% мужчин. Наши результаты согласуются с выводами, найденными нами в доступной литературе – чем старше возраст, тем меньше сна требуется для полноценного отдыха. Czeisler CA. и соавторы, проанализировав более 300 публикаций, установили, что человек активного трудоспособного возраста должен спать в среднем 7 – 9 часов в сутки [14; 15].

Наиболее часто встречаемым в популяции был гетерозиготный генотип гена-кандидата NPAS2 C/T – 53,3%, на втором месте гомозиготный генотип T/T, причем оба варианта гена-кандидата встречались чаще у мужчин, кому было достаточно для сна всего 7-ми часов в сутки. Генотип C/C гена кандидата NPAS2 достоверно чаще встречался у тех, кто спал в сутки не менее 8-ми часов (33,3%) и 9-ти часов (33,3%).

Мажорный аллель T гена – кандидата NPAS2 в 4,5 раза чаще встречался у мужчин, чей сон составлял 6-часов в сутки и в 4 раза чаще у мужчин с 7-часовым сном.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о детерминировании сайтом rs4851377 гена-кандидата NPAS2 «состояния» и «жаворонковости» у мужчин.

Выводы

1. Среди мужчин 25 – 44 лет большинство спало 7 часов сна в сутки – 46,7%, на втором месте были мужчины с 8-часовым сном (24,4%), 6 часов сна в сутки требовалось – 17,8% мужчин.

2. Распространенность полиморфных вариантов гена-кандидата NPAS2 rs4851377 в популяции было следующим: генотип C/C у 13,3%, генотип C/T – 53,3% и генотип T/T – 33,3%.

3. В популяции достоверно чаще генотип C/C гена NPAS2 rs4851377 встречался у тех, кто спал в сутки не менее 8-ми часов (33,3%) и 9-ти часов (33,3%), а генотипы C/T и T/T были у лиц с 7- часовым сном (50% и 53,3%, соответственно).

4. Установлено, что 6-часовой сон в 4,5 раза достоверно чаще наблюдался среди лиц, носителей аллеля T, чем аллеля C, у которых сон был 9-ти часовым; также 7-часовой сон в сравнении с 9-часовым сном был чаще в 4 раза у носителей аллеля T, чем у носителей аллеля C.

Поддержка

Работа поддержана грантом РГНФ № 14-06-00227.

Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

Библиографический список

1. Dijk DJ, von Schantz M. Timing and consolidation of human sleep, wakefulness, and performance by a symphony of oscillators. *J Biol Rhythms*. 2005; 20:279–90.
2. Saper CB, Scammell TE, Lu J. Hypothalamic regulation of sleep and circadian rhythms. *Nature*. 2005; 437:1257–63.
3. Ковальзон В.М. Генетика сна. *Российский физиол. журнал им. И.М. Сеченова*. 2011; 97 (4):412–421.
4. Ковальзон В.М. Основы сомнологии: физиология и нейробиология цикла «бодрствование–сон». Москва, 2012.
5. Dunlap J.C. Molecular basis of circadian clocks. *Cell*. 1999; 96:271–290.
6. Ковальзон В.М., Дорохов В.Б. Цикл бодрствования–сон и биоритмы человека при различных режимах чередования светлого и темного периода суток. *Здоровье и образование в XXI в.* 2013; 15(1–4): 151–162.
7. Lee C, Etchegaray JP, Gacampang FR, Loudon AS, Reppert SM. Posttranslational mechanisms regulate the mammalian circadian clock. *Cell*. 2001; 107: 855–67.
8. Dudley CA, Erbel-Sieler C, Estill SJ, et al. Altered patterns of sleep and behavioral adaptability in NPAS2-deficient mice. *Science*. 2003; 301: 379–83.

9. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 321.
10. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. – Copenhagen : World Health Organization, 1988.
11. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. – Helsinki, 1990.
12. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Перевод с немецкого. Ахим Бюль, Петер Цёфель. Санкт-Петербург: ООО «DiaSoftЮП», 2002.
13. Glantz S. *Biomedical statistics*. Transl. From eng. Москва: Praktika; 1998.
14. Czeisler CA. Impact of sleepiness and sleep deficiency on public health-utility of biomarkers. *J Clin Sleep Med.* 2011; 15(7(5 Suppl)): 6 – 8.
15. Gagulin I., Gafarov V., Gromova E., Panov D. Sleep disorders in population In Novosibirsk (Russia). *Journal of sleep research.* 2014; 23.S1: 258.

References

1. Dijk DJ, von Schantz M. Timing and consolidation of human sleep, wakefulness, and performance by a symphony of oscillators. *J Biol Rhythms.* 2005; 20:279-90.
2. Saper CB, Scammell TE, Lu J. Hypothalamic regulation of sleep and circadian rhythms. *Nature.* 2005; 437:1257-63.
3. Koval'zon V.M. Genetika sna. *Rossiiskij fiziol. zhurnal im. I.M. Sechenova.* 2011; 97 (4):412-421.
4. Koval'zon V.M. *Osnovy somnologii: fiziologiya i neirohimiya cikla «bodrstvovanie-son»*. Moskva, 2012.
5. Dunlap J.C. Molecular basis of circadian clocks. *Cell.* 1999; 96:271-290.
6. Koval'zon V.M., Dorohov V.B. Cikl bodrstvovanie-son i bioritmy cheloveka pri razlichnykh rezhimakh cheredovaniya svetlogo i temnogo perioda sutok. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI v.* 2013; 15(1-4): 151-162.
7. Lee C, Etchegaray JP, Cagampang FR, Loudon AS, Reppert SM. Posttranslational mechanisms regulate the mammalian circadian clock. *Cell.* 2001; 107: 855-67.
8. Dudley CA, Erbel-Sieler C, Estill SJ, et al. Altered patterns of sleep and behavioral adaptability in NPAS2-deficient mice. *Science.* 2003; 301: 379–83.
9. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 321.
10. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. – Copenhagen : World Health Organization, 1988.
11. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. – Helsinki, 1990.
12. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Перевод с немецкого. Ахим Бюль, Петер Цёфель. Санкт-Петербург: ООО «DiaSoftЮП», 2002.
13. Glantz S. *Biomedical statistics*. Transl. From eng. Москва: Praktika; 1998.
14. Czeisler CA. Impact of sleepiness and sleep deficiency on public health-utility of biomarkers. *J Clin Sleep Med.* 2011; 15(7(5 Suppl)): 6 – 8.
15. Gagulin I., Gafarov V., Gromova E., Panov D. Sleep disorders in population In Novosibirsk (Russia). *Journal of sleep research.* 2014; 23.S1: 258.

Статья поступила в редакцию 08.10.16

УДК: 616.055.2+616.891

Gafarov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Gagulin I.V., senior researcher, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: gagulin@ngs.ru

Gromova E.A., Doctor of Sciences (Medicine), senior researcher, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

Gafarova A.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior researcher, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Panov D.O., Cand. of Sciences (Medicine), senior researcher, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

ASSOCIATION OF POLYMORPHISM RS934945 GENE PER2 WITH SLEEP DISORDERS IN THE MALE POPULATION OF NOVOSIBIRSK 25-44. In an open study population of men of 25-44 years of age, it was found that the most common genotype of rs934945 PER2 gene was genotype G / G – 65,36%, A / G met a third of men – 30.17% and genotype A / A – 4,47%. It was found that among the men of the genotype A / A has a tendency to increase in alarming vision during sleep, compared to men of other genotypes. Moreover, that men with the genotype A / A often wake up during the night, sleep was the strongest in men with the genotype A / G and G / G. Lack of sleep (5 hours or less) is also more common in persons in the genotype, which was presented homozygous allele A.

Key words: PER2, genetic polymorphism, rs934945, sleep disorders.

В.В. Гафаров, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

И.В. Гагулин, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: gagulin@ngs.ru

Е.А. Громова, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

А.В. Гафарова, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Д.О. Панов, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

АССОЦИАЦИЯ ПОЛИМОРФИЗМА rs934945 ГЕНА PER2 С НАРУШЕНИЯМИ СНА В МУЖСКОЙ НОВОСИБИРСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25-44 ЛЕТ

В изучаемой открытой популяции мужчин 25 – 44 лет было установлено, что наиболее распространённым генотипом rs934945 гена PER2 был генотип G/G – 65,36%, A/G встречался у трети мужчин – 30,17% и генотип A/A – 4,47%. Обнаружено, что среди лиц, носителей генотипа A/A есть тенденция увеличения тревожных видений во время сна, в сравнении с носителями других генотипов. Тем более, что носители генотипа A/A чаще просыпались за ночь, самый крепкий сон был у мужчин, носителей генотипов A/G и G/G. Недостаток сна (5 часов и меньше) также встречался чаще у лиц, в генотипе, которых был представлен гомозиготный аллель A.

Ключевые слова: PER2, генетический полиморфизм, rs934945, нарушения сна.

Актуальность исследования

Циркадные ритмы представляют собой систему синхронизирующие все процессы в живых организмах, обеспечивающих временную адаптацию, включая сон и бодрствование. В настоящее время описан механизм действия таких групп генов, как, Clock, Bmal, Per, Cry, Ckl, Rev-erb, Ror формирующих механизм циркадных ритмов на молекулярном и генетического уровне [1; 2].

Чередования дня и ночи, свет является основным фактором, определяющим деятельность супрахиазматических ядер (СХЯ) гипоталамуса, как биологических часов, нарушении работы этой системы разобщают связи между центральным осциллятором (СХЯ гипоталамуса) и организмом. Эти десинхронизация лежат в основе нарушения нейроэндокринных ритмов и поведения. Патологические изменения циркадианной ритмики оказывают влияние на нарушения сна, эмоциональные и когнитивные расстройства [3; 4].

Расстройство сна достаточно распространено, миллионы людей страдают хроническими расстройствами сна [8]. Эти расстройства связаны с психическими расстройствами, хроническими заболеваниями, травмами и смертностью [8; 9]. Продолжительные, многолетние исследования показывают умеренный рост нарушений сна [10]. Проведенное 12 месячное исследование новых случаев инсомнии показало, что среди населения без инсомнии у 15% в течение года развиваются нарушения сна, связанные, как правило, с тревогой, депрессией или болями [11]. Похожая тенденция наблюдалась и в результате 33 летнего наблюдения самооценки продолжительности и качества сна в финской популяции [12].

Учитывая высокую распространенность нарушений сна, влияние генных механизмов на молекулярном и генетическом уровне, на циркадные ритмы, мы поставили своей целью изучить ассоциацию полиморфизма rs934945 гена PER2 с нарушениями сна в мужской новосибирской популяции 25-44 лет в Новосибирске.

Материалы и методы

В рамках эпидемиологического исследования 2014 – 2016 гг. обследована случайная репрезентативная выборка мужского населения 25–44 лет одного из районов г. Новосибирска. Случайным методом были отобраны 200 мужчин, средний возраст 35,5 лет, которые прошли психосоциальное тестирование. Тестирование проводилось вопросником C.D. Jenkins et al. «4-item Jenkins Sleep Questionnaire» (JSQ) – нарушение качества и продолжительности сна [14], валидизированных к Российской популяции в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOPSY) [15, 16]. Респондентам предлагалось самостоятельно ответить на вопросы теста. Респонденты отвечали на вопросы теста, так, как они себя чувствуют в настоящее время. Максимально можно было набрать 14 баллов.

У мужчин, включенных в исследование, изучалось распределение частот генотипов rs934945 гена PER2. С помощью молекулярно-генетических методов исследованы полиморфные варианты rs934945 гена PER2 у 179 респондентов. Геномную ДНК выделяли из венозной крови методом фенол–хлороформной экстракции. Полиморфизм генов тестировали посредством ПЦР в реальном времени в соответствии с протоколом фирмы производителя (зонды TaqMan, Applied Biosystems, США) на приборе ABI 7900HT.

Статистический анализ проведен с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [17] и Epi Info 7 [18]. Различия в распределении частот генотипов rs934945 гена PER2 между группами оценивали посредством критерия Chi square (χ^2). Зна-

чения $p \leq 0,05$ считались статистически значимыми.

Исследование прошло экспертизу локального комитета по биомедицинской этике (протокол № 4 от 15.10.2009 г.).

Результаты

Распространенность полиморфных вариантов гена-кандидата rs934945 гена PER2 была следующей: гомозиготный генотип A/A – 4,47%, гетерозиготный генотип A/G – 30,17% и гомозиготный генотип G/G – 65,36%, в таблице 1 представлены распределение частот генотипов rs934945 гена PER2 среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске.

Таблица 1

Распределение частот генотипов rs934945 гена PER2 среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске

Генотипы	N	%
A/A	8	4.47
A/G	54	30.17
G/G	117	65.36
Всего	179	100

Распределение частот генотипов rs934945 гена PER2 среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске в зависимости от характеристик сна представлено в таблице 2. Среди лиц с гомозиготным генотипом A/A гена PER2 наблюдалась тенденция увеличения тревожных видений во время сна в общей сложности от 4 до 7 дней в месяц (12,5%), в сравнении с носителями генотипов A/G (7,4%) и носителями генотипа G/G (12%) ($\chi^2 = 13,83$ df=8 $p=0,08$).

Носители генотипа G/G гена PER2 достоверно реже всех просыпались ночью (51,9%), в сравнении с мужчинами, носителями генотипов A/G (38,5%) и A/A (37,5%). Мужчины, носители генотипа AA, наоборот, чаще (25%) просыпались два и больше раз за ночь, в целом от 4 до 7 раз в неделю, чем носители генотипа A/G (20,4%) и генотипа G/G (13,2%) ($\chi^2 = 25,76$ df=8 $p=0,004$).

В популяции мужчин 25-44 лет, лица носители генотипа A/A гена PER2 имели тенденции к более короткой продолжительности сна – 5 часов или меньше (62,5%), в сравнении с носителями генотипов A/G (57,4%) и G/G (41,9%) ($\chi^2 = 9,21$ df=10 $p=0,51$).

Обсуждение

В изучаемой открытой популяции мужчин 25 – 44 лет было установлено, что наиболее распространённым генотипом rs934945 гена PER2 был гомозиготный генотип G/G – 65,36%, гетерозиготный генотип A/G встречался у трети мужчин – 30,17% и меньше всего был представлен гомозиготный вариант – генотип A/A – 4,47%.

Рассматривая ассоциацию генотипов гена PER2 среди мужчин 25 – 44, и характеристики сна мы обнаружили, что среди лиц, носителей генотипа A/A есть тенденция увеличения тревожных видений во время сна, в сравнении с носителями других генотипов. Тем более, что носители генотипа A/A чаще просыпались за ночь, самый крепкий сон был у мужчин, носителей генотипов A/G и G/G. Недостаток сна (5 часов и меньше) также встречался чаще у лиц, в генотипе, которых был представлен гомозиготный аллель A. Наши результаты отчасти перекликаются с данными, полученными Ojeda DA и соавторами [30], они рассматривали ассоциацию гена PER2 (rs934945) с суточными ритмами у здоровых лиц, учащихся Колумбийского университета. Ген PER2 (rs934945) показал статистически значимую связь с двумя подшкалами составной шкалы утренней сонливости – «планирование деятельности» и «утренней боевой готовности». Впервые была показана ассоциацию rs934945 с «утренним беспокойством».

Таблица 2

Распределение частот генотипов rs934945 гена PER2 среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске в зависимости от характеристик сна

Нарушения сна	Генотип							
Как часто, в течение последнего месяца, у Вас бывают:	AA		AG		GG		Всего	
2. Тревожные видения во время сна?	N	%	N	%	N	%	N	%
Не бывает	5	62,5	28	51,9	66	56,4	99	55,3
1—3	1	12,5	18	33,3	32	27,4	51	28,5
4—7	1	12,5	4	7,4	14	12	19	10,6
8—14	0	0	4	7,4	4	3,4	8	4,5
15—21	1	12,5	0	0	1	0,9	2	1,1
22 и более дней	0	0	0	0	0	0,0	0	0
Всего	8	100	54	100	117	100	179	100
$\chi^2 = 13,83$ df=8 p=0,08								
3. Просыпались 2 и больше раз за ночь	AA		AG		GG		Всего	
Не бывает	N	%	N	%	N	%	N	%
Не бывает	3	37,5	21	38,9	55	51,9	79	44,1
1—3	1	12,5	18	33,3	32	30,2	55	30,7
4—7	2	25	11	20,4	14	13,2	27	15,1
8—14	0	0	2	3,7	4	3,8	12	6,7
15—21	2	25	1	1,9	1	0,9	4	2,2
22 и более дней	0	0	1	1,9	0	0	2	1,1
Всего	8	100	54	100	106	100	179	100
$\chi^2 = 25,76$ df=8 p=0,004								
4. Просыпались после обычного сна уставшим и изнуренным	AA		AG		GG		Всего	
Не бывает	N	%	N	%	N	%	N	%
Не бывает	5	62,5	31	57,4	49	41,9	85	47,5
1—3	2	25	13	24,1	41	35,0	56	31,3
4—7	0	0	6	11,1	18	15,4	24	13,4
8—14	1	12,5	0	0	7	6	8	4,5
15—21	0	0	4	7,4	2	1,7	6	3,4
22 и более дней	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего	8	100	54	100	117	100	179	100
$\chi^2 = 13,45$ df=8 p=0,09								
5. Сколько часов в день Вы обычно спите?	AA		AG		GG		Всего	
5 или меньше	N	%	N	%	N	%	N	%
5 или меньше	5	62,5	31	57,4	49	41,9	85	47,5
6	2	25	13	24,1	41	35	56	31,3
7	0	0	6	11,1	18	15,4	24	13,4
8	1	12	0	0	7	6	8	4,5
9	0	0	4	7,4	2	1,7	6	3,4
10 или больше	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего	8	100	54	100	117	100	179	100
$\chi^2 = 9,21$ df=10 p=0,51								

Итак, подытоживая, можно отметить, что ген PER2 (rs934945) в нашей популяции имеет связь с различными хронотипами, а понимание генетических основ вариативности хронотипа, специфики работоспособности людей с различными хронотипами может сыграть важную роль в понимании основ нарушений сна.

Выводы

1. Распространенность полиморфных вариантов гена-кандидата rs934945 гена PER2 в открытой популяции была следующей: генотип A/A – 4,47%, генотип A/G – 30,17% и генотип G/G – 65,36%.

2. Среди лиц с генотипом A/A гена PER2 наблюдалась тенденция увеличения тревожных видений во время сна в общей сложности от 4 до 7 дней в месяц (12,5%), в сравнении с носителями генотипов A/G (7,4%) и носителями генотипа G/G (12%).

3. Носители генотипа G/G гена PER2 достоверно реже всех просыпались ночью (51,9%), а мужчины, носители генотипа AA, наоборот, чаще (25%) просыпались два и больше раз за ночь, в целом от 4 до 7 раз в неделю.

4. В популяции мужчин 25 – 44 лет, лица носители генотипа A/A гена PER2 имели тенденции к более короткой продолжительности сна – 5 часов или меньше (62,5%), в сравнении с носителями генотипов A/G (57,4%) и G/G.

Поддержка

Работа поддержана грантом Российского гуманитарного научного фонда № 14-06-00227

Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует

Библиографический список

- Appels A. Psychological Prodromata of Myocardial Infarction and Sudden Death. *Psychother Psychosom.* 1980; 34: 187–195
- Kopp M.S., Falger P.R., Appels A. et al. Depressive symptomatology and vital exhaustion are differentially related to behavioral risk factors for coronary artery disease. *Psychosom. Med.*, 1998.
- Vroege EM, Zuidersma M, de Jonge P. Vital exhaustion and somatic depression: the same underlying construct in patients with myocardial infarction? *Psychosom Med.* 2012; Jun; 74(5): 446–51.
- Cole S.R., Kawachi I. et al. Sense of exhaustion and coronary heart disease among college alumni. *Am.J. Cardiol.* 1999.
- Sara I. Lindeberga, Maria Rosvallb, Per-Olof Östergrena. Exhaustion predicts coronary heart disease independently of symptoms of depression and anxiety in men but not in women. *J Psychosom Res.* 2012; Jan; 72(1): 17 – 21.
- Kristenson M., Kucinskienn Z., Bergdahl B., Calkauskas H., Urmonas V., Orth Gomur K. Increased psychosocial strain in Lithuanian versus Swedish men: the LiVidordia study. *Psychosom. Med.* 1998.
- Pignatelli C., Patti G., Cantin B. et al. Role of different determinants of psychological distress in acute coronary syndromes. *J.Am. Coll. Cardiol.* 1998.
- Institute of Medicine. *Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem.* Washington, DC: The National Academies Press; 2006.
- Ram S, Seirawan H, Kumar SK, Clark GT. Prevalence and impact of sleep disorders and sleep habits in the United States. *Sleep Breath.* 2010; 14: 63–70.
- Calem M; Bisla J; Begum A; Dewey M; Bebbington PE; Brugha T; Cooper C; Jenkins R; Lindesay J; McManus S; Meltzer H; Spiers N; Weich S; Stewart R. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP.* 2012; 35(3): 377 – 384.
- Morphy H, Dann KM, Lewis M et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep.* 2007; 30(3): 274 – 280.
- Erkki Kronholm, Timo Partonen, Tiina Laatikainen et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal Of Sleep Research.* Volume 17, Issue 1, Pages 54–62, March 2008.
- UCL department of epidemiology and public health Central and Eastern Europe research group HAPIEE study. Available at: <http://www.ucl.ac.uk/easteurope/hapiee-cohort.htm>.
- Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 21.
- WHO MONICA psychosocial optional study. *Suggested measurement instruments.* Copenhagen : World Health Organization, 1988.
- WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. *Baseline population survey data book.* MONICA Memo 178 A. – Helsinki, 1990.
- Bühl A., Zöfel P. *SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows.* 2005.
- Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://wwwn.cdc.gov/epiinfo>
- Gagulin I.V., Gafarov A.V., Gafarov V.V., Pak V.A. Breathes Vital Exhaustion And Its Relationship With Other Psychosocial Factors And Coronary Heart Disease. *World of Science, Culture, Education.* 3 (22) 2010: 178 – 180.
- Gafarov V.V., Gromova Ye.A., Kabanov Yu.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track.* Novosibirsk: SB RAS Publ., 2008.
- Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Health for the Russian Population.* Novosibirsk, SB RAMS, 2002.
- Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia.* Novosibirsk: SB RAMS. 2000.
- Gafarov V.V., Gromova EA, Gagulin IV, Gafarova AV. Sleep disturbances and risk of myocardial infarction. *Klin. Med. (Mosk).* 2006, 84(4): 28 – 30.
- Gafarov V.V., E.A. Gromova, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova, Yu.N. Kabanov. Sleep disturbances and 14-year risk of hypertension in 25 – 64 years old males (an epidemiological study based on the WHO program «Monica-Psychosocial»). *Clinical Research.* 2009; 4 (15): 431 – 435.
- Gafarov V.V., Gromova Ye.A., Gafarova A.V., Kabanov Yu.N., Gagulin I.V. Vital exhaustion and risk development of the stroke in general population men in 25–64 years old (epidemiological investigation of basis program WHO MONICA-psychosocial). *Bulletin of the Siberian medicine.* 2009; № 1 (2), Special Issue: 19 – 22.
- Centers for Disease Control and Prevention. *Morbidity and Mortality Weekly Report.* Unhealthy Sleep-Related Behaviors — 12 States, 2009, MMWR 2011; 60: 233 – 238.
- Glazunov IS, Down IE, Ray D. et al. Behavioral and operational components of health intervention programmers; Project design. *Chronic diseases*, 2, WHO Reg. Off. For Europe, Copenhagen 1073, 69.
- Gostautas A.A., Glazunov I.S., Leonavicus A.S., Baubinene A.V., Grabauskas V.I. Attitude of men aged 45-59 years to health and diseases prevention (Preventive Study in Kaunas). *Cor Vasa.* 1984; 26 (13): 182 – 189.
- Gagulin I.V., Gafarov V.V. Men's attitude to health status issues: a three-year epidemiological study of the non-organized population of an industrial center in Western Siberia. *Ter Arkh.* 1994; 66 (1): 42 – 45.
- Ojeda D.A., Perea C.S., Niño C.L., Gutiérrez R.M., López-León S., Arboleda H., Camargo A., Adan A., Forero D.A. A novel association of two non-synonymous polymorphisms in PER2 and PER3 genes with specific diurnal preference subscales. *Neurosci Lett.* 2013; 11 (553): 52 – 56.

References

- Appels A. Psychological Prodromata of Myocardial Infarction and Sudden Death. *Psychother Psychosom.* 1980; 34: 187–195
- Kopp M.S., Falger P.R., Appels A. et al. Depressive symptomatology and vital exhaustion are differentially related to behavioral risk factors for coronary artery disease. *Psychosom. Med.*, 1998.
- Vroege EM, Zuidersma M, de Jonge P. Vital exhaustion and somatic depression: the same underlying construct in patients with myocardial infarction? *Psychosom Med.* 2012; Jun; 74(5): 446–51.
- Cole S.R., Kawachi I. et al. Sense of exhaustion and coronary heart disease among college alumni. *Am.J. Cardiol.* 1999.
- Sara I. Lindeberga, Maria Rosvallb, Per-Olof Östergrena. Exhaustion predicts coronary heart disease independently of symptoms of depression and anxiety in men but not in women. *J Psychosom Res.* 2012; Jan; 72(1): 17 – 21.
- Kristenson M., Kucinskienn Z., Bergdahl B., Calkauskas H., Urmonas V., Orth Gomur K. Increased psychosocial strain in Lithuanian versus Swedish men: the LiVidordia study. *Psychosom. Med.* 1998.
- Pignatelli S., Patti G., Cantin V. et al. Role of different determinants of psychological distress in acute coronary syndromes. *J.Am. Coll. Cardiol.* 1998.
- Institute of Medicine. *Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem.* Washington, DC: The National Academies Press; 2006.

9. Ram S, Seirawan H, Kumar SK, Clark GT. Prevalence and impact of sleep disorders and sleep habits in the United States. *Sleep Breath.* 2010; 14: 63-70.
10. Calem M; Bisla J; Begum A; Dewey M; Bebbington PE; Brugha T; Cooper C; Jenkins R; Lindsay J; McManus S; Meltzer H; Spiers N; Weich S; Stewart R. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP.* 2012; 35(3): 377 – 384.
11. Morphy H, Dann KM, Lewis M et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep.* 2007; 30(3): 274 – 280.
12. Erkki Kronholm, Timo Partonen, Tiina Laatikainen et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal Of Sleep Research.* Volume 17, Issue 1, Pages 54-62, March 2008.
13. UCL department of epidemiology and public health Central and Eastern Europe research group HAPIEE study. Available at: <http://www.ucl.ac.uk/easteurope/hapiee/cohort.htm>.
14. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 21.
15. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen : World Health Organization, 1988.
16. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. -Helsinki, 1990.
17. Bühl A., Zöfel P. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 2005.
18. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta. Georgia (USA). Available at: <http://www.cdc.gov/epiinfo>
19. Gagulin I.V., Gafarov A.V., Gafarov V.V., Pak V.A. Breathes Vital Exhaustion And Its Relationship With Other Psychosocial Factors And Coronary Heart Disease. *World of Science, Culture, Education.* 3 (22) 2010: 178 – 180.
20. Gafarov V.V., Gromova Ye.A., Kabanov Yu.N., Gagulin I.V. A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track. Novosibirsk: SB RAS Publ., 2008.
21. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Psychology of Heath for the Russian Population. Novosibirsk, SB RAMS, 2002.
22. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia. Novosibirsk: SB RAMS, 2000.
23. Gafarov V.V., Gromova EA, Gagulin IV, Gafarova AV. Sleep disturbances and risk of myocardial infarction. *Klin. Med. (Mosk).* 2006, 84(4): 28 – 30.
24. Gafarov V.V., E.A. Gromova, I.V. Gagulin , A.V. Gafarova, Yu.N. Kabanov. Sleep disturbances and 14-year risk of hypertension in 25 – 64 years old males (an epidemiological study based on the WHO program «Monica-Psychosocial»). *Clinical Research.* 2009; 4 (15): 431 – 435.
25. Gafarov V.V., Gromova Ye.A., Gafarova A.V., Kabanov Yu.N., Gagulin I.V. Vital exhaustion and risk development of the stroke in general population men in 25-64 years old (epidemiological investigation of basis program WHO MONICA-psychosocial). *Bulletin of the Siberian medicine.* 2009; № 1 (2), Special Issue: 19 – 22.
26. Centers for Disease Control and Prevention. *Morbidity and Mortality Weekly Report.* Unhealthy Sleep-Related Behaviors – 12 States, 2009, MMWR 2011; 60: 233 – 238.
27. Glazunov IS, Down IE, Ray D. et al. Behavioral and operational components of health intervention programmers; Project design. *Chronic diseases*, 2, WHO Reg. Off. For Europe, Copenhagen 1073, 69.
28. Gostautas A.A., Glazunov I.S., Leonavicus A.S., Baubienene A.V., Grabauskas V.I. Attitude of men aged 45-59 years to health and deceases prevention (Preventive Study in Kaunas). *Cor Vasa.* 1984; 26 (13): 182 – 189.
29. Gagulin I.V., Gafarov V.V. Men's attitude to health status issues: a three-year epidemiological study of the non-organized population of an industrial center in Western Siberia. *Ter Arkh.* 1994; 66 (1): 42 – 45.
30. Ojeda D.A., Perea C.S., Niño C.L., Gutiérrez R.M., López-León S., Arboleda H., Camargo A., Adan A., Forero D.A. A novel association of two non-synonymous polymorphisms in PER2 and PER3 genes with specific diurnal preference subscales. *Neurosci Lett.* 2013; 11 (553): 52 – 56.

Статья поступила в редакцию 08.10.16

УДК 159.91

Polikanova I.S., Cand. of Sciences (Psychology), M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),
E-mail: irinapolikanova@mail.ru

Leonov S.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),
E-mail: svleonov@gmail.com

Veraksa A.N., Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),
E-mail: versksa@yandex.ru

Sergeyev A.V., Deputy Head of Physical Education and Sports Department, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: haymovich@yandex.ru

PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF THE SEARCH OF NOVELTY IN PEOPLE WITH THE DRD2 GENE DIFFERENT POLYMORPHISMS IN TERMS OF COGNITIVE LOAD ATHLETES-FREESTYLE WRESTLERS. The Dopaminergic System plays an important role in shaping the cognitive and behavioral spheres of man. The purpose of this study was to investigate the trend of novelty search based on questionnaire M. Zuckerman), depending on the availability of subjects of a certain gene polymorphism DRD2, as well as the dynamics of their physiological parameters under conditions of cognitive load athletes-freestyle wrestlers. There is a selection of 46 male athletes (freestyle wrestlers) without any mental and neurological diseases. All project participants are right-handed. The average age is 24 ± 6 . All participants went through a genetic analysis and identify options for the Taq1A polymorphism of the DRD2 gene (A1A1, A1A2 and A2A2).

Physiological studies were performed using 256-channel EEG firms EGI Electrical Geodesics with a sampling rate of 500 Hz and a reviewer in the vertex. Analysis of the results of the research is conducted by the statistical comparison of EEG data before and after exercise. Data EEG is averaged for the 5 conditionally selected brain areas in accordance with the location of electrodes (frontal, Central, temporal, parietal and occipital) in both hemispheres. For statistical data the analysis used Statistica 8 (for Windows, V 8.0, StatSoft). In view of the small sample size was used the nonparametric Mann-Whitney test for independent samples.

Key words: DRD2 gene, individual alpha rhythm, index of functional state of wrestlers, psychophysiological assessment, cognitive load.

И.С. Поликанова, канд. психол. наук, специалист по учебно-методической работе на кафедре физического воспитания и спорта, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,
E-mail: irinapolikanova@mail.ru

С.В. Леонов, канд. психол. наук, доц. факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: svleonov@gmail.com

А.Н. Веракса, д-р психол. наук, доц. факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: versksa@yandex.ru

А.В. Сергеев, заместитель зав. каф. физического воспитания и спорта, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: haymovich@yandex.ru

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОИСКА НОВИЗНЫ У НОСИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПОЛИМОРФИЗМОВ ГЕНА DRD2 В УСЛОВИЯХ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ СПОРТСМЕНОВ-БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 14-06-00698а.

Дофаминергическая система играет важную роль в формировании когнитивной и поведенческой сфер человека. Целью настоящего исследования было изучение тенденции к поиску новизны (по опроснику М. Цукермана) в зависимости от наличия у испытуемых определенного полиморфизма гена DRD2, а также динамики их психофизиологических параметров в условиях когнитивной нагрузки спортсменов-борцов вольного стиля. Исследование проводили на выборке 46 спортсменов-борцов вольного стиля мужского пола без каких-либо психических и неврологических заболеваний. Все испытуемые были правшами. Средний возраст составил 24 ± 6 лет. Для всех испытуемых был проведен генетический анализ и определены варианты полиморфизма Taq1A гена DRD2 (A1A1, A1A2 и A2A2).

Психофизиологические исследования проводились с помощью 256-канального электроэнцефалографа фирмы EGI Electrical Geodesics с частотой оцифровки 500 Гц и референтом в вертексе. Анализ результатов исследования проводился путем статистического сравнения полученных данных ЭЭГ до и после нагрузки. Данные ЭЭГ были усреднены по 5 условно выделенным мозговым областям в соответствии с расположением электродов (лобной, центральной, височной, теменной и затылочной) для обоих полушарий.

Для статистического анализа данных использовался пакет Statistica 8 (для Windows, V 8.0, StatSoft). В связи с небольшой численностью выборки был использован непараметрический тест Манна-Уитни для независимых выборок.

Ключевые слова: ген DRD2, индивидуальный альфа ритм, индекс функционального состояния, спортсмены-борцы, психофизиологическая оценка, когнитивные нагрузки.

Введение. Поиск ощущений – личностная черта, на поведенческом уровне выраженная в стремлении к поиску разнообразных, новых и интенсивных ощущений и переживаний, а также в готовности принять на себя физические, социальные, юридические и финансовые риски. Для измерения данной черты личности используется опросник Цукермана «Поиск ощущений» («Sensation seeking scale»), включающий в себя 6 шкал: 1) Общая потребность в стимуляции, 2) Поиск риска и впечатлений, 3) Поиск нового опыта, 4) Социальная расторможенность, 5) Чувствительность к скуке, 6) Потребность в интеллектуальной стимуляции [1].

В ряде исследований показана отрицательная корреляция между плотностью рецепторов к дофамину (DRD2 и DRD4) и склонностью человека к поиску ощущений [2; 3].

Дофаминергическая система играет важную роль в формировании когнитивной сферы человека, так как ответственна за адаптационные процессы человека [4 – 6]. Полиморфные варианты гена рецептора к дофамину второго типа (D2-рецептор) являются маркерами для изучения генетической природы поведения. Наиболее изученным является полиморфизм Taq1A, который локализован в 3-й фланкирующей области гена DRD2 (GeneBank AF050737). Он определяет плотность рецепторов дофамина второго типа в синаптической щели. У мутантов в данной области происходит замена цитозина на гуанин C → T (TCGA → TTGA). Аллель A1 встречается с частотой 0,172, а аллель A2 – 0,828. У носителей аллеля A1 наблюдается 30-40% уменьшения плотности этих рецепторов, по сравнению с плотностью рецепторов у носителей генотипа A2A2 [7].

В настоящем исследовании анализировались 2 психофизиологических параметра электроэнцефалограммы (ЭЭГ): индивидуальный альфа-ритм (ИАР) и индекс функционального состояния (ИФС). Когнитивное (умственное) утомление моделировалось с помощью непрерывного решения испытуемым когнитивных заданий на внимание и рабочую память, в течение 2,5 часов. ИАР рассчитывался как частота, на которой наблюдалась (согласование времен) максимальная мощность альфа ритма в диапазоне от 7 до 14 Гц. При регистрации ЭЭГ в состоянии покоя на частотах альфа ритма обычно наблюдается хорошо заметный отдельный пик. Данный параметр имеет высокую интраиндивидуальную стабильность, а также достаточно сильную вариацию между отдельными людьми и изменчивость с возрастом [8 – 10].

Другой выбранный нами параметр для исследования динамики функционального состояния параметр (ИФС) представляет собой индекс, отражающий отношение медленных ритмов ЭЭГ к быстрому (альфа+тета)/(бета). По сравнению с другими индексами данный параметр является наиболее чувствительным к изменениям функционального состояния [11; 12].

Целью настоящего исследования являлось изучение тенденции к поиску новизны (измеренной по опроснику М. Цукермана) в зависимости от наличия у испытуемых определенно-

го аллеля полиморфизма Taq1A гена DRD2, а также динамики психофизиологических параметров в условиях когнитивной нагрузки.

Методика исследования. В исследовании приняли участие 46 спортсменов-борцов вольного стиля мужского пола без каких-либо психических и неврологических заболеваний. Все испытуемые были правшами. Средний возраст составил 24 ± 6 лет.

Для всех испытуемых был проведен генетический анализ и определены варианты полиморфизма Taq1A гена DRD2 (A1A1, A1A2 и A2A2).

Запись ЭЭГ проводилась с помощью 256-канального электроэнцефалографа фирмы EGI Electrical Geodesics с частотой оцифровки 500 Гц и референтом в вертексе. Анализ результатов исследования проводился путем статистического сравнения полученных данных ЭЭГ до и после нагрузки. Данные ЭЭГ были усреднены по 5 условно выделенным мозговым областям в соответствии с расположением электродов (лобной, центральной, височной, теменной и затылочной) для обоих полушарий.

Для статистического анализа данных использовался пакет Statistica 8 (для Windows, V 8.0, StatSoft). В связи с небольшой численностью выборки был использован непараметрический тест Манна-Уитни для независимых выборок.

Молекулярно-генетический анализ проводился с помощью полимеразной цепной реакции (ПЦР). Полиморфизм определяли по длине продуктов после рестрикции. ДНК выделяли из 100 мкл цельной крови с помощью наборов «ДНК-сорб Б» производства ЦНИИЭ (Россия). Процедура генотипирования для гена DRD2 была описана ранее в публикации Малюченко [13, 14].

Результаты исследования. По данным генетического анализа, по гену DRD2 были выделены три группы испытуемых: наличие полиморфизма A1A1 – 1 человек, A1A2 – 14 человек, A2A2 – 31 человек. Таким образом, частоты распределения аллелей в гене DRD2 в нашем исследовании A1 (25 %) и A2 (75%), что в целом согласуется с результатами, полученными Кид [7].

На основании вышеупомянутых данных предыдущих исследований носители генотипов A1A1 и A1A2 были объединены в одну группу «A1+», а носители генотипа A2A2 – в группу «A1-».

По опроснику «Поиск ощущений» группа «A1+» характеризовалась значимо более высокими показателями по шкале «Чувствительность к скуке» по сравнению с группой «A1-» ($p < 0,03$). Высокие оценки по шкале «Шкала чувствительности к скуке» говорят об отвращении к повторяющемуся опыту любого типа и проявлению крайнего напряжения и нетерпения в условиях, когда такого постоянства невозможно избежать.

Анализ данных ЭЭГ группы «A1+» выявил значимое увеличение показателя ИАР после длительной когнитивной нагрузки, наблюдаемое преимущественно в правом полушарии (таблица 1). Полученные данные позволяют говорить о доминировании низкочастотной ритмики в ЭЭГ и свидетельствуют о динамике функционального состояния в сторону снижения активации по

Таблица 1

Динамика индивидуального альфа-ритма до и после когнитивной нагрузки у носителей полиморфных вариантов «A1+» и «A1-» гена DRD2

ИАР. Группам «A1+»			
область мозга	фон	после нагрузки	p
Лобная левая	10,09	9,52	0,05
Лобная правая	10,06	9,43	0,03*
Центральная левая	9,84	9,45	0,15
Центральная правая	9,77	9,29	0,01*
Теменная левая	9,89	9,67	0,15
Теменная правая	10,23	9,72	0,02*
Височная левая	9,959	9,68	0,12
Височная правая	10,17	9,59	0,03*
Затылочная левая	10,13	9,56	0,02*
Затылочная правая	10,34	9,68	0,05

ИАР. Группам «A1-»		
область мозга	фон	после нагрузки
Лобная левая	9,63	9,69
Лобная правая	9,76	9,71
Центральная левая	9,74	9,77
Центральная правая	9,72	9,67
Теменная левая	9,95	10,03
Теменная правая	10,09	10,01
Височная левая	9,81	9,73
Височная правая	9,88	9,79
Затылочная левая	9,97	9,89
Затылочная правая	10,01	9,89

Примечание: *значимые изменения ($p \leq 0,05$)

сравнению с фоном. В группе «A1-» такая динамика не была обнаружена. Также не было найдено значимых различий между группами в фоновом состоянии.

Анализ полученных данных ИФС продемонстрировал обширное увеличение этого параметра у обеих групп. Однако следует отметить, что группа «A1-» характеризуется значимо более высокими значениями параметра ИФС по сравнению с группой «A1+» как до, так и после длительной когнитивной нагрузки. Данный параметр отражает отношение медленно-волновой ритмики к быстро-волновой. Полученные результаты говорят о недостаточной активации мозга и преобладании медленной ритмики над быстрой у группы «A1-».

Выявленная при помощи опросника Цукерберга у носителей A1-аллеля гена DRD2 тенденция чувствительности к скуке и избеганию (рутинного) повторяющегося опыта на электрофизиологическом уровне проявляется в меньшей активации коры (по индексу функционального состояния), а также предрасположенностью к более быстрому утомлению в условиях когнитивных нагрузок (индивидуальный альфа-ритм).

Таким образом, можно говорить о положительной связи плотности рецепторов к дофамину второго типа с активацией коры больших полушарий, что в свою очередь может отражаться на тенденции человека к определенным типам поведения, связанным с увеличением поиска новизны (риск, опасность, новые переживания, постоянный приток новой информации). Данная закономерность согласуется с литературными данными [2; 3]. Исследователи, как правило, объясняют данную связь ослабленным когнитивным контролем, за который преимущественно отвечает лобная кора [3]. Меньшая плотность рецепторов к дофамину, а соответственно и меньшая его концентрация, приводят к ослаблению когнитивных функций, что также отражается на снижении активации коры больших полушарий.

В соответствии с существующей теорией Клонингера (Cloninger) существует 4 оси темперамента, каждая из которых связана с определенной нейромедиаторной системой мозга и соответственно вносит определенный вклад в поведенческую и когнитивную сферы человека [15]. Одной из таких осей является «поиск новизны», которая, по мнению автора, связана с дофаминергической системой мозга. Как правило, авторами в качестве объекта исследования данной теории использовался один из дофаминовых рецепторов (чаще DRD4 и реже DRD2).

В соответствии с современными данными дофаминергическая система мозга представлена несколькими путями, одним из которых является мезокортикальный путь, начинающийся областью вентральной покрышки, дающей проекции к лимбической системе и коре больших полушарий, преимущественно к лобной коре. Данная область вовлечена, в том числе, в систему подкрепления, а также в формирование зависимостей от таких веществ как никотин, кокаин и др.

Заключение. Таким образом, результаты настоящего исследования позволяют предположить, что плотность рецепторов к дофамину и связанный с этим уровень дофамина влияют также и на активацию коры больших полушарий, в том числе на префронтальную кору, которая с одной стороны получает проекцию нервных путей от вентральной покрышки, а с другой стороны – она связана с когнитивными функциями. Меньшая плотность рецепторов связана с большей склонностью к поиску новизны, проявляющемся в чувствительности к скуке, необходимости постоянного притока новой информации, в знакомствах с новыми людьми. Подобного рода деятельность на электрофизиологическом уровне отражается в увеличении активации мозга, что в свою очередь является некоторым механизмом подкрепления, вследствие чего возникает зависимость от такого рода ощущений.

Библиографический список

1. Zuckerman M. (2009). Chapter 31. Sensation seeking. In Leary, Mark R. & Hoyle, Rick H. *Handbook of Individual Differences in Social behavior*. New York / London: The Guildford Press: 455–465.
2. Suhara Tetsuya, Yasuno Fumihiko, Sudo Yasuhiko, Yamamoto Masahiro, Inoue Makoto, Okubo Yoshiro and Suzuki Kazutoshi. Dopamine D2 Receptors in the Insular Cortex and the Personality Trait of Novelty Seeking. *NeuroImage*. 2001; 13: 891–895.
3. Han Doug Hyun, Yoon Sujung J., Sung Young Hoon, Lee Young Sik, Kee Baik Seok, Lyoo In Kyoo, Renshaw Perry F., Cho Soo Churl. A preliminary study: novelty seeking, frontal executive function, and dopamine receptor (D2) TaqI A gene polymorphism in patients with methamphetamine dependence *Comprehensive Psychiatry*. 2008; 49: 387–392.
4. Глебов В.В., Араkelов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014; 2: 89 – 95.
5. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
6. Arakelov G.G., Glebov V.V. Psychology future in development of neurosciences. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3: 181 – 194.
7. Kidd K.K., Morar B., Castiglione C.M., Zhao H., Pakstis A.J., Speed W.C. et al. A global survey of haplotype frequencies and linkage disequilibrium at the DRD2 locus. *Hum Genet.*, 1998; 103 (2): 211 – 227.
8. Klimesch W. EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis. *Brain Res. Brain Res. Rev.* 1999; 29: 169 – 195.

9. Polikanova I.S., Sysoeva O.V., Tonevitsky A.G. Association between serotonin transporter (5HTT) and mental fatigue development. *Psikhologicheskie issledovaniya*, Vol. 5, No. 24, p. 7. 2012 (in Russian, in English).
10. Поликанова И.С., Сергеев А.В., Влияние длительной когнитивной нагрузки на параметры ЭЭГ. *Национальный психологический журнал*. 2014; 1 (13): 86 – 94.
11. Cheng Shyh-Yueh, Hsu Hong-Te Mental Fatigue Measurement Using EEG, Risk Management Trends. Giancarlo Nota (Ed.), 2011.
12. Jap B.T., Lal S., Fischer P., Bekiaris E. Using EEG spectral components to assess algorithms for detecting fatigue. *Expert Systems with Applications*. 2009; 36: 2352 – 2359.
13. Malyuchenko NV, Schegolkova JV, Kulikova MA, Timofeeva MA, Shlepzova VA, Sysoeva OV, Ivanitsky AM, Tonevitsky AG. Effects of genetic variations in the dopaminergic system on fatigue in humans: gender aspects. *Bull Exp Biol Med*. 2010 Aug; 149(2): 226 – 32.
14. Kulikova M.A., Maluchenko N.V., Timofeeva M.A., Schegolkova J.V., Shlepzova V.A., Tonevitsky A.G., Sysoeva O.V., Ivanitsky A.M. Effect of functional catechol-o-methyltransferase val158met polymorphism on physical aggression. *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. 2008; T. 145; № 1: 62 – 64.
15. Cloninger C. Robert, A Systematic Method for Clinical Description and Classification of personality. Variants. *Arch Gen Psychiatry*. 1987; Vol. 44.

References

1. Zuckerman M. (2009). Chapter 31. Sensation seeking. In Leary, Mark R. & Hoyle, Rick H. *Handbook of Individual Differences in Social behavior*. New York / London: The Guildford Press: 455-465.
2. Suhara Tetsuya, Yasuno Fumihiko, Sudo Yasuhiko, Yamamoto Masahiro, Inoue Makoto, Okubo Yoshiro and Suzuki Kazutoshi. Dopamine D2 Receptors in the Insular Cortex and the Personality Trait of Novelty Seeking, *NeuroImage*. 2001; 13: 891-895.
3. Han Doug Hyun, Yoon Sujung J., Sung Young Hoon, Lee Young Sik, Kee Baik Seok, Lyoo In Kyoo, Renshaw Perry F., Cho Soo Churl. A preliminary study: novelty seeking, frontal executive function, and dopamine receptor (D2) Taq1 A gene polymorphism in patients with methamphetamine dependence *Comprehensive Psychiatry*. 2008; 49: 387-392.
4. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptatsii studentov pervogo kursa raznykh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya « Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2014; 2: 89 – 95.
5. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptatsionnykh mekhanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
6. Arakelov G.G., Glebov V.V. Psychology future in development of neurosciences. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3: 181 – 194.
7. Kidd K.K., Morar B., Castiglione C.M., Zhao H., Pakstis A.J., Speed W.C. et al. A global survey of haplotype frequencies and linkage disequilibrium at the DRD2 locus. *Hum Genet.*, 1998; 103 (2): 211 – 227.
8. Klimesch W. EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis. *Brain Res. Brain Res. Rev.* 1999; 29: 169 – 195.
9. Polikanova I.S., Sysoeva O.V., Tonevitsky A.G. Association between serotonin transporter (5HTT) and mental fatigue development. *Psikhologicheskie issledovaniya*, Vol. 5, No. 24, p. 7. 2012 (in Russian, in English).
10. Поликанова И.С., Сергеев А.В., Влияние длител'noj kognitivnoj nagruzki na parametry 'E' EG. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2014; 1 (13): 86 – 94.
11. Cheng Shyh-Yueh, Hsu Hong-Te Mental Fatigue Measurement Using EEG, Risk Management Trends. Giancarlo Nota (Ed.), 2011.
12. Jap B.T., Lal S., Fischer P., Bekiaris E. Using EEG spectral components to assess algorithms for detecting fatigue. *Expert Systems with Applications*. 2009; 36: 2352 – 2359.
13. Malyuchenko NV, Schegolkova JV, Kulikova MA, Timofeeva MA, Shlepzova VA, Sysoeva OV, Ivanitsky AM, Tonevitsky AG. Effects of genetic variations in the dopaminergic system on fatigue in humans: gender aspects. *Bull Exp Biol Med*. 2010 Aug; 149(2): 226 – 32.
14. Kulikova M.A., Maluchenko N.V., Timofeeva M.A., Schegolkova J.V., Shlepzova V.A., Tonevitsky A.G., Sysoeva O.V., Ivanitsky A.M. Effect of functional catechol-o-methyltransferase val158met polymorphism on physical aggression. *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. 2008; T. 145; № 1: 62 – 64.
15. Cloninger C. Robert, A Systematic Method for Clinical Description and Classification of personality. Variants. *Arch Gen Psychiatry*. 1987; Vol. 44.

Статья поступила в редакцию 06.10.16

УДК 159.9.072+159.9.075

Sutyryna M.P., teacher of highest qualification category, pathologist-surdopedagog, Institute of social technologies and rehabilitation, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: sutyryna@corp.nstu.ru

EXPERIMENTAL STUDY OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF PEOPLE WITH PROBLEMS IN HEARING. The task of the paper is to study communicative abilities and their structural components in young people with hearing disability at the stage of professional formation. The paper reports on results of experimental studies of communicative abilities of people with normal and impaired hearing using psycho-diagnostic tools. The participants of the research are 20 students with hearing impaired (deaf) and 20 students with normal hearing. The work describes features and disparities component composition of communicative abilities of students with hearing impairments. The research data can be used in pedagogy and social psychology for the purpose of professional and personal counseling of students with hearing impairment in the development of communication training and communication workshops.

Key words: hearing loss, deafness, communication skills, communication speed, flexibility, communicative emotion.

М.П. Сутырина, преподаватель высшей квалификационной категории, дефектолог-сурдопедагог Института социальных технологий и реабилитации, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, E-mail: sutyryna@corp.nstu.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Целью исследования было изучение коммуникативных способностей и их структурных компонентов у молодых людей с ограничениями слуха на этапе профессионального становления. Представлены результаты экспериментального исследования коммуникативных способностей лиц с нормой и нарушенным слухом с использованием психодиагностического инструментария. Обследованы 20 студентов с нарушенным слухом (глухие) и 20 студентов с нормой слуха. Показаны особенности и диспропорции компонентного состава коммуникативных способностей у студентов с нарушениями слуха. Полученные данные необходимо использовать в педагогике и социальной психологии в целях профессионального и личностного консультирования студентов с нарушениями слуха, при разработке коммуникативных тренингов и коммуникативных практик.

Ключевые слова: нарушения слуха, глухота, коммуникативные способности, эргичность, коммуникативная скорость, пластичность, коммуникативная эмоциональность.

Коммуникативные способности относятся к классу интегральных способностей, которые являются «социальным приобретением» личности, а, следовательно, могут быть изменяемы, воспитуемы, преобразуемы. В 21 веке резко возрастает роль коммуникативных способностей человека и их влияние на профессиональный и личностный статус. Растёт интерес к изучению коммуникативных способностей в общей, возрастной, социальной психологии, и это выражается в увеличении количества прикладных исследований. Особый интерес вызывает изучение коммуникативных способностей у лиц с нарушениями слуха. Вопросам речевого развития и речевой коммуникации у лиц со стойкими нарушениями слуха (глухота и тугоухость) посвящено много работ в отечественной и зарубежной сурдопедагогике (Л.С. Выготский, Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко, Э.И. Леонгард, М.А. Зыкова и другие). Работы, посвящённые изучению коммуникации глухих в постшкольный период, отсутствуют, что определило актуальность и новизну данного исследования.

Согласно компонентной теории способностей, ядро структуры коммуникативных способностей составляют: коммуникативно-информационный компонент (контактность, речевые способности, невербальная выразительность, синзетивность к социальным объектам); когнитивный компонент (социально-перцептивные способности, социальный интеллект); эмоциональный компонент (эмпатичность, тактичность, чувствительность к обратной связи); конативный компонент (организаторские способности, оптимальный стиль общения); креативный компонент (способность к персонализации). Ранее нами было показано, что интеллектуальные характеристики лиц с нарушенным слухом имеют определенное своеобразие [1]. Исходя из предположения, что в коммуникативной сфере неслышащих и слабослышащих лиц отдельные компоненты коммуникативных способностей также могут быть представлены неравнозначно, **целью** исследования было изучение коммуникативных способностей и их структурных компонентов у молодых людей с нарушенным слухом на этапе профессионального становления.

Объект и методы исследования. В исследовании приняло участие 40 человек: из них 20 человек – студенты с нарушенным слухом, обучающиеся в ИСР НГТУ и получающие специальности по разным направлениям: декоративно-прикладному, инженерно-техническому, гуманитарному, а также 20 человек – студенты с нормой слуха, обучающиеся в НГПУ на историческом факультете. Возраст студентов от 18 до 20 лет. Применялся Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова [2] с последующим количественным и качественным анализом эмпирических данных и использованием методов математической статистики (метод ранжирования, критерий статистической значимости U Манна – Уитни). Данный тест – опросник относится к методам оценки устойчивых индивидуально-психологических различий между людьми и выделяет четыре фундаментальных измерения: эргичность, пластичность, скорость (темп), эмоциональную чувствительность.

Коммуникативная эргичность – это уровень потребности в социальных контактах, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству, общительность, вовлеченность в социальную деятельность. Коммуникативная пластичность – это степень легкости переключения в процессе общения с одного человека на другого, склонность к разнообразию коммуникативных программ, разнообразию количества готовых форм социального контакта. Коммуникативный темп (скорость) – это скоростные характеристики двигательных актов в процессе общения, скорость речи. Коммуникативная эмоциональность – эмоциональная чувствительность в коммуникативной сфере.

В ходе исследования были получены следующие **результаты**.

1. При исследовании коммуникативной эргичности результаты достоверно не отличаются в группах студентов с нарушенным слухом (38,3 усл.ед.) и нормой слуха (36,35 усл.ед.), то есть группы практически идентичны. Данные коммуникативной эргичности соответствуют высокому значению, то есть у студентов обеих групп высокая потребность в общении, тяга к людям, стремление к лидерству.

Активное взаимодействие со средой (в данном случае, с обществом слышащих) возможно лишь при наличии, в первую очередь, мотива и цели. Возникновение осознанной потребности, которая становится мотивом поведения, определяет направленность, величину усилий, прилагаемых глухими и слабослышащими, в процессе сближения и интеграции в общество слышащих. Этот вектор организует всю систему психических процессов в

состоянии лиц с нарушениями слуха, формирующихся и развивающихся в ходе включения в общество слышащих. В отношении со студентами с нарушенным слухом можно выделить мотивационный аспект коммуникации, это наличие потребности во взаимодействии с обществом: «Я хочу». Полученные данные свидетельствуют о наличии осознанной потребности в коммуникации со слышащими, в желании установить глубокие, стабильные, полноценные связи. Но узкий круг общения, трудности в социальных контактах, поверхностные, непрочные связи лиц с дефектами слуха со слышащими не всегда позволяют им занять активную позицию для решения этой проблемы.

2. При исследовании коммуникативной пластичности получены результаты, которые достоверно отличаются в группах студентов с нарушенным слухом (25,5 усл.ед.) и нормой слуха (30,3 усл.ед.), при $p < 0,05$. Полученные данные в группе студентов с нарушенным слухом соответствуют низкому значению, то есть у этих студентов низкий уровень готовности к вступлению в новые социальные контакты, недостаточные продумывание своих поступков в процессе социального взаимодействия, стремление к поддержанию однообразных контактов. Если мотив не формируется, то возникает чувство неопределенности, нерешительности, что, в конечном итоге, приводит к сокращению контактов или отказу от общения со слышащими людьми.

3. При исследовании коммуникативной скорости получены результаты, которые достоверно отличаются в контрольной и экспериментальной группе. Данные в группе студентов с нарушенным слухом соответствуют низкому значению (32,1 усл.ед.), что свидетельствует о низкой речевой активности, медленной вербализации, речевой заторможенности. Владение вербальными средствами общения на низком уровне, что объясняется поздними сроками овладения словесной речью и неблагоприятными условиями ее развития. Студенты с нормой слуха выявили коммуникативную скорость 35,25 усл.ед., при достоверности различий между группами $p < 0,05$.

4. При исследовании коммуникативной эмоциональности также получены достоверно отличающиеся результаты в группах студентов с нарушенным слухом и нормой слуха. Данные в экспериментальной группе соответствуют низкому значению (26,5 усл.ед.), то есть низкая эмоциональная чувствительность к неудачам в общении с другими людьми. По нашему мнению это является своеобразным защитным механизмом в психологической организации лиц с нарушенным слухом. Данные в контрольной группе соответствуют высокому значению (30,25 усл.ед.), то есть у них высокая чувствительность (ранимость) в случае неудач в общении, ощущение постоянного беспокойства в процессе социального взаимодействия, неуверенность взаимодействия, раздражительность в ситуации общения. Различия достоверны при $p < 0,01$.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

1. В компонентном составе коммуникативных способностей лиц с нарушенным слухом выявлены диспропорции:

а) потребность в общении у студентов с нарушенным слухом несколько выше, чем у студентов с нормой слуха, хотя по этому параметру группы достоверно не отличаются. Здесь можно рассматривать мотивационный параметр, который определяется коммуникативными потребностями и занимает центральное место в коммуникативной деятельности.

б) выявлен низкий уровень готовности к вступлению в новые социальные контакты и менее тщательное продумывание своих поступков в процессе социального взаимодействия у студентов экспериментальной группы. Также отмечается стремление к поддержанию однообразных контактов.

в) речевая активность у студентов с нарушенным слухом ниже, чем у студентов с нормой слуха, отмечается медленная вербализация, речевая заторможенность, низкий запас речевых средств и вербализация ниже, чем сама речевая активность.

г) экспериментальное исследование показало, что студенты с нормой слуха более чувствительны к неудачам в общении, а студенты с нарушенным слухом – менее чувствительны, не умеют прогнозировать последствия своих социальных контактов.

Прикладное значение исследования состоит в возможности применения полученных результатов в педагогике и социальной психологии в целях профессионального и личностного консультирования студентов с нарушениями слуха, при разработке коммуникативных тренингов, коммуникативных практикумов. Методический инструментарий, используемый в исследовании, может применяться в практике психодиагностической и психокоррекционной работы.

Библиографический список

1. Сутырина М.П. Интеллектуальные характеристики студентов с нарушением слуха. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 1 (20): 244 – 247.
2. Шмелев А.Г. *Основы психодиагностики*. Москва: Владос, 2002.

References

1. Sutyryna M.P. Intellektual'nye harakteristiki studentov s narusheniem sluha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 1 (20): 244 – 247.
2. Shmelev A.G. *Osnovy psikhodiagnostiki*. Moskva: Vlados, 2002.

Статья поступила в редакцию 06.10.16

УДК 159.923+614.8

Chukhrova M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),
E-mail: mba3@sibmail.ru

Kovaleva Yu.M., Educational Psychologist, Lyceum № 185, postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: iu.covaleva2017@yandex.ru

Volkova S.V., senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch (Kuibyshev, Russia),
E-mail: s-v-volkova@list.ru

PSYCHOPHYSIOLOGICAL APPROACH IN A DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF BEHAVIOURAL DEVIATIONS AT SCHOOL STUDENTS. The study defines prospects of diagnostics of social (pro-social) and asocial behavior of the person, identification of groups of risk among teenagers on the basis of psychophysiological methods. For the forecast of deviant behavior the author uses a specially designed scale assessments Revard system, and does an analysis, based on the author's own model of the formation of dependent states. The use of models for assessing the activity of Revard system reveals a tendency to spread the consumers of nicotine and alcohol in groups of schoolchildren and a progressive transition to other substances, and helps to explain the attraction of schoolchildren 12-14 years of age to "try" surfactant effects. The model makes it possible to evaluate the pedagogical effect on these latent processes.

Key words: psychophysical techniques, psychodiagnostics, identification of risk groups, behavioral deviations, Revard system.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф., ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, E-mail: mba3@sibmail.ru

Ю.М. Ковалева, педагог-психолог, МБОУ Лицей № 185, аспирант ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, iu.covaleva2017@yandex.ru

С.В. Волкова, ст. преп., ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (Куйбышевский филиал), НСО, г. Куйбышев, E-mail: s-v-volkova@list.ru

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются и обосновываются перспективы диагностики социального (просоциального) и асоциального поведения человека, выявления групп риска в детско-подростковой среде на основе психофизиологических методов. Для определения прогноза девиантного поведения используются специально разработанные шкалы оценок ревард-системы, анализ которых осуществляется на основе авторской модели формирования зависимых состояний. Применение модели оценки активности ревард-системы позволяет выявить тенденцию распространения потребителей никотина и алкоголя в микроколлективах школьников и прогрессивность перехода на другие психоактивные вещества, а также позволяет объяснить влечение школьников в 12 – 14 лет «попробовать» эффекты ПАВ. Модель даёт возможность оценить педагогическое влияние на эти латентные процессы.

Ключевые слова: психофизические методы, психодиагностика, выявление групп риска, поведенческие отклонения, ревард-система.

Значительный рост аддиктивной направленности и поведенческих нарушений в детско-подростковой среде, наблюдаемый за последние десятилетия, закономерно актуализирует необходимость в пропедевтических методах их фокусно-дифференцированного выявления [1; 2; 3; 4]. Однако в настоящее время диагностика и прогнозирование поведенческих отклонений у школьников осуществляется преимущественно с помощью психологических методов и тестов, что, на наш взгляд, не всегда имеет высокую валидность и предсказательную полезность. В связи с этим, назрела острая необходимость разработки объективных методов, свободных от влияния личностного компонента [5; 6].

Цель данной работы состоит в обосновании возможности выявления поведенческих отклонений у школьников с помощью психофизических методов. Исследование проведено в рамках диспансерного наблюдения с получением информационного согласия на него от родителей школьников. Основными методами исследования выступали анкетирование, опрос и анализ вариабельности сердечного ритма (ВСР) по данным ЭКГ тестирования. К исследованию привлечено 30 школьников 10 – 11 классов, в возрасте 16 – 17 лет. Семейный статус родителей школьников: из полных семей – 21 (70 %), неполных – 8 (27 %), когда воспи-

танием ребенка занималась мать, из многодетной – 1 (3 %). Статусная позиция школьников в классе: изгой – 3 (10 %), пренебрегаемый – 10 (33 %), предпочитаемый – 11 (37 %), лидер 6 (22 %). На внутришкольном учёте (курение, драки) состояло 3 школьника (10 %). Особенности организованного досуга: предоставлены сами себе – 20 (67 %), занятия английским языком – 5 (17 %), занятия иностранным языком и спортом – 4 (13 %) занятия спортом – 1 (3 %). Академическая успеваемость: отличники – 3 (10 %), хорошисты – 17 (57 %), троечники – 9 (30 %), плохая успеваемость – 1 (3 %). Наличие вредных привычек определялось исходя из педагогических наблюдений: курящие школьники – 6 (20 %), курит и пробовал наркотики – 1 (3 %).

Оценивалась степень гармонии и психической стабильности учеников. Можно отметить, что «психическая стабильность» прямо пропорционально коррелирует (по критерию Спирмена) с успеваемостью ($P = 0,01$; $r_{sp} = 0,617$) и параметром «гармонии» ($P = 0,01$; $r_{sp} = 0,451$). Заметим, что статистически достоверного подтверждения связи этих оценок со статусным положением школьника в классе не получено, хотя при графическом отображении эта тенденция наблюдается. Вероятнее всего, в данном случае сказалась недостаточная мощность статистической выборки.

Стресс-индексы и социальный профиль школьника диагностировались с применением методики «Индекс напряжения» (ИН) Р.М. Баевского, позволяющей определить степень централизации в управлении сердечным ритмом [7]. В норме в спокойном состоянии сердечный ритм саморегулируется и управляется теми местными влияниями, которые поступают от симпатических и парасимпатических ганглиев, а также уровнем некоторых гормонов в крови (например, адреналина). Вместе с этим, частота сердечного ритма волнообразно меняется и разброс времени между отдельными сердечными ударами достаточно велик, но индекс напряжения низкий – обычно он меньше 100 у.е. При состояниях, требующих повышенной готовности, быстроты реакции, при стрессе и некоторых патологических состояниях к регуляции сердечного ритма подключаются более высоко организованные структуры мозга – ствол и кора головного мозга. Ритм становится более четким, время между ударами одинаковым. Это, так называемый, «жесткий ритм». При этом ИН сильно увеличивается. Заметим, что ИН повышается также у пациентов с повышенной тревожностью.

Дополнительно использовался триангулярный индекс (TINN) и индекс STG, интегральные характеристики которых также, как и ИН, выражают общую вариабельность сердечного ритма, но более зависимы от функционального состояния. Наряду с ними оценивался и VBI-индекс вегетативного равновесия и вегетативный показатель сердечного ритма, который обычно указывает на наличие эндотоксической реакции организма, а его повышение свидетельствует о выраженном дисбалансе вагосимпатических взаимодействий.

Наиболее значимое отличие между группами обнаружено на основе ANOVA теста для индекса STG ($P=0.0001$; $F=8.26$). Однако, индексы Р.М. Баевского ($P=0.053$; $F=2.67$) и VBI ($P=0.041$; $F=2.87$) в меньшей степени определили различия между группами по параметру «положение в классе». В большей степени уровень напряжения (по Р.М.Баевскому [1]) и вегетативной нестабильности могли влиять на поведенческие предпочтения среди их окружения у школьников, отнесенных к группе «пренебрегаемых». По крайней мере, их значения по ИН и VBI значительно превышали таковые у «лидеров», за исключением индекса STG. Также на положение в классе значимо влияли параметры «занятия в спортивных секциях» ($P=0.05$; $r_p = 0.440$) и «общие достижения ученика» ($P=0.05$; $r_p = 0.371$). В целом на успеваемость школьников в большей мере влияют занятия в секциях,

уровень гармонии ($P=0.05$; $r_p = 0.445$) и психической стабильности ($P=0.05$; $r_p = 0.635$). Не обнаружено связи педиатрической оценки здоровья со статусным положением учащегося в классе, вредными привычками, достижениями и уровнем успеваемости. Но, вместе с тем, отмечен более низкий уровень «гармонии» ($P=0.05$; $r_p = -0.515$) и заметное снижение психической стабильности ($P=0.05$; $r_p = -0.413$).

Для определения прогноза разбалансировки нами использованы разработанные шкалы оценок ревард-системы, анализ которых осуществляется на основе модели формирования зависимых состояний [6]. Так, по шкале активность ТСН-рецепторов (обычно ассоциируются с влечением к каннабиоидам) выявлена отрицательная корреляция со шкалами: эндорфины (снижалась активность мю и дельта рецепторов, кофеиновых рецепторов), но прямо пропорционально возрастал уровень по шкале общей тревожности ($P=0.05$; $r_p = 0.612$) одновременно с возрастанием активности ВЗД-рецепторов ($P=0.05$; $r_p = 0.550$). Также обнаружен рост уровня метеопатии. Однако, несмотря на то, что для анализа имелись только косвенные оценки по школьникам – потребителям никотина и других ПАВ, выявленные особенности позволяют предположить, что при таком профиле дисбаланса ревард-системы вероятность наличия скрытых потребителей тяжелых наркотиков среди данной группы школьников очень низка. С высокой долей гипотетичности можно говорить о стремлении некоторых потребителей никотина расширить свой опыт курильщиков поиском анаши, чем чего-то другого [3]. Также, при наличии высокого уровня по шкале «общая тревожность», можно предположить возникновение у ряда школьников с таким дисбалансом ревард-системы стремления корректировать свое состояние приемом алкоголя [5]. Если по никотину можно однозначно судить о сформировавшейся физической зависимости от него у ряда школьников – потребителей никотина, то по алкоголю с помощью данного алгоритма выявляется в большей мере стремление к эпизодическому опыту его приема (психический компонент влечения, шкала AlcoPsyh ($P=0.05$; $r_p = 0.612$)).

Подводя итог, отметим, что применение модели оценки активности ревард-системы позволяет, во-первых, выявить тенденцию распространения числа потребителей никотина и алкоголя в микроколлективах школьников и прогрессивность перехода на другие ПАВ, позволяет объяснить влечение школьников в 12 – 14 лет «попробовать» эффекты ПАВ, во-вторых, оценить возможность педагогического влияния на эти латентные процессы.

Библиографический список

1. Белобрыкина О.А., Лимонченко Р.А. Дескриптивные характеристики социальных эмоций у подростков с отклоняющимся поведением. *Смалта*. 2016; 1: 15 – 21.
2. Чухрова М.Г., Леутин В.П. *Аддикция: зависимое поведение*: монография. Новосибирск: НГПУ, 2010.
3. Чухрова М.Г., Дресвянников В.Л., Маркова Е.В. *Наркотическая зависимость: современные стратегии исследования*. Saint-Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, 2015.
4. Шнейдер Л.Б. *Психология подростковой девиантности и аддиктивности*. Москва: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016.
5. Бохан Н.А., Пронин С.В. *Функциональное биоуправление при опийной наркомании (возможности интеллектуального альфа-, тета-тренинга)*. Томск: Издательство ТГУ, 2008.
6. Дресвянников В.Л., Пронин С.В., Чухрова М.Г. Выявление склонности к рисковому поведению с помощью анализа вариабельности сердечного ритма. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 273 – 276.
7. Баевский Р.М., Кириллов О.И., Клецкин З.С. *Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе*. Москва: Наука, 1984.

References

1. Belobrykina O.A., Limonchenko R.A. Deskriptivnye harakteristiki social'nyh `emocij u podrostkov s otklonyayuschimsya povedeniem. *Smal'ta*. 2016; 1: 15 – 21.
2. Chuhrova M.G., Leutin V.P. *Addikciya: zavisimoe povedenie*: monografiya. Novosibirsk: NGPU, 2010.
3. Chuhrova M.G., Dresvyannikov V.L., Markova E.V. *Narkoticheskaya zavisimost': sovremennye strategii issledovaniya*. Saint-Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, 2015.
4. Shnejder L.B. *Psihologiya podrostkovoj deviantnosti i addiktivnosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo universiteta, 2016.
5. Bohan N.A., Pronin S.V. *Funkcional'noe bioupravlenie pri opijnoj narkomanii (vozmozhnosti intellektual'nogo al'fa-, teta-treninga)*. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 2008.
6. Dresvyannikov V.L., Pronin S.V., Chuhrova M.G. Vyyavlenie sklonnosti k riskovomu povedeniyu s pomoshch'yu analiza variabel'nosti serdechnogo ritma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 273 – 276.
7. Baevskij R.M., Kirillov O.I., Kleckin Z.S. *Matematicheskij analiz izmenenij serdechnogo ritma pri stresse*. Moskva: Nauka, 1984.

Статья поступила в редакцию 06.10.16

УДК 159.923+614.8

Chukhrova M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@sibmail.ru

Kim A.S., postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tapilina@mail.ru

DISTANCE MONITORING AND PSYCHOPHYSICAL CONTROL INTERNET ADDICTION. The problem of studying Internet addiction and rehabilitation of Internet-dependent individuals is important. The aim of the study is to develop a method for the diagnosis and monitoring of Internet addiction in adolescents and young adults. The researchers have examined 168 students 17-22 years of age with the help of Chen scale test Plutchka-Kellermann-Comté and measurement of heart rate variability. It was found that the Internet addicts have reactions of the cardiovascular and respiratory systems, especially of psychological defense mechanisms, in particular, there is dominance by immature defense. The paper offers a range of rehabilitation measures and methods of remote monitoring of Internet addicts.

Key words: Internet addiction, heart rate variability, psychophysical control, psychological defense mechanisms, principles of preventing Internet addiction, Revard system.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф., ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, E-mail: mba3@sibmail.ru

А.С. Ким, аспирант ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, E-mail: tapilina@mail.ru

ДИСТАНЦИОННЫЙ МОНИТОРИНГ И ПСИХОФИЗИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Проблема изучения интернет-зависимости и реабилитации интернет-зависимых личностей является актуальной. Целью исследования была разработка метода диагностики и контроля интернет-зависимости у подростков и молодых людей, в том числе, дистанционно. Были обследованы 168 студентов 17 – 22 лет с использованием шкалы Чена, теста Плутчека-Келлермана-Конте и измерения вариабельности сердечного ритма. Выявлено, что у интернет-зависимых имеются особенности реакций сердечно-сосудистой и дыхательной систем, особенности психологических защитных механизмов, в частности, преобладают незрелые защиты. Предлагается спектр реабилитационных мероприятий и дистанционный мониторинг состояния.

Ключевые слова: интернет-зависимость, вариабельность сердечного ритма, психофизический контроль, психологические защитные механизмы, принципы профилактики интернет-зависимости, ревард-система.

Несмотря на то, что проблема Интернет-зависимости вызывает все больший интерес в онлайн-публикациях, научные исследования по данной теме все еще сравнительно немногочисленны и несистематизированы. Интернет-зависимость не включена в официальную классификацию заболеваний DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders – Справочник по диагностике и статистике психических расстройств), отсутствует ее общепринятое определение, однако Всемирная организация здравоохранения причислила интернет-зависимость к категории патологических пристрастий. По мнению многих специалистов, «интернетомания» приводит почти к разрушению личности, и особенно это касается детей и подростков.

У подростков недостаточно развиты механизмы саморегуляции, способность контролировать эмоции и импульсивное поведение. Их отличает повышенная ранимость и боязнь быть осмеянными сверстниками; в этом возрасте необходимо интенсивное общение со сверстниками, принадлежность к группе, – эти возрастные особенности делают подростков более уязвимыми к возникновению Интернет-зависимости. Кроме того, неустойчивость образа «Я», желание примерять на себя новые роли способствует чрезмерному увлечению компьютерными играми. Таким образом, незрелой личности труднее противостоять всем искушениям Интернета. Поэтому разные исследователи утверждают, что Интернет-зависимости наиболее подверженные либо подростки, либо молодые люди до 25 – 30 лет [1, 2]. Интернет-зависимость отрицательно влияет на все стороны жизни: физическое здоровье, психическое состояние, личностное развитие, взаимоотношения с людьми.

Проведенные нами диагностические тесты на зависимость от Интернета показали, что частота встречаемости склонности к Интернет-зависимости у подростков на 67% больше (по обоим использованным тестам), в то время как собственно Интернет-зависимость развивается к раннему зрелому возрасту. Более выраженные отличия были обнаружены с помощью теста на склонность к зависимости от онлайн игр: у подростков она встречается на 36 % чаще. По мере взросления многие подростки перестают играть в онлайн игры [3].

Еще менее исследованной стороной проблемы является помощь интернет-зависимым. За рубежом существуют центры для избавления от интернет-зависимости, (в том числе несколько онлайн центров); пользуются популярностью многоступенчатые программы по типу 12-шаговой системы, используемой для лечения алкогольной зависимости; лагеря для интернет-зависимых. В России нет специализированных центров для людей, страдающих интернет-зависимостью. Слабая разработанность стратегий и учреждений помощи интернет-зависимым связана, с одной стороны, с новизной проблемы, с другой – с тем, что интернет-зависимые практически не доставляют беспокойства окружающим.

Целью исследования была разработка метода диагностики и контроля интернет-зависимости у подростков и молодых людей, в том числе, дистанционно.

Объект и методы исследования. Были обследованы 168 студентов 17-22 лет с использованием шкалы Чена, теста Плутчека-Келлермана-Конте и измерения вариабельности сердечного ритма пульсометрическим датчиком с применением методики «Индекс напряжения» (ИН) Р.М. Баевского.

Результаты. При записи вариабельности сердечного ритма среди студентов, оцененных по шкале интернет-зависимости Чена, было сделано предварительное суждение о прямой взаимосвязи такого компонента спектрального анализа сердечного ритма как индекса HF ($r = 0.347$; $P = 0.016$) – дыхательный высокочастотный компонент. Который при низких оценочных баллах шкалы Чена составил 35 % (нет зависимости), в группе активных пользователей 44 % и у интернет-зависимых 47 % («спирает» дыхание от интернет-общения и пребывания в виртуальном информационном поле). Можно заключить, что у последних наиболее выражена и дыхательная аритмия, которая обычно и ассоциируется с HF показателем.

Следующий вопрос, на который мы хотели получить ответ, что же доминирует у интернет-зависимых – примитивность или зрелость? Вполне естественно предположить, что проявления механизмов интернет-зависимости связаны с возрастным развитием и особенностями когнитивных процессов. Поэтому мы обратили внимание на шкалу примитивности-зрелости и разработали ряд моделей. Первоначально был рассчитан средний возраст в каждой исследуемой группе. Исходно предполагалось, что интернет-зависимость имеет корреляцию с возрастом, т.е. вероятность таких отклонений увеличивается с возрастом. Было выявлено, что средний возраст выше во 2 и 3-й группах студентов. Но, при включении в модель расчета возраста обследуемых студентов индексов, характеризующих ревард-систему, выявлено отличие ($P=0,08$) между сравниваемыми группами по интернет-зависимости. Так, оказалось, что она в менее активном состоянии в группе лиц, имеющих интернет-зависимость, т.е. у них наблюдается определенное снижение «ревард» – вознаграждения, и можно сделать вывод о незрелости этой системы в данной группе студентов (Табл. 1).

Полученные результаты позволили наметить основные направления профилактики и реабилитации среди студентов с интернет-зависимостью, которые должны включать в себя следующие моменты: бесспорно, это мотивация к учебе, соблюдение режима учебы, отдыха, обучение коммуникации; обучение психофизиологическому самоконтролю (дыхательные тренировки); стимуляция хобби помимо интернета, воспитание значимости семейных ценностей, контроль за своим здоровьем. Обязательно: профилактика алкогольной и никотиновой зависимости, про-

Таблица 1

Сравнительная оценка исходного значения и расчетного среднего возраста с учетом психофизиологической predisпозиции среди лиц с разной степенью интернет-зависимости (N = 168)

Используемые переменные в модели расчета возраста	1-я группа нет зависимости	2-я группа активный пользователь	3-я группа зависимость
Исходное значение возраста	17,15	17,04	17,14
Предсказанное значение возраста для модели			
Гемодинамические индексы: АДС, АДД, пульс, ИМТ	17,06	17,06	17,06
Стандартные индексы variability сердечного ритма	17,07	17,07	17,22
Значения шкал психологического теста Плутчека	17,06	17,06	17,06
Расчетные значения по шкалам ревард системы	17,12	17,08	17,06

ведение психофизиологического шкалирования на базе разработанной нами системы дистанционного мониторинга. Обязательно при проведении коррекционных мероприятий учитывать коморбидность – уровень депрессивных самооценок, семейный анамнез, перенесенные травмы. Актуальна и профилактика кризиса возрастной аутоидентификации у 17-летних (рис. 2).

Другие важные моменты, которые необходимо учитывать при построении информационной модели реабилитационного процесса при интернет-зависимости, это точка приложения реабилитационных усилий, чтобы исключить неадекватную реализацию той или иной функциональной системы (ФС) на стадии предболезни (донозологическая реабилитация). Задача реабилитации – купирование адаптивного напряжения и утомления; восстановление адекватности компенсаторно-приспособительного реагирования (КПР) и целостности ФС. Задача профилактики – сглаживание негативного влияния «факторов риска» (вектор воздействия – адинамия, избыточный вес, вредные привычки) и наращивание адаптивных резервов организма (совершенствование ФС). Любой фактор воздействия может стать этиологическим, если он приводит к продолжительному выходу систем реагирования за пределы гомеостатических границ (нормы), что и вызывает повреждение. Механизм развития болезни – первичное повреждение клеток, тканей, органов и систем организма этиологическим фактором. Патогенность фактора воздействия определяется не столько им самим, сколько способностью организма формировать ответную адекватную компенсаторно-приспособительную реакцию. Болезнь – результат взаимодействия факторов воздействия и противодействующих им физиологических ФС организма. Девиантное поведение – следствие повреждения ФС социального взаимодействия; ошибка в реализации функциональной программы и несоответствие (неадекватность) реактивной программы приспособления к жизненной ситуации.

Интернет-зависимость может при определенных обстоятельствах стать коморбидным фоном, дающим толчок к аддиктивным нарушениям в последующем. Необходимо при скрининговых тестированиях выделять формы интернет-зависимости – игровая, социальные сети и другие формы. Первый уровень оценки – это выявление «психологической predisпозиции» по результатам анализа теста Плутчика-Келлермана-Конте (психологические защитные механизмы). Второй уровень – оценка психофизической predisпозиции на основе данных вариационной пульсометрии или оценки variability сердечного ритма и вегетативного баланса. Третий уровень оценки – наркологическая predisпозиция – потребление алкоголя, никотина, прямой опрос и оценка возможности латентного приема ПАВ по результатам психофизиологического тестирования. Также необходимо подчеркнуть, что проявление механизмов защиты зависит от возрастного развития и особенностей когнитивных процессов. Первыми возникают механизмы, в основе которых лежат перцептивные процессы (ощущение, восприятие и внимание). Именно перцепция несет ответственность за защиты, связанные с неведением, непониманием информации. К ним относят отрицание и регрессию, которые являются наиболее примитивными и характеризуют «злоупотребляющую» личность как эмоционально незрелую. Далее возникают защиты, связанные с памятью, а именно с забыванием информации, это вытеснение и подавление. По мере развития процессов мышления и воображения, формируются наиболее сложные и зрелые виды защит, связанные с переработкой и переоценкой информации, это рационализация. Механизм психологической защиты играет роль регулятора внутриличностного баланса, за счёт гашения доминирующей эмоции.

Также необходимо подчеркнуть, что лица с интернет-зависимостью требуют более пристального педагогического внимания в процессе обучения их системам психофизического самоконтроля и мотивации к учёбе, предупреждению и профилактике вредных привычек.

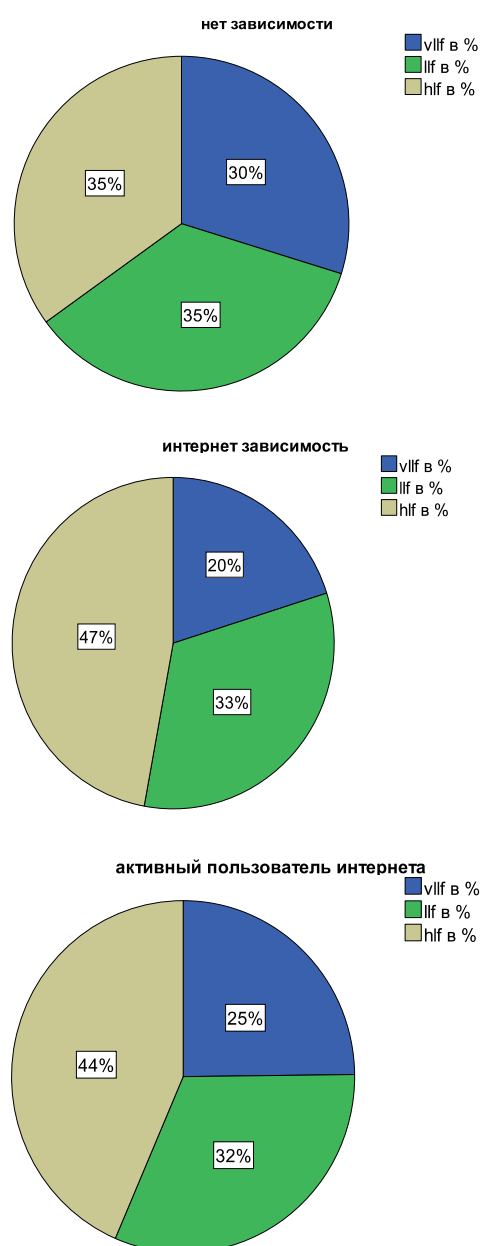


Рис. 1. Экстенсивность проявления спектральных (VLF; LF; HF) характеристик сердечного ритма у студентов с различным уровнем интернет-зависимости. (N = 168).

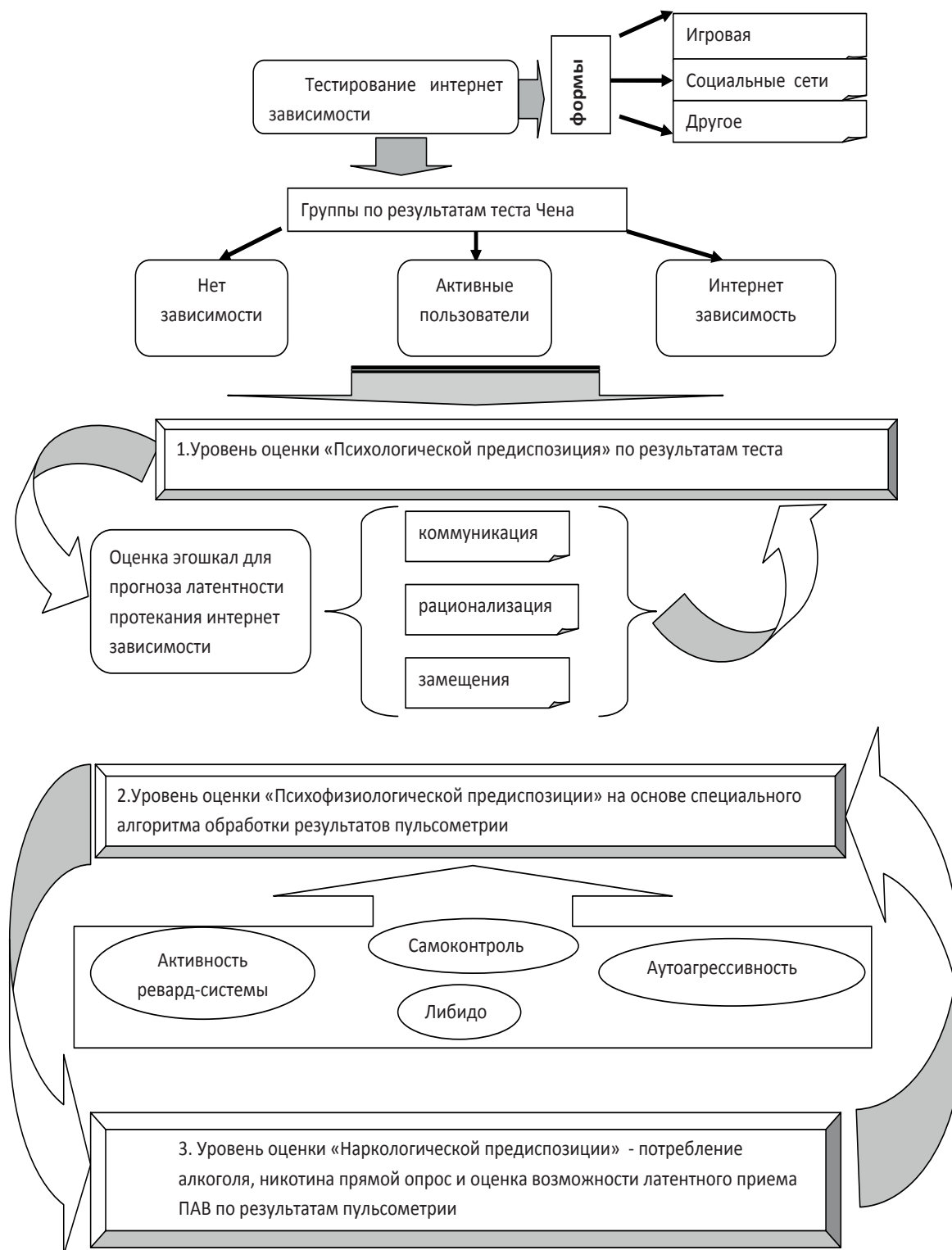


Рис. 2. Блок-схема реабилитационных мероприятий

Библиографический список

1. Дресвянников В.Л., Чухрова М.Г., Пронин С.В. *Интернет-зависимость*. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2015.
2. Чухрова М.Г. Современные представления о поведенческих аддикциях. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 5: 105 – 111.
3. Козлова Л.И., Чухрова М.Г. Личностные характеристики пользователей сети Интернет, склонных к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (34): 193 – 195.

References

1. Dresvyannikov V.L., Chuhrova M.G., Pronin S.V. *Internet-zavisimost'*. Novosibirsk: ООО «Nemo Press», 2015.
2. Chuhrova M.G. Sovremennye predstavleniya o povedencheskih addikciyah. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 5: 105 – 111.
3. Kozlova L.I., Chuhrova M.G. Lichnostnye harakteristiki pol'zovatelej seti Internet, sklonnyh k zavisimosti ot mnogopol'zovatel'skih rolevykh onlajn igr. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3 (34): 193 – 195.

Статья поступила в редакцию 08.10.16

УДК 159

Shevtsov A.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Section of Cultural-Historical Psychology, Baltic Pedagogical Academy (St. Petersburg, Russia), E-mail: al.al.shevtsov@gmail.com

ABILITIES: A BRIDGE FROM FUNDAMENTAL THEORY TO APPLIED PSYCHOLOGY. The article considers the modern crisis, which hit not only psychology but also philosophy. The gap between the fundamental theory and the practice in both sciences has led to the fact that the psychology and philosophy at the moment are faced with a choice: how to exist tomorrow. The lack of opportunity to withdraw the application of the theory in psychology can be explained by the fact that it comes from the wrong base in the construction of its subject, but the failure of philosophy to return the status of the science of life and for the life is completely inexplicable. It seems that this is only the reluctance of the philosophers by themselves to do something else besides the creation of oral or written texts. But one can't force a theoretical philosopher to think about the business. Philosophers, for example, can think about creation a kind of theoretical possibility for applied use in the scientific psychology.

This is not actually the applied philosophy in the meaning of the Socratic care of the self, but this is a comprehending of possibilities for such usage for the discipline, which until recently was a part of philosophy, and only artificially moved to the natural sciences. The fight for psychology to make it come back from the philosophical science to the natural science flashed from the middle of 19 century many times, but each time it led only to the disability of psychology. Now they are trying to turn psychology into the neuroscience, which means to put on the base, connected with the work of brain.

What happened to psychology after Sechenov and Pavlov? The psychology expelled from its ranks all the philosophers, the last was G. I. Chelpanov, and tried to become a psychophysiology. More precisely, even reactology, first. By early 30s it became apparent that this approach was untenable. Rubinstein made a reformation of psychology and proposed to change the subject from the reactions to consciousness. There was a return to psychology of consciousness, which was developed by Chelpanov as a science of psychic phenomena. All Greek Paideia, the science of the education, since Socratic maieutics, was the philosophy of abilities granted to man by the gods, but in need of purposeful self-knowledge and disclosure. In other words, the philosophy has a huge school of comprehending the subject, which became part of psychology. And all this school, since Socratic care of the self, which means care of the soul, was applied. But taking care of the soul, it's not theology, and not theoretical self-knowledge, like the description of the available qualities. It is always the development of some potential ability to turn into a dignity. The last field of usage of applied research of abilities is dying with our astronautics. Only when it was on the top, the request for the psychological researches was comparable to its technical demands. But it seems that everything needed to prepare the astronaut was already found, and we can't hear anything else about the work of psychologists in astronautics research. It is time for philosophers to write "The Mind of The Businessman", in order to make psychologists understand the way to develop a psychology of abilities in a relation to our present day conditions.

Key words: abilities, psychology, philosophy, theory, applied work, practice, self caring, Socrates, reactology, reflex, kalokagathia.

А.А. Шевцов, д-р психол. наук, проф., руководитель секции культурно-исторической психологии, Балтийская Педагогическая Академия, г. Санкт-Петербург, E-mail: al.al.shevtsov@gmail.com

СПОСОБНОСТИ: МОСТИК ОТ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ТЕОРИИ К ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В данной статье рассматривается современный кризис, который поразил не только психологию, но и философию. Разрыв между фундаментальной теорией и практикой в обеих науках привел к тому, что и психология, и философия в настоящий момент находятся перед выбором – как существовать далее и существовать ли вообще.

Автор видит выход из сложившейся проблемы в сотрудничестве философии и психологии, в возвращении к корням обеих наук и прикладной работе, в поиске и развитии тех способностей, которые необходимы для будущего, в создании и разработке психологии способностей.

Ключевые слова: способности, психология, философия, теория, прикладная работа, практика, забота о себе, Сократ, реактология, рефлекс, калокагатия.

Блажен, кто эту землю посетил, в её минуты роковые...

У научной психологии за полтора века её существования накопилось немало скелетов в шкафах. Один из них – всем известный, но скромно не обсуждающийся, разрыв между фундаментальной теорией и прикладной работой. В этом отношении хуже дела только в философии, которая уже с шестого века перестала быть прикладной наукой. И хоть с рождением у нас Университетов в середине восемнадцатого века философию и вывели из статуса служанки теологии, но к упражнениям она так и не вернулась...

Между тем, отсутствие возможности выводить прикладную работу из теории в психологии, может быть, и можно объяснить тем, что она исходит из неверного основания в построениях своего предмета, но вот отказ философии вернуть статус науки о жизни и для жизни совершенно необъясним. Похоже, это исключительно нежелание самих философов заниматься чем-то еще, кроме создания устных или письменных текстов.

В этом отношении философов можно понять: есть определенная традиция, которой около полутора тысяч лет, и нарушение ее выглядит как нарушение самой научной дисциплины. Как научная психология по определению больше не наука о душе, и у неё свой предмет, так и философия – это наука о философах, и это и есть её предмет. Сломать такое положение не под силу отдельному человеку, только сама жизнь, только роковые обстоятельства, вроде темных веков, обрушившихся на Европу, может его изменить...

Однако есть подозрение, что сейчас Россия проходит своё роковое время, в чём-то сходное с революцией 17-го года, и требуется что-то, что её спасет. Например, экономика, способная выжить в условиях санкций. Возможно, это мелко для социального катаклизма, но масштаб событий мы лучше оцениваем, когда они в прошлом. Так что попробовать можно. В любом случае мы должны предлагать решения.

Думаю, вернись сейчас тридцать седьмой год, философы быстро научились бы быть прикладниками, поскольку там, куда их отправляли, выжить может только философ. Сейчас всё не так страшно, разве что России больше не нужны настоящие учёные, ей нужны деловые люди, умеющие быстро приспосабливаться. Поэтому для философов всё равно плохо, их либо скоро у нас не станет, либо они станут деловыми.

Но нельзя философа-теоретика заставить думать о бизнесе, нужны переходные шаги. К примеру, почему бы философам не подумать о том, как создать для научной психологии некую теоретическую возможность для прикладной работы?

Это ещё не собственно прикладная философия в смысле сократической Заботы о себе, но это осмысление возможностей подобной работы для дисциплины, которая ещё совсем недавно была частью философии и лишь искусственно перешла в стан естественных наук.

Битва за то, чтобы психология из философской превратилась в естественную науку, в часть физиологии, вспыхивала с середины девятнадцатого века многократно, но каждый раз это приводило лишь к её недееспособности [1; 2; 3]. Сейчас психо-

логию пытаются превратить в нейронауку, то есть сажают на основание, сводимое к работе мозга.

Но даже Сеченов, когда-то начавший ту же битву за поглощение психологии с «Рефлексов головного мозга» [4] и прямо заявлявший, что физиолог может сделать в психологии всё [5], в девяностых годах стал осторожнее и признавал, что у психологии свой предмет. Та же судьба постигла и учение Павлова. С какого-то мига она стала тормозить науки, на ней основывающиеся.

Что произошло с психологией после Сеченова и Павлова? Она изгнала из своих рядов всех философов, последним из которых был Григорий Иванович Челпанов, и попыталась стать психофизиологией. Точнее, вначале даже реактологией. Но к началу тридцатых годов стало очевидно, что этот подход несостоятелен. И после критики сверху, когда уже Политбюро ЦК потребовало сделать психологию действенной, произошла реформация психологии.

Как ни странно, но произвел её последний человек, имевший в нашей психологии философское образование – Сергей Леонидович Рубинштейн. Сначала в работе 1932 года – «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса» [6], а затем в «Основах психологии» [7] он предложил смену предмета с реакции на сознание. В сущности, произошел возврат к психологии сознания в том виде, в каком её разрабатывал Челпанов – как к науке о душевных явлениях.

Этот переход был принят и психологическим сообществом и Властью. Свое завершение он получил в «Основах общей психологии» [8], за которую Рубинштейн удостоился Сталинской премии и получил право создать собственную кафедру в МГУ. С тех пор наша психология развивалась как наука о душевных явлениях без души, что, в сущности, значит: как наука о сознании и его свойствах.

При этом, после Павловской сессии (объединенной сессии АН наук и Академии медицинских наук 1950 г.) и после постановлений 1962 года [9], психологи научились лишь «приговаривать Павлова», не входя в действительный поиск физиологических оснований своих построений [10].

Работать с физиологическим субстратом психолог, окончив университет, больше не хочет, поскольку после лабораторных занятий видит бессмысленность подобных усилий, а вернуться в философию не может, поскольку тогда потеряет возможность причислять себя к числу естественников. Но это не главное, главное, что он не обучен философскому способу думать, и не знает, как это делать. Психолога учат биологии, математике, анатомии, но не учат философствовать, тем более, смотреть на мир философски.

Этот участок научной деятельности не проработан философами, а среди психологов философов нет, поскольку философия считается у них, как у Базарова, наукой пустой и не нужной: Аркадий, не говори красиво!..

Можно ли считать такое положение дел в психологии социальным заказом философам? Вот, к примеру, традиционная философская тема – свойства, качества и способности. Калокагатия – «идеал человека, в котором гармонично сочетается душевное и телесное» [11, с. 3] – разве это не наука о гармоничном развитии способностей, в философии Сократа и Платона именовавшихся достоинствами?

Вся греческая пайдейя, наука о воспитании, начиная с Сократовской майевтики, была философией способностей, дарованных человеку богами, но нуждающихся в целенаправленном самопознании и раскрытии. Иначе говоря, у философии есть огромная школа осмысления того предмета, который стал частью психологии. И вся эта школа, начиная с Сократовской заботы о себе, что значит, о своей душе, была прикладной!

Именно за право призывать сограждан к тому, чтобы они позаботились о своей душе, Сократ отдал жизнь. Именно это завещание он оставил последователям. Но забота о душе, когда начинаешь в нее вглядываться, это не теология, и не теоретическое самопознание, вроде описания наличествующих качеств. Это всегда развитие того, что из потенциальной способности может превратиться в достоинство.

В настоящее время психологи не очень вдаются в предмет психологии способностей. Настоящий подъем этот раздел психологии испытывал во время Отечественной войны. Вот уж действительно нам надо, чтобы жизнь нас была насмерть, если мы хотим задуматься и поглядеть на самих себя! Затем было время, когда психологи думали о раскрытии способностей у учащихся. Но как-то это направление сошло на нет и стало скучным.

Вероятно, последнее поле применения прикладных исследований способностей умирает вместе с нашей космонавтикой. Лишь пока она была на подъеме, запрос на психологические исследования был в ней сопоставим с техническими запросами. Но, похоже, все, что нужно для подготовки космонавта, было найдено, и больше о работе психологов в космических исследованиях не слышно...

Однако появляется новая беда: санкции, кризис, нищета, – и с ней возможность задуматься о том, какие способности нужны, чтобы Россия выжила, а вместе с ней выжили и психологи с философами, поскольку философия существует лишь в достаточно богатых странах, способных оплачивать бездельников!

Очень скоро у России не будет средств на философию...

Когда Б.М. Теплов [12; 13] пишет «Ум полководца» [14], он не работает академично, не повторяет методологические приемы своей докторской диссертации, он не пишет «психологию способностей», он просто хочет осмыслить, как мы победили в войне. И эта работа до сих пор считается шедевром психологического сообщества. Думаю, философам пора написать «Ум делового человека», чтобы психологи поняли, как можно развивать психологию способностей, применительно к нашим современным условиям.

Библиографический список

1. Ярошевский М.Г. *История психологии*. Москва: Мысль, 1985.
2. Марцинковская Т.Д. *История психологии*. Москва: Академия, 2002.
3. Ждан А.Н. *История психологии: от Античности до наших дней*. Москва: Академический проект, 2007.
4. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. *Собрание сочинений И.М. Сеченова*. Москва, 1908; Т. 2.
5. Сеченов И.М. Кому и как делать психологию. *Собрание сочинений И.М. Сеченова*. Москва, 1908; Т. 2.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса. Советская психотехника. 1933; т. VII; № 1.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы психологии*. Москва: Гос. Уч.-пед. изд. 1935.
8. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Москва: Гос.уч.-пед. изд, 1940.
9. Петровский А.В. История советской психологии. Москва: Просвещение, 1967.
10. Петровский А.В. *Записки психолога*. Москва: УРАО, 2001.
11. Донских О.А. *Деградация. Размышления об образовании и его месте в нашей культуре*. Москва: 2013.
12. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей* (Докторская диссертация 1940 г.); Теплов Б.М. *Проблемы индивидуальных различий*. Москва: Изд. АПН, 1961.
13. Теплов Б.М. Способности и одаренность. *Психология индивидуальных различий. Тексты*. Москва: МГУ, 1982.
14. Теплов Б.М. *Ум полководца. Проблемы индивидуальных различий*. Москва: Издательство АПН, 1961.

References

1. Yaroshevskij M.G. *Istoriya psihologii*. Moskva: Mysl', 1985.
2. Marcinkovskaya T.D. *Istoriya psihologii*. Moskva: Akademiya, 2002.
3. Zhdan A.N. *Istoriya psihologii: ot Antichnosti do nashih dnei*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2007.
4. Sechenov I.M. Refleksy golovnogogo mozga. *Sobranie sochinenij I.M. Sechenova*. Moskva, 1908; T. 2.
5. Sechenov I.M. Komu i kak delat' psihologiyu. *Sobranie sochinenij I.M. Sechenova*. Moskva, 1908; T. 2.
6. Rubinshtejn S.L. Problemy psihologii v trudah K. Marksa. *Sovetskaya psihotekhnika*. 1933; t. VII; № 1.
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy psihologii*. Moskva: Gos. Uch.-ped. izd. 1935.
8. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshej psihologii*. Moskva: Gos.uch.-ped. izd, 1940.
9. Petrovskij A.V. *Istoriya sovetskoy psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
10. Petrovskij A.V. *Zapiski psihologa*. Moskva: URAO, 2001.
11. Donskih O.A. *Degradaciya. Razmyshleniya ob obrazovanii i ego meste v nashej kul'ture*. Moskva: 2013.

12. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej* (Doktorskaya dissertaciya 1940 g.); Teplov B.M. *Problemy individual'nyh razlichij*. Moskva: Izd. APN, 1961.
13. Teplov B.M. *Sposobnosti i odarennost'*. *Psihologiya individual'nyh razlichij. Teksty*. Moskva: MGU, 1982.
14. Teplov B.M. *Um polkovodca. Problemy individual'nyh razlichij*. Moskva: Izdatel'stvo APN, 1961.

Статья поступила в редакцию 08.10.16

УДК 159.923.2

Scherbakov Yu.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Postgraduate Study, Academy of Work and Social Relations (Moscow, Russia), E-mail: shcherbakov.u@mail.ru

Mogilevskaya V.Y., postgraduate, Moscow State Pedagogical University; teacher, Department of Psychology, Transnistrian State University n.a. T.G. Shevchenko (Tiraspol, Moldova), E-mail: victoriya14025@mail.ru

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY. The article provides a theoretical analysis of the phenomenon of psychological readiness of students to pedagogical activity. The paper reveals the necessity of carrying out the analysis to increase the efficiency of vocational training of students receiving teacher education. The author analyzes a concept of readiness, its classification, psychological approaches to the analysis of this phenomenon. The article describes and analyzes scientific ideas related to the definition, types and structure of psychological readiness for pedagogical activity. The work shows the specifics of psychological readiness of students to professional work. The authors summarize approaches presented in Russian psychology and used to analyze the phenomenon of psychological readiness of students to pedagogical activity.

Key words: readiness, psychological readiness, pedagogical activity, student.

Ю.И. Щербаков, д-р пед. наук, проф., зав. отделом аспирантуры Академии труда и социальных отношений, г. Москва, E-mail: shcherbakov.u@mail.ru

В.Ю. Могилевская, аспирант Московского Педагогического Государственного Университета, преп. каф. психологии Приднестровского Государственного Университета им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, E-mail: victoriya14025@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье приводится теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности. Доказывается необходимость проведения такого анализа с целью повышения эффективности профессиональной подготовки студентов, получающих педагогическое образование. Авторами анализируется понятие готовности, её классификация, психологические подходы к анализу данного феномена. В статье описаны и проанализированы научные идеи, связанные с определением, видами и структурой психологической готовности к педагогической деятельности. Раскрывается специфика психологической готовности к профессиональной деятельности студентов. Авторами обобщены представленные в российской психологии подходы к анализу феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности.

Ключевые слова: готовность, психологическая готовность, педагогическая деятельность, студент.

В сложных условиях модернизации российского образования исследование проблемы формирования психологической готовности к педагогической деятельности является одной из наиболее актуальных и востребованных. Изменение образовательных стандартов и сущности образовательной системы показало возникновение трудностей у педагогических работников, связанных с готовностью работать в новых условиях образовательной среды, а так же сложностей формирования психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности у студентов, на этапе обучения в вузе. В этой связи, теоретический анализ феномена психологической готовности к педагогической деятельности представляет объективный научный и практический интерес так как, в дальнейшем, может позволить организовать процесс обучения в вузе так, что бы студенты, получающие педагогическое образование могли активно включаться в профессиональную деятельность и достигать высот профессионализма в стандартных и динамических условиях. В этой связи целью настоящей статьи является попытка теоретического анализа феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности в научной психолого-педагогической литературе.

Родовым или более общим понятием по отношению к психологической готовности к профессиональной деятельности, выступает феномен готовности. В разное время она понималась как форма человеческой деятельности, включенная в общую систему деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов); как установка (А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе); общественно фиксированная установка, характеризующая социальное поведение личности (Ф.В. Басин, Е.С. Кузьмин и пр.); психическое состояние (А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясичев); свойство или качество личности (Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко, Т.И. Воронова, В.В. Сериков); наличие определенных способностей (Н.Г. Ковалевская); первичное фундаментальное условие успешного выполнения дея-

тельности; определенный уровень развития личности (Я.Л. Колминский, Л.В. Кондрашова). В целом, феномен готовности рассматривается чаще всего, как активно-действенное состояние личности, которое отражает содержание стоящей перед ней задачи и условия, для ее выполнения (Б.Г. Ананьев, К.М. Гуревич, Б.Ф. Ломов, А.А. Ухтомский, В.Н. Пушкин) [1; 2].

Анализ научной литературы показывает, что сложились различные подходы к классификации готовности, так выделены: готовность как состояние «оперативного поля» (А.А. Ухтомский) и состояние «бдительности» (Л.С. Нерсисян, Н.Н. Пушкин); за-благовременная готовность (общая или длительная), временная готовность и ситуативная (состояние готовности) (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович); долговременная (устойчивая) и ситуативная (временная) (Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, О.И. Шишкина); функциональная и личностная (Ф.Т. Гецов, Б.Ф. Пуни); психологическая и практическая (Ю.К. Васильев, Б.Ф. Райский); готовность к умственной и физической деятельности (А.Г. Ковалев); готовность общая и специальная (В.Г. Ананьев) [2; 3].

Учёными обозначены уровни, на которых возможна трактовка готовности: личностный – проявление индивидуально-личностных качеств, детерминированных характером будущей деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Л.Ц. Пуни, С.Л. Рубинштейн, А.В. Веденов, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов); функциональный – временная готовность или работоспособность, предстартовая активизация психических функций, умение мобилизовать свои психические и физические ресурсы с целью реализации деятельности (Н.Д. Левитов, Е.Л. Ильин, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин); и личностно-деятельностный или комплексный – целостное проявление всех сторон личности, детерминирующее возможность эффективно выполнять те или иные функции (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Ф. Генон) [3]. Проанализированы конкретные формы

готовности: установка (Д.Н. Узнадзе); готовность личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов); готовности к труду (К.М. Гуревич); готовность к профессиональному самоопределению (Е.А. Климов); предстартовому состоянию в спорте (А.И. Пуни, Ф. Генев, А.Д. Ганюшкин, О.А. Черникова); выполнению боевой задачи (М.И. Дьяченко) [4].

Готовность к деятельности связывалась с профессиональной подготовкой и необходимыми способностями, коммуникативными умениями и нравственными качествами (А.Н. Леонтьев); с приспособлением возможностей личности для успешных действий в данный момент, внутреннюю настроенность личности на выполнение определенных действий, поведения при реализации учебных и трудовых задач (И.В. Дубровина, А.Ф. Ануфриев); с целостным проявлением мировоззренческой, нравственной, мотивационной, профессиональной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, эстетической, физической сторон личности и возникновением понимания профессиональных задач, осознания ответственности за принятие решение и т. д. (А.А. Деркач); с целостным интегральным проявлением структуры личности: мотивационного, познавательно-прогностического, операционального, эмоционально-волевого; и психодинамического компонента (В.М. Поздняков); с наличием у субъекта образа структуры определенного действия и константной интенции на его выполнение (Е.В. Шипилова) [4; 5; 6].

Показана возможность возникновения состояния готовности к сложным видам деятельности посредством осознания требований общества и собственных потребностей; осознания задач, приводящих к удовлетворению потребностей или достижению поставленной цели; осмысления и оценки условий протекания предстоящих действий, актуализации опыта, связанного с решением задач подобного рода; определения на этой основе наиболее вероятных и вспомогательных способов решения задач либо выполнения требований; прогнозирования проявлений собственных интеллектуальных, эмоционально-волевых и мотивационных ресурсов, оценки соотношения своих возможностей, притязаний, и необходимости достижения конкретного результата (М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович, А.И. Донцов, С.З. Левчук, Е.И. Исаев, В.И. Слабодчиков, Д.А. Леонтьев, А.А. Вербицкий, Ю.И. Щербаков, С.К. Бондарева, Ю.Ю. Дембицкая и др.). Можно заключить, что проблема психологической готовности представлена преимущественно в отечественной психологии. Учеными сформулировано понятие, виды, содержание феномена готовности, она рассматривается как состояние психики, обобщенный феномен личности либо характеристика деятельности и анализируется по видам, уровням, видам деятельности. Однако, проблема психологической готовности к педагогической деятельности, как проявления общей готовности остается одной из самых дискуссионных и практикоориентированных.

В настоящее время не представлено однозначного определения феномена психологической готовности к педагогической деятельности, однако наиболее широко она изучена в русле личностного и личностно-деятельностного подхода (Я.Л. Коломинский, Е.М. Борисова, Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегуров, А.В. Масанов, Ю.И. Щербаков, С.К. Бондарева), и раскрывается как интегральное личностное образование, имеющее специфическую структуру и включающее такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-поведенческий как совокупность умений, навыков, личностных качеств, отвечающих условиям, требованиям и содержанию деятельности.

Психологическая готовность понимается как сложная динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, волевые стороны психики в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами (А.И. Щербаков); как органически слитная с профессиональной готовностью составляющая профессионализма, проявляющаяся на всех этапах профессионального становления (Ю.И. Щербаков, С.К. Бондарева, О.Ю. Дембицкая, В.Т. Мышкина). По А.Н. Иноземцевой, проблема психологической готовности в отечественной психологии традиционно рассматривают в контексте этапов жизненного пути: начало школьного обучения, изучения

и овладения выбранной профессией и собственно профессиональной деятельности личности (Л.А. Венгер, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Ю.И. Щербаков, О.Ю. Дембицкая и пр.). Я.Л. Коломинский отмечает, что психологическая готовность это уровень развития личности, который предполагает сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств личности и среди ее компонентов выделяет такие как: мотивационный; познавательный; эмоциональный; волевой.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович структуру психологической готовности студента к будущей деятельности понимают как устойчивое единство и выделяют в ней такие компоненты как: мотивационный (положительное отношение, интерес и устойчивые мотивы к профессии); ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, требованиях профессии к личности); операциональный (владение способами и приемами будущего труда, знаниями, навыками и познавательными процессами); волевой (самоорганизация, самоконтроль, умение управлять действиями, которые составляют репертуар обязанностей); оценочный (оценка и самооценка собственной подготовки и ее соответствие профессии). Авторы характеризуют состояние психологической готовности как настрой, актуализацию и мобилизацию возможностей личности для успешных действий, достаточная выраженность и единство ее компонентов – показатель высокого уровня готовности специалиста. У студентов, состояние психологической готовности проявляется во внутренней настроенности на то или иное поведение с целью решения учебных или профессиональных задач. И.Г. Прокопенко психологическую готовность студентов к профессиональной деятельности рассматривает с точки зрения целостности личности, и раскрывает стадии её формирования: осведомление о профессии; приобретение профессиональных знаний и навыков; укрепление мотивации к ней; повышение требований к себе, показателями которой, выступают изменение, степень выраженности, сформированность основных компонентов, где наиболее значимым является способность успешно решать профессиональные задачи. В её структуре у студентов он выделяет: мотивационно-ценностный (ценностное отношение и интерес к профессии, ценностные ориентации и потребность в достижении карьеры); оценочно-ориентационный (адекватная самооценка, уверенность в себе); эмоционально-волевой (эмоциональная устойчивость, целеустремленность, самоконтроль) [6].

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности это интегративная характеристика, проявляющаяся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования и обладает признаками, свидетельствующими о единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивной деятельности. Это сложное психологическое разнородное и многокомпонентное образование личности, в сущности и содержании которого, все компоненты и структурные единицы системно и детерминировано связаны между собой. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить психологическую готовность к профессиональной деятельности студента как интегрально-динамическое личностное образование, в структуру которого входят такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-поведенческий. Психологическая готовность выступает как составная часть профессионального становления и профессионализма, является средством организации резерва активности личности, включает актуализацию и мобилизацию возможностей личности для успешных действий и развитие и выраженность единства её компонентов. Применительно к студентам, состояние психологической готовности раскрывается во внутренней настроенности на поведение с целью решения учебных или профессиональных задач. С нашей точки зрения, именно единство описанных компонентов опосредует становление и формирование психологической готовности студента к профессиональной деятельности, детерминируя тем самым потенциально эффективный труд в области образования.

Библиографический список

1. Дмитриева О. Б. *Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1997.
2. Иноземцева А.Н. *Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2002.

3. Шипилова Е.В. *Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности*. Москва, 2007.
4. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности. *Молодой учёный*. 2011; Т. 2; № 12: 60 – 62.
5. Дубровина И.В. *Практическая психология образования: учебное пособие*. 4-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Издательство БГУ, 1976.

References

1. Dmitrieva O. B. *Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti molodyh specialistov k professional'noj deyatel'nosti*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1997.
2. Inozemceva A.N. *Vliyaniye professional'nogo samosoznaniya studentov na formirovanie psihologicheskoy gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
3. Shipilova E.V. *Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti studentov-psihologov k professional'noj deyatel'nosti*. Moskva, 2007.
4. Kucheryavenko I.A. Problema psihologicheskoy gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2011; Т. 2; № 12: 60 – 62.
5. Dubrovina I.V. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya: uchebnoye posobie*. 4-e izdanie. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
6. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk: Izdatel'stvo BGU, 1976.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

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 811

Yuejiao Li, postgraduate, The Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: lyj4507@mail.ru

THE VOLUME AND STRUCTURE OF THE LEXICOSEMANTIC GROUP OF PHYTONYMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE (COMPARED TO CHINESE). The research highlights a problem of teaching Russian on the basis of culturally-marked vocabulary, which includes lexical-semantic group of phytonyms. The author determines contents of the group, as well as its structure, including several thematic subgroups, for methodological purposes. It compares contents of this lexical group with the group of phytonyms in Chinese. The vocabulary as a subject of study was selected on the basis of methodological principles. The article is based on various lexicographical sources (defining, ideographic, word formative and combinatory dictionaries) and describes the most important systematical features of phytonyms (word formative and combinatory potential), and current issues in the framework of teaching Russian to Chinese students.

Key words: vocabulary as a system of lexical-semantic group, contents of teaching vocabulary, word-formative potential, syntagmatic relations, asymmetric phenomena in Russian and Chinese vocabulary.

Ли Юецзяо, аспирант РГПУ. им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lyj4507@mail.ru

ОБЪЁМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ФИТОНИМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматривается проблема обучения русскому языку на материале культурно маркированной лексики, к которой относится лексико-семантическая группа фитонимов. В методических целях определяется объем группы, а также ее структура, включающая несколько тематических подгрупп. Проводится сопоставление содержания данной группы лексики с группой фитонимов в китайском языке. На основе методических принципов осуществляется отбор лексики, выступающей в качестве предмета обучения. По данным различных лексикографических источников (толковых, идеографических, словообразовательных словарей, а также словарей сочетаемости), описываются важнейшие системные характеристики фитонимов (словообразовательный и сочетаемостный потенциал), актуальные в рамках задач обучения русскому языку китайских студентов.

Ключевые слова: лексика как система, лексико-семантическая группа, содержание обучения лексике, словообразовательный потенциал, синтагматические связи, асимметричные явления в лексике русского и китайского языков.

Одним из центральных вопросов лингвистики является вопрос о системности языка, которая проявляется в совокупности элементов, связанных внутренними отношениями. Как известно, Фердинанд де Соссюр определял язык как систему, в которой «всё взаимосвязано, взаимозависимо и взаимно обусловлено».

Взгляд на лексику как на систему оформился в теории семантического поля, лексико-семантической группы и тематической группы. Лексико-семантической группой (ЛСГ) называется самая обширная по объему организация слов, которая объединена базовым семантическим компонентом. Семантический компонент обобщает несколько различных гиперсем (родовых сем), обозначая класс предметов, признаков, процессов, отношений [1]. Системная организация лексики в составе ЛСГ проявляется в том, что «значение слова в лексико-семантических группах оказывает влияние на значение каждого слова; в них система предстает как сеть связей значений внутри слова и между словами» [2].

Методика обучения лексике как аспекту РКИ опирается на известное утверждение о том, что лексика – это система многомерных смысловых связей между словами, следовательно, она имеет системный характер. Специалисты в области обучения лексике подчеркивают, что поскольку лексика является системой, т. е. такой организацией, единицы которой взаимообусловлены и взаимозависимы в содержательном плане, то в процессе обучения лексическому аспекту языка главные усилия должны

быть направлены на выявление системных отношений между словами. Лексический уровень языка представляет значительные трудности для иностранных студентов, поскольку, с одной стороны, лексические средства языка обеспечивают то, что принято называть богатством языка и речи, а с другой, для изучающего иностранный язык корректность речевого поведения, правильность выполнения коммуникативной задачи существенно зависит от адекватного выбора лексических средств, умения передавать оттенки значений, точного понимания и реализации языковых средств [3, с. 27].

Прежде чем обучать лексике, необходимо иметь её описание. Так, например, З.К. Тарланов к основным методам описания лексики относит следующие: дистрибутивный метод и метод компонентного анализа значений. Каждый из методов соотносится с одной из существенных сторон значения слова. Дистрибутивный метод основан на анализе сочетаемости, контекстов употребления лексической единицы. Он позволяет выявить синтагматические связи слов и таким образом очертить их синтагматическое поле. Компонентный метод (дополняющий дистрибутивный метод) состоит в разложении значения слова на его составляющие – минимальные единицы значения (семы, семантические компоненты), которые выступают как дифференциальные признаки, т. е. различающие значения нескольких лексических единиц. Компонентный метод предполагает работу не с одной лексической единицей, а с группой, парадигмой лексических единиц. Он

позволяет описать парадигматические отношения между словами, выявить их парадигматическую значимость [4, с. 97].

Е.И. Зиновьева подчёркивает, что при лингвометодическом анализе отдельных разрядов лексики русского языка на фоне других языков, выполненном с целью презентации анализируемых лексем в иноязычной аудитории, особое значение приобретает сопоставительный метод. При этом исследование конкретного материала показывает, что, например, глаголы речи в русском и испанском языках имеют много общего в семантике с точки зрения компонентного анализа, но дистрибутивный анализ выявляет разницу в управлении и сочетаемости [5, с. 45].

В настоящее время во многих исследованиях подчеркивается, что наиболее продуктивным способом описания и презентации лексики в теории и практике РКИ является оформление её в учебные лексико-семантические группы (см. работы И.П. Слесарева, В.В. Спепановой, Э.М. Медниковой, Е.И. Зиновьевой, Ван Чжицы и др.).

Методисты подчёркивают высокий систематизирующий потенциал лексико-семантической группы, определяя её как класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях достаточно общий интегральный семантический компонент (компоненты) и типовые уточняющие дифференциальные компоненты, а также характеризующиеся высоким схематизмом сочетаемости и широким развитием функциональной эквивалентности и регулярной многозначности [6, с. 45].

ЛСГ является наиболее ярким выражением системности лексики, так как учитывает синонимы, антонимы, многозначность, синтагматические связи. Поэтому ЛСГ, выделенные и описанные с определёнными лингвометодическими целями, принято считать одной из основных форм группировки лексики при обучении русскому языку как иностранному.

По мнению исследователей, наименования растений или флоризмы (включающие в себя наименования цветов) составляют лексико-семантическую группу и лексико-семантическое поле (см. например, работы Альфара Саида, И.С. Куликовой, и др.). Ввиду ориентированности нашего исследования на задачи обучения РКИ, которые предполагают значительную адаптацию лингвистического материала, фитонимы представляются актуальным рассматривать в составе лексико-семантической группы, имеющей значительный объём и сложную структуру, которые отражают значимость соответствующего фрагмента языковой картины мира. Системное описание многочисленных фитонимов будет способствовать не только раскрытию системных отношений внутри подобных широко разработанных в языке групп, но и ведет к оптимизации обучения лексике как системы в целом.

ЛСГ наименований актуальна для включения в содержания фитонимов обучения русскому языку как иностранному. Термин «фитоним» обозначает наименования трав и цветов. В лингвистических исследованиях и лексикографических источниках представлены детализированные классификации фитонимов. Так, например, в «Большом толковом словаре русских существительных» под общей ред. Л.Г. Бабенко выделены следующие группы фитонимов: *существительные, обозначающие декоративные травянистые растения (например: астра, василёк, гвоздика, гиацинт, ирис, ландыш, лилия, первоцвет, пион, роза, ромашка и т.д.), существительные, называющие недекоративные травянистые растения (например: незабудка, иван-чай, белена, агава, одуванчик, золототысячник, лианы, люцерна, резеда и т.д.), и существительные, обозначающие другие растения (дикорастущие водные, низшие, споровые) (например: кувшинка, лотос и т.д.)*

В «Русском семантическом словаре» под общей ред. Н.Ю. Шведовой разработана более детальная классификация фитонимов. Выделяются следующие группы: *декоративные растения. Цветы садовые и полевые (например: астра, бальзамин, гвоздика, гиацинт, лилия, мак, гладиолус, ирис, герань, орхидея, тюльпан и т. д.); декоративные или преимущественно декоративные, полевые (например: василёк, горицвет, колокольчик, ландыш, незабудка, одуванчик, подснежник, первоцвет, лютик, желтоцвет и т. д.), лекарственные растения, сорные растения (например: алоэ, золототысячник, вьюнок, девясил, донник, зверобой, белена, метлица, полынь, пустырник и т. д.), кормовые травы (например: вика, клевер, люцерна, мятлик, острец, осот, пырей и т. д.), водные растения, древовидные травы (например: кувшинка, лотос, кала, осока, кактус, бамбук и т.д.); лианы (например: ваниль, глициния, плющ, хмель и т. д.).*

304

В данной работе предполагается использовать в качестве основы для учебной группы именно эту классификацию, при этом основные из выделенных групп составляют подгруппы в структуре учебной ЛСГ фитонимов.

Таким образом, основу учебной ЛСГ фитонимов могут составить следующие ряд группы:

Декоративные растения (цветы): садовые (астра, сирень, тюльпан, нарцисс, гиацинт, ирис, лютик, колокольчик, фиалка, барвинок, подсолнечник, жасмин, хризантема, роза, гладиолус, табак, гвоздика, астра, сирень и др.), полевые (ромашка, мак, одуванчик, кактус, лотос, василёк, клевер, колокольчик, лютик, клевер, ландыш, и др.);

Недекоративные растения (травы и цветы): лекарственные (тысячелистник, девясил, донник, зверобой, полынь, подорожник, пустырник и т. д.), кормовые (вика, клевер, пырей и т. д.; сорные (крапива, лебеда, полынь).

Водные растения и цветы (кувшинка, лотос, водная лилия и т. д.);

Домашние растения и цветы (кактус, алоэ, амариллис, фикус, китайская роза, орхидея и т. д.).

Эта классификация является относительной: полынь может быть дикой, полевой, и можно использоваться в медицине; фиалка может быть дикой, лесной, полевой и садовой и т. д.; крапива может использоваться в кулинарии. Кактус в России это домашнее растение, в Китае тоже, а в Мексике это дикое растение. Бамбук в России растёт только в домашних условиях, а в Китае и домашних, и как сельскохозяйственная культура, которая употребляется в пищу и в строительстве. Алоэ в России и домашнее растение и лекарственное растение, в Китае тоже.

Данная классификация учитывает все виды фитонимов и включает более 160 наименований. Однако, в учебную группу наименований фитонимов не должны быть включены следующие группы слов: 1) узко специальные слова (споровые растения, низшие растения и др.); 2) малоупотребительная лексика (губероза, мятлик, острец и др.).

Поскольку системные отношения в лексике очень ярко проявляются в ее синтагматических связях, то особого внимания заслуживает так называемый «сочетаемый» потенциал наименований цветов. Наиболее употребительными лексемами, входящими в рассматриваемый словообразовательный ряд, являются лексемы «цветок» и «цветист», поэтому их валентность должна быть учтена при формировании содержания обучения РКИ.

В «Словаре сочетаемости слов русского языка» под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина зафиксированы лексемы *цвети* и *цветок*. Анализ «сочетаемого» потенциала этих слов позволил выделить объём наиболее характерных и частотных вариантов именной и глагольной сочетаемости, общих для них, которые в учебных целях должны быть представлены типологически.

Валентность «цветок» широко проявляется с именами прилагательными и характеризуется следующими частотными моделями именной сочетаемости:

- с прилагательными эмоционально-оценочного характера (*красивый, прекрасный, простой и др.*);
- с именами прилагательными, указывающими на цвет цветка (*красный, алый, жёлтый, голубой, белый и др.*);
- с прилагательными, указывающими на запах цветов (*душистый, пахучий и др.*);
- с прилагательными, указывающими на время цветения (*весенние, осенние и др.*);
- с прилагательными, указывающими на место произрастания цветов (*полевой, садовый, лесной и др.*);
- с прилагательными, указывающими на материал, из которого сделаны искусственные цветы (*бумажные, восковые и др.*).

Типичная валентность наименований цветов проявляется и в следующих словосочетаниях с именами существительными: (цветы чего?): (*яблони, вишни, миндаля, сирени и т. д.; (головка, лепестки, стебель, ножка, форма, название, запах, семена, луковица и др.) цветка; (букет, корзина, гирлянда, аромат, продавец и др.) цветов; (венки, гирлянда и др.) из цветов; (клумба, ваза и др.) с цветами.*

Необходимо обратить внимание на то, что наиболее разнообразным наполнением характеризуются именно модели глагольной сочетаемости наименований цветов, например: (*любить, разводить, выращивать, поливать, нюхать, собирать, рвать, продавать, выбирать, купить, принести, кому-л., преподнести кому-л., послать кому-л., получить, выбросить, рисовать,*

засушить и др.) цветы; обрадоваться и др. цветам; (украшать что-л., любоваться и др.) цветами; в цветах (разбираться, почитать и др.); за цветами (ухаживать, пойти, отправиться и др.); к цветам (подойти, нагнуться и др.); от цветов (отказаться и др.); с цветами (прийти, встретить кого-то. - л. и др.); цветы (растут, распускаются, цветут, вянут, опадают, покрывают что-л., пахнут, стоят, нравятся кому-л., радуют кого-л., украшают что-л. и др.).

Валентность лексемы «цвести» разработана прежде всего с именами существительными и характеризуется следующими частотными моделями сочетаемости: с именами существительными или именными оборотами, указывающими на место произрастания (в саду, в лесу, в поле, в теплице, в оранжерее, на лугу, на лужайке, на клумбе, там, здесь) (цвести где?); с существительными эмоционально-оценочного характера: (здоровьем, красотой, свежестью, молодостью и др.) (цвести чем?).

Представляется, что в содержание обучения РКИ должны быть включены как универсальные модели лексической сочетаемости (например: любить, рисовать), дающие представление о системном характере лексики русского языка, так и специфические, заложенные в содержательном потенциале именно этих лексем, например: разводить, рвать, поливать цветы; цветы распускаются, цветут, вянут и др.

Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку как иностранному предполагает пристальное внимание к культурному потенциалу лексического состава языка. Существенно и то, что лингвокультурное содержание лексики не может рассматриваться в отвлечении от языковой системы, поскольку является «реальностью, существующей непосредственно в языковой системе и потому поддающейся описанию лишь в соответствии с системной принадлежностью языковых единиц» [7, с. 139; 8, с. 202]. Ввиду этого в рамках лингвокультурологического подхода важную роль играет учет словообразовательного потенциала слова. По общему мнению лингвистов, количество словообразовательных вариантов слова свидетельствует не только о степени

разработанности данной лексической единицы, но и об ее значимости, актуальности в языковой картине мира.

Словообразовательные возможности лексемы «цветок» были проанализированы на основании, включенного в «Словообразовательный словарь русского языка» А.Н. Тихонова.

Словообразовательное гнездо с вершиной «цветок» включает 127 единиц (цветик, цветочек, цветочник, цветочница, цветочный, цветковый, бесцветковый, двухцветковый, цветень, цветневой, цветник, цветничок, цветниковый, цветуха, цветастый, цветасто, цветистый, соцветие, цвести, цветение, цветущий, раннецветущий, выцвести, выцветать, выцветение, выцвелый, поцвести, доцветать, доцветание, зацвести, зацветать, зацветание, отцвести, отцветать, отцветение, процвести, процветать, процветание, расцвести, расцветать, расцветание, расцвет, цветоведение, цветовод, цветоводство, цветоводческий, цветоед, цветolistик, цветоложе, цветолоб, цветоножка, цветонос, цветоносный, пустоцвет, пустоцветный, разноцветье, ремнецветные, ремнецветник, сухоцвет, тонкоцветный, чешуецветный и др.).

Значительное количество разнообразных дериватов, как правило, свидетельствует об актуальности той или иной лексемы в сознании носителей языка, однако далеко не все словообразовательные варианты могут входить в активный словарный запас иностранных студентов, изучающих русский язык (даже на продвинутом этапе). В этом словообразовательном ряду очень много специальных слов (двухцветковый, малоцветковый, многоцветковый, одноцветковый, ушистоцветковый, околоцветник, прицветник, цветоед, цветоножка, горичвет, кривоцвет, пушистоцветный, тонкоцветный и т. д.).

Однако среди единиц этого словообразовательного ряда есть и много слов, частотных в русском языке, которые следует включить в обучение РКИ (цветок, цветик, цветочек, цветник, цветочник, цветочница, цветничок, цветистый, цветастый, цвести, цветение, цветовод, доцвести, отцвести, процвести, расцвести, первоцвет, многоцветный и т. д.).

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: 1996: 53 – 80.
2. Пирко В.В. Семантическое поле как системное объединение просторечных единиц (анализ фрагмента семантического поля «Внешний облик человека» в просторечии Приамурья). *ИССЛЕДОВАНО В РОССИИ*. Электронный научный журнал.
3. Коряковцева Н.Ф. *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей*. Москва: АРКТИ, 2002.
4. Слесарева И.П. *Проблемы описания и преподавания русской лексики*. Москва: Русский язык, 2009.
5. Зиновьева Е.И. *Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2005.
6. Кузнецова Э.В. *Русская лексика как система: учебное пособие*. Свердловск: Издательство Уральского государственного университета, 1989.
7. Васильева Г.М. *Лингвокультурологические аспекты русской неологии*. Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2001.
8. Васильева Г.М., Некора Н.Е. *Особенности национальных культур в зеркале языка: монография*. Санкт-Петербург: Издательство СПГУВК, 2012.

References

1. Kubryakova E.S. *Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov*. Moskva: 1996: 53 – 80.
2. Pirko V.V. Semanticheskoe pole kak sistemnoe ob'edinenie prostorechnykh edinic (analiz fragmenta semanticheskogo polya «Vneshniy oblik cheloveka» v prostorechii Priamur'ya). *ISSLEDOVANO V ROSSII*. 'Elektronnyy nauchnyy zhurnal.
3. Koryakovtseva N.F. *Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayuschih inostrannyi yazyk: posobie dlya uchiteley*. Moskva: ARKTI, 2002.
4. Slesareva I.P. *Problemy opisaniya i prepodavaniya russkoj leksiki*. Moskva: Russkij yazyk, 2009.
5. Zinov'eva E.I. *Osnovnyye problemy opisaniya leksiki v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2005.
6. Kuznecova E.V. *Russkaya leksika kak sistema: uchebnoe posobie*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, 1989.
7. Vasil'eva G.M. *Lingvokulturologicheskie aspekty russkoj neologii*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
8. Vasil'eva G.M., Nekora N.E. *Osobennosti nacional'nykh kul'tur v zerkale yazyka: monografiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPGUVK, 2012.

Статья поступила в редакцию 08.08.16

УДК 811.111 (075.8)

Vinokurova I.Zh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Mirny Polytechnic institute, the branch of North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Mirny, Russia), E-mail: privetki@mail.ru

THE FUNCTIONS OF STYLISTICALLY MARKED VOCABULARY IN MASS-MEDIA LANGUAGE. The article presents a study of mass-media language from a stylistic point of view. It is noted that newspaper language in general is characterized by a tendency to use a colloquial style rather than a formal style, which brings forward a problem of preserving the language norm. The author makes an attempt to analyze the functions of stylistically marked elements describing emergency cases. Examples are taken from such newspapers as The New York Times, Chicago Tribune, Daily Telegraph. The research in the given respect has shown that these stylistically marked language units (both formal and colloquial) are normally employed by journalists to create an appropriate

atmosphere of description and to express the author's opinion on the subject. Thus, the functions of formal or colloquial vocabulary are mostly determined by a journalist's pragmatic aim to influence his or her potential readers.

Key words: mass-media language, stylistic classification of vocabulary, stylistically coloured language units, emergency cases.

И.Ж. Винокурова, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии, Политехнический институт (филиал) Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Мирный, E-mail: privetski@mail.ru

ФУНКЦИИ СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ЯЗЫКЕ СМИ

Статья посвящена изучению лингвостилистических особенностей языка СМИ. Проводится анализ использования стилистически маркированных языковых единиц на материале англоязычных газетных статей из таких изданий, как The New York Times, Chicago Tribune, Daily Telegraph. Материалом исследования послужили статьи-очерки о чрезвычайных происшествиях языковых элементов, имеющих различную стилистическую окраску. Анализ показал, что описание чрезвычайной ситуации делает стилистически оправданным использование различных групп формальной и разговорной лексики, так как они создают необходимую с точки зрения автора тональность высказывания и служат орудием непосредственного воздействия на чувства и мысли потенциальной аудитории.

Ключевые слова: язык СМИ, стилистическая классификация лексики, стилистически маркированные языковые единицы, чрезвычайные происшествия.

Исследование функционально-стилистических особенностей языка СМИ позволяет приблизиться к переходу от собственно лингвистического описания к другим уровням анализа. Е.С. Кубрякова справедливо отмечает, что деятельность СМИ необходимо рассматривать как дискурсивную, так как «СМИ — это средства разъяснения и популяризации, передачи особым образом обработанной, препарированной и представленной информации особому — массовому — адресату с целью воздействия на него» [1, с. 128].

Масс-медиа не только несут информирующую и воздействующую функции, но также, как известно, формируют общественное мнение. Как пишет В.К. Сквиря, «тенденция к международной глобализации, интеграции в более крупные социально-экономические и политические сообщества и объединения, с одной стороны, и стремление сохранить национальную идентичность и уникальность, с другой стороны, оказывают воздействие на людей. В СМИ широко обсуждаются политические перевороты и дебаты, смены социально-экономических формаций, природные явления и стихийные бедствия, спортивные достижения и т. п.» [2, с. 165].

В рамках данной статьи ставится цель проанализировать функции лексических единиц различной стилистической окраски, обозначающих чрезвычайные происшествия в англоязычных газетных статьях.

Исследование языка СМИ с точки зрения лингвистики текста и стилистики, как правило, имеет целью изучение композиции статей, способов и методов воздействия на аудиторию, в том числе при формировании общественного мнения. С этой точки зрения актуальным представляется анализ механизма освещения чрезвычайных происшествий, т. к. последние являются неотъемлемой частью жизни современного общества.

Последние исследования языка СМИ отмечают слияние книжности и разговорности, размывание в текстах СМИ границ официального и неофициального, публичного и обиходно-бытового общения. Так, например, В.А. Пищальникова, говоря о формировании отрицательного отношения к социальной норме вообще и языковой норме на материале русских СМИ, подчеркивает, что «в публичном общении (речь дикторов радио, телевидения, стиль газет) возрастает степень неофициальности, увеличивается количество разговорных, жаргонных, просторечных и других стилистически сниженных элементов» [3, с. 133].

Некоторые исследователи объясняют изменения соотношения нормативной и сниженной лексики в современных СМИ экстралингвистическими социальными факторами (социальные катаклизмы, перемены в общественно-политической жизни общества) и общей тенденцией к расширению нормативных границ языка массовой коммуникации [4]. Кроме того, подчеркивается, что именно СМИ являются активным фактором, способствующим взаимопроникновению норм письменной и устной речи и ослаблению позиции нормы языка в сторону ее демократизации [5, с. 69].

В ходе анализа англоязычных газетных статей о чрезвычайных происшествиях было выявлено, что наиболее активно используется книжно-литературная лексика. Достаточно часто встречаются слова, которые имеют помету formal и literary в англо-английских словарях, таких как Oxford Advanced Learners

Dictionary of Current English (OALD), Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD), Longman Dictionary of English Language and Culture (LDEL), Collins English Dictionary (CED), Macmillan Dictionary (MD), American Heritage Dictionary of English Language (AHD).

Формальная лексика создает необходимую тональность, так как в данных статьях официальный стиль повествования подчеркивает значимость происшествий и их масштабность. Итак, обратимся к примерам.

В статье «In Brussels, Europe Is Struck at Its Heart», опубликованной 22 марта 2016 года в газете «The New York Times», сообщается о теракте, совершенном в Бельгии. Сообщая о причастности европейских джихадистов к теракту, журналист использует глагол «wreak»:

«Belgium is among Europe's biggest per capita contributors of jihadists to Syria, who then drift back to wreak havoc. It is also an institutionally weak country suffering from poor intelligence and security coordination in the fight against a sophisticated enemy» [6]

Глагол «wreak» в англо-английском словаре имеет помету formal и определяется следующим образом: to do great damage or harm to sb/sth. (OALD). В онлайн-словаре Macmillan dictionary данный глагол имеет помету mainly journalism и означает: to cause very great harm or damage. Эта лексическая единица в данном контексте подчеркивает не только масштабность всех террористических актов, но и тот факт, что Европа не в силах им противостоять. По мнению журналиста, одной из причин является поставка европейских джихадистов в Сирию, которые возвращаясь, представляют угрозу Европе, а также слабая система защиты от террористических групп.

Нередко журналисты с помощью формальной лексики дают негативную оценку террористам, правительству или же другим представителям органов власти.

В статье под названием «Norway's Horror», опубликованной 25 июля 2011 года в газете «The New York Times», журналист пишет о двойном теракте в Норвегии. Журналист сравнивает Андерса Брейвика с ненавистными ему исламистами:

«His heinous actions — a car bombing of government buildings and a shooting spree at a Labor Party youth camp — make him no different from the jihadists» [7].

Прилагательное «heinous» в англо-английском словаре имеет помету formal or literary и следующее определение: (of morally bad people or acts) extremely wicked or shameful (LDEL). Данное прилагательное позволяет автору выразить негативную оценку о действиях террориста и отобразить его шокирующую жестокость. Далее журналист рассуждает о возможных причинах «домашнего терроризма». К этому привел значительный рост различных анти-исламистских партий и групп. Как пишет автор статьи, Брейвик интересовался группой американских блогеров и других писателей, которые утверждали, что Ислам представляет большую угрозу всему западу. В следующем примере автор дает их действиям негативную оценку, используя слово «repugnant»:

«Mr. Breivik appears to have been deeply influenced by a small group of American bloggers and writers who have warned for years about Islam's supposed threat to Western civilization. Their tendency to paint law-abiding Muslims with the same brush as extremists is repugnant» [7].

Слово «repugnant» имеет помету *formal* и означает: making you feel strong dislike or disgust (OALD). При помощи прилагательного «repugnant» и метафоры «their tendency to paint law-abiding Muslims with the same brush as extremists» автор указывает на вину писателей анти-исламистов, идеи которых вырастили жестокого убийцу.

О влиянии анти-исламистских идей на Андерса Брейвика можно встретить в статье под названием «A Blogosphere of Bigots» опубликованной 28 июня 2011 года:

«*He is an enthusiastic reader of the virulently anti-Islamic blog of Pamela Geller, an American who leads the group "Stop Islamization of America" and gained notoriety for her opposition to an Islamic center near ground zero in Manhattan.*» [8].

Слово «virulent» имеет помету *formal* и следующее определение: full of hate and fierce opposition (CALD). В онлайн словаре Macmillan Dictionary данное слово имеет помету *mainly journalism* и означает: virulent feelings or actions are extremely strong and angry. Данное слово позволяет автору выразить явное недовольство и негативную оценку о людях, пропагандирующих и распространяющих анти-исламизм.

На наш взгляд, формальная лексика в выше упомянутых статьях используется именно с целью подчеркнуть масштабность ксенофобии в Европе, которая нередко служит причиной трагедии.

Широко распространенным является употребление терминологии, относящейся к сфере исследования торнадо, ураганов, вулканов и землетрясений. Например: *rope tornado, supercell thunderstorm, depression, maximum sustained winds, magnitude, flash flood watches, landslides, mudslides, epicenter, aftershocks, a crown fire*. Также в статьях было выявлено несколько слов, обозначающих различное техническое оборудование или относящихся к военной и авиационной терминологии: *the water treatment plant, transformers, hydraulic jacks, deployment, infantry, logbook, altitude, airspeed*.

Данные термины используются авторами строго по назначению. Однако встречаются интересные примеры использования терминов в составе стилистических приёмов. Рассмотрим примеры из статьи «Separating the Moment From What Came After», в которой излагаются воспоминания журналиста о теракте 11 сентября 2001 года в США. Автор описывает изменение идеалов американцев:

«*Perhaps if it had not happened, Americans would not have consented so readily to the erosion of their cherished liberties, and we might not have become so obsessed with homeland security.*»

«*The fact is that that single day soon became associated in our national narrative with all that has happened – the military quagmires in the Middle East, the resentment of the Islamists, the decline of American global authority, the erosion of American self-confidence*» [9].

Слово «erosion» имеет помету *Geological Science* и следующее определение: the wearing away of rocks and other deposits on the earth's surface by the action of water, ice, wind, etc. (CED). В данном примере термин «erosion» используется автором в образительной функции. При помощи данного термина журналист усиливает эффект распада американского духа, их самообладания и свобод.

Окказионализмы и неологизмы характерны для различных газет, журналов и СМИ. Однако такие слова встречаются достаточно редко ввиду их уникальности.

В статье «Belgium – In Brussels, Europe Is Struck at Its Heart» о теракте в Бельгии, опубликованной 22 марта 2016 года, журналист обвиняет политику Барак Обамы:

«*It is not working. President Obama's slow-but-steady strategy to defeat the Islamic State is clawing back a little territory in Syria and Iraq but is doing nothing to dent the charismatic appeal of the militant group, disrupt its propaganda or prevent it from killing Europeans*»

«*There are no easy answers. But today at least the West's ponderous wait-them-out approach to the murderous fanatics of the caliphate looks like capitulation*» [6].

В данном примере автор использует окказионализмы «wait-them-out approach» и «slow-but-steady strategy», образованные путем номинализации (или субстантивации). Многочисленные теракты в разных странах (Франция, Бельгия, Турция) и даже крушение российского самолета в Египте вызвали у людей волнения и требования разрешить ситуацию, связанную с войной в Сирии. С точки зрения журналиста, стратегия и приемы президента США Барака Обамы остановить группировку ИГИЛ неэффективны. Данные окказионализмы показывают негативное отношение автора к политике и выполняют функцию иронической оценки.

Рассмотрим пример неологизма из статьи «Standing with Brussels against terrorism and fear»:

«*That means intensified counterterrorism efforts and a far higher degree of cooperation among threatened nations. That means courage and steadfastness in the face of a threat that will take many years to eliminate. It emphatically does not mean hysterical fearmongering of the sort promptly voiced by politicians like Donald Trump*» [10].

Слово «fearmongering» образовано с помощью сложения слов «fear» и «monger». Слово «fear» означает: an unpleasant feeling of being frightened or worried that something is going to happen (CALD). Дефиниция слова «monger»: 1. a dealer in or trader of a commodity; 2. one who busies himself with something in a petty or contemptible way (WD). Данный неологизм употреблен в контексте описания реакции Брюсселя на теракт, что в свою очередь изображено с помощью параллельных конструкций и олицетворения: «That means intensified counterterrorism efforts... That means courage and steadfastness in the face of a threat...». Автор имплицитно контрастирует между европейской сдержанностью, мужеством и бездействием американских политиков и использованием ими данных обстоятельств для продвижения своей политики. Все вышеперечисленные примеры окказионализмов и неологизмов имеют своей целью создать негативный образ политиков.

Итак, анализ функций книжно-литературной лексики английского языка в статьях о чрезвычайных происшествиях показал, что в целом лексические единицы данного пласта придают необходимую тональность высказыванию (в зависимости от контекста – трагическую, ироническую, возвышенную); служат средством создания яркого экспрессивного образа; передают масштабность и значимость чрезвычайных происшествий.

Разговорная лексика в газетах встречается достаточно редко. Однако язык СМИ все чаще претерпевает изменения, все больше и больше тяготея к разговорному стилю. Так, в статьях встречается небольшое количество слов, которые согласно англо-английским словарям имеют помету *informal* или *slang*.

Например, в статье о теракте в Бельгии под названием «Standing with Brussels against terrorism and fear»:

«*This time the bombs exploded in Brussels, at the airport and on a metro train, brutally snuffing out at least 30 lives and wounding hundreds*» [10].

Глагол «snuff smb. out» имеет помету *US slang* и означает: «to cause something to end suddenly; to kill someone» (CALD). Сленгизм в данном контексте, с одной стороны, максимально приближает читательскую аудиторию к описываемому событию, а с другой стороны, в сочетании с эпитетом «brutally» на первый план выходит негативная коннотация жестокой внезапности наступления смерти.

В следующем примере наблюдается негативная оценка по отношению к президенту Эквадора со стороны автора статьи под названием «Ecuador says death toll from earthquake jumps to 413»:

«*Among the many buildings that were flattened was a control tower at the airport that was home to U.S. anti-narcotics missions in South America until Correa kicked the Americans out.*» [11].

Фразовый глагол «kick out» имеет помету *Slang* и означает: to throw out; dismiss (AHD). В другом словаре дается следующее определение: to remove or dismiss especially violently (CALD). В данном абзаце автор пишет о районах, которые понесли наибольшие повреждения во время землетрясения, не упуская возможности в очередной раз выразить свое мнение о президенте Эквадора. Фразовый глагол «kick out» подчеркивает грубость президента и позволяет автору изобразить Рафаэля Корреа как ненавистника американцев и эгоистичного правителя.

Итак, анализ показал, что в статьях о чрезвычайных происшествиях используются единицы различной стилистической окраски, однако превалирует книжно-литературная лексика. Данный факт можно объяснить следующим образом. Во-первых, сама тематика статей (чрезвычайные происшествия) обуславливает отбор данной лексики. Во-вторых, методом сплошной выборки нами были выбраны газеты, которые относятся к так называемой «качественной прессе», т.е. изданиям, которые характеризуются соблюдением этических норм и норм литературного языка, что нельзя сказать о таблоидах. Качественная пресса сообщает об основных событиях, предоставляя их анализ и комментарии. Статьи содержат в себе авторские рассуждения о причинах и последствиях данных чрезвычайных происшествий, что реализует идеологическую функцию СМИ, направленную на формирование общественного мнения. Цель

оказать воздействие на мировоззренческие основы и ценностные ориентации аудитории, на наш взгляд, является основной причиной отбора журналистами нейтральной и книжно-литературной лексики.

Анализ языкового материала показал, что лексические единицы книжно-литературной лексики придают необходимую тональность высказыванию (в зависимости от контекста трагическую, ироническую, возвышенную); служат средством создания яркого экспрессивного образа; передают масштабность и значимость чрезвычайных происшествий. Разговорная лексика имеет

своей целью выразить оценку автора (чаще всего негативную) и придать эмоциональность высказыванию. Все вышеперечисленные средства обусловлены потребностью публицистики в оценочных средствах выражения.

Перспектива исследования состоит в необходимости осмысления соотношения этического и неэтического в современных газетных текстах, а также в анализе употребления стилистически маркированной лексики в культурно-речевом аспекте, т. е. уместности и целесообразности, например, использования разговорной лексики в зависимости от жанра и типа газетной статьи.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С., Цурикова Л.В. Вербальная деятельность СМИ как особый вид дискурсивной деятельности. *Язык средств массовой информации: учебное пособие по специализации*. Москва: Издательство Московского университета, 2004; Ч. 2: 126 – 159.
2. Сквиря В.К. Способы словообразования политической лексики в современном английском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; 1 (19): 165 – 168.
3. Пищальникова В.А. Деструкция когнитивных структур под воздействием СМИ. *Вестник МГЛУ. Серия Языкознание. Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы*. 2012; 6 (639); Ч. 2: 130 – 138.
4. Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В. *Язык современных СМИ: средства речевой агрессии*. Москва: Флинта: Наука, 2014.
5. Седых Д.В. К вопросу о прецедентности понятия «Норма» в современном лингво-культурном пространстве. *Евразийский Союз Ученых (ЕСУ)*. 2014; 9 (17): 68 – 69.
6. Roger Cohen. In Brussels, Europe Is Struck at Its Heart. *The New York Times*. Available at: http://www.nytimes.com/2016/03/23/opinion/international/in-brussels-europe-is-struck-at-its-heart.html?_r=0
7. Editorial. Norway's Horror. *The New York Times*. Available at: <http://www.nytimes.com/2011/07/26/opinion/26tue2.html>
8. Jostein Gaarder. Thomas Hylland Eriksen. A Blogosphere of Bigots. *The New York Times*. Available at: <http://www.nytimes.com/2011/07/29/opinion/Gaarder-Eriksen.html>
9. Serge Schmemmann. Separating the Moment From What Came After. *The New York Times*. Available at: <http://www.nytimes.com/2011/09/11/opinion/sunday/separating-the-moment-from-what-came-after.html>
10. Editorial Board. Standing With Brussels Against Terrorism and Fear. *The New York Times*. Available at: <http://www.nytimes.com/2016/03/23/opinion/standing-with-brussels-against-terrorism-and-fear.html>
11. Associated Press. Ecuador says death toll from earthquake jumps to 413. *Chicago Tribune*. Available at: <http://www.chicagotribune.com/news/nationworld/ct-ecuador-earthquake-20160418-story.html>

References

1. Kubryakova E.S., Curikova L.V. Verbal'naya deyatel'nost' SMI kak osobyj vid diskursivnoj deyatel'nosti. *Yazyk sredstv massovoj informacii: uchebnoe posobie po specializacii*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2004; Ch. 2: 126 – 159.
2. Skvirya V.K. Sposoby slovoobrazovaniya politicheskoy leksiki v sovremennom anglijskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; 1 (19): 165 – 168.
3. Pischal'nikova V.A. Destrukciya kognitivnyh struktur pod vozdejstviem SMI. *Vestnik MGLU. Seriya Yazykoznanie. Diskurs kak social'naya deyatel'nost': priority i perspektivy*. 2012; 6 (639); Ch. 2: 130 – 138.
4. Petrova N.E., Raciburskaya L.V. *Yazyk sovremennyh SMI: sredstva rechevoj agressii*. Moskva: Flinta: Nauka, 2014.
5. Sedyh D.V. K voprosu o precedentsnosti ponyatiya «Norma» v sovremennom lingvo-kul'turnom prostranstve. *EvrAzijskij Soyuz Uchenyh (ESU)*. 2014; 9 (17): 68 – 69.
6. Roger Cohen. In Brussels, Europe Is Struck at Its Heart. *The New York Times*. Available at: http://www.nytimes.com/2016/03/23/opinion/international/in-brussels-europe-is-struck-at-its-heart.html?_r=0
7. Editorial. Norway's Horror. *The New York Times*. Available at: <http://www.nytimes.com/2011/07/26/opinion/26tue2.html>
8. Jostein Gaarder. Thomas Hylland Eriksen. A Blogosphere of Bigots. *The New York Times*. Available at: <http://www.nytimes.com/2011/07/29/opinion/Gaarder-Eriksen.html>
9. Serge Schmemmann. Separating the Moment From What Came After. *The New York Times*. Available at: <http://www.nytimes.com/2011/09/11/opinion/sunday/separating-the-moment-from-what-came-after.html>
10. Editorial Board. Standing With Brussels Against Terrorism and Fear. *The New York Times*. Available at: <http://www.nytimes.com/2016/03/23/opinion/standing-with-brussels-against-terrorism-and-fear.html>
11. Associated Press. Ecuador says death toll from earthquake jumps to 413. *Chicago Tribune*. Available at: <http://www.chicagotribune.com/news/nationworld/ct-ecuador-earthquake-20160418-story.html>

Статья поступила в редакцию 27.09.16

УДК 821.351 12

Dibirov I.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of the Russian Language in the National School, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru

Aliyeva H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of the Russian Language in the National School, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru

COMPLIANCE OF STYLISTIC LITERARY TRANSLATION TO ITS ORIGINAL (ON THE BASIS OF R. GAMZATOV'S POEM "AFTER THE SURGERY"). The paper examines a problem of stylistic conformity of translation to the original text. The article is dedicated to a complex analysis of the original text and the translation of R. Gamzatov's poem "After the surgery". The researchers raise problems that occur in translation of this poem from Avar into Russian. Particular attention is paid to how to preserve stylistic features of the original in the translated text, which is an important component of the translation of a literary work of art. The comparative benchmarking of the original and the translation of the poem reveals some stylistic inconsistencies. The authors conclude that the translation problems are often associated with a desire to decorate the plot of the original text with the help of some "beautiful complexity", which should be avoided.

Key words: literary translation, author's style, stylistic line, stylistic analysis, poetic verse.

И.А. Дибиров, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка в национальной школе, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru

Х.М. Алиева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. русского языка в национальной школе, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru

СТИЛЕВОЕ СООТВЕТСТВИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ОРИГИНАЛУ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Р. ГАМЗАТОВА «ПОСЛЕ ОПЕРАЦИИ»)

В данной статье предпринята попытка исследовать проблему стилистического соответствия перевода оригиналу. Статья посвящена комплексному анализу оригинала и перевода стихотворения Р. Гамзатова «После операции». В статье раскрываются проблемы перевода стихотворения с аварского на русский язык. Особое внимание уделено сохранению стилистических особенностей оригинала, что является важным компонентом при переводе художественного произведения. При сравнительно-сопоставительном анализе оригинала и перевода стихотворения Р. Гамзатова «После операции» на русский язык выявляются некоторые стилистические несоответствия. Автор приходит к выводу, что проблемы перевода зачастую связаны стремлением переводчика украсить сюжет оригинала некоей «красивой сложностью», в которой нет необходимости.

Ключевые слова: художественный перевод, авторский стиль, стилевое соответствие, стилистический анализ, поэтика стиха.

«Художественный перевод – это напряжённая работа над стилем, над языком, над выразительностью изобразительных средств» [1, с. 163]. Он предполагает воссоздание стилеобразующей системы подлинника путем определенной организации и отбора средств языка перевода на звуковом, ритмико-интонационном, лексико-семантическом и синтактико-композиционном уровнях.

«Правильное понимание и восприятие стиля и стилистических принципов автора дает возможность воссоздать его индивидуальный способ выражения... Сам стиль переведенного произведения есть отражение авторского стиля и результат поиска наиболее удачных языковых средств для выражения содержания, воссоздания всех элементов оригинальной формы, в которой воплощена и выражена идея оригинального произведения» [2, с. 54].

Сохранение стилистических особенностей оригинала, стиля автора является одним из важных компонентов при переводе художественного произведения. Искажение стиля обезличивает, обесцвечивает оригинальное произведение, стирается его национальный колорит. В чём заключается такая причина? Первое, это когда «переводчик не хочет или не может отречься от характернейших черт своего личного стиля, не хочет или не может обустраивать на каждом шагу свои собственные вкусы, приемы и навыки, являющиеся живым отражением мировоззренческих основ его личности» [3, с. 44]. Второе, когда переводчик вносит в переведенный текст «отсебятины», например, при организации стихотворной строки, при подборе рифмы и т. д. Третье, осознанно приукрашивает текст, чтобы сделать его красочным, ярким.

Мы обратились к переводам стихотворений Расула Гамзатова на русский язык. Следует отметить, что переводчики сделали огромную работу для сближения аварской и русской литератур, открытия гамзатовского творчества для многомиллионной русскоязычной читательской среды. Каждый переводчик Р. Гамзатова по-своему передает многообразие его поэтических красок: одни стараются сохранить поэтику, художественную манеру письма, а другие отдаляются от нее, «не очень ярко передают стилистические особенности и поэтику стихов Р. Гамзатова, то есть особенности его индивидуального подхода и организации идейно-художественной системы» [4, с. 138].

Стихотворение Р. Гамзатова «После операции» в переводе В. Коркина предстает перед читателями в совсем ином лексико-стилистическом содержании, чем оригинал.

Оригинал:	Подстрочник:
<i>Лъабго къояль вуклана</i>	<i>Три дня был</i>
<i>Доб цояб дунялалда,</i>	<i>На том свете,</i>
<i>Доба расги лъиклаб жо</i>	<i>Но там ничего хорошего</i>
<i>Дида лъалеб батичло.</i>	<i>Я не нашел.</i>

<i>Унтун глузрабаз цурав</i>	<i>После болезни и ран</i>
<i>Гумруялде вуссинаун,</i>	<i>Вернувшись к жизни,</i>
<i>Бицун глажаибаб жо –</i>	<i>Самое удивительное –</i>
<i>Рогъалил бацараб къо.</i>	<i>На заре пришедший день.</i>

<i>Ругънал регъараб мехаль,</i>	<i>После заживших ран</i>
<i>Черхалда рухл религун,</i>	<i>Крепнувшему телу,</i>
<i>Бицунго члуклулеб жо –</i>	<i>Самое восхитительное –</i>
<i>Чараб нур, бекъулеб хур.</i>	<i>Появившаяся радуга,</i>
	<i>засеваемое поле.</i>

<i>Лъабго къояль вуклана</i>	<i>Три дня был</i>
<i>Доб цояб дунялалда...</i>	<i>На том свете...</i>
<i>Добаялдаса гъаниб,</i>	<i>Чем там здесь,</i>
<i>Гъудулзаби, бугеб лъикл.</i>	<i>Друзья, как хорошо.</i>

Перевод:

Три дня за гранью бытия
Мой дух витал...
А плоть моя,
В земной юдоли пребывая,
Без чувств томила, чуть живая.

Что видел «там»? Одно скажу: не рай.
Безмолвием объят пустынный край.
Спасибо, боль, что сердце мне пронзила.
О, как чудесно воскрешенье было!

Открылся мне воистину в тот миг,
Как в первый день, земли прекрасный лик.
– А это что? – я вопрошаю память.
– То радуга восстала над горами.

Я вопрошаю память вновь и вновь:

– Зачем горю?
– В тебе горит любовь!
Лекарства нет от дивного недуга.
И вспомнил я любимую и друга.

Как мог без вас и как вы без меня
Могли прожить три бесконечных дня?
Родиться снова – это ли не чудо?..
Но всяк ли рад вернувшийся «оттуда»!

Перевод отличается от оригинала большей живостью, эмоциональным подъёмом, внесением диалогической речи, восклицательных и вопросительных предложений, лексическим многообразием и пестротой. В результате перед нами предстает приукрашенный текст, который, несомненно, звучит красиво и эффектно, но поэтический стиль Р. Гамзатова утерян.

При лексико-семантическом и стилистическом анализе стихотворения, мы наблюдаем в отличие от других юмористически направленных стихотворений автора простоту и повествовательность изложения текста. Нет никаких украшательств, ярких и напыщенных слов. Тон стихотворения не задает их использования: усталый и слабый от борьбы с болезнью рассказчик испытывает полноту счастья, что вернулся «оттуда», т. е. загробного мира. И тихо, и сладостно идёт утверждение любви к жизни, что стоило возвращаться в мир живых, к радостям земной жизни, родной земле и близким и дорогим ему людям.

В переводе В. Коркина заметно стремление украсить «простой» сюжет Гамзатова некоей «красивой сложностью». Строки оригинала в первой строфе: «Три дня был / На том свете», у переводчика «обросли» чуть ли не втроекратно:

Три дня за гранью бытия
Мой дух витал,
А плоть моя,
В земной юдоли пребывая
Без чувств томила, чуть живая.

В переводе наблюдаются готовые поэтические клише, характерные для романтического и классического направлений: «за гранью бытия», «дух витал», «плоть моя, в земной юдоли пребывая, ... томила, чуть живая», не характерные для стиля автора и приводящие к утере национального духа поэзии Гамзатова.

Следует обратить внимание на последнюю строку в переводе «Но всяк ли рад вернувшийся оттуда!», которая оставляет читателя в некоторой неясности, так как вносит сомнения ска-

занному до этого в стихотворении – утверждению совершенства земного мира, который радуется своим ранним утром, сеющим полем, появляющейся радугой? Этой мысли нет у автора, и она вносит противоречие сказанному им в оригинале, его жизнеутверждению: «*Чем там здесь / Друзья, как лучше*».

Произошло искажение содержания стихотворения, мысли и стиля автора: вместо ясности и простоты появились смысловые противоречия, напыщенность слога, стилистический и эмоциональный блеск, демонстрация собственного языкового мастерства переводчиком, тогда как Гамзатов с простотой и тонкостью ведет читателя к главному – жизнелюбию.

Одна из особенностей поэтического мастерства Расула Гамзатова – это под кажущейся на первый взгляд простотой поэтического слога скрытость более глубокой и важной мысли. Стремление переводчика сделать перевод красочным и ярким является ничем иным, как недопонимание подлинного творчества поэта, его стиля, наконец, основной мысли стихотворения. Возможно, тут идет еще следование бытующему в тот период мнению мно-

гих переводчиков приукрасить, якобы незрелые стихи национальных поэтов.

«Понятие «точность», «адекватность» перевода имеет свое научное и художественное значение, если оно рассматривается в органическом единстве со стилиевой характеристикой подлинника и его поэтикой. Передача их в комплексе на переводимом языке – важнейшее требование современной теории к переводам» [4, с. 136].

Стиль автора произведения напрямую связан с национально-культурными и духовно-нравственными ценностями народа, с его языком. При искажении в переводе стиля автора, стилистических особенностей оригинала обезличивается, обесцвечивается само произведение, стирается его национально-культурное своеобразие. Произведение теряет свою ценность как результат оригинального творчества.

Таким образом, сохранение стиля автора и стилистических особенностей произведения оригинала является необходимым условием адекватности художественного перевода.

Библиографический список

1. Гинзбург Л. *Победа над временем. (Памяти Николая Корнеевича Чуковского)*. Москва, 1969.
2. Лилова А. *Введение в общую теорию перевода*: Перевод с болгарского. Под общей редакцией П.М. Топера. Москва: Высшая школа, 1985.
3. Чуковский К.И. *Высокое искусство*. Москва: Советский писатель, 1968.
4. Кассиев Э.Ю. *Проблемы художественного перевода дагестанской поэзии*. Махачкала: ИЯЛИ, 1994.

References

1. Ginzburg L. *Pobeda nad vremenem. (Pamyati Nikolaya Korneevicha Chukovskogo)*. Moskva, 1969.
2. Lilova A. *Vvedenie v obschuyu teoriyu perevoda*: Perevod s bolgarskogo. Pod obschej redakciej P.M. Topera. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
3. Chukovskij K.I. *Vysokoe iskusstvo*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1968.
4. Kassiev E.Yu. *Problemy hudozhestvennogo perevoda dagestanskoy poezii*. Mahachkala: IYaLI, 1994.

Статья поступила в редакцию 02.10.16

УДК 82

Zhgun D.A., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), English teacher, Daegu Catholic University (Daegu, South Korea), E-mail: daria_1610@mail.ru

EXPRESSION OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES BY FIGURES OF SPEECH. The article reviews linguistic means of expressing negative emotional states. Such means include nomination, description and stylistic devices (epithet, comparison, metaphor, personification). The article analyzes linguistic examples of expressing negative emotional states selected from the fiction genre of the English language. The author gives a detailed analysis of stylistic means of expression of negative emotions, focusing on the opening of their functional potential. The researcher accomplishes an analysis that helps to come to conclusion that there is some kind of inner ambiguity of language units that are used to reveal negative emotions: although considered negative in psychology, they perform an anticipatory function, which promotes the possibility of avoiding negative consequences.

Key words: negative emotions and emotional states, language means, tropes and figures of speech.

Д.А. Жгун, аспирант Алтайского Государственного Педагогического Университета, г. Барнаул, преподаватель Католического Университета Дзэу, г. Дзэу, Южная Корея, E-mail: daria_1610@mail.ru

ТРОПЕИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

В статье рассматриваются языковые формы репрезентации отрицательных эмоциональных состояний. К таким формам относятся номинация, дескрипция, а также стилистические приемы (эпитет, сравнение, метафора, олицетворение). В статье анализируются примеры языкового выражения отрицательных эмоций, выбранные из произведений англоязычной художественной литературы. Автор даёт детальный анализ стилистических приемов выражения отрицательных эмоций, сосредотачивая внимание на раскрытии их функционального потенциала. На основании анализа автор приходит к выводу о внутренней двойственности единиц, передающих отрицательные эмоциональные состояния: квалифицируемые в психологии как отрицательные, они выполняют упреждающую функцию, что способствует созданию возможностей избежать отрицательных последствий.

Ключевые слова: отрицательные эмоции и эмоциональные состояния, языковые средства, тропы и фигуры речи.

“...emotion speaks a language that all may understand”
W.S. Maugham

Эмоциональные переживания, являясь реакцией на внутреннее и внешние раздражители, одновременно представляют собой и один из важнейших регулятивных механизмов, обеспечивающих возможность ориентации в окружающей действительности, включая как естественную природную среду обитания, так и социализацию в обществе.

В ходе познания, в глобальном понимании – познания мира, и в более узком – познания отдельной ситуации, человек должен руководствоваться, прежде всего, соображениями рационального порядка. Однако, как доказано, эмоции могут влиять на принятие решений, и, следовательно, выполнять мотивационную функцию [1]. Этому способствует тот факт, что эмоции, как индикатор того, что хорошо (удовлетворяет потребности) и что плохо (не соответствует потребностям), по сути своей оценочны. Характер эмоций и интенсивность их проявления отличаются в

зависимости от темперамента людей и глубины испытываемых переживаний [1].

По природе эмоции субъективны. Один и тот же раздражитель может вызвать разные эмоции у разных людей в одной и той же ситуации, поскольку их потребности могут отличаться. Кроме того, человек, испытывающий эмоцию, и человек, ее наблюдающий, имеют абсолютно разные представления о ней, потому что наблюдающий фиксирует саму эмоциональную реакцию, а испытывающий – раздражение, исходящее от этой же эмоциональной реакции [2].

В разных культурах отношение к выражению и передаче эмоциональных состояний зависит от существующих в социуме конвенций и сложившихся стереотипов. Например, в восточных культурах эмоции демонстрировать не принято и считается дурным тоном. Это воспитывается в людях с раннего детства. Сдержанными в этом плане являются англичане и жители скандинавских стран. В большинстве западноевропейских стран, более всего в странах средиземноморья, эмоции не сдерживают, их передают вербально, их выдает выражение глаз, движение рук. Но переживают эмоции все люди, независимо от расовой и гендерной принадлежности. И даже если правила этикета не позволяют демонстрировать их открыто, их «выдает» выражение глаз, мимика, движения тела, физиологические проявления: бледность лица, ощущение «комка в горле», слёзы. Важным показателем характера испытываемых эмоций является речь.

Значимость эмоциональных состояний в осуществлении всех видов деятельности человека предполагает наличие достаточного арсенала языковых средств их экспликации. Прежде всего, выполнение одной из наиболее важных языковых функций – функции номинации – обеспечивается существованием корпуса лексических единиц прямой номинации эмоций: *atrocious, grim, miserable, harassed*. Лексические единицы с доминантной лексемой эмоции могут относиться к любому лексико-грамматическому классу полнозначных (знаменательных) слов. Это может быть:

- глагол (*to fear, to worry, to resent*):

(1) *Mr. Bennet, how can you abuse your own children in such a way?*

(J. Austen "Pride & Prejudice")

(2) *The greatness of Charles Strickland was authentic. It may be that you do not like his art, but at all events you can hardly refuse it the tribute of your interest. He disturbs and arrests.*

(W.S. Maugham "The Moon and Sixpence")

- существительное (*hatred, horror, humiliation, panic*):

(3) *... and the adulation of his admirers is perhaps no less capricious than the disparagement of his detractors...*

(W.S. Maugham "The Moon and Sixpence")

- прилагательное (*aggressive, edgy, jealous*):

(4) *He felt a little guilty to be enjoying himself so much...*

(J. Fowles "The Ebony Tower")

(5) *Then he turned and went back to the main door, feeling more amused than embarrassed.*

(J. Fowles "The Ebony Tower")

Из этого следует, что эмоции могут переживаться индивидом как состояние (выражается существительным), как реакция на некоторый раздражитель (глагол) и как некоторый признак переживаемого (прилагательное). Кроме того, лексемы лексико-семантического поля «эмоции» могут передавать как характеристику субъекта, так и характеристику объекта восприятия, вызывающего определенную эмоцию (*horrid feeling / horrid picture; aggressive attitude / aggressive environment*). Можно также говорить о наличии в языковой системе

- дескриптивных композитов, описывающих эмоциональное состояние (в нижеследующем примере – благодушие и удовлетворенность:

(6) *Emma Woodhouse, handsome, clever, and rich, with a comfortable home and happy disposition, seemed to unite some of the best blessings of existence; and had lived nearly twenty-one years in the world with very little to distress or vex her.*

(J. Austen "Emma")

- синтаксических конструкций, системно предназначенных для передачи эмоциональных состояний – раздражение и негодование в примере (6):

(7) *"My dear Mr. Bennet," replied his wife, "how can you be so tiresome! You must know that I am thinking of his marrying one of them." "Is that his design in settling here?" "Design! Nonsense, how can you talk so!*

(J. Austen "Pride & Prejudice")

- формы не прямой (косвенной) экспликации – удивление, недоумение в примере (8):

(8) *Inside the long room there was only one example of Breasley's own work, but plenty else to admire. The landscape was indeed a Derain, as David had guessed. Three very fine Permeke drawings. The Ensor and the Marquet. An early Bonnard. A characteristically febrile pencil sketch, unsigned, but unmistakably Dufy. Then a splendid Jawlensky (how on earth had he got his hands on that?)*

(J. Fowles "The Ebony Tower")

Таким образом, анализ фактологии подтверждает высказанную гипотезу относительно существования широкого арсенала средств передачи проявления эмоций (по существу, оценочного отношения).

Предварительный анализ материала показывает, что любая лексическая единица, в том числе и более всего, обозначающая эмоциональное состояние, во-первых, входит в достаточно широкое лексико-семантическое поле и, во-вторых, обладает сильным коннотативным потенциалом. Продемонстрируем это на примере анализа лексемы *horror*.

(9) *As a rush of bubbles cascaded over the sides of the bottle and into the footman's sleeves, he stared in white-faced horror at Mrs. Pew.*

(S. Gruen "At the water's edge")

Первый из используемых приемов анализа – дефиниционный анализ лексемы – позволяет определить структуру её значения, включающую значения «тревога», «страх», «шок», передающие внутренний характер эмоции, значения «неприятный», «антипатия», «отвращение», «омерзение», передающие отношение к объекту или ситуации, вызывающих такую отрицательную эмоцию, и значения «тягостный», «сильный», «напряженный», «интенсивный», передающие «модус», или интенсивность собственно эмоции:

**horror* – an *intense, painful feeling of fear and repugnance* [AHD]

- *horror* is a *strong feeling of alarm* caused by something *extremely unpleasant* [CED]

- an *intense feeling of fear, shock, or disgust* [ODE]

Приём семантического развертывания верифицирует высокое напряжение этого эмоционального состояния, на что указывает наличие в семантической структуре слова таких семантических составляющих, как:

** *abhorrence* – A feeling of repugnance or *loathing*

- a feeling of *extreme* repugnance or *aversion*; *utter loathing*; *abomination*.

- caused by something or someone very *unpleasant* and loathsome

*** *intense* – *extreme* in degree

- showing *strain* [CED]

Использованные процедуры анализа языкового номинанта эмоционального состояния *horror* позволяют составить его лексический кластер. В лексический кластер *horror* входят существительные *horror*, и его производные (существительное *horrification*, глагол *to horrify*, прилагательное *horrifying*, наречие *horrifyingly*). Обращение к тезаурусному анализу слова *horror* дает возможность выявить семантическое поле его вхождения, включающее следующие единицы: *terror, fear, alarm, panic, dread, shock*,

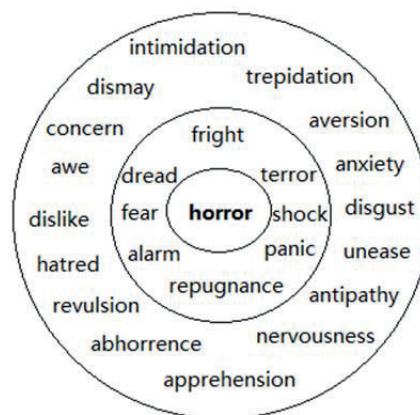


Рис. 1. Семантическое поле с доминантой "horror"

dismay, fright, concern, apprehension, trepidation, hatred, disgust, dislike, intimidation, aversion, revulsion, antipathy, repugnance, abhorrence [Thesaurus].

В психологии, *ужас (horror)* определяется как состояние человека под влиянием сильного страха (испуга), отличительной чертой которого является отсутствие активной реакции по устранению источника страха. Обычно человек испытывает данную эмоцию в случае, если угроза превосходит возможности организма противостоять ей. Некоторые особенности выражения сильного страха проявляются в физиологических изменениях, таких как повышенное потоотделение, учащенное сердцебиение, расширение и сужение зрачков, покраснение, возникновение дефекта речи (заикание) [3], что также находит выражение в языке в дескрипции эмоционального состояния.

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих физиологическое проявление эмоции «страх».

(10) *I shut off the alarm, trembling, and lie back against my pillows. My throat is burning and I'm covered in sweat.*

(L. Oliver "Before I fall")

(11) *My heart thudded into my throat, and I spun around like a leaf in a gale, nearly crouching to the earth in my alarm.*

(B. Strickland "Stand wherever you want")

(12) *His face was red; he hedged and stuttered.*

(J. Levin "Mutiny")

В отличие от прямой номинации, дескрипция эмоциональных состояний детально описывает их физиологические проявления и тем самым дает более четкое представление о состоянии испытывающего определенную эмоцию индивида. Например, в предложении (10) описывается как характерная для страха реакция организма (содрогание, потоотделение, ощущение жжения в горле), так и поведение человека в таком состоянии – глагол *to shut off* (с шумом закрыть, резко выключить) выражает действие человека, находящегося в эмоциональном состоянии страха.

Еще одной формой репрезентации эмоциональных состояний являются стилистические приемы (тропы). Одним из таких приемов является эпитет. Как средство речевой выразительности, эпитет используется для создания образного описания, как показатель характера проявленности и степени интенсивности эмоции. Например:

(13) *He felt a great sickening fear move around his stomach.*

(F. Miller "Bad boy")

(14) *Just moments ago, I'd had a bone in my possession but had gambled it away because of my silly fear of herpes.*

(R. Hall "Skies of ash")

(15) *Ultimately, no one intervened to stop them from doing what had once seemed unthinkable but that has now become a nightmarish fear.*

(G. Witte, Washington Post)

Эпитет всегда направлен на усиление выразительности, на создание яркого образа с использованием минимального количества слов. Например, в предложении (13) эпитет передает физиологическую реакцию на страх. В предложении (14) используется интересная конструкция переноса определения с субъекта, испытывающего эмоцию (*silly I*) на собственно эмоцию (*silly fear*). Этот прием называется эналлага, его использование детерминировано намерением перенести оценку с субъекта на объект. В предложении (15) используется метафорический эпитет (относительное прилагательное, образованное по рекуррентной модели N + Suffix (-ish: childish, devilish). Усиливающий эффект создается сравнением страха с ночными кошмарами, которые, как известно, представляют собой «игру подсознания» и, захватывая человека врасплох, в силу своей внезапности и необъяснимости обеспечивают устойчивость состояния страха.

Еще один стилистический прием передачи эмоциональных состояний представляет сравнение:

(16) *Fear was like an electric current that crisped her body.*

(D. Knight "A reasonable world")

Известно, что удар электрического тока всегда бывает неожиданным, пронизывающим, пробивающим, вызывающим сильные болевые ощущения, приводящим к шоковому состоянию. Это чрезвычайно сильное физическое воздействие на организм. В данном случае автор показывает очень сильное эмоциональное воздействие на человека, фактически «парализующий волю страх». В примере также представляет интерес использование глагола «*crisp*». Толковые словари определяют содержательное наполнение глагола «*crisp*» следующим образом:

* *crisp* – sharp, abrupt, violent, penetrating

Таким образом, выясняется, что его значение резонантно значению коллокации «*electric current*», семантическая структура которого также содержит компоненты *sharp, abrupt, violent, penetrating*. Такое наложение в предикативной конструкции «*fear <...> like an electric current <...> crisped her body*» служит интенсификации выражения смысла. Это позволяет автору передать насколько сильным и «болезненным» был страх для героини.

Одним из распространенных стилистических приемов выражения эмоциональных состояний является метафора. Как риторический прием метафора является объектом исследования с V века до н. э., вызывает большой интерес и порождает многочисленные теории. В данном случае нас интересует, прежде всего, художественная метафора как троп, основывающийся на сравнении [4].

Рассмотрим следующий пример:

(17) *Fear is a poison for which you have an antidote.*

(L. Palmer "What works")

Данная метафора показывает силу эмоции страха, который парализует и убивает. И в этом смысле эмоция страха, безусловно, отрицательна.

Для того, чтобы показать, насколько сильно и четко передается эмоция страха с помощью разных языковых приемов, сравним следующие примеры:

(18) *Zheng He admitted to me he felt fear as he followed Merabor down into the hold.*

(D. Creek "Zheng He and the Dragon")

В данном случае ощущения человека воспринимаются им самим как страх. В психологии страх определяется как базовая (присущая человеку генетически, врожденная) отрицательная эмоция [5]. Объяснением такой квалификации эмоции страха является тот факт, что человек в стремлении адаптироваться к миру, который, вообще говоря, агрессивен и жесток, и выжить в нем, должен иметь защитные механизмы от возникающих угроз. Таким механизмом является страх. Здесь возникает парадокс: если страх представляет собой своего рода предупреждение об опасности и определенным образом прогнозирует возможность её избежать, то вряд ли эта эмоция может считаться отрицательной, поскольку заставляет человека насторожиться и принять меры. Лингвистический анализ единицы номинации этой эмоции показывает, что это неприятное состояние, сопряженное с беспокойством, подозрением, предчувствием опасности, неприятностей нанесения вреда:

Fear – unpleasant feeling you have when you think that you are in danger

- thought that someone or something will harm

- worry that something unpleasant might happen

Передаваемый лексемой *fear* смысл поддерживается глагольным компонентом сочетания, так как глагол *to feel* актуализирует значение внутреннего ощущения, переживания эмоции.

Рассмотрим ещё один пример.

(19) *Not now! She thought of the baby and her heart nearly stopped. Fear crawled up her spine and nestled in her brain. No, no, no!*

(L. Jackson "Wicked lies")

Предикативное сочетание *fear crawled ... nestled* представляет собой олицетворение, наделяя страх способностью прокрадываться и гнездиться в сознании, то есть страх есть не физическая, а ментальная сущность, но зарождается он, как физическое состояние, и медленно нарастает, парализуя сознание и волю. Возникающие коннотации создают неприятный образ змеи (интересно отметить, что в словарных дефинициях первый пример с глаголом *crawl* – a snake crawls).

Очевидно, что «*he felt fear*» дается как констатация факта, в то время как в «*fear crawled up her spine*» усиливается экспрессия и одновременно акцентируется длительность состояния и подчеркивается его интенсивность. Кроме того, разница между двумя способами передачи эмоции страха заключается в том, что в одном случае дается дескрипция (сугубо информативный характер высказывания), а в другом содержится оценка.

Предложенный анализ дает представление лишь о некоторых наиболее рекуррентных стилистических приемах передачи эмоциональных состояний. В этой функции могут быть использованы большинство тропов и фигур речи. При этом их основной нагрузкой будет являться образное представление эмоции. Источник образности, как представляется, может зависеть не только от предпочтений автора, но и от типа эмоции (*fear creeps, horror strikes, jealousy wraps and envelopes, anger is aroused, a*

person suffers grief). Тропы помогают «осмыслить действительность, структурируя ее и смещая акценты» [6, с. 279], выполняя экспрессивную и воздействующую функции. В тропических

выражениях возникают новые смыслы, которые добавляются к содержательному расширению эмоции, что позволяет лучше передать эмоциональное состояние.

Словари

1. *American Heritage Dictionary of the English Language*: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Co., 2011
2. *Collins English Dictionary*: Amazon Co. UK, 2003
3. *Oxford Dictionary of English*: Oxford Univ. Press, 2013
4. *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*: Penguin Library, 2010

Список источников иллюстративного материала

1. Austen J. *Emma*. N.Y.: Modern Library Paperback Edition, 2001.
2. Austen J. *Pride and Prejudice*. Oxford University Press, 2008.
3. Creek D. *Zheng He and the Dragon. Analogue Science Fiction and Fact*. 2009.
4. Fowles J. *The Ebony Tower*. Vintage classics, 1997.
5. Gruen S. *At the water's edge*. N.Y.: Spiegel and Grau edition, 2015.
6. Hall R. *Skies of ash*. N.Y.: Forge, Edition: First edition, 2015.
7. Jackson L. *Wicked lies*. N.Y.: Zebra Books, 2011.
8. Knight D. *A reasonable world*. N.Y.: A Tom Doherty Associates Book, 1991.
9. Levin J. *Stand wherever you want*. *Iowa review*. Vol. 35, Iss. 1; pg. 131, 2005.
10. Maugham W.S. *The moon and sixpence*. Dover thrift editions, 2006.
11. Miller F. *Bad boy*. N.Y.: Dynamite entertainment, 2008.
12. Oliver L. *Before I fall*. Harper Collins, 2010.
13. Palmer L. *What works*. Redbook, Vol. 214, Iss. 5; pg. 152, 2009.
14. Strickland B. *Mutiny!* N. Y.: Aladdin Paperbacks, 1st ed., 2002.
15. Witte G. *Britons argue over who is to blame for extremism Squad Mekhennet*. Washington Post, A-SECTION; Pg. A01, 2015.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
3. *Психология и психиатрия: страх*. Available at: <http://psihomed.com/strah/>
4. Вежбицкая А. Сравнение – градация – метафора. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990.
5. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Available at: http://www.many-books.org/auth/3949/book/11496/izard_kerrol_e/psihologiya_emotsiy/read/5
6. Граудина Л.К. *Культура русской речи*. Available at: <http://www.studfiles.ru/preview/395703/>

References

1. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1989.
2. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
3. *Psihologiya i psihiatriya: strah*. Available at: <http://psihomed.com/strah/>
4. Vezhbickaya A. Sravnenie – gradaciya – metafora. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990.
5. Izard K.E. *Psihologiya `emocij*. Available at: http://www.many-books.org/auth/3949/book/11496/izard_kerrol_e/psihologiya_emotsiy/read/5
6. Graudina L.K. *Kul'tura russkoj rechi*. Available at: <http://www.studfiles.ru/preview/395703/>

Статья поступила в редакцию 20.09.16

УДК 81'33

Akhtayeva L.A., postgraduate, Department of West-European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: arazduiev@bk.ru

DIGITAL GENRES OF THE ENGLISH-LANGUAGE ELECTRONIC MATHEMATICAL DISCOURSE. The article analyzes defining features of digital genres of an English-language electronic mathematical discourse. A genre is understood as a model of socio-cultural activity, realized in a certain speech product aimed at reflecting the issues of mathematics. Genres of computer-mediated communication, appeared and developed directly in the Internet, and digital genres, borrowed from the written scientific communication, are defined in the framework of the electronic mathematical discourse. The specificity of digital genres is analyzed in detail from the point of view of linguistic parameters proper (dictum content (semantics), language realization (stylistics)) and pragmatic aspects of such genres (purpose, image of the author and addressee, past and future). The author comes to the conclusion of the necessity of differentiation between digital genres of the electronic mathematical discourse and initially "network" genres of computer-mediated communication in mathematics.

Key words: genre, mathematics, mathematical discourse, speech genre, digital genre, discourse, addressee.

Л.А. Ахтаева, аспирант каф. западноевропейских языков и культур, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: arazduiev@bk.ru

ДИГИТАЛЬНЫЕ ЖАНРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье анализируются особенности дигитальных жанров англоязычного электронного математического дискурса. Под жанром понимается модель социокультурной деятельности, реализуемая в конкретном речевом произведении, посвященном проблемам математики. В рамках электронного математического дискурса разграничиваются жанры компьютерно-опосредованного общения, возникающие и развивающиеся непосредственно в сети Интернет, и дигитальные жанры, заимствованные из письменной научной коммуникации. Подробно анализируется специфика дигитальных жанров электронного математического дискурса с точки зрения собственно лингвистических параметров (диктумного содержания (семантики), языкового воплощения (стилистика)), а также прагматических аспектов данных жанров (цель, образы автора и адресата, прошлого и будущего). Автор приходит к выводу о необходимости разграничения дигитальных жанров электронного математического дискурса и исконно «сетевых» жанров компьютерно-опосредованной коммуникации в сфере математики.

Ключевые слова: жанр, математика, математический дискурс, речевой жанр, дигитальный жанр, дискурс, адресат.

В настоящей публикации мы ставим целью проанализировать феномен дигитальных жанров, все более и более привлекающий внимание современных дискурсов. Растущий интерес лингвистов к такого рода жанрам и, следовательно, актуальность настоящей статьи объяснить не так уж сложно, если принять во внимание тот факт, что в современном мире, в котором сеть Интернет приобретает статус качественно нового коммуникативного пространства [1; 2], огромное количество речевых сообщений появляется именно в электронной форме. Вследствие этого появляются совершенно новые жанры как обыденного, так и специального дискурса [см. также: 3-8; 9 и др.]. В качестве материала для анализа в рамках настоящей статьи мы избрали электронный математический дискурс (ЭМД).

Прежде всего, подчеркнем, что, по нашему мнению, внутри коммуникативной сферы ЭМД следует разграничивать *жанры компьютерно-опосредованного общения* и *дигитальные жанры*. Если жанры первой группы возникают и развиваются непосредственно в сети, и их лингвистическая специфика связана с особенностями, присущими непосредственно виртуальному общению, то во вторую группу входят жанры, заимствованные из письменной научной коммуникации. Выделение группы этих жанров тесно связано с понятием «дигитализация», что означает перевод информации в цифровую форму. Л.Ю. Щипицина считает, что «дигитальный жанр» представляет собой более широкое понятие, чем «электронный жанр», так как включает в себя не только жанры компьютерно-опосредованной коммуникации, но также и любые другие жанры, которые возникают на основе коммуникации при помощи цифровых технологий, например, обмен текстовыми сообщениями [10, с. 6]. Не подлежит сомнению тот факт, что современные цифровые технологии и среда Интернет являются основой существования своеобразного «виртуального» аналога реального мира, в котором существуют все функциональные стили в их различных проявлениях.

Дигитальные жанры ЭМД представлены в Интернете публикациями научных статей, научными комментариями, справочными статьями, заметками, размещенными в электронном формате. Технические средства, известные до изобретения компьютера и Интернета, могут преломляться и использоваться в новом сетевом коммуникативном пространстве. В Интернет публикуются печатные издания – как уже изданные, так и создаваемые вновь [11]. Цифровая трансмиссия информационных данных, закодированных в дискретные сигнальные импульсы, сравнительно недавно стала применяться в современных системах связи, однако набирает популярность [12]. Стоит заметить, что практически все научные математические журналы сегодня выходят в двух версиях – печатной и электронной, – а некоторые издания совсем отказались от печати сборников и существуют исключительно в электронном формате.

В рамках настоящего исследования мы понимаем жанр как модель социокультурной деятельности, реализуемую в конкретном речевом произведении [13; 14; 15; 16 и др.], посвященном проблемам математики. Многие ученые настаивают на учете технического критерия при рассмотрении вопросов образования дигитальных жанров в Интернет: в данном случае речь идет о материальных, инженерных и программных ресурсах, обеспечивающих создание и функционирование дигитальных электронных (цифровых) текстов [см. в этой связи, в частности: 17, с. 336]. Например, документы формата Microsoft Word или PDF производятся при помощи компьютера, однако их продуцирование не опосредовано коммуникационными сетями: такие документы вообще могут не размещаться в сети Интернет. Существует мнение о том, что подобные документы учитываются только как тексты, *прилагаемые к жанрам компьютерно-опосредованной коммуникации*, однако мы уверены в том, что цифровые тексты могут представлять собой отдельные жанры ЭМД. Соответственно, понятие «дигитальный жанр» является гипонимом по отношению к таким понятиям, как «жанр Интернета» и «сетевой жанр» [18; 19; 20; 21 и др.]. К важным признакам «дигитальных жанров» ЭМД следует относить наличие гипертекста, дистантность, эмоциональную нейтральность, отсутствие личностных презентаций. В рамках данного исследования мы выбираем традиционную схему описания жанра, предполагающую его характеристику по следующим параметрам: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, диктумное содержание, языковое воплощение [13].

В рамках исследования специфики дигитальных жанров ЭМД нам необходимо остановиться подробно на собственно лингвистических параметрах (диктумное содержание (семанти-

ка), языковое воплощение (стилистика)), а также рассмотреть прагматические аспекты данных жанров (цель, образ автора и адресата, прошлого и будущего). Стоит заметить, однако, что при обращении к специфическим жанрам, количество параметров, подлежащих анализу, может варьироваться. Значение коммуникационного канала (электронный сигнал), а также технических характеристик компьютера и сети Интернет в данном случае достаточно велико, что обуславливает необходимость обращения к медийным параметрам жанров. Так, среди медийных характеристик дигитальных жанров ЭМД полагаем необходимым выделить и описать следующие: «сохраняемость» текста, письменный регистр речи, публичность, «неоднаправленность» [см., в частности: 22, с. 204].

Все указанные параметры во многом зависят от программного обеспечения, используемого при производстве текстов адресантом и знакомстве с ними адресата. Программы служат, среди прочего, для того, чтобы отличать текст каждого конкретного типа от других текстов, подобно обложке печатной книги. Такой специфический способ создания и восприятия текстов дишительных жанров ЭМД тесно связан с понятием «интерфейс» [23]. И если «интерфейс» печатных текстов – это вид, размер и структура бумаги, то «интерфейс» цифровых текстов – это функциональность определенного программного обеспечения и визуальное расположение на экране монитора элементов программного обеспечения и текста [24, с. 153]. Так, для написания и размещения текстов научных математических монографий и статей необходимы определенные программы специализированного характера. Чтобы получить доступ к электронным текстам, размещенным в глобальной сети, необходимы специальные браузеры (например, Internet Explorer, Google Chrome и т.д.). Учитывая роль медийных средств в создании и восприятии произведений дигитальных жанров, нельзя не согласиться с идеей Е.Г. Томса о приоритете медийной составляющей в характеристике жанров электронной коммуникационной среды [25].

Ориентируясь на выработанное нами рабочее определение жанра, можно говорить о том, что дигитальный жанр ЭМД – это модель научной деятельности в сфере компьютерно-опосредованной коммуникации, реализуемая с помощью устойчивых (традиционных) типов текста, создаваемых и реализуемых с помощью определенных компьютерных программ в рамках глобальной сети Интернет. Дигитальные жанры ЭМД можно сопоставить с определенными типами математических текстов, характеризующихся определенными медийными, диктумными, прагматическими, структурными и стилистическими параметрами.

Полагаем, что в рамках группы дишительных жанров ЭМД можно выделить следующие формы текстов, размещенных в электронном виде в сети Интернет, в зависимости от стиля изложения и цели текста: монография, статья, доклад, диссертационная работа (собственно научные тексты); реферат, аннотация, конспект, тезисы, патентное описание (научно-информативные тексты); терминологический математический словарь, справочник, каталог (научно-справочные тексты); учебник, словарь, методическое пособие, конспект, аннотация (научно-учебные тексты); очерк, книга, статья (научно-популярные тексты).

Для всех указанных выше жанров характерна *неоднаправленность передаваемого сообщения*, так как в качестве адресатов дигитальных математических текстов обычно выступает довольно большая аудитория людей в зависимости от авторитетности автора (ученого). Предполагаем, что в будущем с развитием информационных технологий будет расти не только аудитория, но и степень «интерактивности» дигитальных жанров ЭМД (как и других электронных институциональных жанров). Наше предположение связано, в первую очередь, с развитием систем научного цитирования, что является предпосылкой к развитию опосредованного общения учёных-математиков в сети, быстрых ответных реакций и продвинутого диалога в математическом сообществе.

Благодаря созданным сравнительно недавно реферативным базам данных научных публикаций, индексирующим ссылки, указанные в приставных списках этих публикаций и предоставляющим наукометрические показатели на основе этих ссылок, учёные получили значительно более широкий доступ к работам своих коллег, к идентификации ссылок на собственные работы, возможность ознакомиться с критикой или признанием результатов исследований. В силу того, что такой электронный формат общения является опосредованным и весьма растянутым во времени, интенсивность коммуникативного обмена в

дигитальных жанрах значительно ниже, чем в жанрах компьютерно-опосредованной коммуникации (форумах и профессиональных чатах) [1].

Уже к середине XX-го века научные журналы стали повсеместно рассматриваться как социальный институт и как действенное средство профессионального общения между учеными [26, с. 480]. Современные электронные системы цитирования позволяют наблюдать за цитированием научных работ, благодаря чему можно проследить за развитием математики, а также за проникновением ее в смежные научные области. Д. Прайс отмечал, что цитирование образует «сеть, связывающую все работы в единый комплекс, так как каждая статья возникает на фундаменте других статей и сама, в свою очередь, становится одним из отправных моментов для следующей» [27, с. 54].

Коммуникативная цель дигитальных жанров ЭМД, безусловно, заключается в информировании, однако эта цель немного варьируется и уточняется в зависимости от конкретного жанра. Монография, реферат, аннотация – информирование; комментарий к статье – убеждение, доказательство, обоснование; рецензия – одобрение (рекомендовать, подтвердить, поддержать) или неодобрение (отклонить, доработать, переделать); критическая заметка – обсуждение (опровергнуть, раскритиковать, возразить, отрицать, опсировать, поддерживать, развивать, дополнять); научная статья, очерк – конкретизация (показать, охарактеризовать, уточнить, описать, выделить, акцентировать).

Диктумное содержание текстов дигитальных жанров ЭМД – креолизованный, как правило, состоящий из нескольких последовательностей текст, структура которого состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (графические знаки, схемы, формулы).

Образ автора – это конструктивный признак текста, который в ЭМД не связан с понятием «модальность» (в отличие, например, от литературоведческого дискурса). Тексты дигитальных жанров ЭМД чаще имеют одного автора, иногда математические произведения написаны в соавторстве, однако, по нашим данным, в англоязычном ЭМД количество субъектов изложения крайне редко превышает 6 человек. Личность автора, социально-гендерные характеристики не имеют значения для восприятия текста, в котором важна лишь точность, справедливость и проверяемость выводов. Таким образом, можно сказать, что сами произведения ЭМД являются в значительной мере деперсонализированными.

Безусловно, важнейшим параметром при выделении дигитальных жанров англоязычного ЭМД является их **языковое воплощение**. Язык математических официальных произведений довольно специфичен, т.к. в нём встречаются особые штампы, термины, обозначения, существуют также правила размещения графических символов и типичные грамматические конструкции. Все тексты дигитальных жанров ЭМД характеризуются использованием особых **математических штампов** – заготовок для создания однотипных математических высказываний, состоящих из текста с пробелами для переменных слов (или словосочетаний), заполняя которые словами надлежащего типа, автор может превращать штамп в конкретные математические высказывания [28]. Например: «THE «термин» IS «характеристика»». Такой штамп, который подразумевает использование *термина* и *характеристики*, порождает такие математические суждения, как «**The function f is continuous**»; «**The manifold M is smooth**». Наш анализ показывает, что в подобных математических штампах используются три типа переменных слов и словосочетаний.

Характеристики – это слова или словосочетания, исполняющие роль логического предиката, уточняющие (сужающие, характеризующие) смысл математического понятия [29; 30; 31]. Примеры: *continuous, Jordan integrable, abelian, decreasing, associative, k connected, admissible, hyperelliptic, Banach, stable in the sense of Lyapunov, arcwise connected, self-contradictory, asymptotically stable* и т. п. [32]. Главные «действующие лица» математического дискурса – это, конечно, **термины**, например: *set, function, smooth manifold, Banach space, foliation, linear differential equation of the second order, point, element of G , x -axis, zeta-function, small category, G -structure, K (т. п.), n -space, multiple integral, CW-complex, Chebyshev polynomial*. Наконец, под «**ссылкой**» понимают слова, которые появляются, когда автор комментирует математический текст; ссылки обычно выражены существительными, либо числительными и местоимениями определенными разрядов. При этом они обозначают не сами объекты теории, а отношения между такого рода объектами, как бы отсылая читателя к определенным постулатам соответствующей теории, например: **the**

proposition, Theorem 2.1, the previous lemma, Hilbert's method, the WKB method, KAM theory, the paper [3] и т.п.

Приведем примеры следующих популярных математических штампов, типичных для дигитальных жанров англоязычного ЭМД:

a) FOR ANY «термин» THERE EXISTS A «термин» - («**For any natural number there exists a successor**»; «**For any projective space RP^n there exists a smooth embedding $RP^n \hookrightarrow R^{2n}$** »);

b) THE «термин» CONTAINS A «термин» Целую серию штампов можно получить на основе бинарных отношений, таких как **is, has, gives, is contained in, is isomorphic to, coincides with, generates, contains, spans** и т.д. («**The algebra $sl(n)$ contains a primitive subalgebra**»; «**The space X contains a dense ε -net**»);

c) Имеются штампы, в которых некоторые пустые места обязательно должны заполняться символами, например: DENOTE BY «символ» ANY «термин» («**Denote by x any element of X** »; «**Denote by r any positive number**»);

d) «ссылка» FOLLOWS FROM «ссылка». С помощью данного штампа создаются обороты типа: «**Theorem 2.1 follows from Poincaré duality**»; «**The last statement follows from Lemma 3.2**».

Приведенные выше штампы являются простыми, а с помощью их сложения получают сложные штампы. Например: «**Suppose I is a directed set, $\pi_{ij}: Y_i \rightarrow Y_j$ are epimorphisms and the sets Y_i are finite; then by $Y = \lim Y_i$ we denote the projective limit of the family $\{Y_i, \pi_{ij}; i, j \in I\}$** ».

Грамматические особенности английских математических текстов дигитальных жанров, в первую очередь, связаны с употреблением терминов и сопровождающих их артиклей. Так, например, если ссылка снабжена номером или другим символом (Lemma A, Theorem 2.1, equation (2)), артикль ставить не нужно. Например, «**This proves Theorem 2.1**»; «**It follows from Lemma 3 that ...**», но «**This proves the theorem**». Если ссылка (не снабженная номером) касается приведенного в данной статье текста, нужен артикль the (*the previous lemma, the subsequent proof, the condition $n > 3$*). Ссылки на литературу снабжаются артиклем the (*see the paper [2]*).

В математических рассуждениях, представленных в электронном виде, преобладает использование конструкций настоящего времени (Present Simple), однако во введениях к статьям и комментариях иногда используется прошедшее время (Past Simple). Например: «**In [2], G. Margulis proved that ...**»; «**It was shown in [AV] that ...**»; «**In the paper [3], appropriate bifurcation diagrams were constructed ...**». Данные нашей выборки свидетельствуют о том, что крайне редко в научных математических текстах встречается будущее время (Future Simple). Например, когда автор делает обещания относительно будущих работ или намечает перспективы дальнейших исследований: «**This will be discussed in a further paper**»; «**In the next section, we shall prove that ...**»; «**The proof will be given in § 10**».

Лексико-грамматические особенности оформления композиционных элементов текстов дигитальных жанров ЭМД представляют особый интерес. Математический текст отличается от обычного не-креолизованного текста не только наличием графических объектов и терминов; существуют также такие особенности, как универсальные требования к оформлению элементов научной математической статьи (введение рассматриваемых понятий, введение обозначений, начало доказательства, формулирование ещё не установленного утверждения и т.д.). Например, **начало доказательства** в математической статье следует строить строго в соответствии с ритуальными грамматическими шаблонами. Штамп «LET (термин, символ) BE (термин)» появляется как в формулировках теорем, так и в их доказательствах, особенно в начале (или в начале изложения теории), когда фиксируются рассматриваемые объекты и вводятся основные обозначения. Рассмотрим несколько примеров. «**Let $f: X \rightarrow Y$ be a continuous map**»; «**Let the domain D be bounded**»; «**Let γ be a smooth curve and let the following condition be satisfied: for any $\varepsilon > 0$...**»; «**Let the number m be the least upper bound of the function f on the interval $(0, 1)$** ». При введении обозначений используется штамп «BY (символ) DENOTE (термин)». Например: «**By $H(X)$ denote the cohomology of X** »; «**By g denote an arbitrary element of G** », а введение рассматриваемых понятий осуществляется в помощью глагола «consider»: «**Consider a subgroup H of G such that $g_0 H$** ». Штамп «BY (символ) DENOTE (термин)» образует важные конструкции с **such that, where** и др. Например: «**By g denote an arbitrary element of G , where the group G satisfies the assumptions of Theorem 2.3**»; «**By B denote a nondegenerate form on C** » (« **M such that $\langle A, B \rangle = 0$** ».

В математических текстах (при доказательстве теорем или изложении теории) автор сталкивается в необходимости формулирования и ввода не установленного ещё утверждения. В таких дигитальных жанрах англоязычного ЭМД, как комментарий, обзор, статья, утверждения вводятся с помощью глагола *claim* в рамках штампа «WE CLAIM THAT [утверждение]. INDEED». Например: *“We claim that ϕ is an isomorphism. Indeed, this follows from Theorem A and five-lemma.”* [32].

Как показал анализ текстов ЭМД, большая часть теорем имеют следующий логический вид « $A \Rightarrow B$ или $A \Rightarrow (B \Rightarrow C)$ ». Следовательно, короткие теоремы и леммы чаще строятся в рамках конструкции «IF [утверждение], THEN [утверждение]». Например: *“Lemma 8.1. If $d: X \times X \rightarrow R$ is the function defined above on X , then $d(a, b) = d(b, a)$ for all pairs $x, y \in X$.”* [32].

Вместе с тем, для введения в текст более длинных теорем используются комплексные, штампы, состоящие из нескольких частей: «SUPPOSE [утверждение]; THEN [утверждение]» – «Theorem 6.6. Suppose the regular Fréchet space F satisfies the second axiom of countability; then there exists an embedding of F into the Hilbert cube I^∞ .” [33]. или “LET (термин) BE (термин); THEN [утверждение]” – “Proposition 11. Suppose the extension E is totally ramified over K . Let π be an element of order 1 at B ; then π satisfies the Eisenstein equation $X^k + a_{k-1}X^{k-1} + \dots + a_0 = 0$.” [33].

Как видно из примеров выше, для формулирования определений обычно хватает одного штампа, в то время как формулирование следствия и просто утверждений, встречающихся в изложении теорий или в доказательствах, зачастую требует использования нескольких штампов. Приведем пример подобного фрагмента: *“Proposition 4.1. The injective map $j: Y \rightarrow \Omega_k$ is an embedding.”* [34].

Все перечисленные штампы являются уникальными для математического дискурса, поскольку в научных текстах других областей науки они почти не встречаются. Так, конструкция «(термин) (IS UNIQUELY DETERMINED BY) (термин/ссылка)» используется в разных разделах математики при формулировании утверждений, однако больше за пределами математического дискурса не встречается. Например: *“The value of the pairing $\langle h, c \rangle$ is uniquely determined by the homology class of c .”*; *“The constant C is uniquely determined by the initial condition.”* [32].

Комментарии к вычислениям также строятся по четкой, соблюдаемой подавляющим большинством математиков, схеме с использованием закрепленных математическим сообществом языковых формул («WE HAVE «формула»; «WE OBVIOUSLY HAVE «формула»; «Therefore (Hence, Whence). Например: “Indeed, by Theorem 1.1 and the list of primitive cases given in Table 3, one can reduce to certain wonderful varieties having rank at most two, with at least one simple spherical root, but no distinct colors with the same functional. There are no new such varieties occurring in type E (see Table 1 and Table 2). Therefore, for G of mixed types A, D and E we have the following.” [35]; “We have a set of N objects, denoted $1, 2, \dots, N$, which we want to group in clusters that consist of consecutive objects” [35].

В процессе вычислений используются конструкции «WE GET «формула» или «WE OBTAIN «формула»». Перед этой конструкцией обычно располагаются пояснения относительно того, как именно была выведена эта формула. Для того, чтобы ввести эти пояснения в текст, используется ряд языковых клише, например: «Using (2.7), we get «формула»»; «If we combine this with Lemma 1, we get «формула»»; «Combining (11), (17) and (7), we obtain «формула»»; «Substituting (2x) for (u) in (3.2), we get «формула»»; «If we replace (u) by (2x) in (3.2), we obtain «формула»»; «Since [утверждение], it follows that «формула»»; «Adding (3Δ) to both sides, we get «формула»»; «Multiplying both sides by $T(x)$, we obtain «формула»»; «Summing (2.1), (2.5), and (2.7), we get «формула»»; «Subtracting (1.7) from (1.2), we get «формула»» [28, с. 112]. Когда автор подходит к конечной порции вычислений, используются дискурсивные формулы: «Finally, we obtain «формула»»; «The result is «формула»»; «Thus we have «формула»». В заключении доказательства используют: «This completes the proof of Theorem 3».

Языковое оформление дигитальных жанров ЭМД в какой-то степени можно назвать «ритуальным», так как существует ряд

требований, предъявляемых к грамматическому и лексическому оформлению текстов, в обязательном порядке соблюдаемых математиками, пишущими работы на английском языке. Перечисленные языковые особенности с полной мере относятся к произведениям, выполненным в рамках дигитальных жанров ЭМД.

Среди специфических правил оформления письменной речи в ЭМД можно выделить, например, избегание конструкций с «which», «that» и замену их на разделитель «then», который соединяет две синтаксически не связанные части. Разберем следующий пример: *Suppose that the distance d is proper and geodesic. It is well known that any Teichmüller distance has these properties.* [36]. Подобную сложную фразу потенциально (в некоторых видах дискурса) можно было бы соединить с помощью союза или союзного слова «which». Однако в математическом тексте подобная фраза разбивается на две, а опущение местоимения компенсируется вводом символа «G» во второй фразе, который играет грамматическую роль местоимения.

Вводные выражения, являющиеся в большинстве других текстов факультативными, в математических произведениях играют важную роль; они находятся строго в начале фразы, выполняют определённую семантическую функцию и не могут влиять на дальнейший синтаксис предложения. Вводные выражения появляются очень часто (в начале абзаца — почти всегда); типичная фраза математического текста имеет вид «(Вводное выражение) → [штамп]» или «(Вводное выражение) → [штамп 1] → [разделитель] → [штамп 2]». Рассмотрим следующий пример: *Lemma 3. “Suppose A_1 and A_2 are ring domains in C whose inner boundaries are circles C_1 and C_2 respectively. Suppose there is a conformal homeomorphism $F: A_1 \rightarrow A_2$ under which C_1 corresponds to C_2 . Then, the induced homeomorphism $F: C_1 \rightarrow C_2$ has a K -quasiconformal extension between the interior discs of C_1 and C_2 , where the constant K depends only on the conformal modulus of A_1 .”* [33].

Рассмотрим функции вводных выражений в следующих фрагментах:

“The proof of the normality of the Demazure embedding in [Lu2] for type A can be extended here as in [BP, Section 5]. Indeed, by Theorem 1.1 and the list of primitive cases given in Table 3, one can reduce to certain wonderful varieties having rank at most two, with at least one simple spherical root, but no distinct colours with the same functional. There are no new such varieties occurring in type E (see Table 1 and Table 2). Therefore, for G of mixed types A, D and E we have the following” [37].

“Moreover, there are various further deep conjectures in representation theory of finite groups which would imply the validity of the McKay conjecture, the most elaborate ones probably being Dade’s conjectures” [38].

Функции вводных выражений (Moreover, Therefore) состоят в определении контекста следующей за ними фразы, в связывании её с предыдущей. Часто вводные выражения употребляются как комментарий к последующему тексту, могут оживлять и украшать его, не требуя при этом установления внутренних грамматических связей (синтаксических изменений) в последующем тексте.

Учитывая описанные выше характеристики дигитальных жанров ЭМД, мы приходим к выводу о том, что термином «дигитальные жанры» описываются оцифрованные или уже созданные в электронном формате тексты с диктанным содержанием, раскрывающим определенные математические проблемы. Доступ к таким текстам осуществляется с помощью определенных программ через глобальную сеть Интернет. Языковые средства, используемые для оформления дигитальных жанров ЭМД, выполняют основную задачу научного дискурса — предельно ясно и точно донести до читателя сообщаемую информацию. Вместе с тем, нельзя не признать того очевидного факта, что языковые характеристики произведений ЭМД, выполненных в дигитальных жанрах, мало чем отличаются от характеристик традиционного математического дискурса. По нашим наблюдениям, некоторые отличия кроются в частотности использования определенных клише, а также в частотности использования разделителя. Указанная закономерность, на наш взгляд, лишней раз свидетельствует в пользу необходимости разграничения дигитальных жанров ЭМД и исконно «сетевых» жанров компьютерно-опосредованной коммуникации в сфере математики.

Библиографический список

1. Гукосьянц О.Ю. Жанровая специфика компьютерно-опосредованной коммуникации. *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвузовский сборник научных трудов*. Ответственный редактор А.Г. Пастухов. 2012: 163 – 176.

2. Гукосянц О.Ю., Хачересова Л.М. Диагностика гендерной идентичности участников чат-коммуникации на основе анализа англоязычных никнеймов. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2013; 4: 69 – 75.
3. Алимуратов О.А., Блинова Д.Е., Раздвев А.В. Фреймное моделирование языковой картины мира, репрезентируемой в англоязычном детском дискурсе. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2010; 4: 6 – 13.
4. Алимуратов О.А., Григорьева Н.В. Интеракциональная природа дискурса и некоторые критерии его осмысленности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2009; 2: 31 – 37.
5. Алимуратов О.А., Гусева М.А. Структурная и признаковая модели концепта BEAUTY (KRASOTA), объективируемого в современном англоязычном женском дискурсе. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010; 3: 12 – 19.
6. Алимуратов О.А., Микаелян М.Е. Интегрирующий содержательный компонент концепта crime и закономерности актуализации его признаков в англоязычном художественном дискурсе. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2009; 4: 44 – 50.
7. Алимуратов О.А., Милетова Е.В. Метафорические модели, вербализующиеся с участием имен прилагательных и реализуемые в современном англоязычном искусствоведческом дискурсе. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2013; 4 (37): 51 – 60.
8. Алимуратов О.А., Шлепкина М.А. Инновационные лексические процессы в системе стереотипных конструкций современного англоязычного делового дискурса: аббревиация и сокращение. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2010; № 1-1: 20 – 29.
9. Раздвев А.В. Дискурс сферы нанотехнологий как вид научного дискурса (на материале современного английского языка). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; 37 (328): 52 – 55.
10. Щипицина Л.Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка). Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Воронеж, 2011.
11. Распопина Е.Ю. Дифференциальные и жанровые особенности компьютерного интернет-дискурса. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2010; Вып. № 1 (9): 125 – 133.
12. *Дигитализация (Digitalization)*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic/2142>
13. Дементьев В.В. Вторичные речевые жанры. *Жанры речи*. Саратов: Издательство ГосУНЦ «Колледж», 1999: 31 – 46.
14. Карасик В.И., Бейлисон Л.С. Речевой жанр и речевое действие. *Учёные записки Российской государственной социальной университета*. 2010; Вып. № 1: 123 – 126.
15. Очередыко Ю.В. Речевые жанры англоязычного религиозно-популярного дискурса // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2009; 1: 131 – 136.
16. Правикова Л.В. Типология дискурсов, регистры и жанры // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2012; 1: 135 – 138.
17. Макаров М.Л. Жанры в электронной коммуникации: quo vadis? *Жанры речи*. Саратов: Издательство ГосУНЦ «Колледж», 2005; Вып. 4. Жанр и концепт.
18. Дьякова Е.Ю. Веб-сайт – цифровой жанр, формат коммуникации или гипертекст? *Гипертекст как объект лингвистического исследования*: материалы III международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: С.А. Стройков. 2013: 50 – 61.
19. Пак Е.М. Теоретические подходы к определению понятия жанра интернет-журналистики. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 6: 1 – 8.
20. Горошко Е.И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии. *Жанры речи*. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009; Вып. № 6. Жанр и язык.
21. Горошко Е.И. *Теоретический анализ Интернет-жанров: к описанию проблемной области*. Available at: <http://www.textology.ru/article.aspx?aid=77>
22. Щипицина Л.Ю. *Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа*. Москва: Красанд, 2010.
23. Щипицина Л.Ю. Понятие жанра компьютерно-опосредованной коммуникации. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009; Вып. № 3: 68 – 74.
24. Щипицина Л.Ю. Стилистико-языковой и жанровый подходы к изучению компьютерно-опосредованной коммуникации. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009; № 5 (143). Филология. Искусствоведение; Вып. 29: 155 – 161.
25. *Materials of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (1999). Available at: <http://csdl2.computer.org/persagen/DLAbsToc.jsp?resourcePath=/dl/proceedings/&toc=comp/proceedings/hicss/1999/0001/02/0001toc.xml>
26. Moed H.F. Bibliometric measurement of research performance and Price's theory of differences among the sciences. *Scientometrics*. 1989; Vol. 15, Iss. 5-6. P. 473-483.
27. Прайс Д. Малая наука, большая наука. *Наука о науке*. МОСКВА, 1966.
28. Сосинский А.Б. *Как написать математическую статью по-английски*. Москва: Издательство «Факториал Пресс», 2000.
29. Frege Г. *Смысл и значение*. Available at: <http://www.philosophy2.ru/library/frege/02.html>
30. Whitehead A.N. *Symbolism. Its Meaning and Effect*. Available at: <http://www.anthoniflood.com/whiteheadsymbolism.htm>
31. Алимуратов О.А. Лингвистический смысл как феномен, производный от значения. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2006; 4: 5 – 20.
32. Beise H.-P., Meyrath T., Muller J. *Limit functions of discrete dynamical systems*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ecgd/2014-18-04/S1088-4173-2014-00264-1/S1088-4173-2014-00264-1.pdf>
33. Crane E. *Intrinsic circle domains*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ecgd/2014-18-05/S1088-4173-2014-00262-8/S1088-4173-2014-00262-8.pdf>
34. Short I. *Conformal automorphisms of countably connected regions*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ecgd/2013-17-01/S1088-4173-2013-00253-1/S1088-4173-2013-00253-1.pdf>
35. *Dynamic Programming-Shortest Path Problem*. S.O.S. Mathematics CyberBoard. Available at: <http://www.sosmath.com/CBB/viewtopic.php?f=24&t=61965>
36. Amano M. *On behavior of pairs of teichmuller geodesic rays*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ecgd/2014-18-02/S1088-4173-2014-00261-6/S1088-4173-2014-00261-6.pdf>
37. Bravi P. *Wonderful varieties of type E*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ert/2007-11-08/S1088-4165-07-00318-4/S1088-4165-07-00318-4.pdf>
38. Malle G. *Height 0 characters of finite groups of lie type*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ert/2007-11-09/S1088-4165-07-00312-3/S1088-4165-07-00312-3.pdf>

References

1. Gukos'yanc O.Yu. Zhanrovaya specifika komp'yuterno-oposredovannoy kommunikacii. *Zhanry i tipy teksta v nauchnom i medijnom diskurse: mezhdvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Ответственный редактор А.Г. Pastuhov. 2012: 163 – 176.
2. Gukos'yanc O.Yu., Hacheresova L.M. Diagnostika gendernoj identichnosti uchastnikov chat-kommunikacii na osnove analiza angloyazychnykh niknejmov. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; 4: 69 – 75.
3. Alimuradov O.A., Blinova D.E., Razdnev A.V. Frejmovoe modelirovanie yazykovoj kartiny mira, reprezentiruemoj v angloyazychnom detskom diskurse. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2010; 4: 6 – 13.
4. Alimuradov O.A., Grigor'eva N.V. Interakcional'naya priroda diskursa i nekotorye kriterii ego osmyslennosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2009; 2: 31 – 37.
5. Alimuradov O.A., Guseva M.A. Strukturnaya i priznakovaya modeli koncepta BEAUTY (KRASOTA), ob'ektiviruемого v sovremennom angloyazychnom zhenskome diskurse. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2010; 3: 12 – 19.
6. Alimuradov O.A., Mikaelyan M.E. Integrirovushchij soderzhatel'nyj komponent koncepta crime i zakonomernosti aktualizacii ego priznakov v angloyazychnom hudozhestvennom diskurse. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; 4: 44 – 50.
7. Alimuradov O.A., Miletova E.V. Metaforicheskie modeli, verbalizuyushchiesya s uchastiem imen prilagatel'nyh i realizuemye v sovremennom angloyazychnom iskusstvovedcheskom diskurse. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2013; 4 (37): 51 – 60.
8. Alimuradov O.A., Shlepikina M.A. Innovacionnye leksicheskie processy v sisteme stereotipnyh konstrukcij sovremennogo angloyazychnogo delovogo diskursa: abbreviaciya i sokraschenie. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2010; № 1-1: 20 – 29.

9. Razduev A.V. Diskurs sfery nanotekhnologii kak vid nauchnogo diskursa (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 37 (328): 52 – 55.
10. Schipicina L.Yu. Kompleksnaya lingvisticheskaya karakteristika komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka). Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Voronezh, 2011.
11. Raspopina E.Yu. Differencial'nye i zhanrovye osobennosti komp'yuternogo internet-diskursa. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2010; Vyp. № 1 (9): 125 – 133.
12. Digitalizaciya (Digitalization). Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic/2142>
13. Dement'ev V.V. Vtorichnye rechevye zhanry. *Zhanny rechj*. Saratov: Izdatel'stvo GosUNC «Kolledzh», 1999: 31 – 46.
14. Karasik V.I., Bejlinson L.S. Rechevoj zhanr i rechevoe dejstvie. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2010; Vyp. № 1: 123 – 126.
15. Ochered'ko Yu.V. Rechevye zhanry angloyazychnogo religiozno-populyarnogo diskursa // *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; 1: 131 – 136.
16. Pravikova L.V. Tipologiya diskursov, registry i zhanry // *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 1: 135 – 138.
17. Makarov M.L. Zhanry v `elektronnoj kommunikacii: quo vadis? *Zhanny rechj*. Saratov: Izdatel'stvo GosUNC «Kolledzh», 2005; Vyp. 4. Zhanr i koncept.
18. D'yakova E.Yu. Veb-sajt – digital'nyj zhanr, format kommunikacii ili gipertekst? *Gipertekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya: materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Otvetstvennyj redaktor: S.A. Strojkov. 2013: 50 – 61.
19. Pak E.M. Teoreticheskie podhody k opredeleniyu ponyatiya zhanra internet-zhurnalistiki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 6: 1 – 8.
20. Goroshko E.I. Internet-zhanr i funkcionirovanie yazyka v Internete: popytka refleksii. *Zhanny rechj*. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009; Vyp. № 6. Zhanr i yazyk.
21. Goroshko E.I. *Teoreticheskij analiz Internet-zhanrov: k opisaniyu problemnoj oblasti*. Available at: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=77>
22. Schipicina L.Yu. *Komp'yuterno-oposredovannaya kommunikaciya: Lingvisticheskij aspekt analiza*. Moskva: Krasand, 2010.
23. Schipicina L.Yu. Ponyatie zhanra komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009; Vyp. № 3: 68 – 74.
24. Schipicina L.Yu. Stilistiko-yazykovoj i zhanrovij podhody k izucheniyu komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 5 (143). Filologiya. Iskuststvovedenie; Vyp. 29: 155 – 161.
25. *Materials of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (1999). Available at: <http://csdl2.computer.org/persagen/DLabsToc.jsp?resourcePath=/dl/proceedings/&toc=comp/proceedings/hicss/1999/0001/02/0001toc.xml>
26. Moed H.F. Bibliometric measurement of research performance and Price's theory of differences among the sciences. *Scientometrics*. 1989; Vol. 15, Iss. 5-6. P. 473-483.
27. Prajs D. Malaya nauka, bol'shaya nauka. *Nauka o nauke*. MOSKVA, 1966.
28. Sosinskij A.B. *Kak napisat' matematicheskuyu stat'yu po-anglijski*. Moskva: Izdatel'stvo «Faktorial Press», 2000.
29. Frege G. *Smysl i znachenie*. Available at: <http://www.philosophy2.ru/library/frege/02.html>
30. Whitehead A.N. *Symbolism. Its Meaning and Effect*. Available at: <http://www.anthonysflood.com/whiteheadsymbolism.htm>
31. Alimuradov O.A. Lingvisticheskij smysl kak fenomen, proizvodnyj ot znacheniya. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2006; 4: 5 – 20.
32. Beise H.-P., Meyrath T., Muller J. *Limit functions of discrete dynamical systems*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ecgd/2014-18-04/S1088-4173-2014-00264-1/S1088-4173-2014-00264-1.pdf>
33. Crane E. *Intrinsic circle domains*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ecgd/2014-18-05/S1088-4173-2014-00262-8/S1088-4173-2014-00262-8.pdf>
34. Short I. *Conformal automorphisms of countably connected regions*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ecgd/2013-17-01/S1088-4173-2013-00253-1/S1088-4173-2013-00253-1.pdf>
35. *Dynamic Programming-Shortest Path Problem*. S.O.S. *Mathematics CyberBoard*. Available at: <http://www.sosmath.com/CBB/viewtopic.php?f=24&t=61965>
36. Amano M. *On behavior of pairs of teichmuller geodesic rays*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ecgd/2014-18-02/S1088-4173-2014-00261-6/S1088-4173-2014-00261-6.pdf>
37. Bravi P. *Wonderful varieties of type E*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ert/2007-11-08/S1088-4165-07-00318-4/S1088-4165-07-00318-4.pdf>
38. Malle G. *Height 0 characters of finite groups of lie type*. Available at: <http://www.ams.org/journals/ert/2007-11-09/S1088-4165-07-00312-3/S1088-4165-07-00312-3.pdf>

Статья поступила в редакцию 29.08.16

УДК 81'25

Ashikhmanova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Professional Foreign Language Communication, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: ashih69@mail.ru

TIME COMPRESSION AS A SUBJECT MATTER FORMING DEVICE (ON THE MATERIAL OF “OSCAR ET LA DAME ROSE” BY ERIC EMMANUEL SCHMITT). The article deals with time compression taken as an artistic means used to reveal a character's attitude to the world. Time compression is treated as an artistic instrument of deliberate time constriction, which makes it possible for the author to accelerate events in a narration according to density of their appearance. This artistic device is manifested via time cycle break, semantic density intensification, and the main character transfiguration in his or her borderline life situation, hence an opportunity of unlimited comprehension through a very limited time period is achieved. The optimistic potential of borderline situation is described to show the gratitude that the character has to life for the opportunity to live in this world. The work shows parallelism of feeling of time compression in fiction.

Key words: time compression, fiction text, subject matter, broken circularity.

Н.А. Ашихманова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. профессиональной иноязычной коммуникации, Волгоградский государственный университета, г. Волгоград, E-mail: ashih69@mail.ru

КОМПРЕССИЯ ВРЕМЕНИ КАК СЮЖЕТООБРАЗУЮЩИЙ ПРИЁМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЭРИКА-ЭММАНЮЭЛЯ ШМИТТА «ОСКАР И РОЗОВАЯ ДАМА»)

Рассматривается компрессия времени как художественное осмысление отношения героя к миру. Компрессия времени понимается как приём намеренного сжатия времени, позволяющий автору умножить количество событий по плотности их расположения в повествовании за определённый временной промежуток. Этот приём проявляется через разрыв цикличности времени, интенсификацию смысловой плотности мировосприятия и преобразование героя, переживающего погранич-

ные ситуации своего бытия. Реализуется возможность постижения многого за непомерно малый срок. Раскрывается жизнеутверждающий потенциал пограничной жизненной ситуации, пережив которую герой испытывает чувство благодарности за возможность бытия в мире. Показан параллелизм переживаемой компрессии времени в художественных текстах.

Ключевые слова: компрессия времени, художественный текст, сюжет, разорванная цикличность.

Художественное осмысление времени неоднократно привлекало к себе внимание как писателей, так и исследователей – философов, психологов, культурологов и филологов (В.В. Виноградов [1], В.Б. Шкловский [2], Д.С. Лихачев [3], И.В. Силантьев [4], З.Я. Тураева [5], В.И. Тюпа [6]). В тезисном виде основные идеи, связанные со временем художественным, сводятся к следующим положениям: 1) противопоставляются время объективное и субъективное как независимое от человека течение явлений и событий и переживаемое и конструируемое их развитие; 2) выделяются две основные культурологические модели времени – время циклическое и линейное; 3) время объективное не допускает возвращений в прошлое и скачков в будущее, время художественное строит на этих приемах развитие сюжетов; 4) время объективное измеримо и в качестве единиц измерения выступают астрономические и физические отрезки развития некоторых процессов, время художественное выделяет отрезки, наполненные значимыми переживаниями и выступающими в качестве границ между теми или иными периодами в жизни общества и индивида.

Трансформация субъективного времени проявляется в нескольких видах: это может быть мифологическое представление развития мира как периодов, условно названных днями (библейское сотворение мира), детальное описание ограниченного отрезка времени объективного как целая жизнь, равная, например, одному дню (Дж. Джойс, «Улисс»), обратное движение от будущего к прошлому – реверсивное развитие событий, раскрывающее их потенциал и упущенные, но намеренно скрывающиеся возможности (Ф.С. Фицджеральд, «Загадочная история Бенджамина Баттона»), переходы в параллельную реальность, в которой время течет иначе либо с героями происходят иные сюжетные превращения (Е.Л. Шварц «Сказка о потерянном времени»), авторское изложение событий от лица героя, который за короткий объективный промежуток времени проживает целую жизнь (Э.-Э. Шмитт, «Оскар и Розовая Дама»).

В данной работе рассматривается последний модус авторского осмысления художественного времени, и такое рассмотрение представляет собой специфический нарративный приём, позволяющий писателю раскрыть внутренний мир героя и выйти на характеристику экзистенциальных ценностей человечества.

В обыденной жизни понятие «время» обычно связывается в нашем представлении с возрастом человека («Годы летят...»), с быстротечностью тех или иных процессов или, напротив, с их затяжным характером, что обусловлено эфемерной сущностью самого этого явления. По словам Д.С. Лихачева, «художественное время, в отличие от времени объективно данного, использует многообразие субъективного восприятия времени. Ощущение времени у человека крайне субъективно. Оно может «тянуться» и может «бежать». Мгновение может «остановиться», а длительный период «промелькнуть». Художественное произведение делает это субъективное восприятие времени одной из форм изображения действительности» [3, с. 211].

Категории **художественное время** свойственны, помимо вышеперечисленных характеристик, ещё и возможности использования этого феномена в качестве более осязаемой оболочки. Речь идет о применении **времени** как сюжетного приема для реализации определенной художественной цели, в частности, о **намеренной компрессии**, или **сжатии времени**. Это тот случай, когда, согласно замыслу художника, количество событий по плотности их расположения в повествовательной канве намного превышает тот промежуток или отрезок времени, на протяжении которого они разворачиваются. Таким образом, понятие «плотности действия» оказывается включенным в категорию художественное время [5, с. 219].

Возьмём в качестве примера для рассмотрения произведение современного французского писателя, драматурга, сценариста и режиссера Эрика-Эммануэля Шмитта «Оскар и Розовая Дама» (2002). Фабула этого романа объемом всего лишь в 24 страницы такова: неизлечимо больному мальчику десяти лет предоставляется возможность прожить оставшиеся 12 дней своей маленькой жизни из расчета 10 лет за один день. Таким образом, за невероятно короткий период времени ребенок проходит путь становления от подростка, далее юноши, зрелого мужчины

и, наконец, до умудренного жизнью старца. Свои впечатления от такого ускоренного искусственным образом взросления мальчик излагает в письмах (их всего 13), адресованных Богу. Эпистолярная форма романа придает особую исповедальность этому произведению. «Время автора» в данной форме романа как будто «отстаёт» от самого повествования, а события, благодаря своей соотнесенности и выстраиванию в определенный сюжетный ряд, дают читателю возможность «заметить» время в художественном произведении [3, с. 312].

«Дорогой Бог! Меня зовут Оскар. Мне десять лет, я умудрился поджечь нашего кота, собаку и весь дом (кажется, даже поджарил золотых рыбок), и я пишу тебе в первый раз, потому что прежде мне было совершенно некогда из-за школы» (Шмитт 2002, с. 1). Незамысловатый на первый взгляд, юмористичный отчёт ребенка о совершённых им шалостях оттеняется обращением мальчика к Богу как к Высшей инстанции в первых строках романа. Ещё более резким диссонансом звучит чуть далее на фоне невинных признаний мысль-откровение: *«Меня прозвали Яичная Башка, на вид мне лет семь, я живу в больнице, потому что у меня рак, я никогда не обращался к тебе ни с единым словом, потому что вообще не верю, что ты существуешь»*. Твёрдость, откровенность и уверенность данного заявления едва ли могут быть свойственны ребенку в столь раннем возрасте. Но именно это впечатление от силы, весомости и веры в сказанное становится кирпичиком в фундаменте столь необычной завязки, которая стимулирует интерес читателя к дальнейшему прочтению им всего произведения.

Имя главного героя Оскар, что в переводе с древнегерманского языка означает Божье копьё, символично. Мальчик как будто избирается Высшей силой своего рода мишенью, и на протяжении непродолжительного периода времени, отведенного ему автором для его литературной жизни, проходит через ряд довольно трудных испытаний: болезнь, неуверенность в себе, трусостью со стороны близких людей, кажущейся ему предательством. Его жизнь в последнее время замыкается палатой больницы, бесконечными осмотрами врачей, которые считают его не более, чем *«помехой медицине»*, визитами доктора Дюссельдорфа, навещающего к мальчику *«с видом побитого пса»*, так как силы ребенка угасают стремительно, а профессор не в силах что-либо изменить, и посещениями родителей, которые пребывают в состоянии растерянности от вынесенного их ребенку диагноза-приговора и неспособности сказать об этом Оскару.

В сложившейся ситуации врачи и родители олицетворяют собой все, что связано для мальчика с болезнью и безысходностью. В этом плане персонаж Бабушки Розы (в переведенном на русский язык варианте романа Роза фигурирует как Бабушка Роза, сказочный персонаж, в названии же самого романа – как Розовая Дама) является противоположным по замыслу и его претворению в литературную жизнь. Роль Розы в романе в большинстве своём сюжетообразующая. По возрасту она уже *«просрочена»* для сиделок того заведения, в котором находится мальчик, но в ее арсенале всегда есть в запасе забавные истории из жизни *«кэтчистки»*, выступавшей на арене и снискавшей себе прозвище *«Душительницы из Лангедока»* (*кэтч*, [от англ. catch поимка, захват] спорт. разновидность борьбы, использующая эффектные приемы традиционных видов спортивной борьбы в синтезе с цирковыми трюками). По словам Розы, *«борьба на ринге – это отличная школа жизни ... Чем больше получаешь ударов в челюсть, тем легче их переносишь»* или *«Борьба требует, чтобы в мозгу тоже были мускулы»*.

Именно для того чтобы зародить в сознании больного умирающего ребенка желание продолжать борьбу за жизнь и была придумана Розой эта игра: за последние 12 дней, оставшиеся до Нового года, проживать каждый день за 10 лет. Так как болезнь мальчика развивалась очень быстро, то объяснение ухудшению своего состояния он находил в правилах этой игры. *«Знаешь, Оскар, в наших краях есть легенда о том, что в течение двенадцати дней уходящего года можно угадать погоду на следующие двенадцать месяцев. Достаточно каждый день наблюдать за погодой, чтобы получить в миниатюре целый год. Девятнадцатое декабря представляет январь, двадцатое –*

февраль, и так далее, до тридцать первого декабря, которое предвещает следующий декабрь.

– Это правда?

– Это легенда. Легенда о двенадцати волшебных днях. Мне бы хотелось, чтобы мы, мы с тобой, сыграли в это. Главным образом ты. Начиная с сегодняшнего дня смотри на каждый свой день так, будто он равен десяти годам.

– Десяти годам?

– Да. Один день – это десять лет.

– Тогда через двенадцать дней мне исполнится сто тридцать!

– Да. Теперь ты понял?»

Намеренная **компрессия времени**, используемая автором в качестве сюжетобразующего приема, позволяет читателю прочувствовать всю глубину душевных переживаний и нравственных метаморфоз, происходящих с главным героем. За ничтожно малый промежуток времени, отведенный протагонисту (в данном случае это десятилетний ребенок) на его литературную жизнь, ему предоставляется возможность познать многое. Прежде всего, это касается момента прохождения еще незрелого сознания мальчика по пути его становления духовно сильной личностью, отказа от себя – плохого, больного, страдающего и повторного обращения к себе, но уже к возмужавшему, умеющему сострадать и сочувствовать ближнему. Таким образом, осознание того, что болезнь обостряется сообразно интенсивному увеличению возраста героя, дает ему ощущение прихода к нему старости как закономерного итога жизни.

Репутация Розы как непобедимого борца, во многом созданная ею благодаря надуманным историям, помогает женщине стать другом малыша ненамеренно и наделяет ее правом дополнительных полномочий. Это заключается в том, что она оказывается единственным человеком из окружения ребенка (если не считать его приятелей, других больных детей в отделении больницы, где пребывает Оскар), кто может разговаривать с ним честно и открыто, на равных, касается ли это его болезни или решения какого-либо житейского вопроса (когда и как сделать предложение руки и сердца понравившейся ему девочке, в какой момент объясниться с ней, когда впечатление от домыслов и сплетен окружающих затмело ее взору суть реального положения дел).

До того как принять правила игры, Оскар соглашается, снывая с подачи Розы, вести отчет о каждом своем прожитом дне, оформляя его в письменной форме, в виде послания к Богу. Герой помещается автором на грань катаклизма, в ситуацию, пограничную между жизнью и смертью. Вследствие этого он имеет возможность пережить многое за достаточно короткий срок. **Приём намеренного сжатия времени** выводит главного героя в мыслях на уровень философского осмысления жизни, постижения истины человеческого бессмертия. Иллюзорная возможность прожить жизнь за несколько дней дается через приобщение к вере, через умение постичь страдание ближнего не только вопреки, но и благодаря своей боли.

«Когда я проснулся, мне почудилось, что мне уже девяносто лет. Я повернул голову к окну, чтобы посмотреть на снег.

И тут я догадался, что ты приходил. Было утро. Я был один на Земле. Было так рано, что птицы еще спали, даже дежурная медсестра мадам Дюрю вздремнула, а ты, ты тем временем пробесовал сотворишь рассвет. Это оказалось довольно трудно, но ты все же справился. Небо постепенно бледнело. Ты наполнил воздушные сферы белым, серым, голубым, ты отстранил ночь и оживил мир. Ты не останавливался. И тут я понял различие между тобой и нами: ты неутомимый мужик! Ничего не упустишь. Всегда за работой. И вот он, день! Вот ночь! Вот весна! И вот зима! И вот она, Пегги Блю! И вот Оскар! И вот Бабушка Роза! Какое здоровье!

Я понял, что ты был здесь. И открыл мне свою тайну: нужно каждый день смотреть на мир, будто видишь его в первый раз.

Что ж, я последовал твоему совету и применил это. В первый раз. Я созерцал свет, краски дня, деревья, птиц, животных. Я чувствовал, как в мои ноздри входит воздух и заставляет меня дышать. Я слышал голоса, разносившиеся в коридоре будто под сводами собора. Я ощутил себя живым.

Меня переполняла дрожь чистой радости. Счастье бытия. Я был преисполнен изумления.

Бог, спасибо, что ты сделал это для меня. Мне казалось, что ты взял меня за руку и ввел в сердцевину тайны, чтобы созерцать эту тайну. Спасибо».

Данный отрывок является кульминационным моментом романа как по степени своего эмоционального накала (создается ощущение, что мальчик поверил в Бога как в существующую Высшую инстанцию, так как он обращается к нему, через прием олицетворения используемый автором, как к конкретному человеку («ты неутомимый мужик!»)), так и по месту его расположения в структуре произведения (фрагмент располагается в одиннадцатом из тринадцати, то есть почти в последнем по счету письме мальчика). Создатель персонифицируется и выступает в детском воображении в роли труженика, благодаря работе которого происходит смена природных явлений и жизненных циклов.

Тягучесть и вязкость временного круговорота нарушается в тот миг, когда герой узнает о своей болезни. Именно это знание и переживание этого знания становятся индивидуальной точкой отсчета времени главным героем. Вместе с тем **разорванная цикличность художественного времени** дает возможность персонажу почувствовать момент внутреннего озарения от ощущения ценности жизни в силу ее сиюминутности и его готовности ее потерять. Мотив редукции, выражающийся в физическом угасании протагониста, частично компенсируется в данной ситуации настроением обновления, заключающимся в нравственном преображении его как личности. В конечном итоге, Оскар не цепляется за жизнь и умеет оценить ее скоротечность. Болезнь воспринимается им «не как наказание, но как данность, подобно смерти», с трагическим исходом и неизбежностью которой он смиряется по философски, то есть по-взрослому.

Таким образом, компрессия времени как художественный прием позволяет писателю показать значимые различия в мировосприятии, свойственные человеку в разные возрастные периоды его жизни. Главный вывод, который мы делаем вместе с героем этого трагического повествования, состоит в понимании жизни как удивительного подарка, полученного человеком. Ощущение скорого ухода делает десятилетнего мальчика мудрецом, который обретает особое чувство сопричастности к тому, что происходит в мире, и испытывает от этого благодарность к Богу. Этот текст вполне можно трактовать и как преодоление смерти. По-видимому, способность пережить такое состояние не является уникальной. Вспомним заключительные строки известного стихотворения Б.Л. Пастернака «В больнице»:

*Мне сладко при свете неярком,
Чуть падаю на кровать,
Себя и свой жребий подарком
Бесценным твоим сознавать.
Кончаясь в физической постели,
Я чувствую рук твоих жар.
Ты держишь меня, как изделие,
И прячешь, как перстень, в футляр.*

Очевидна и перекличка с библейским текстом:

«Положи меня, как печать, на сердце твое, как перстень, на руку твою» (Песнь Песней, 8, с. 6).

Компрессия времени позволяет человеку интенсивно прочувствовать каждый миг бытия и увидеть в нем смысл, и писателю удалось найти очень точное определение этого состояния: «дрожь чистой радости».

В целом, компрессия, или прием намеренного сжатия времени в художественном произведении представляет собой нарративный, сюжетобразующий ход, когда, согласно замыслу автора, количество событий по плотности их расположения в повествовании намного превосходит тот временной промежуток, на протяжении которого они разворачиваются. Компрессия времени в художественном тексте проявляется через разрыв цикличности времени, интенсификацию смысловой плотности мировосприятия и преобразование героя, переживающего пограничные ситуации своего бытия. Реализуется возможность постижения многого за непомерно малый срок. Вчувствование читателя в мир художественного произведения обусловлено значимостью духовных трансформаций, которые претерпевает, в силу широты авторского воображения, главный герой повествования.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Стиль «Пиковой дамы»*. Пушкинский временник. Москва-Ленинград, 1936.
2. Шкловский В.Б. *Художественная проза. Размышления и разборы*. Москва, 1969: 97 – 104.

3. Лихачев Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. Москва: Издательство «Наука», 1979.
4. Силантьев И.В. *Поэтика мотива*. Ответственный редактор Е.К. Ромодановская. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
5. Тураева З.Я. *Категория времени: Время грамматическое и время художественное (на материале английского языка)*. Москва: Высшая школа, 1979.
6. Тюпа В.И. *Дискурсивные формации: Очерки по компаративной риторике*. Москва: Языки славянской культуры, 2010.

References

1. Vinogradov V.V. *Stil' «Pikovoj damy»*. Pushkinskij vremennik. Moskva-Leningrad, 1936.
2. Shklovskij V.B. *Hudozhestvennaya proza. Razmyshleniya i razbory*. Moskva, 1969: 97 – 104.
3. Lihachev D.S. *Po'etika drevnerusskoj literatury*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1979.
4. Silant'ev I.V. *Po'etika motiva*. Otvetstvennyj redaktor E.K. Romodanovskaya. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
5. Turaeva Z.Ya. *Kategoriya vremeni: Vremya grammaticheskoe i vremya hudozhestvennoe (na materiale anglijskogo yazyka)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1979.
6. Tyupa V.I. *Diskursnye formacii: Ocherki po komparativnoj ritorike*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2010.

Статья поступила в редакцию 22.09.16

УДК 800

Zlobina Yu.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: zlobyi@yandex.ru

HYPERLINKS ARE PROPERTY OF TEXT IN POST-MODERNISM. The article is dedicated to a study of hypertext as a category of a text, it is assumed a brief retrospective understanding of communication problems, “reader – writer” system receptive aesthetics, applicable to hypertext and thus reinterpreted the reader's role in the modern state – postmodernism. The creation of a text is seen as a process of reading, in which the reader gets an opportunity to participate in the organization of the text. The reader is a created text and is restored with the help of keywords (hyperlinks) and visual aids in Pavich's novel “Landscape painted tea”.

Key words: hypertext, category of text, keywords (hyperlinks), reading.

Ю.И. Злобина, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: zlobyi@yandex.ru

ГИПЕРТЕКСТОВОСТЬ КАК СВОЙСТВО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Статья посвящена изучению гипертекста как категории художественного текста, при этом предполагается краткая ретроспектива понимания коммуникативных проблем системы «читатель – автор» в рецептивной эстетике, применимая к гипертексту и, соответственно, переосмысливается роль читателя в современном состоянии – постмодернизме. Создание текста рассматривается как процесс чтения, в результате которого читатель получает возможность самому участвовать в процессе организации текста. На примере произведения М. Павича «Пейзаж, нарисованный чаем» показывается, что художественный текст может «твориться» читателем с помощью внешнего и внутреннего плана категории гипертекстовости и «восстанавливаться» с помощью ключевых понятий (гиперссылок) с использованием визуальных эффектов.

Ключевые слова: гипертекст, категории текста, ключевые понятия (гиперссылки), чтение.

Обстоятельства современного мира привели к переосмыслению роли читателя и автора, их взаимовлияние и взаимоположение в пространстве текстов. Исследования существования текста в особом пространстве – Literary Space приводит к необходимости выделения как особого свойства текста – гипертекстовости – соучастия в построении текстового единства двух коммуницирующих начал: автора как создателя карты навигации по «ответвлениям» замысла и читателя как навигатора, использующего прилагаемую карту, но имеющего право использовать ее по своему усмотрению, по «обстоятельствам». Коммуникативные проблемы системы «читатель – автор» рассматриваются в рецептивной эстетике, исходным тезисом которой является положение о том, что искусство нельзя понять, обращаясь только к художественному произведению и акту его создания. Рецептивная эстетика отказалась от мысли о жесткой и однозначной сращенности художественного смысла и произведения: для понимания художественного смысла необходимо представить и установить его протяженность между двумя началами – и художественным произведением и воспринимающим его субъектом (реципиентом). Представители школы рецептивной эстетики (Х.Р. Яусс, В. Изер) исходили из того, что художественный опыт имеет две стороны: продуктивную (креативную, творческую) и рецептивную (сфера восприятия) [1]. Они считали, что наличествуют два рода эстетических теорий: традиционные теории творчества (явленного прежде всего в искусстве) – и новая, ими создаваемая теория восприятия, ставящая в центр не автора, а его адресата. Автору присуща, прежде всего, энергия воздействия на читателя, именно ей придается решающее значение [2, с. 3753]. В составе словесно-художественных произведений акцентируется угадывающаяся в них программа воздействия на читателя, заложенный в них потенциал воздействия [3, с. 7, 9], так что структура текста рассматривается как апелляция (обращение к читателю, направленное ему послание).

Читатель как центральная фигура творческого процесса становится своеобразным соавтором, при этом сознание читателя

организует художественный мир произведения. Это же свойство присуще категории гипертекстовости. Гипертекстовость как свойство художественного текста отражает тенденцию обращения к читателю (он выбирает путь прочтения гипертекста) и новый принцип организации и прочтения текста (линейное прочтение заменяется на нелинейное). Полагаем, что категория гипертекстовости – новая характеристика именно текста, для которого характерны черты гипертекста (внутренние корреляционные ссылки, отсутствие линейного повествования) и которая используется для создания эффекта игры, собственного постмодернистской литературе: значения текста расширяется благодаря читательскому формированию сюжетной линии (адаптация к условиям читательского восприятия) – воссоздание реальности. Так, например, одной из разновидностей сайтов является веб-сайт вики (wiki), структуру и содержимое которого пользователи могут сообщать изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Категория гипертекстовости реализует некую особенность веб-сайта – связь страниц и подразделов сайта через контекстные гиперссылки. В нашем случае гипертекстовость в тексте обеспечивает связь посредством ключевых понятий в форме гиперссылок. Такое понимание категории гипертекстовости необходимо рассмотреть в двух планах – внешнем и внутреннем, т.к. полагаем, ключевые понятия (гиперссылки) визуальное очерчены в тексте, а связь, которую они обеспечивают, должна каким-то образом формироваться.

Рассмотрим особенности категории гипертекста на примере романа «Пейзаж, нарисованный чаем» М. Павича.

Внешний план категории гипертекстовости предполагает выделение визуальных (видимых) эффектов гипертекстовой организации текста, которые обеспечивают видимые объекты (слова, цифры, рисунки) и способы их подачи (верстка, неоконченные фрагменты текста). По мнению М. Визеля, гипертекст «допускает возможность множественности авторов, размывание функций автора и читателя, расширенные работы с нечеткими границами и множественность путей чтения» [4, с. 28]. Итак, внешний план

Таблица 1

Внешний план категории гипертекстовости

Способы означивания визуальных эффектов	Место расположения в тексте	Принцип чтения (выбор пути прочтения)
Цифры (арабские)	Первая часть текста	Относительно свободный
Изменение шрифта (курсив, жирный)	По всему тексту	Предельно свободный
Графический значок	По всему тексту	свободный
Текстовые вкрапления (легенды, истории, притчи, рассказы, сны и пр.)	По всему тексту	Предельно свободный
Направление (горизонталь, вертикаль)	Вторая часть текста	Предельно свободный
Открытый финал	В обеих частях: 1. конец – текст на немецком языке; 2. «место <...> вписать развязку романа или разгадку кроссворда»	Предельно свободный

категории отражает особенность гипертекста – множественность входов в текст – и иллюстрирует пути этих входов (см. данные, представленные в табл. 1).

Множественность входов в текст обеспечивается своеобразным значением читателя по отношению к автору текста. Особую роль читателя отмечал М. Бахтин, утверждавший, что литературное произведение носит характер «высказывания», причем высказывания диалогического: «свои неотъемлемые права на слово» имеет не только автор, но и читатель. Большой интерес к проблеме читателя проявляли западные ученые. Так, в теоретической концепции Яюсса важным представляется стремление сочетать синхронический анализ рецепции с диахроническим: Яюсс описывает историю рецепции как «поступательное развертывание заложенного в произведении и актуализированного в этапах его исторической рецепции смыслового потенциала, который раскрывается понимающему суждению исследователя, осуществляющего при встрече с традиционным пониманием произведения «таяние горизонта ожидания»» [5, с. 124]. Историчность литературы, по мнению Яюсса, предполагает длительный диалог между произведением, публикой и вновь создаваемым произведением.

Категория гипертекстовости предполагает такой диалог – вероятность множества входов полагает наличие ключевых понятий (гиперссылок), которые в свою очередь обеспечивают путь чтения текста, который же сам читатель и творит в гипертекстовом пространстве. Эту особенность замечает и В. Изер, который рассматривает читателя как идеальную абстракцию. Роль читателя, по мнению Изера, заключается в том, чтобы силой воображения, сотворчества заполнить так называемые пробелы и «зияния» в тексте; читатель в известном смысле является производителем, поскольку он конституирует произведение – укладывает его в доступную его пониманию форму [5, с. 127].

Чтение текста (внешний план категории) происходит с помощью шести визуальных эффектов. Первая часть – собрание 6 элементов, каждый из которых содержит в себе два элемента (курсив, обычный шрифт), которые в свою очередь делятся на

элементы, отграниченные графическим значком. Выбор прочтения определяется понятием свободы. В тексте мы определяем три степени свободы: относительно свободный (смысл прочитанного не теряется, однако некоторые элементы связаны сильнее); свободный (смысл не теряется, связи – более слабые); предельно свободный (смысл не теряется, связи – слабые, абсолютная степень свободы – читатель волен выбирать свой путь чтения). Предельно свободная степень свободы принципа чтения текста «Пейзаж, нарисованный чаем» второй части обусловлена формой расположения частей гипертекста – кроссворд. Эта форма дает возможность читателю располагаться в двух плоскостях – вертикально и горизонтально (пути чтения).

Второй план категории предполагает выделение внутренних элементов текста, которые в свою очередь соединены между собой не внешними объектами, а некими связями, установленными в ходе их взаимодействия в режиме гипертекст, для иллюстрации последних введены ключевые понятия (см. табл. 2) – *Безопасность, Вверх тормашками, Ведро, Витача Разин, Вода, Вцепиться, Вытащить, Книга, Кресло*. Связь-ссылка организуется с помощью *и, чье, в, она, ты, что* [6].

Связь ключевых понятий (гиперссылок), таким образом, осуществляется с помощью служебных частей речи, ключевые же понятия – только самостоятельных (знаменательных). Кроме того, ключевые понятия и связи-ссылки даны в разгадке кроссворда, которая объединяет элементы гипертекста, хотя предельно свободная степень категории гипертекстовости позволяет читателю посредством чтения создать не только свою версию финала романа, но и свой собственный текст.

Категория гипертекстовости выступает в качестве новой характеристики не только позиции взаимоотношения читателя и текста, но и в первую очередь, текста как такового, последний в этом отношении выступает как процесс чтения. Произведение «Пейзаж, нарисованный чаем» «творится» читателем с помощью внешнего и внутреннего плана категории гипертекстовости как категории текста и «восстанавливается» с помощью ключевых понятий (гиперссылок) с использованием визуальных эффектов.

Таблица 2

Внутренний план категории гипертекстовости

Ключевые понятия/ № страницы	связь-ссылка (passim)	Принцип чтения (выбор пути прочтения)
<i>Безопасность</i> , 195	<i>и</i>	Предельно свободный
<i>Вверх тормашками</i> , 212	<i>и</i>	Предельно свободный
<i>Ведро</i> , 76	<i>чье</i>	Предельно свободный
<i>Витача Разин</i> , 65	<i>в</i>	Предельно свободный
<i>Вода</i> , 76	<i>в</i>	Предельно свободный
<i>Вцепиться</i> , 290	<i>она</i>	Предельно свободный
<i>Вытащить</i> , 67	<i>она</i>	Предельно свободный
<i>Книга</i> , 210	<i>ты</i>	Предельно свободный
<i>Кресло</i> , 24	<i>что</i>	Предельно свободный

Библиографический список

1. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход, *Современная литературная теория. Антология*. Москва: Флинта, Наука, 2004: 201–224.
2. Жолковский А.К. *Работы по поэтике выразительности: Инварианты – Тема – Приемы – Текст*. Москва: Прогресс, 1996.
3. Iser W. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wiltanig*. München, 1976.
4. Визель М. Гипертексты по ту и эту стороны. *Иностранная литература*. 1999; 10: 169 – 177.
5. *Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины*. Под редакцией И.П. Ильина, Е.А. Цургановой. Москва: Интрада, 1999.
6. Павич М. *Пейзаж, нарисованный чаем*. Москва: Азбука, 2008.

References

1. Izer V. Process chteniya: fenomenologicheskij podhod, *Sovremennaya literaturnaya teoriya. Antologiya*. Moskva: Flinta, Nauka, 2004: 201–224.
2. Zholkovskij A.K. *Raboty po po'etike vyrazitel'nosti: Invarianty – Tema – Priemy – Tekst*. Moskva: Progress, 1996.
3. Iser W. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wiltanig*. München, 1976.
4. Vizel' M. Giperteksty po tu i `etu storony. *Inostrannaya literatura*. 1999; 10: 169 – 177.
5. *Sovremennoe zarubezhnoe literaturovedenie (strany Zapadnoj Evropy i SSHA): koncepcii, shkoly, terminy*. Pod redakciej I.P. Il'ina, E.A. Curganovoj. Moskva: Intrada, 1999.
6. Pavich M. *Pejzazh, narisovannyj chaem*. Moskva: Azbuka, 2008.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 811.512.1

Kaksin A.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Research and the Sayan-Altai Tyurkology, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

SEMANTICS OF POSSESSIVENESS AND COMMON MEANS OF ITS EXPRESSION IN THE KHAKASS LANGUAGE. In the article the author highlights questions of semantics and formal expression of category of possessiveness in Turkic languages with the main reference to the Khakass language. The work shows that the grammatical meaning of possessiveness is expressed by special affixes. Other means of expression of different aspects of possessiveness are also considered in the research: combinations like *миниң ипчим* 'my wife', attributive combinations like "izafet", a name with an indicator *-лығ* + a name in nominative case.

Key words: possessiveness, semantic shades, formal means, possessiveness suffixes, Khakass language.

А.Д. Каксин, д-р филол. наук, вед. науч. сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

СЕМАНТИКА ПРИТЯЖАТЕЛЬНОСТИ И ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ЕЁ ВЫРАЖЕНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье освещаются вопросы семантики и формального выражения категории притяжательности в тюркских языках (в основном – на примере хакасского языка). Специальные аффиксы признаются основными выразителями грамматического значения принадлежности. Рассматриваются также другие средства формального выражения разных оттенков притяжательности: сочетания типа *миниң ипчим* 'моя жена', изафетные сочетания, имя с показателем *-лығ* + имя в номинативе.

Ключевые слова: притяжательность, семантические оттенки, формальные средства, суффиксы притяжательности, хакасский язык.

Рассматриваемое характерное свойство языка (способность выражать обладание, владение, принадлежность, притяжательность) представляется обширным, разносторонним явлением, по-разному проявляющимся в конкретных единицах языка (и их сочетаниях). Необходимость, важность и значимость этой понятийной категории языка, как и ее универсальный характер, подчеркиваются во всех лингвистических энциклопедиях, справочниках, словарях [см., напр.: 1].

Наличие категории притяжательности (принадлежности) является важнейшей характеристикой всех алтайских, в том числе – тюркских, языков [2; 3, с. 62 – 66; 4, с. 82 – 83; 5, с. 28 – 29; 6; 7 и др.]. Если брать во внимание некоторые общие характеристики, можно видеть, что средства выражения категории притяжательности в тюркских языках не сильно отличаются от тех, которые имеются, например, в монгольских или финно-угорских языках. Поссесивные отношения в этих языках выражаются и с помощью специальных аффиксов принадлежности, и с помощью притяжательных местоимений [8, с. 11 – 12; 9; 10, с. 70 – 73]. Действительно, морфолого-синтаксический, способ выражения поссесивных отношений сближает тюркские языки также и с финно-угорскими языками, с тем лишь отличием, что система финно-угорских языков характеризуется преобладанием черт флективности и синтеза. Отличие тюркской системы предопределяется также наличием изафета и возможностью использования "одних и тех же" суффиксов (в том числе – притяжательных) и в сфере имен, и для образования аналитических форм глагола [11, с. 238 – 240].

Притяжательные конструкции мы рассматриваем как разновидность конструкций с определенным значением. Синонимичными и близкими в данном случае являются термины *признаковое значение, атрибутивные отношения, поссесивность*, и указанный тип семантической связи всегда рассматривается как один из базовых, как языковая универсалия [12; 13, с. 535; 14, с. 242 – 245]. Развивая эту мысль, отметим, что при изучении семантики вполне возможно отталкиваться от факта совпадения дефиниций для терминов 'притяжательность' и 'поссесивность'. Таким образом, притяжательность – это одна из универсальных языковых категорий (таких, как множественность, определенность и неопределенность, оценка и др.), основное значение которой – определение "качества" объекта через его отношение к некоторому лицу или предмету. Далее, следует развести притяжательность, выражаемую именными и глагольными словами (словоформами). В именной сфере выражаются такие оттенки, как партитивность (не отторгаемая принадлежность), атрибутивность, семантическая релятивность. В глагольной (предикативной) сфере выражаются те же отношения собственно притяжательности, что и именной сфере (моя лошадь = лошадь, которая принадлежит мне), а также такие оттенки, как детерминация, локативность, предикативность (наше небо = небо над нами; наша погода = погода в том месте, где мы находимся; погода у нас наладилась).

Итак, в плане содержания притяжательные (определяющие, в которых определение отвечает на вопрос "чей?") конструкции объединяет способность репрезентации семантики, укладываемой в следующие основные схемы:

- что-то принадлежит кому-то, кто-то является собственником чего-л. (владеет чем-л.): *аал малы* 'скот, принадлежащий жителям села', *тура эззи* 'хозяин дома', *миниң китабым* 'моя книга', *хакас чирі* 'хакасская земля', *Азарханның туразы* 'дом Азархана' и т.д.;
- что-то является неотъемлемым качеством, признаком кого-либо (чего-л.), как частный случай – является наименованием: *кiзi ады* 'имя человека', *адамның ады* 'имя отца', *адай ады* 'кликча собаки', *миниң холым* 'моя рука' и т.д.;
- кто-то соотносится с другим одушевленным субъектом как родственник, свойственник, близкое существо, знакомый, сослуживец и т.п.: *Катяның пабазы* 'отец Кати', *миниң танызым* 'мой знакомый', *ачамның нанчызы* 'друг [моего] старшего брата', *хончықтың оолгы* 'сын соседа' и т.д.;
- кто-то соотносится с другим одушевленным субъектом, как родственник, свойственник, близкое существо, знакомый, сослуживец и т.п.: *бөрөмнің апсаа* 'муж [моей] подруги', *миниң илчiм* 'моя жена', *миниң нанчыларым* 'мои друзья', *театрының актёры* 'актер театра' и т.д.;
- что-то (кто-то) является частью чего-либо (кого-либо): *аал азагы* 'окраина села', *аал клубы* 'клуб села', *ит кизегі* 'кусочек мяса', *кизек торгы* 'лоскут шелка'.

На вариативность семантики притяжательности накладываются сеть форм языка, служащих для выражения названных значений и их оттенков. Говоря иначе, способ выражения значения принадлежности в разных языках является образцом качественных различий в проявлениях типологически общей категории (языковой универсалии). Все же прототипической является конструкция, построенная по схеме: нечто ~ чьё (нечто) или некто ~ чей (некто).

Далее рассмотрим, как можно выразить принадлежность в хакасском языке (прежде всего – формальную сторону данного явления). В хакасском языке, как и в других тюркских, рассматриваемая категория выражается прежде всего "аффиксами, различающимися по лицам и числам, которые присоединяются к именам существительным, а также к любым другим словам в функциях субстантивов: *паба-м* 'мой отец', *паба-быс* 'наш отец', *пабалар-ыбыс* 'наши отцы', *киме-ң* 'твоя лодка', *парған-ы* 'его (их) уход' и т.д." [15, с. 464].

Вполне возможно в первый ряд поставить синтетические словоформы притяжательных местоимений и прилагательных. В хакасском языке есть несколько словообразовательных аффиксов, вносящих значение притяжательности; получаемые словоформы часто служат основой развернутых притяжательных конструкций:

-тии; *-тың*; *-тырых*; *-тых*; *-ха*; *-хай*; *-хан*; *-хах*; *-чы*; *-чыл*; некоторые другие.

-тии (*-нии*, *-ии*, орфографически *-ти*, *-ни*, *-и*) образует притяжательные прилагательные, местоимения: *аални* сельский (*аал* село, населенный пункт); *аңни* звериный (*аң* зверь); *кiзiни* человеческий, человеческий (*кiзi* человек); *палани* детский, ребячий (*пала* ребенок, дитё); *суғни* водный, водяной (*суғ* вода, река) [16, с. 1072].

Рассмотренные примеры позволяют выделить и первую, главную (или основную) форму, в которой выражаются оттенки притяжательности, – имя в номинативе + имя в генитиве. Более сложные (развёрнутые) притяжательные конструкции образуются сочетанием местоимения или имени-определения и имен с лично-притяжательным суффиксом.

Аналитическая форма: имя с показателем *-лығ* + имя в номинативе. Формант *-лығ* имеет фонетические варианты *-ліг*, *-нығ* // *-ліг*, *-тығ* // *-тіг*; данный аффикс вносит конкретно-предметное или отвлеченное значение обладания: *хос хулахтығ ат* 'лошадь с двойными ушами'; *аарлығ колода* 'колода с пчелами'; *аарлығ чирлер* 'места, изобилующие пчелами' [16, с. 19]. *Кемнің парғаны (ылғааны)?* – Чей отъезд (плач)? *Минің парғаным* – Мой отъезд. *Его отъезд* – Аның парғаны. *Аның ылғаны* – Ее плач. *Хызычах ылға=ан=ы=наң узубысхан* – Так как девочка наплакалась, (она) уснула [17, с. 77].

Минің чуртымны кiзi чуртабазын, минің чобаамны кiзi көрбесін – Пусть никто не живет такой жизнью, как у меня, пусть никто не испытывает такого горя, как у меня. При широкой трактовке понятия посессивности (принадлежности) к этой семантической сфере следует отнести и значение обладания. Названное значение также выражается во всех языках, но, естественно, разнится формальное выражение. Во многих языках имеются специальные проприетивные аффиксы (т.е. аффиксы со значением обладания). Часто такие аффиксы обозначают не только собственно

обладание, но и посессивность с определёнными коннотациями, например, особые свойства обладаемого или временное обладание, т.е. обладание в определенном момент [18].

Содержательное наполнение одинаково: констатируется факт обладания чем-либо; в языке возникает комплекс значений, описываемых с помощью слова типа «иметь». Не редкость, что в большинстве языков, имеющих специальную форму выражения значения обладания (например, специальный аффикс), в реальном функционировании эта форма несет и смежные смыслы, лишь косвенно связанные с семантикой обладания. К примеру, в якутском языке (аффикс *-лаах*), как и во многих других тюркских языках (хак. *-лығ*, башк. *-лык*), к этому семантическому полю относятся значения материала, которым предмет обладает частично (*көмүстээх холбуйа* 'посеребренная шкатулка'), вместилища, содержащих вещество (*бутулкалаах уу* 'бутылка воды', досл. 'бутылку имеющая вода'; *тымтайдаах балык* 'рыба, что в кузове', 'рыба, помещенная в кузов'), собирательности (=русские имена на «ские»: *Балансаптаах* 'Баланшевы'), пребывания в какой-либо организации (*колхозтаах* 'колхозник', 'состоящий в колхозе') [19, с. 243 – 246].

Сближает тюркские языки с другими агглютинативными языками с морфологическим выражением категории притяжательности и то обстоятельство, что лично-притяжательные суффиксы, очень употребительные и частотные, не всегда обозначают именно принадлежность лицу ('обладание лица'). Часто это происходит в тех случаях, когда эти суффиксы только указывают на лицо, производящее какое-либо действие (но при этом часто, по причине стремления к экономии языковых средств (или речевых усилий) опускается личное местоимение): *Ирик чох тоғысты тоостыбыс* – Все-таки [нам] пришлось завершить работу. *Ирик чох парчы* – Все же [ему] пришлось идти (*не по своей воле*). *Ирик чох чөпкө кірчк* – [Он] все же дал согласие. *Изім сыханча хорыхтым* – [Я] испугался так, что чуть не лишился ума. В то же время обладание какими-либо желаниями, потребностями, способностями может быть выражено с помощью словообразовательных суффиксов соответствующей семантики: *улуг истіе кiзi* – человек большого ума.

Итак, значение притяжательных конструкций в любом языке (в том числе, конечно, и в хакасском языке) чрезвычайно велико: они одни из тех, что в первую очередь определяют живую "физикономию" всякого естественного языка. Категория посессивности (принадлежности) в большинстве языков, в том числе – в тюркских языках, достаточно изучена. При этом, однако, можно наметить некоторые возможные направления новых исследований, когнитивных и типологических. Интересно, в частности, ко всем ли именам "свободно" присоединяются аффиксы принадлежности? Предположительно, в хакасском языке этим свойством не обладают слова, слова с абстрактным и общим значением (типа слова, называющего небесное светило, но имеющего и значение 'погода'): *күн 1* солнце // солнечный... 4) погода; *чут күн см. чут 1* [чут 1 ненастье, ненастный] ♦ *күн тударга* чувствовать перемену погоды, недомогать (*к непогоде*) ... [16, с. 215]. Этот вопрос требует дальнейших изысканий. О формальной стороне можно сказать еще следующее: инвентарь – достаточно разнообразный, а первоначальную его классификацию (или внутреннюю типологию) можно произвести по степени сложности (в сочетании с признаком синтетичности / аналитичности). В целом формальная сторона категории притяжательности имеет много общего во всех агглютинативных языках.

В хакасском языке, как и в целом ряде тюркских и финно-угорских языков, представлены два типа склонения: абсолютное (основное) и лично-притяжательное (определенно-личное). При абсолютном склонении падежные суффиксы присоединяются непосредственно к имени. Лично-притяжательное склонение отличается от абсолютного использованием лично-притяжательных суффиксов. При этом в словоформе падежный суффикс присоединяется после лично-притяжательного, например, в слове *казыларында*, кроме корня *казы* 'поле', имеется аффикс множественного числа *-лар*, аффиксы формы принадлежности *-ы* и местного падежа *-(н)да*.

В тюркских языках посессивность в именной группе может выражаться также изафетной конструкцией; имеются разные варианты такой конструкции: *аттың күзі* 'сила коня', *аар чыдазы* 'жало у пчелы', *ханның наместнигі* 'царский наместник', *сөбк нандырды* 'женитьба на родственнице со стороны матери (букв. сеока возврат)', *ат нiңiрті* 'отзвук от далекого топота лошадей', *өскі түзі* 'козья шерсть', *тон паары* 'верхняя сторона полы' и др. Изафету предполагается посвятить отдельный раздел описания;

возможно сравнение с аналогичным явлением в иранских языках.

Разбирая основные синтаксические граммы имени, В.А. Плунгян [14, с. 167 – 172, 184 – 187] подробно останавливается на вопросах инвентаря падежей в языках мира и способах построения изафетных и подобных им конструкций. Мы считаем, что в сфере глагола необходимо говорить о преобладающем типе посессивной конструкции в том или ином языке (такую конструкцию образуют глагольные предикаты со значением 'иметь', 'обладать'). Языки, в которых эта конструкция строится с участием глагола типа 'иметь' (русс. Он имеет больше возможностей), называются *habeo*-языками (от лат. *habeo* 'обладаю'). Языки, в которых эта конструкция образуется с использованием служебного глагола типа 'быть' (русс. У него есть большие возможности), называются *esse*-языками (от лат. *esse* 'быть').

В аспекте лингвистической типологии особый интерес представляют синтетические и полусинтетические морфологические формы категории принадлежности, которые, как известно, имеются не только в алтайских, но и уральских языках. И эти формы весьма разнообразны. К примеру, в самодийских язы-

ках обозначение как личной, так и безличной принадлежности имеет особую форму для своего выражения. Эту форму вполне закономерно рассматривать как форму родительного падежа. В хакасском языке также имеется генитив, и здесь эта падежная форма также задействована в системе выражения различных оттенков притяжательности.

Основную роль в системе выражения притяжательных отношений в хакасском языке, как и во многих других агглютинативных языках, играют аффиксы притяжательности. В разных языках существуют определенные семантические ограничения: в смысле объема именных групп (слов), к которым свободно присоединяются суффиксы притяжательности. В этом аспекте особенно интересен материал уральских языков: выражая значение обладания в самом широком смысле этого слова, посессивные аффиксы в этих языках присоединяются к именам с любым лексическим содержанием. В хакасском языкознании этот вопрос еще не ставился, поэтому естественно предполагать, что новые исследования только и могут дать ценный материал относительно тех лексических единиц, к которым присоединяются (или не присоединяются) лично-притяжательные суффиксы.

Библиографический список

1. Журинская М.А. Посессивность. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 388 – 389.
2. Дмитриев Н.К. Категория принадлежности. *Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков*. Ч. II: Морфология. Москва: Издательство АН СССР, 1956: 22 – 37.
3. *Грамматика хакасского языка*. Под редакцией проф. Н.А. Баскакова. Москва: Наука, 1975.
4. Черемисина М.И. *Языки коренных народов Сибири*: учебное пособие. Новосибирский государственный университет. Новосибирск, 1992.
5. Гаджиева Н.З. Тюркские языки. *Языки мира: Тюркские языки*. Москва: Издательство «Индрик», 1997: 17 – 34.
6. Карпов В.Г. Сопоставительная характеристика существительных русского и хакасского языков. *Ежегодник Института саяно-алтайской тюркологии*. 1999; Выпуск III: 15 – 20.
7. Рассадин В.И. Аффиксальное словообразование именных основ бурятского языка: Сравнительный аспект. *Вестник Бурятского университета*. 2006; Сер.18; Выпуск 2: 139 – 157.
8. Тенишев Э.Р. Алтайские языки. *Языки мира: Тюркские языки*. Москва: Издательство «Индрик», 1997: 7 – 16.
9. Миндиярова Э.Р. Морфолого-синтаксический способ выражения категории притяжательности в хантыйском и татарском языках. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2007; Выпуск 4 (67): 86 – 88.
10. Рассадин В.И. Местоимения в монгольских и тюркских языках. *Урало-алтайские исследования*. 2011; 1 (4): 63 – 75.
11. Широкова Н.Н. *Отношение якутского языка к тюркским языкам Южной Сибири*. Ответственный редактор Л.А. Шамина. Новосибирск: Наука, 2005.
12. Кручинина И.Н. Определение. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 348 – 349.
13. Николаева Т.М. Универсалии языковые. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 535 – 536.
14. Плунгян В.А. *Общая морфология: Введение в проблематику*. Москва: Эдиториал УРСС, 2000.
15. Донидзе Г.И. Хакасский язык. *Языки мира: Тюркские языки*. Москва: Издательство «Индрик», 1997: 459 – 470.
16. *Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөздігі*. Коллектив авторов. Новосибирск: Наука, 2006.
17. *Грамматика хакасского языка*. Под редакцией проф. Н.А. Баскакова. Москва: Наука, 1975.
18. Эбата Ф. Аффиксы проприетива в языках Северо-Восточной Евразии: обзор. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2014; 1 (3): 9 – 14.
19. Убратова Е.И. Аффикс обладания -лаах в якутском языке. *Избранные труды: Исследования по тюркским языкам*. Институт филологии СО РАН. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2011: 242 – 247.

References

1. Zhurinskaya M.A. Posessivnost'. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarcova. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 388 – 389.
2. Dmitriev N.K. Kategorija prinalozhnosti. *Issledovaniya po sravnitel'noj grammatike tyurkskih yazykov*. Ch. II: Morfologiya. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1956: 22 – 37.
3. *Grammatika hakasskogo yazyka*. Pod redakciej prof. N.A. Baskakova. Moskva: Nauka, 1975.
4. Cheremisina M.I. *Yazyki korennyh narodov Sibiri*: uchebnoe posobie. Novosibirskij gosudarstvennyj universitet. Novosibirsk, 1992.
5. Gadzhieva N.Z. Tyurkskie yazyki. *Yazyki mira: Tyurkskie yazyki*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 1997: 17 – 34.
6. Karpov V.G. Sopotavitel'naya harakteristika suschestvitel'nyh russkogo i hakasskogo yazykov. *Ezhegodnik Instituta sayano-altajskoj tyurkologii*. 1999; Vypusk III: 15 – 20.
7. Rassadin V.I. Affiksial'noe slovoobrazovanie imennyh osnov buryatskogo yazyka: Sravnitel'nyj aspekt. *Vestnik Buryatskogo universiteta*. 2006; Ser.18; Vypusk 2: 139 – 157.
8. Tenishev E.R. Altajskie yazyki. *Yazyki mira: Tyurkskie yazyki*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 1997: 7 – 16.
9. Mindiyarova E.R. Morfologo-sintaksicheskij sposob vyrazheniya kategorii prityazhatel'nosti v hantyjskom i tatarskom yazykah. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2007; Vypusk 4 (67): 86 – 88.
10. Rassadin V.I. Mestoimeniya v mongol'skih i tyurkskih yazykah. *Uralo-altajskie issledovaniya*. 2011; 1 (4): 63 – 75.
11. Shirobokova N.N. *Otnoshenie yakutskogo yazyka k tyurkskim yazykam Yuzhnoj Sibiri*. Otvettvennyj redaktor L.A. Shamina. Novosibirsk: Nauka, 2005.
12. Kruchina I.N. Opredelenie. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarcova. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 348 – 349.
13. Nikolaeva T.M. Universalii yazykovye. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarcova. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 535 – 536.
14. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku*. Moskva: Editorial URSS, 2000.
15. Donidze G.I. Hakasskij yazyk. *Yazyki mira: Tyurkskie yazyki*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 1997: 459 – 470.
16. *Hakassko-russkij slovar' = Hakas-orys söstik*. Kollektiv avtorov. Novosibirsk: Nauka, 2006.
17. *Grammatika hakasskogo yazyka*. Pod redakciej prof. N.A. Baskakova. Moskva: Nauka, 1975.
18. 'Ebata F. Affiksy proprietiva v yazykah Severo-Vostochnoj Evrazii: obzor. *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovaniy*. 2014; 1 (3): 9 – 14.
19. Ubryatova E.I. Affiks obladaniya -laah v yakutskom yazyke. *Izbrannye trudy: Issledovaniya po tyurkskim yazykam*. Institut filologii SO RAN. Novosibirsk: RIC NGU, 2011: 242 – 247.

Статья поступила в редакцию 16.09.16

УДК 81'25

Kalendr A.A., senior teacher, Department of Latin and Foreign Languages, Astrakhan State Medical University (Astrakhan, Russia), E-mail: alla.kalendr@mail.ru

MEDIA DISCOURSE AS INFORMATION RECONSTRUCTION. The article deals with information reconstruction in media discourse. Institutional components of this communication type are discussed including its subjects, communicative strategies, channels and genres. The author notes that communicative distance contraction between a journalist and the audience is the most noticeable feature of the modern media discourse and it results in reduction of information reliability and amplification of emotional personalization concerning the information reconstruction. The assertion that media discourse status is the universal institutional communication type is analyzed. The author singles out the main communicative strategies of informational media discourse, which comprise information selection, recombination and presentation.

Key words: media discourse, publicistic style, discourse subjects, communicative strategies, communicative channels, discourse genres.

A.A. Календр, ст. преп. каф. латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, E-mail: alla.kalendr@mail.ru

МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС КАК ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ

Рассматривается преобразование информации в медийном дискурсе. Обсуждаются институциональные компоненты этого дискурса – субъекты, коммуникативные стратегии, каналы и жанры. Охарактеризовано сокращение коммуникативной дистанции между журналистами и аудиторией как определяющий признак современного медийного дискурса, в результате чего понижается достоверность преобразуемой информации и повышается ее личностно-эмоциональная окраска. Анализируется тезис о статусе медийного дискурса как универсального институционального типа общения. Выделены основные коммуникативные стратегии новостного медийного дискурса – селективная (отбор информации), композиционная (структурирование информации) и презентационная (фокусировка информации).

Ключевые слова: медийный дискурс, публицистический стиль, субъекты дискурса, коммуникативные стратегии, коммуникативные каналы, жанры дискурса.

Медийный дискурс привлекает к себе внимание многих современных исследователей, поскольку является самым динамично развивающимся типом общения (с учетом возможностей электронных средств информации и компьютерно опосредованной коммуникации). В научной литературе детально проанализированы особенности газетного языка и стиля [1; 2; 3; 4], охарактеризована система жанров периодической печати [5; 6; 7], освещены функции массмедиа [8; 9; 10; 11; 12], обозначены и проанализированы тенденции развития медийного дискурса как важнейшего культурогенного фактора [13; 14; 15].

Общим местом в работах, посвященных медийному дискурсу, является дискуссионность лингвистического статуса публицистики, признание того, что в публицистике сочетаются признаки разных типов дискурса. В этом плане важным моментом является переосмысление соотношения функционального стиля и дискурса. Для описания языковых особенностей того или иного текста удобным оказывается понятие функционального стиля как «свойства языковой ткани текста, обусловленного общей спецификой экстралингвистической основы текста» [16, с. 35]. В ряду функциональных стилей выделялся публицистический стиль, его важнейшей разновидностью выступал газетный стиль как вид массовой коммуникации. Но и в рамках традиционной стилистики отмечено, что газетному стилю присущи не только информационная и воздействующая, но и просветительская, воспитательная, организаторская и гедонистическая (развлекательная) функции [там же, с. 181]. В качестве типичных жанров газетного стиля рассматривались передовая статья и репортаж. Выделялись также теоретико-политическая статья, международный обзор, корреспонденция, фельетон, памфлет, очерк, спортивное обозрение и др. [17]. С учётом специфики устной и письменной речи И.Р. Гальперин противопоставлял собственно публицистический и газетный стили, в рамках которых выделялись ораторская речь, эссе, обзоры (ревью), краткие новости, обзоры, информационные статьи и объявления [18]. Отметим, что еще в 1978 г. К.А. Долинин высказал обоснованное суждение о том, что термин «речевой жанр» предпочтительнее термина «функциональный стиль» [7, с. 67].

Анализ научной литературы, посвященной медийному дискурсу, позволяет сделать следующие выводы.

Системообразующими функциями медиадискурса являются воздействие, информирование и развлечение. Информирование выступает в качестве исходного предназначения данного типа общения, при этом с самого начала информирование было избирательным по содержанию и вариативным по адресатной направленности. Отсюда следует, что степень правдивости и пользы информации различна для каждого источника инфор-

мации и для каждого информационного повода. Тем самым процесс информирования оказывается неизбежно связанным с воздействием на адресата. Следует оговориться, что воздействие проявляется в любом общении, как личностно-ориентированном, так и статусно-ориентированном, но именно в профессиональном информировании идеологическая составляющая воздействия на аудиторию максимальна. Как воздействие, так и информирование могут быть успешными и неуспешными, и это в значительной мере определяется умением распространителей информации захватывать и удерживать внимание аудитории, т.е. делать сообщение интересным и занимательным. Особенность нашего времени состоит, как считают культурологи и философы, в возрастании игрового компонента жизни, и соответственно, возрастает развлекательная доля в массово-информационном дискурсе.

Информация всегда являлась символическим капиталом, по П. Бурдьё, её обладатели получают преимущества для принятия решений по сравнению с теми, кто информации не получил. Соответственно, субъекты, распространяющие информацию, пользуются высоким престижем. Это особенно важно в условиях демократического общественного устройства, предполагающего конкуренцию знаний и мнений. Если в прежние времена общественное мнение формировалось аристократами и церковью, то в наши дни важнейшими субъектами формирования отношения широких масс к реальности становятся журналисты, в особенности – популярные телевизионные ведущие, воплощающие приоритеты прессы как четвертой власти в обществе, наряду с исполнительной, законодательной и судебной властью.

Публицистика как выразитель интересов определенных социальных групп претерпевает существенные изменения в наше время. Существенно расширилась территория публичности в современном обществе, в сферу внимания прессы попадает разнородная информация политического, экономического, культурного, криминального, спортивного, рекламного, курьезного содержания. При этом обсуждение различных вопросов неизбежно упрощается, дискуссия переводится на неспециализированный уровень. Это связано и с ювенилизацией общества – массовая культура настойчиво продвигает подростковый эмоциональный стиль поведения и мировосприятия для всего общества, поскольку такое отношение к миру гораздо легче поддается манипулированию, чем взвешенный рационально-критический взгляд на вещи, свойственный, как правило, людям с определенным жизненным опытом.

Публицистический стиль меняется на стиль журналистский, т.е. происходит перестановка субъектных характеристик в подаче информации: если раньше журналисты просто трансли-

ровали новости, то теперь акцентируется их отношение к этим новостям, и журналистский дискурс в соответствии с логикой развлекательной коммуникации приобретает элемент интриги, противоборства мнений, возрастает его презентационная значимость.

Публицистика в значительной мере сориентирована на естественный разговорный характер общения. При этом в наши дни происходит перегруппировка коммуникативных регистров: разговорный и разговорно-сниженный регистр рассматриваются как усредненная норма, высокий стиль общения переместился в сферу официально-деловой переписки и канцелярского документооборота, а место сниженного разговорного регистра заполнила обесцененная вульгарная коммуникация, которая ранее считалась недопустимой в общении. Это можно трактовать как демократизацию общения, но такой подход представляется как питулянтским с позиций сохранения культурных ценностей, поскольку не вызывает сомнений то, что поддержание культурного уровня в обществе требует определенных усилий: пущенное на самотек общественное устройство быстро деградирует, и это наглядно проявляется в доминирующих паттернах поведения в обществе, прежде всего – в межличностном общении, и далее в различных сферах институционального дискурса.

Массмедийный дискурс стремится к имитации живого диалога журналиста с партнёром, но во многих случаях, по справедливому замечанию В.Г. Костомарова, возврат к естественному общению в медийной коммуникации является кажущимся, поскольку этот тип дискурса жестко обусловлен задачами воздействия, информирования и развлечения [20, с. 180].

Адресатная специфика медиадискурса состоит в диалектическом единстве массового и специализированного адресата, с одной стороны, и адресата, от которого ожидается либо не ожидается немедленный отклик, с другой стороны.

Появление и стремительное развитие компьютерно опосредованного общения привело к радикальному изменению циркуляции информации. Каждый пользователь интернета может стать распространителем информации, а интерактивный характер этого феномена превращает чуть ли не все население в медийных субъектов, которые распространяют новости и комментируют их в социальных сетях. Достоверность распространяемой информации весьма условна. В условиях постмодернистского переворачивания ценностей любая позиция может быть обоснована.

Изменение статуса медийного дискурса отражается на стремительном развитии его жанров. Хрестоматийным считается определение жанрообразующих признаков в журналистике, данное А.А. Тертычным: предмет сообщения (актуальные общественные и природные события, явления, процессы, ситуации во всем богатстве их проявления, в многообразии взаимосвязей, порождающих важные для общества проблемы и конфликты, а также личность человека) и способы отображения автором действительности (фактографический, аналитический и наглядно-образный), или, в уточненном варианте, предмет отображения, целевая установка автора и метод отображения [5]. Отсюда вытекает тройственная система жанров: информационная, аналитическая и художественная публицистика. В современной журналистике, по мнению цитируемого автора, в рамках информационной публицистики выделяются заметка, информационная корреспонденция, информационный отчет, информационное интервью, блиц-опрос, вопрос – ответ, репортаж, некролог, к аналитической публицистике относятся аналитический отчет, аналитическая корреспонденция, аналитическое интервью, аналитический опрос, беседа, комментарий, социологическое резюме, анкета, мониторинг, рейтинг, рецензия, статья, журналистское расследование, обозрение, обзор СМИ, прогноз, версия, эксперимент, письмо, исповедь, рекомендация (совет), аналитический пресс-релиз, художественно публицистические жанры включают очерк, фельетон, памфлет, пародию, сатирический комментарий, житейскую историю, легенду, эпиграф, эпитафию, анекдот, шутку, игру. В свою очередь, эти жанры могут распадаться на разновидности, так, например, заметка может быть выражена как событийная заметка, анонс, аннотация, мини-рецензия, блиц-портрет, мини-обозрение, мини-история, мини-совет. Уточненная типология жанров предложена Т.Г. Добросклонской, которая противопоставляет четыре основных типа медиатекстов: новости, аналитику, очерки и рекламу [21]. Близкая классификация предложена Л.Е. Кройчиком, который выделяет тексты оперативно-новостные (заметки), оперативно-исследовательские (интервью, репортажи, отчеты), исследовательско-новостные

(корреспонденции, комментарии, рецензии), исследовательские (статьи, письма, очерки, обозрения), исследовательско-образные (очерки, эссе, фельетоны, памфлеты) [22]. Нетрудно заметить, что как жанры, так и их разновидности выделены на основании разнородных критериев, но в этом состоит специфика медийного дискурса, который включает дискурсивные образование, относящиеся ко всем проявлениям жизни общества, т. е. превращается в некий институциональный сверхдискурс.

В медиадискурсе исключительную важность приобретает специфика канала передачи информации. Письменный текст в виде газетной информации сориентирован на сообщение о новостях и аналитическое их осмысление. Радиопередача в значительной мере опирается на камерный характер общения, отмечено, что радио часто слушают в темноте или во время поездок, отсюда и вывод о специфическом межличностном общении радиоведущих с аудиторией [23, р. 91]. Телевидение в силу театрализации, постановочности подачи информации неизбежно превращается в состязательно-развлекательное шоу. Специфика канала информации аналогичным образом влияет на популяризацию как коммуникативный формат: изложение определенных сведений на щитах социальной рекламы обусловлено возможностью моментального считывания соответствующих сведений, которые, как правило, сопровождают яркую картинку, информация на стендах поликлиник для широкой аудитории разъясняет симптоматику многих заболеваний, как правило, массовых, выступление политического аналитика, приглашенного в качестве эксперта в телевизионную студию, превращает телезрителей в пассивных участников спектакля (обратим внимание на то, что зрелищность подобных выступлений повышается, если приглашено несколько экспертов, которые полемизируют друг с другом), развлекательно-образовательные радиопередачи способствуют повышению культурного уровня слушателей (так, передача «Радионяня» в свое время талантливо внедряла в сознание юной аудитории интерес к изучению русского языка и повышала их грамотность).

Медийный дискурс как институциональное образование может быть проанализирован по стандартной схеме статусно-ориентированного дискурса, предполагающей выделение, цели, участников, хронотопа, ценностей, коммуникативных стратегий, жанров и дискурсивных формул [24]. Вместе с тем рассмотрение этого дискурса с позиций выявления признаков популяризации как способов адаптации различных жанров массмедиа к аудитории вносит определенные уточнение в обозначенную схему. Это уточнение в наибольшей мере проявляется в коммуникативных стратегиях, используемых в этом дискурсе. Эти стратегии могут быть как общедискурсивными, так и жанрово-специфическими. Соглашаясь с тезисом А.А. Тертычного о тройственной организации медийного дискурса, предполагающего выделение информативной, аналитической и художественной публицистики, определим базовые коммуникативные стратегии для каждого из названных жанровых типов. В самом общем плане коммуникативные стратегии популяризации знаний являются уточнением соответствующих стратегий медийного дискурса и включают привлечение внимания адресата (аттрактивная стратегия), объяснение явлений (объяснительная стратегия), приведение наглядных примеров (иллюстративная стратегия – ее роль в современных массмедиа постоянно возрастает), доказательства (аргументативная стратегия) и вынесение оценки (оценочная стратегия, которая в более широком смысле представляет собой воздействие на адресата).

В рамках информативной публицистики можно выделить следующие коммуникативные стратегии: селективную (отбор информации), композиционную (структурирование информации), презентационную (фокусировка информации). Селективная коммуникативная стратегия выражается в освещении либо значимом отсутствии освещения тех событий, которые признаются подходящими для продвижения в массмедиа. Это могут быть резонансные события, затрагивающие жизнь всего сообщества, репортажи с горячих точек, сообщения о решениях руководства страны и т.д. Например, в информационном портале «Российской газеты» выделяются рубрики «Власть», «Экономика», «В мире», «Происшествия», «Общество», «Спорт», «Культура», «Digital», «Русское оружие», «Родина», «Кинокрафия». Каждая из этих рубрик уточняется, так, под рубрикой «Общество» мы находим тематические области «Здоровье», «Наука», «Образование», «Семья и дети», «Природа», «Космос», «Экология», «История», «Религия», «Соцсфера», «СМИ и соцсети», «Утра-ты», «Ежедневник», «Физкультура». В ряде случаев уточняются

и эти области. Эти же темы циркулируют в просветительском дискурсе.

Заслуживает внимания и значимое отсутствие новостей о чем-либо: во-первых, есть темы, которые вряд ли заинтересуют широкую публику (известно, что в биологии описаны еще не все существующие насекомые, но сведения о новой разновидности бабочек, живущих в некотором труднодоступном районе, могут появиться только в специализированной литературе); во-вторых, есть табуируемые темы (например, в определенных странах и в определенные периоды личная жизнь руководителей страны не могла быть предметом публичного освещения); в-третьих, есть конвенциональные ограничения на определенную информацию (в информационном сообщении о встрече на высшем уровне не приводятся сведения о блюдах для участников этой встречи). Отметим, что в социальных сетях отсутствие официально циркулирующих новостей компенсируется информационными сообщениями индивидов, выступающих под настоящими именами либо никами. Возникло такое коммуникативное явление, как видеохостинг – сайт, позволяющий загружать и просматривать видео, примером является You Tube, материалы которого просматриваются и часто комментируются миллиардами пользователей. Тематика этих информационных потоков предельно широка.

Композиционная стратегия подачи новостей соответствует логике их информационного осмысления. Удачным представляется понятие «когниотип», предложенное А.Г. Барановым: «функциональная модель знания, опирающаяся на семантические и прагматические макроструктуры текста в их развертке и наборы вербальных единиц, покрывающих всю содержательно-смысловую ткань текста» [25, с. 39]. Когниотипы могут относиться к любому фрагменту реальности. Например, если перед нами информационная заметка «Earthquake in Moriana» – «Землетрясение на Мориане» (условное географическое место), то предполагается, что в этой заметке будут даны физические характеристики землетрясения (место, время, сила), описаны разрушения и жертвы, охарактеризованы меры по ликвидации последствий землетрясения и организации помощи пострадавшим со стороны государств, общественных организаций и отдельных людей. Применительно к видеосоюжету в телевизионных новостях этот когниотип будет включать фотографии или видео с места происшествия. Значимое отсутствие одного из компонентов когниотипа будет сигналом для внимательных адресатов о том, что допущена случайная или намеренная ошибка в подаче информации. Так, в жанре письма, написанного с целью шантажа,

отсутствие информации о способе передачи денег со стороны адресата автору этого письма говорит о том, что перед нами не шантаж, а угроза или розыгрыш. Значимым в новостях может быть перевод в подтекст определенной информации либо ее конвенциональное обозначение: если по итогам международной встречи сказано, что стороны договорились продолжить поиски компромисса по проблеме обсуждения, это означает, что переговоры не завершились достижением результата.

Презентационная стратегия в новостном дискурсе состоит в акцентировке способов подачи материала – выборе вербальных и визуальных средств и перестановке темы и ремы сообщения. Например, в сообщении об избирательной кампании в США в 2016 г. подчеркивается грубость сторонников Дональда Трампа: *Mr. Trump's supporters often chant vitriolic, even violent slogans at his campaign events.* – *Сторонники Трампа часто скандируют едкие, даже яростные лозунги во время его митингов.* В видеоролике приводятся обscene выкрики сторонников Дональда Трампа в адрес его конкурента Хиллари Клинтон, иммигрантов и действующего президента Барака Обамы. Аудитория должна сделать вывод о том, что перспектива получить Д. Трампа в качестве президента США опасна. Внимательные читатели делают выводы о том, что редакционная политика газеты «Нью Йорк Таймс» – одного из самых влиятельных средств массовой информации в США – состоит в однозначной поддержке кандидата демократической партии Хиллари Клинтон. В подаче материала редакторы формулируют новости таким образом, что значимая информация передвигается в фоновую позицию. Например, в сообщении говорится: «Продолжаются поиски тех, кто, возможно, выжил в авиакатастрофе», хотя актуальной является информация о самом происшествии.

Таким образом, медийный дискурс представляет собой многомерное преобразование информации с целью ее широкого тиражирования. Описание данного дискурса строится на основании признаков, позволяющих охарактеризовать прагматику общения – признаки субъектов и адресатов общения, коммуникативных стратегий и тональности дискурса. Важной характеристикой современного медийного дискурса является сокращение коммуникативной дистанции между журналистом и аудиторией, в результате чего передаваемая информация становится менее достоверной, но более лично окрашенной. Можно выделить основные коммуникативные стратегии, которые используются в новостном медийном дискурсе – селективную (отбор информации), композиционную (структурирование информации), презентационную (фокусировка информации).

Библиографический список

1. Костомаров В.Г. *Русский язык на газетной полосе: некоторые особенности языка современной газетной публицистики*. Москва: Издательство МГУ, 1971.
2. Солганик Г.Я. О языке и стиле газеты. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*. Ответственный редактор М.Н. Володина. Москва: Издательство МГУ, 2003: 261 – 268.
3. Лысакова И.П. *Язык газеты и типология прессы. Социолнгвистическое исследование*. Санкт-Петербург: Филол. ф-т СПбГУ, 2005.
4. Кормилицына М.А., Сиротинина О.Б. *Язык СМИ: учебное пособие*. Саратов: Издательство Сарат. ун-та, 2011.
5. Тертышный А.А. *Жанры периодической печати*. Москва: Аспект Пресс, 2006.
6. Майданова Л.М., Калганова С.О. *Практическая стилистика жанров СМИ: учебное пособие*. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2006.
7. Дускаева Л.Р. *Диалогическая природа газетных речевых жанров*. Под редакцией М.Н. Кожиной. Изд. 2-е. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2012.
8. Мельник Г.С. *Mass media: психологические процессы и эффекты*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1996.
9. Больц Н. *Азбука media*. Москва: Издательство «Европа», 2011.
10. Кожемякин Е.А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2010; № 2 (73); Вып. 11: 13 – 21.
11. Чернышова Т.В. *Современный публицистический дискурс (коммуникативно-стилистический аспект): учебное пособие*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2003.
12. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь)*. Москва: Флинта, 2008.
13. Буряковская В.А. *Коммуникативные характеристики массовой культуры в медийном дискурсе (на материале русского и английского языков): монография*. Волгоград: Перемена, 2014.
14. Желтухина М.Р. Медиадискурс: структурная специфика. *Медиаатекст: стратегии – функции – стиль*: коллективная монография. Ответственный редактор Л.И. Гришаева, А.Г. Пастухов, Т.В. Чернышова. Орёл: Горизонт, 2010: 19 – 31.
15. Пастухов А.Г. Публицистический – журналистский – медийный: к формированию новой стилистической парадигмы. *Массмедиа и массовые коммуникации: опыт, проблемы, перспективы: II Международный научный colloquium*. Белгород: БелГУ, 1–2 октября 2014 г.: сборник научных работ. Под редакцией Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского. Белгород, 2014: 45 – 60.
16. Кожина М.Н. *Стилистика русского языка: учебное пособие*. Москва: Просвещение, 1977.
17. Барлас Л.Г. *Русский язык. Стилистика*. Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1978.
18. Гальперин И.Р. *Стилистика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1971.
19. Долинин К.А. *Стилистика французского языка: учебное пособие*. Ленинград: Просвещение, 1978.
20. Костомаров В.Г. *Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики*. Москва: Гардарики, 2005.
21. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь)*. Москва: Флинта, 2008.
22. Кройчик Л.Е. Система журналистских жанров. *Основы творческой деятельности журналиста*. Под редакцией С.Г. Корконосенко. Санкт-Петербург: Знание, 2000: 125 – 168.

23. Snow R.P. Radio. *Media in Society: Readings in Mass Communication*. Ed. by Deming C.J., Becker S.L. Glenview: Scott, Foresman and company, 1988: 89 – 101.
24. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
25. Баранов А.Г. *Прагматика как методологическая перспектива языка*. Краснодар: Просвещение-Юг, 2008.

References

1. Kostomarov V.G. *Russkij yazyk na gazetnoj polose: nekotorye osobennosti yazyka sovremennoj gazetnoj publicistiky*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1971.
2. Solganik G.Ya. O yazyke i stile gazety. *Yazyk SMI kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya*. Otvetstvennyj redaktor M.N. Volodina. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2003: 261 – 268.
3. Lysakova I.P. *Yazyk gazety i tipologiya pressy. Sociolingvisticheskoe issledovanie*. Sankt-Peterburg: Filol. f-t SPbGU, 2005.
4. Kormilicyna M.A., Sirotnina O.B. *Yazyk SMI: uchebnoe posobie*. Saratov: Izdatel'stvo Sarat. un-ta, 2011.
5. Tertychnyj A.A. *Zhannyj periodicheskoy pechati*. Moskva: Aspekt Press, 2006.
6. Majdanova L.M., Kalganova S.O. *Prakticheskaya stilistika zhanrov SMI: uchebnoe posobie*. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2006.
7. Duskaeva L.R. *Dialogicheskaya priroda gazetnykh rechevykh zhanrov*. Pod redakciej M.N. Kozhinoj. Izd. 2-e. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2012.
8. Mel'nik G.S. *Mass media: psihologicheskie processy i `effekty*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 1996.
9. Bol'c N. *Azbuka media*. Moskva: Izdatel'stvo «Evropa», 2011.
10. Kozhemyakin E.A. Massovaya kommunikaciya i mediadiskurs: k metodologii issledovaniya. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010; № 2 (73); Vyp.11: 13 – 21.
11. Chernyshova T.V. *Sovremennyy publicisticheskij diskurs (kommunikativno-stilisticheskij aspekt): uchebnoe posobie*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2003.
12. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI (Sovremennaya anglijskaya mediarech')*. Moskva: Flinta, 2008.
13. Buryakovskaya V.A. *Kommunikativnye harakteristiki massovoj kul'tury v medijnom diskurse (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): monografiya*. Volgograd: Peremena, 2014.
14. Zheltuhina M.R. Mediadiskurs: strukturalnaya specifika. *Mediatekst: strategii – funkcii – stil': kollektivnaya monografiya*. Otvetstvennyj redaktor L.I. Grishayeva, A.G. Pastuhov, T.V. Chernyshova. Orel: Gorizont, 2010: 19 – 31.
15. Pastuhov A.G. Publicisticheskij – zhurnalistskij – medijnyj: k formirovaniyu novoy stilisticheskoy paradigmy. *Massmedia i massovye kommunikacii: opyt, problemy, perspektivy*. II Mezhdunarodnyj nauchnyj kollokvium. Belgorod: BelGU, 1–2 oktyabrya 2014 g.: sbornik nauchnykh rabot. Pod redakciej E.A. Kozhemyakina, A.V. Polonskogo. Belgorod, 2014: 45 – 60.
16. Kozhina M.N. *Stilistika russkogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
17. Barlas L.G. *Russkij yazyk. Stilistika*. Posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 1978.
18. Gal'perin I.R. *Stilistika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
19. Dolinin K.A. *Stilistika francuzskogo yazyka: uchebnoe posobie*. Leningrad: Prosveschenie, 1978.
20. Kostomarov V.G. *Nash yazyk v dejstvii: Ocherki sovremennoj russkoj stilistiki*. Moskva: Gardariki, 2005.
21. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI (Sovremennaya anglijskaya mediarech')*. Moskva: Flinta, 2008.
22. Krojchik L.E. Sistema zhurnalistskikh zhanrov. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*. Pod redakciej S.G. Korkonosenko. Sankt-Peterburg: Znanie, 2000: 125 – 168.
23. Snow R.P. Radio. *Media in Society: Readings in Mass Communication*. Ed. by Deming C.J., Becker S.L. Glenview: Scott, Foresman and company, 1988: 89 – 101.
24. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
25. Baranov A.G. *Pragmatika kak metodologicheskaya perspektiva yazyka*. Krasnodar: Prosveschenie-Yug, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.09.16

УДК 811.512.153

Kyzlasov A.S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail.ru

Kaskarakova Z.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Beloglazov P.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

ABOUT MODERN CONDITION OF THE KYZYL DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE. The article presents a topical research on description of a language situation in the Kyzyl dialect of the Khakass language. Today this dialect is spoken by a very small number of representatives. The work gives a short description of the origin of the speakers of the Kyzyl dialect. The characteristic lexical features of the Kyzyl dialect of Khakass are distinguished and described. The researchers do an analysis of reasons that caused the narrowing of the language environment in the places of residence of the dialect. On the basis of a questionnaire some aspects of functioning of the Khakass language in a dialectal environment are studied, especially the statistical data on the degree of the use of the Kyzyl dialect in communication, attitude of Kyzyl people toward the prospects of preservation of their dialect. As the research task the authors estimate what at stage of the process of disappearance the kyzyl dialect of the Khakass language is. The paper mentions the basic reasons of the loss of the Kyzyl dialect.

Key words: linguistic situation, Kyzyl dialect, survey, Khakass language.

А.С. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ КЫЗЫЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – описанию языковой ситуации в кызыльском диалекте хакасского языка, так как представителей этого диалекта осталось очень мало. Дается краткая характеристика происхождения носителей кызыльского диалекта. Выделяются и описываются характерные лексические особенности кызыльского

диалекта хакасского языка. В ней сделана попытка анализа мотивов сужения языковой среды в местах проживания носителей кызыльского диалекта. На основе анкетирования выявлены некоторые аспекты функционирования хакасского языка в диалектной среде, в частности, приведены статистические данные о степени употребления кызыльского наречия в общении между его носителями, отношение самих кызыльцев к перспективам сохранения диалекта. В качестве исследовательской задачи авторами была сделана попытка оценить, на какой ступени процесса исчезновения находится кызыльский диалект хакасского языка. Определены основные моменты утраты кызыльцами исконного наречия.

Ключевые слова: языковая ситуация, кызыльский диалект, опрос, хакасский язык.

В настоящей работе речь пойдет о кызыльцах – малочисленных носителях кызыльского диалекта хакасского языка. Мы рассмотрим особенности их современного положения с точки зрения владения родным языком, функционирования кызыльского наречия в различных сферах социальной жизни по результатам анкетирования. Прежде всего, рассмотрим диалектные фонетико-лексические отличия кызыльского диалекта от хакасского литературного языка.

Кызыльцы как субэтнос сформировались на базе тюркоязычного населения Белого и Черного Июсов и Чулыма. Это население по реформе 1822 года было объединено в Кызыльское степное управление. Название его восходит к одноименному сеоку, проживавшему здесь, и через название управления было воспринято всем населением данной территории [1, с. 48].

Характерными фонетическими признаками кызыльского диалекта являются шипящие звуки в словах, например: лит. *чабыс* – кыз. *чамыш* “низкий”, лит. *пасха* – кыз. *маша* “молоток”, лит. *пычак* – кыз. *пыжах* “нож” лит. *пазах* – кыз. *пажах* “колосся” и др.

Общациональные, хакаские закономерности, как ассимиляция и диссимиляция согласных, метатеза, озвончение глухих согласных между гласными, употребление согласных в начале и конце слова, артикуляция и гармония гласных, имеют местный диалектный характер. Вследствие этого, общие для всех диалектов слова в кызыльском приобретают иное звучание, создают иной оттенок мелодики речи, чем в других диалектах и литературном хакасском языке. Например, слово *керхек* в кызыльском произносится *кержек* (звук ж имеет мягкий оттенок), *чода* “голень” – *шода*, *тауах* “курица” – *таах*, *кес* “сила” – *кеч*, *аиас* “дерево” – *агащ*, *сас* “волосы” – *чеч*, *пычак* “нож” – *пыжах* и т.д. [2].

Как и в хакасском языке в целом, лексика кызыльского диалекта содержит ряд исконно тюркских слов, слов тюрко-монгольской параллели. Выделяется также пласт слов, заимствованных из других языков. К ним относятся: *авыра* “телега”, *алыйах* “кукла”, *ариамах* “рождество”, *наиыс* “один, одинокий”, *наны* “эхо”, *сзлек* “ведло”, *сэтлер* “мешок”. Диалектные варианты обычно сосуществуют с общепринятыми нормами языка. Поэтому кызыльцы в одно и то же время могут сказать *омач* и *самнах* “ложка”, *авыра* и *хауаа* “телега”, *сэтлер* и *хал* “мешок”.

В кызыльском диалекте встречаются типы аффиксов формообразования и словообразования, которые отсутствуют в других диалектах и литературном хакасском языке. Например, в кызыльском произношении слово *kizi* “человек” в дательном падеже будет иметь форму *kizee* и *kizeeee*. В форме *kizeeee* “человеку” дважды повторяется аффикс дательного падежа. Местоимение *ол* “он” в дательном и направительном падежах имеет формы *анаа* и *анааиа* (лит. *аиаа*), т. е. к первичной форме дательного падежа *анаа* “ему” повторно прибавляется падежный аффикс *иа* (*анааиа*).

В кызыльском диалекте из глагольных лично-временных форм наиболее своеобразны, на наш взгляд, формы настоящего времени изъявительного наклонения. Например, фраза *мин ирт парчатхам* “я проходил мимо” в кызыльском диалекте будет звучать *мэн эрт паратхам* [3, с. 6 – 36].

Подобные своеобразные черты кызыльского диалекта по нашим материалам в описаниях разных разделов языка можно приводить достаточном количестве.

Материалы для исследования собирались в рамках гранта РГНФ № 13-04-18015 «Кызыльский диалект: современное состояние, проблемы, перспективы» – 2013.

Например, в селе Чёрное озеро Ширинского района, в селах Сарала, Кагаево Орджоникидзевского района сделали записи лексического материала и речь носителей кызыльского диалекта на диктофон следующих информаторов: Ульяничева Е.П., Кагаева М.Р., Янгулова Г.Е., Абдорин И.Н., Боскаулова З.П., Ачисова (Щеголакова) В.А., Балахчина А.И., Шпагина (Балахчина) З.И. Ачисова К.Г., Ачисова Т. и др.

В селе Чёрное озеро возраст носителей кызыльского диалекта составляет в среднем 70 – 80 лет, в остальных населенных

пунктах возраст информаторов моложе – 50 – 60 лет. Речь записанных носителей диалекта в основном сохранилась, т. е. они говорят на своем исконном языке, за исключением некоторых заимствованных слов и выражений из русского языка. Это объясняется тем, что их окружает русскоязычная среда. Из-за того, что у них повседневное общение с окружающими на русском языке они постепенно утрачивают свой лексикон. Иногда с трудом вспоминают название какого-нибудь зверька или растения. Чтобы не утратить кызыльские названия животных, растений, рыб некоторые носители диалекта записали их в тетрадь, например: Янгулов Иван Михайлович зачитал названия этих существ со своей тетради. И это, мы думаем, он сделал правильно. С течением времени эти кызыльские названия могли быть утрачены.

Как следовало ожидать, 70-ти- и 80-тилетние дедушки, бабушки ещё хорошо знают свой диалект, говорят и общаются на кызыльском диалекте легко и непринужденно. Более молодые носители диалекта в лексике часто употребляют русские заимствования и меньше знают названия различных предметов. Это вполне объяснимо, так как они больше разговаривают на русском языке.

Ряд информаторов сохранили исконно хакасское искусство исполнения тахпахов и песен. Например, Абдорин Иван Никитич нам исполнил тахпах собственного сочинения, Шпагина (Балахчина) Зинаида Ивановна исполнила собственные песни.

Исполнителей больших произведений (преданий, героических сказаний) нам не удалось встретить. Их и так было мало, теперь таких хайджи практически не осталось.

Функционирование кызыльского диалекта в настоящее время очень сузилось. Уже очевидно, что с уходом старшего поколения на кызыльском диалекте будет некому говорить, так как их дети и внуки уже не общаются на своем диалекте. В школах хакасский язык не преподают. Нам довелось побывать в с. Белый Балахчин, где учат хакасскому языку. В остальных населённых пунктах, где мы побывали хакасский язык дети не изучают. Такое положение вещей создает ощущение того, что перспектива для сохранения функций кызыльского диалекта не остаётся. Он может сохраниться только в отдельных семьях, где родители озабочены тем, чтобы дети знали родной диалект и хакасский язык. Положительный пример такого явления мы увидели только в семье Ачисовой Кристины Григорьевны. Её дочь Татьяна 1961 г. р. хорошо говорит и общается на своем диалекте. По словам Татьяны её дети также знают свой диалект. Таким образом, в этой семье на бытовом уровне функция диалекта сохранилась.

В ходе многочисленных бесед с нашими информаторами (по данной теме специально опрошено 30 кызыльцев) сложилась следующая картина. В общей массе опрошенных нами людей можно довольно чётко выделить три возрастных группы: 1) пожилые люди – родившиеся до середины XX в., 2) люди среднего возраста – родившиеся в период с 1950 по 1965 годы. 3) люди молодого возраста – родившиеся в период после 1965 года.

Около 58,3% опрошенных нами кызыльцев заявили, что родным языком для них является хакасский. 33,3% респондентов считают родным хакасский и русский языки. Уровень владения родным языком выразился в следующих цифрах: 83,3% респондентов свободно разговаривают на родном языке (представители первой и второй групп); 16,7% говорят на родном диалекте, но не могут писать и читать [4].

На вопрос: Изучали ли вы хакасский язык? – носители кызыльского диалекта ответили так (см. таблицу 1):

Таблица 1

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
да	10	33,3	33,3
нет	20	66,7	66,7
Итого ответивших:	30	100,0	100,0

На вопрос: В какой форме вы изучали язык в школе? – респонденты ответили таким образом (см. таблицу 2):

Таблица 2

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
на факультативе	0	0,0	0,0
уроки хакасского языка	20	80,0	33,3
индивидуальные занятия с репетитором	0	0,0	0,0
групповые занятия с репетитором	0	0,0	0,0
в школе в специальном классе	0	0,0	0,0
дома, при общении с родителями и родственниками, друзьями	10	40,0	16,7
Итого ответивших:	30	120,0	41,7

На вопрос: Знают ли ваши дети хакасский язык? – респонденты ответили следующим образом (см. таблицу 3):

Таблица 3

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
свободно говорят, пишут и читают	5	8,3	8,3
говорят, но не могут писать, читать	9	25,0	25,0
понимают разговорную речь, но не говорят	10	41,7	41,7
не говорят и не понимают	2	8,3	8,3
нет детей	4	16,7	16,7
Итого ответивших:	30	100,0	100,0

На вопрос: Хотели бы вы, чтобы ваши дети изучали хакасский язык? – респонденты ответили таким образом (см. таблицу 4):

Таблица 4

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
да	24	66,7	66,7
скорее всего да, чем нет	0	0,0	0,0
скорее всего нет, чем да	0	0,0	0,0
нет	2	8,3	8,3
затрудняюсь ответить	4	25,0	25,0
Итого ответивших:	30	100,0	100,0

На вопрос: Хотели бы вы лично изучать хакасский язык? – респонденты ответили таким образом (см. таблицу 5):

Таблица 5

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
да, хочу	9	25,0	25,0
да, уже учу	0	0,0	0,0
скорее да, чем нет	5	8,3	8,3
скорее нет, чем да	0	0,0	0,0
нет	0	0,0	0,0
я знаю язык	16	66,7	66,7
Итого ответивших:	30	100,0	100,0

На вопрос: Почему вы хотите/не хотите изучать хакасский язык? – респонденты ответили следующим образом (см. таблицу 6):

Таблица 6

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
очень хочу хорошо знать хакасский язык	12	33,3	33,3
мне вполне достаточно имеющейся у меня базы знаний, нет никакой необходимости тратить силы и время на изучение хакасского языка	6	16,7	16,7
знать хакасский язык – это хорошо, но возникает слишком много трудностей при его изучении, которые я не вижу необходимости преодолевать	0	0,0	0,0
хорошее знание хакасского языка мне не пригодится, следовательно, нет необходимости его изучать	2	8,3	8,3
затрудняюсь ответить	10	41,7	41,7
Итого ответивших:	30	100,0	100,0

На вопрос: Посещаете ли вы национальные хакасские праздники? – были получены такие ответы (см. таблицу 7):

Таблица 7

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
да	24	66,7	66,7
нет	6	33,3	33,3
никогда	0	0,0	0,0
Итого ответивших:	30	100,0	100,0

На предложение: Назовите наиболее эффективные меры для повышения престижа хакасского языка среди населения – респонденты ответили таким образом (см. таблицу 8):

Таблица 8

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
введение обязательного изучения хакасского языка для всех в дошкольных, средних учебных заведениях, колледжах, училищах, Вузов	10	58,3	58,3
введение обязательного требования знания хакасского языка госчиновников	5	41,7	41,7
открытие специализированных центров по изучению хакасского языка	4	16,7	16,7
введение дня «обязательного использования хакасского языка в школах, колледжах, училищах, Вузах, рабочих местах, общественных местах»	2	8,3	8,3
введение «год хакасского языка»	3	25,0	25,0
Способствовать поднятию хакасской культуры	2	8,3	8,3
Затрудняюсь ответить	2	16,7	16,7
Изучать с малых лет	2	8,3	8,3
Итого ответивших:	30	183,3	100,0

Выберите одно из высказываний о хакасском языке, с которым Вы согласны – Респонденты написали таким образом (см. таблицу 9):

Таблица 9

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
умирающий язык, язык ограниченного применения	10	16,7	16,7
язык, который надо сохранять обязательно, это культурное достояние	20	83,3	83,3

Библиографический список

1. Кривоногов В.П. *Хакасы в начале XXI века: современные этнические процессы*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2011.
2. *Полевые материалы автора. Тетрадь № 6, улус Белый Балахчин Ширинского района Хакасской автономной области*. 1990 г., июнь.
3. Патчакова Д. Ф. *Кызыльский диалект хакасского языка (краткий очерк): пособие для учителей*. Абакан, 1995.
4. *Кызыльский диалект: современное состояние, проблемы, перспективы. Полевые материалы экспедиции по гранту РГНФ № 13-04-18015*. 2013.
5. Кызласов А.С., Каскаракова З.Е. О языковой ситуации в кызыльском диалекте хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2013; 6.
6. Назаров И.И. Кумандинский этнос сегодня. *Этнография Алтая и сопредельных территорий: материалы международной научной конференции*. Под редакцией Т.К. Щегловой, И.В. Октябрьской. Барнаул, 2008; Вып. 7.
7. Каксин А.Д. *Хакасы: культурные традиции и их трансформация (конец XX – начало XXI)*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2013.

References

1. Krivonogov V.P. *Hakasy v nachale XXI veka: sovremennyye etnicheskiye processy*. Abakan: Hakasskoye knizhnoye izdatel'stvo, 2011.
2. *Polevyye materialy avtora. Tetrady № 6, ulus Belyj Balakhchin Shirinskogo rajona Hakasskoj avtonomnoj oblasti*. 1990 g., iyun'.
3. Patachakova D. F. *Kyzyl'skij dialekt hakasskogo yazyka (kratkij ocherk): posobie dlya uchitelej*. Abakan, 1995.
4. *Kyzyl'skij dialekt: sovremennoye sostoyaniye, problemy, perspektivy. Polevyye materialy ekspeditsii po grantu RGNF № 13-04-18015*. 2013.

хакасский язык – язык будущего общения в нашем обществе	0	0,0	0,0
Итого ответивших:	30	100,0	100,0

На вопрос: Как вы думаете, что необходимо для более широкого распространения хакасского языка в обществе? – респонденты ответили таким образом (см. таблицу 10):

Таблица 10

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от числа опрошенных
Изучать в школе	9	25,0	25,0
Использовать в быту	8	33,3	33,3
Затрудняюсь ответить	10	58,3	58,3
Увеличить количество учителей хакасского языка	3	8,3	8,3
Итого ответивших:	30	125,0	100,0

Большинство из опрошенных (41,7%) при общении дома используют хакасский язык, только лишь 33,3% используют в этом случае оба языка. В остальных случаях (25%), дома разговаривают только на русском языке. В кругу своих родных, друзей, соседей говорят на хакасском языке 8,3%, на хакасском и русском языках 50,0%, только на русском языке 41,7% опрошенных.

В семьях, где один из родителей хакас, а другой – русский, хакасский язык также не используется. На вопрос – На работе с коллегами говорят на хакасском и русском языках 16,7%, только на русском языке 41,7% опрошенных. В общественных местах 16,7% кызыльцев говорят на русском и хакасском языках, только на русском языке общаются 83,3% опрошенных [5, с. 369 – 370].

Таким образом, современное состояние кызыльского диалекта хакасского языка нами было охарактеризовано как двуязычие с нарастающим преобладанием русского языка во всех сферах жизни. Такие же явления можно наблюдать и в других языках, например, в кумандинском языке [6, с. 75 – 78].

Языковая ситуация в вышеназванных территориях может служить индикатором общего социально-экономического неблагополучия малочисленных носителей кызыльского диалекта. Можно согласиться с мнением, что в настоящий момент пожилые кызыльцы говорят на родном диалекте, относительно молодые люди среднего возраста используют свой родной язык при общении все меньше, дети школьного возраста в основном говорят на русском языке. Из пяти ступеней, когда язык подвержен опасности исчезновения, кызыльский диалект хакасского языка находится где-то на третьем месте, когда пожилые говорят на своем наречии, молодые постепенно забывают свой родной язык [7, с. 118 – 119].

5. Kyzlasov A.S., Kaskarakova Z.E. O yazykovoj situacii v kyzyl'skom dialekte hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2013; 6.
6. Nazarov I.I. Kumandinskij `etnos segodnya. *Etnografiya Altaya i sopredel'nyh territorij: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Pod redakciej T.K. Scheglovoj, I.V. Oktyabr'skoj. Barnaul, 2008; Vyp. 7.
7. Kaksin A.D. *Hakasy: kul'turnye tradicii i ih transformaciya (koniec XX – nachalo XXI)*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2013.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 82-3

Bogumil T.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: tbogumil@mail.ru

THE OPPOSITION "CRIMEA – SIBERIA" IN WORKS OF V.M. SHUKSHIN. The paper highlights research on different meanings of the opposition "Crimea – Siberia" in V.M. Shukshin's works. Writer's geopoetics inherit the mythological conception of space heterogeneity (native – foreign, good – bad). Associations that are stable in the public mind connect the Crimea with heaven and Siberia with hell. These points of view are based on natural and climatic features of the two regions (warm – cold). They turn inside out in the patriotic mental space of the author. Altai as a synecdoche of Siberia is gracious, healing locus, whereas signs of the Crimea become "exterior", dangerous, infernal space, profane paradise. The ambivalence of the characteristics of the two opposite poles leads to neutralize it. The name of the Crimea rhymes with the name of Siberia (Altai) of its historical destiny (Ermak's plot) and cultural halo (Odysseus's wanderings).

Key words: Crimea, Siberia, Altai, V.M. Shukshin, geopoetics, Stenka Razin, Ermak, Odysseus.

Т.А. Богумил, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: tbogumil@mail.ru

ОППОЗИЦИЯ «КРЫМ – СИБИРЬ» В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА

Исследование выполнено в рамках проекта №16-14-22001 РГНФ «Семиотика пространства в региональной литературе: особенности геопозтики В.М. Шукшина»

В статье исследуются варианты семантического наполнения оппозиции «Крым – Сибирь» в творчестве В.М. Шукшина. Геопозтика писателя наследует мифологические представления о неоднородности пространства. Устойчивые в массовом сознании ассоциации Крыма с раем, а Сибири с адом, основанные на природно-климатических особенностях регионов (тепло – холод), инверсируются в ментальном пространстве автора-патриота. Алтай как синекдоха Сибири оказывается благодатным, исцеляющим локусом, тогда как Крым приобретает признаки «чужого», опасного, infernalного пространства, профанного рая. Амбивалентность характеристик обоих полюсов оппозиции приводит к её нейтрализации. Крым рифмуется с Сибирью (Алтаем) своей исторической судьбой (Ермаков сюжет) и культурным ореолом (странствия Одиссея).

Ключевые слова: Крым, Сибирь, Алтай, В.М. Шукшин, геопозтика, Стенька Разин, Ермак, Одиссей.

1. Крым – рай, Сибирь – ад. Противопоставление Крыма и Сибири, неочевидное для жителя европейской части страны, для сибиряка середины-конца XX века было вполне оправданным. Море, солнце, садовое изобилие рисовали типичную картину райской Тавриды. Имея в виду подобный семантический ореол Крыма, повествователь, очень близкий автору, размышляет о Сибири: «...наши предки шли вот по этим местам. <...> А ведь это не кубанские степи и не Крым, это Сибирь-матушка, она "шутки не понимает"» [1, т. 9, с. 33]. Традиционный образ Крыма как пространства жаркого, плодородного, благодатного противопоставлен здесь не менее устойчивой ассоциации Сибири с холодом, суровыми испытаниями, болезнью и смертью. О судьбе переселенцев в Сибирь сказано: «Там небось и пропали, сердешные...» [1, т. 4, с. 279]. Показательны размышления Петьки Краснова в ялтинском доме-музее А.П. Чехова: «Додуматься – в таком пальтишке в Сибирь! Я ее спрашиваю: "А от чего у него чахотка была?" – "Да, мол, от трудной жизни, от невзгод", – начала выливать. От трудной жизни... Ну-ка, протрясись в таком кожанчике через всю Сибирь...». Земляки сочувственно вздыхают: «Может, не знал человек, какие тут холода» [1, т. 7, с. 23-24].

Оппозиция, основанная на природно-климатических условиях регионов (тепло – холод), варьирует универсальное противопоставление «благоприятный – неблагоприятный» [2, с. 96], иными словами, «жизнь – смерть», «рай – ад».

2. Крым – ад, Сибирь – рай. Казалось бы, в письмах Шукшина востребована позитивная характеристика курорта: «...наилучшие пожелания из солнечного Крыма». Но нет: «Тут плохо, жарко, голо, не интересно работать» [1, т. 8, с. 252]. Эмоция отразилась писателем: «Трудно понять, но как где скажут "Алтай", так вздрогнешь, сердце лизнет до боли мгновенное горячее чувство... <...> Дороже у меня ничего нет» [1, т. 8, с. 54]. Тем самым, в противовес распространенному представлению о Сибири выдвигается глубоко личное, интимное восприятие её части, Алтая, как максимально ценного, оберегающего и исцеляющего родного пространства.

Сюжет киноповести «Печки-лавочки» организован по традиционной модели пути, где начальная точка – Алтай, а конечная

– Крым. Сознание сибирских крестьян сохраняет архаическое деление пространства на «свое» и «чужое». Алтай, дом, есть сакральный центр, место блага. Цель поездки – курорт в Крыму, как и сам путь в «неведомое», отмечены приметами угрожающего, infernalного пространства. Особенно чревата поездка к морю для детей: «у них там сразу откроется дизентерия...» [1, т. 5, с. 252].

Курортное пространство опасно ещё потому, что населено криминальными личностями. Крымский текст включает в себя блатной фольклор, о чём напоминает пропетая вором строчка из песни «Севастополь»: «Там море Черное, песок и пляж, там жизнь привольная чарует нас!» [1, т. 5, с. 263]. Один из шансонных вариантов вводит тему «красивой» жизни: «Двери ресторанов нам открыты, / Выходи, любимая моя. / Оставляю стопку недопитой, / Танго танцевать пойду и я». Семантические параметры курорта, заданные песней, затем дважды повторяются в киноповести, приобретая все более угрожающие размеры. Парфразом фольклорного текста звучат впечатления о Крыме курносого попутчика семьи Расторгуевых. Это профанный рай, где дары природы обильно украшены «голыми» женщинами и благами цивилизации: «Идешь по пляжу – тут женщина голая, там голая – валяются. Идешь, переступаешь через их... <...> Заходишь вечером в ресторан, берешь шашлык, а тут наяривают, тут наяривают!.. Он поет, а тут танцуют. <...> А один раз как дали "Очи черные", у меня на глазах слезы навернулись. <...> А полезли куда-то на гору, я чуть не на карачках дополз – ну, красота! На всех пароходах – музыка» [1, т. 5, с. 281 – 282]. Основные мотивы монолога попутчика совпадают с фрагментом произведения «Петька Краснов рассказывает» (1973). Отмеченные семантические параметры курорта (море, пляж, парход, гора, голые женщины, рестораны, танцы) дополнены другими приметами профанного рая: «...нигде ни одного грубого слова! Чобы матерное слово – боже упаси! Только шуточки, шуточки... Все смеются, шутят. Смеются, прямо сердце радуется. И пьяных нету. Так, идешь – видишь: врезамши, паразит! По глазам видно. Но – не шатается» [1, т. 7, с. 23]. Ср. с приведённой выше характеристикой Сибири: «шутки не понимает».

Мотив «переступания» через женщин вводит тему преступления против женщин, в частности, соблазна и измены. Николай Расторгуев взял с собой в поездку жену, своего рода «волшебного помощника», тем самым обезопасив свой брак. Решающее «сражение» Нюры с бесовскими силами происходит в виртуальном пространстве. Инфернальные черты Крыма, заданные песней «Симферополь» и рассказом курного, повторились и усилились в тревожном сне Нюры. В огромном ресторане под «Очи черные» неистово пляшут «полуголые девицы» и «волосатые парни»: «То ли это какой-то вселенский шабаш, то ли завтра – конец света». Иван пирует, по бокам его «почти голые девицы, смеются, пьют шампанское». Нюра зовет мужа домой, он отказывается, бесовские кривляния усиливаются. Осмеиваемая Нюра было уходит, но вдруг останавливается: «И заткнулась музыка... И все замерли. Нюра пошла опять к столу... И с её шагами, сперва тихо, потом громче стала нарастать удалая, вольная музыка "Из-за острова на стрежень"». Иван превратился в грозного Степана Разина. Не менее грозная Нюра «подошла, выдернула мощной рукой его из-за стола и дала пинка под зад. И сама пошла следом за ним» [1, т. 5, с. 284 – 285].

Преодолев все препятствия пути, герои оказываются в чужом Крыму, который, вопреки страхам и ожиданиям, наделен признаками подлинного рая: «Хорошо-то как здесь. Господи! Рай» [1, т. 5, с. 303]. Итогом путешествия героев становится превращение «чужого», опасного, страшного пространства в «свое», освоенное, благое. Тем самым киноповесть строится по инвариантной модели, характерной также для сказки и мифа, где путь ведет из надежного, безопасного центра (дома) в мир опасности и смерти, дабы обрести сакральное благо в битве со злом [3, с. 262]. Мифопоэтическое прочтение киноповести обнаруживает ее архетипическую подоплеку – ритуал, направленный, помимо прочего, на инверсию либо нейтрализацию бинарных оппозиций [2, с. 98].

3. Крым ≈ Сибирь. В романе «Любавины» созерцание заката в горах Алтая подытоживается репликой героя: «Везде был: на Кавказе, в Крыму, в Финляндии – видел красоту. Но такой вот не видел нигде» [1, т. 2, с. 315]. Идеальные характеристики Сибири закреплены за ее частью – Алтаем. Оппозиция «Кавказ / Финляндия / Крым – Алтай» не столько восходит к базовой антитезе «неблагоприятный – благоприятный», сколько фиксируют разную степень проявленности «блага». Все обозначенные локусы отмечены красотой и на этом основании могут быть признаны не антитетическими, но сходными, почти тождественными.

Примечателен перечень регионов, вовлекаемых в сопоставительный ряд. Упомянутые территории, так же как и не названный здесь Урал, в русской культуре наделены повышенным значением, продуцируют круг «текстов» о себе. Семиотическая нагруженность указанных локусов связана с тем, что все они – территория завоеванной периферии и потому играют ключевые

роли в процессе национально-государственного самоопределения России: конкретизации её геополитических ролей, формировании культурной ориентации...» [4, с. 60 – 61].

Таким образом, семантическое тождество Крыма и Сибири (Алтая) как райского пространства подкрепляется историческим сюжетом завоевания территории. Ключевой фигурой, осуществившей присоединение Сибири к России, был казачий атаман Ермак. Своеобразным историческим двойником Ермака видится Степан Разин. И Ермак, и Разин в свое время участвовали в военных действиях с крымцами. Прецедент прощения разбойного казачьего атамана Ермака царем Иваном Грозным за присоединение Сибири к России становится потенциальной моделью поведения Стеньки Разина (см. [1, т. 4, с. 12, с. 279, с. 177]). В виртуальной истории Стеньки Разина дублировал бы Ермаков сюжет, только в иных исторических декорациях, где объект завоевания – Крым или Персия, а милостивый царь – Алексей Михайлович. Двойничество Разина и Ермака, обозначенное их происхождением, статусом, сюжетом (реализованным и потенциальным) завоевания чужой территории и прощения царем, проявляется и в том, что потомственный сибиряк (= Ермак) Иван Расторгуев предстает во сне жены в облике Стеньки Разина, объединяет в себе двух исторических персонажей, воплощающих национальный характер.

Крым в культуре и политике XVIII века репрезентировал и «христианскую Византию, и классическую Элладу» [5, с. 100]. Более того, Крым отождествлялся с античной Грецией [5; 6]. В этом контексте крымский и сибирский тексты связывает еще одна пара двойников. В.М. Шукшин пишет: «У меня отец – Макар, я где-то прочитал, что Макар – это путевой» [1, т. 9, с. 33]. Между тем, имя «Макар» переводится с греческого как «блаженный, счастливый». В.И. Даль указывает, что «плутов зовут Макарами». Фразеологизм «Куда Макар телят не гонял», синонимичен выражениям «за тридевять земель», «на кудыкину гору» и тому подобным перифразам отдаленного опасного неведомого места, то есть, пространства смерти [7, с. 241 – 253]. Совокупность смыслов, увязываемых с именем Макар, позволяет соотносить его с античным странником по мирам мертвых – хитроумным Одиссеем [8, с. 232].

Путешествие персонажей В.М. Шукшина в Крым совершается ещё и в пространстве памяти: «Вспомнились те ночи – далекие, где тихо шумит огромное море и очень тепло» [1, т. 7, с. 25]. Желание Ивана Расторгуева свозить детей на курорт ориентировано на финал пути, возвращение домой: «Скажут, папка возил нас, когда мы маленькие были. Я вон отца-то почти не помню, а вот помню, как он меня маленького в Березовку возил» [1, т. 5, с. 249]. Память нейтрализует оппозиции «здесь – там», «сейчас – тогда», «Крым – Сибирь», «жизнь – смерть». Телемах обретает своего отца, вернувшегося из царства смерти. В.М. Шукшин преодолевает детскую травму, встречается в своём творчестве с репрессированным отцом.

Библиографический список

1. Шукшин В.М. *Собрание сочинений*: в 9 т. Барнаул: Издательский дом «Барнаул», 2014.
2. Иванов Вяч. Вс. *Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем*. Москва: Советское радио, 1978.
3. Топоров В.Н. Пространство и текст. *Текст: семантика и структура*. Ответственный редактор Т.И. Цивьян. Москва: Наука, 1983.
4. Анисимов К.В. Парадигматика и синтагматика «сибирского текста» русской литературы (Постановка проблемы). *Сибирский текст в русской культуре*. Томск: ТГУ, 2007; Вып. 2.
5. Зорин А. *Кормя двуглавого орла... Литература и государственная идеология в России в последней трети XVIII – первой трети XIX века*. Москва: Новое литературное обозрение, 2001.
6. Гончарова О.М. Крым как Византия (вторая половина XVIII века). *Крымский текст в русской культуре*. Под редакцией Н. Букс, М.Н. Виrolайнен. Санкт-Петербург: ИРЛИ, 2008: 7 – 22.
7. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2000.
8. Фрейденберг О.М. *Поэтика сюжета и жанра*. Москва: Лабиринт, 1997.

References

1. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Barnaul: Izdatel'skij dom «Barnaul», 2014.
2. Ivanov Vyach. Vs. *Chet i nechet: Asimetriya mozga i znakovyh sistem*. Moskva: Sovetskoe radio, 1978.
3. Toporov V.N. Prostranstvo i tekst. *Tekst: semantika i struktura*. Otvetstvennyj redaktor T.I. Civ'yan. Moskva: Nauka, 1983.
4. Anisimov K.V. Paradigmatika i sintagmatika «sibirskogo teksta» russkoj literatury (Postanovka problemy). *Sibirskij tekst v russkoj kul'ture*. Tomsk: TGU, 2007; Vyp. 2.
5. Zorin A. *Kormya dvuglavogo orla... Literatura i gosudarstvennaya ideologiya v Rossii v poslednej treti XVIII – pervoj treti XIX veka*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2001.
6. Goncharova O.M. Krym kak Vizantiya (vtoraya polovina XVIII veka). *Krymskij tekst v russkoj kul'ture*. Pod redakciej N. Buks, M.N. Virolajnen. Sankt-Peterburg: IRLI, 2008: 7 – 22.
7. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2000.
8. Frejdenberg O.M. *Po'etika syuzheta i zhanra*. Moskva: Labirint, 1997.

Статья поступила в редакцию 05.09.16

УДК 811.111'25

Zayukova Ye.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*
E-mail: elena-zayukova@yandex.ru

THE PROBLEM OF ADEQUATE TRANSLATION OF TOURISM DISCOURSE: A COMPARATIVE CASE STUDY OF LINGUISTIC AND CULTURAL FACTORS OF TRANSLATION. The paper focuses on the mediation role of translation in the tourism sector and the necessity of high-quality translations of multilayered and semiotically heterogeneous tourism texts with various signs and symbols (verbal and audiovisual). The work analyzes some linguistic and cultural factors that influence the process of translation, and also shows some frequent linguistic and pragmatic mistakes found in tourism texts. The sphere of tourism with its large economic multiplicative effect is important but the development of in-bound tourism is restrained by inadequate and not of high quality presentation of tourism product abroad. To promote any tourism product in the best way you need to focus on some specific customer, his / her tastes, wishes and resources. To observe all these conditions, i.e. to provide a customer with the translation of high quality that implies not only the use of equivalents when translating the source text, but its complete linguistic and cultural adaptation to the putative readership, is a considerable advance for tourism industry development.

Key words: *tourism discourse, adequate translation, tourism product, process of translation, intercultural communication, language and culture, linguistic relativity, linguistic asymmetry.*

Е.В. Заюкова, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: elena-zayukova@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕВОДА ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПЕРЕВОДА

В данной статье рассматривается проблема адекватного перевода текстов туристической направленности, являющихся семиотически осложненными, т. е., содержащими знаки разных семиотических кодов (вербальные, визуальные и аудиальные). Далее автором анализируются лингвокультурологические факторы, влияющие на осуществление качественного перевода в туристической сфере, отсутствие которого препятствует развитию въездного туризма. Для лучшего продвижения туристского продукта все виды предложений на туристском рынке должны быть ориентированы на конкретного потребителя, на его пожелания, вкусы и возможности. Соблюдение всех этих условий, а именно предоставление качественного перевода материалов, который подразумевает не только максимальное соответствие нормам перевода, но и полную языковую и культурную адаптацию оригинала для реципиента, является существенным шагом для развития туристской индустрии.

Ключевые слова: *туристический дискурс, адекватный перевод, туристский продукт, процесс перевода, межкультурная коммуникация, язык и культура, языковая картина мира, языковая асимметрия.*

В последние годы заметно возрос интерес к путешествиям и туристическому бизнесу в целом. Туризм стал одной из основных отраслей экономики во многих странах, обеспечивающих развитие других сфер, приток иностранной валюты и создание рабочих мест. Одной из приоритетных задач развития туризма является продвижение туристского продукта на внутреннем и международном рынках, что подразумевает как создание текстов рекламного и информативно-справочного характера, направленных на его реализацию, так и их перевода, от качества которого на первом этапе привлечения туристов зависит правильное, адекватное восприятие иностранным туристом текста, а значит объемы продаж.

Перевод как вид посредничества является способом межкультурной и межкультурной коммуникации, т. е. такого общения, при котором осуществляется взаимодействие субъектов, принадлежащих к разным национальным культурам и владеющих присущим данным культурам национальным языком (языковой картиной мира) и национальным сознанием (концептуальной картиной мира). Языковое своеобразие текста на любом национальном языке ориентировано на данный конкретный этнос, обладающий только ему присущими фоновыми знаниями, культурно-историческими особенностями, а также лингвокультурными особенностями языковой картины мира, не может быть тождественным, воссозданным с абсолютной точностью и полнотой на другом языке [1; 2].

В настоящее время в переводоведении признается принцип относительной переводимости релевантной части содержания оригинала при возможных опущениях, добавлениях и изменениях отдельных элементов передаваемой информации. По словам А.Д. Швейцера, «перевод может быть определен как односторонний и двухфазный процесс межкультурной и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному (переводческому) анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде... Процесс, характеризующийся установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемый различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [3, с. 75]. Следовательно в процессе выполнения

перевода важно уметь выйти за рамки понятийных стереотипов языка, на котором создан текст, подлежащий переводу, и «оказаться» в национально-языковой картине мира того языка, на который выполняется перевод.

Туристический дискурс, как никакой другой институциональный дискурс, насыщен своеобразными языковыми единицами и текстовыми структурами, которые принято относить к проявлениям национально-языковых картин мира – того, порой неуловимого и непривычного для нас в текстах на иностранных языках, что, помимо «традиционных» грамматических и лексических расхождений, отличает один язык от другого.

Элементы национальной культуры и культурного опыта могут быть представлены в тексте как эксплицитно – в качестве конкретных языковых и речевых моделей (грамматические структуры, лексика, ситуативные правила употребления языка), так и имплицитно на уровне культурно или социально обусловленных ценностей, привычных способов мышления, поведения, преобладающих суждений и оценок [4, с. 62]. Так, для английского важнейшим концептом является концепт PRIVACY, или автономия личности, актуализация которого отчетливо наблюдается и в текстах туристической направленности:

(1) *The hotel offers large peaceful secluded gardens with magnificent sea views* (www.englishriviera.co.uk).

(2) *Offering a tranquil escape from the hustle and bustle of the harbor area, this place boasts a sheltered and safe beach which is one of several coveted blue flag holders in the English Riviera* (www.englishriviera.co.uk).

Языковыми средствами репрезентации концепта PRIVACY в примерах (1), (2) являются прилагательные *peaceful, secluded, sheltered, safe* и сочетание *a tranquil escape from the hustle and bustle*.

Успешность переводческой деятельности предполагает преодоление «навязываемых» своим языком, своей языковой и концептуальной картиной мира способов восприятия объективной действительности, а также овладение приемами иноязычной интерпретации мира, т. е. языковой и концептуальной картиной мира иноязычного этноса. Это может касаться случаев, когда высказывание вполне переводимо, но в культуре языка перевода в соответствующей ситуации обычно используется другой способ

выражения. Так, в русскоязычном описании гостиницы вполне традиционным является перечисление удобств следующим образом:

(3) *В гостинице имеются два ресторана, бар, сауна и бассейн* (www.siberia-hotel.ru).

Фраза довольно легко поддается переводу на английский язык: *There are two restaurants, a bar, a sauna and a swimming pool*. В этом случае можно говорить об ошибке, связанной с тем, что переводчик стремится как можно более точно передать отдельные элементы текста – знаки исходного языка и языка перевода привлекают своей мнимой эквивалентностью. В англоязычном тексте более адекватным вариантом в данном контексте будет:

The hotel features/offers two restaurants, a bar, a sauna and a swimming pool.

Узуальность этой структуры объясняется следствием доминирования принципа агентивности в синтаксической структуре английского предложения [5, с. 129]. В языковом сознании носителей английского языка свойством агентивности наделяются не только одушевленные, но и неодушевленные сущности, что находит отражение в том, что позицию подлежащего в англоязычном тексте туристической направленности могут занимать такие существительные, как *hotel, room, restaurant, beach* и др.

Ещё одним примером тенденции к буквализму в переводе может служить перевод сочетания *продолжительность маршрута*, которое чаще всего в переводе русскоязычных сайтов звучит как *'route duration/length'*, хотя англоязычным соответствием в этом случае является *'time on trail'*.

В процессе перевода текстов туристической направленности переводчик сталкивается с проблемой межкультурной асимметрии, с тем, что языки отражают действительность по-разному. Она может иметь две формы: количественную и качественную. Как количественная, так и качественная межкультурная асимметрия в значительной степени свойственна всем текстам туристической направленности, поскольку туризм как деятельность включает в себя прямые контакты в различных культурных сферах (фольклор, гастрономию и т.д.) и, следовательно, они служат своего рода посредниками между туристами и туристскими дестинациями.

Применительно к данному исследованию можно считать, что количественная асимметрия проявляется в различных способах и приемах представления той или иной информации/ сведений и в неравноценности объема этого представления. Качественная асимметрия связана с отбором и характером информации, представленной в тексте: те или иные элементы языка и культуры могут присутствовать в текстах, созданных на одном языке, и отсутствовать в текстах на другом. Сохранение в процессе перевода элементов как количественной, так и качественной асимметрии, может привести к образованию неадекватных образов и представлений, к отчуждению и неверному истолкованию информации.

Примерами качественной асимметрии в русскоязычном и англоязычном туристическом дискурсе могут служить наличие некоторых разделов в последнем, касающихся отдыха пожилых людей и людей с ограниченными возможностями, что может быть представлено в тексте как вербально (*extra special prices for our over 60's*), так и невербально (при помощи специальных значков). К этой же группе можно отнести информацию, касающуюся наличия особого питания, напр.: *gluten-free meals available; Vegetarian, Vegan & Gluten Free Diets catered for; we cater for all diets for prior arrangement*; и пребывания на отдыхе с домашними животными: *dogs are welcome; we are dog friendly; pets are allowed by arrangement; no pets except guide dogs*.

В русскоязычном туристическом дискурсе включение таких разделов носит спорадический характер, что позволяет в этом случае говорить о различиях в ценностных ориентирах, и, как следствие, о качественной асимметрии.

Примером количественной асимметрии может служить проявление национально-языковой картины мира, заключающееся в неодинаковом «по умолчанию» стилистическом «регистре» англоязычных и русскоязычных текстов туристической направленности. В англоязычном туристическом дискурсе наблюдается использование большей палитры графических, лексических, синтаксических и образных средств, чтобы «убедить, привлечь, соблазнить миллионы людей и превратить из потенциальных в реальных клиентов (to persuade, lure, woo and seduce millions of human beings, and, in so doing, convert them from prospective clients into new customers)» [6, с. 2].

К таким средствам можно отнести:

- графические средства. Для привлечения внимания адресата и, как следствие, формирования у него положительного имиджа гостиницы в англоязычном дискурсе часто прибегают к использованию заглавных букв при перечислении удобств и характеристик дестинации:

(4) *Every room is equipped with Freeview Flat screen TV, Radio/alarm, Hairdryer, Tea/Coffee making facilities and access to FREE Wi-Fi. [...] Breakfast is the perfect way to start the day and you can enjoy the treat of the freshly cooked Full English Breakfast* (www.englishriviera.co.uk).

- лексические единицы с эмоционально-оценочной коннотацией (*award-winning food, seafront location with stunning views, unrivaled sea views, fabulous unobstructed views*).

- синтаксические средства. Обилие вопросительных конструкций, что позволяет установить более близкую связь с читателем:

(5) *Why not try one of our Riviera walks? Why not let us book your holiday for you? Why not join us?* (www.englishriviera.co.uk).

- фразеологизмы, метафоры и другие тропы:

(6) *The Corbynhead Hotel: A stone's throw from sea* (www.englishriviera.co.uk).

- игру слов:

(7) *Situated away from the town, Burley Court is a haven for the discerning visitor seeking a peaceful setting for a holiday* (www.englishriviera.co.uk).

В примере (7) используется игра слов, построенная на частичной фонетической схожести слов *haven* и *heaven*, что является достаточно продуктивным приемом в таких текстах. В сознании адресата происходит отождествление этих паронимов и рождается ассоциация о том, что это не только безопасное, но и поистине райское место, доставляющее радость и удовольствие.

- связь вербальных и невербальных/ визуальных компонентов:

(8) *You'll have buckets of fun at one of our many award-winning beaches* (www.englishriviera.co.uk) – (На фотографии – пляж с замками из песка и ведерком).

Передача в переводе эмотивных, стилистических, образных аспектов значения, отражающих национально-культурную специфику этноса, может играть столь же важную роль, как и передача предметно-логического содержания. Но буквальный перевод подобных стилистических образов может вызвать недоумение и даже непонимание, поскольку текстам такого типа на русском языке свойственны в целом большая стилистическая сдержанность и языковая умеренность, а для осуществления адекватного перевода необходимо учитывать не только норму эквивалентности и прагматическая норма, но жанрово-стилистическую. Англоязычные тексты туристической направленности – ярче, в них встречаются порой неожиданные для русскоязычного реципиента стилистические фигуры. Поэтому переводчику необходимо стилистически переосмыслить контрастные англоязычные обороты.

Интерференция может подтолкнуть и к сохранению диалогичности англоязычного дискурса в процессе перевода на русский язык. Для англоязычного дискурса характерно непосредственное обращение к читателю (ego-targeting): приглашение клиента к совместной деятельности посредством использования личных местоимений *you* и *we*. Диалогичность такого текста представляется особым средством выражения, которое помогает автору направить свой текст на читателя, позволяет почувствовать потенциальному туристу свою уникальность, значимость, и то, что данное сообщение предназначено лично ему. Это абсолютно четко укладывается в концепцию индивидуализма западного общества, формы мировоззрения, подчеркивающей приоритет личностных целей и интересов, свободу индивида от общества.

(9) *You'll also no doubt want to take a stroll through the beautiful Princess Gardens towards Torre Abbey Sands and the nearby meadows. This will give you a feel for the resort, while enjoying views across the bay* (www.englishriviera.co.uk).

В русскоязычном тексте традиционным оформлением является использование неопределенно-личных предложений, тенденцию к употреблению которых многие исследователи считают характерной приметой русского мышления, русской картины мира. Сами структуры русского языка тяготеют к безличности, когда не субъект «делает» что-то по отношению к кому-то или чему-то, а, напротив, «что-либо делается» по отношению к субъекту. В данном случае для выражения одного и того же коммуникативного задания языки используют различные синтаксические схемы. Сохраняя в процессе перевода структуры англоязычного

текста (что чаще всего и имеет место), переводчик ограничивается формальным соответствием между исходным текстом и текстом перевода, тем самым нарушая нормы языка перевода.

С точки зрения наличия прецизионной информации и плотности информации тексты туристического дискурса на русском и английском языках в первом приближении могут показаться близкими. Однако при более тщательном сравнении наблюдаются некоторые различия. Например, связанные с тем, что в англоязычном тексте описание ситуации представлено подробнее, чем в русскоязычном, с большей точностью и включением конкретной числовой информации.

(10) *We have free parking for up to 50 cars* (Ср.: бесплатная парковка).

(11) *There is the possibility of joining a 1h30 visit of the little known village of Duingt* (Ср.: небольшая прогулка).

(12) *As you continue around the coast, you eventually come to L'Ancrese Common, a wide expanse of open land that is home to an 18-hole golf course and where a horse-racing meet is held once a year* (Ср.: большое поле для гольфа).

Плотность (компрессивность) информации, которая заключается в сокращении линейной (горизонтальной) и вертикальной протяженности языкового кода при оформлении текста, также представлена по-разному. Так в русскоязычном тексте зачастую

перечисляются те виды спорта и игры, которыми можно заняться на территории гостиничного комплекса (*аэробика, стрельба из лука, боулинг, настольный теннис, волейбол, прокат велосипедов и т.д.*). В англоязычном тексте эта информация чаще всего представлена посредством специальных картинок-значков для обозначения этих видов спорта.

Исходя из анализа, очевидно, что недостаточно просто владеть языком оригинала и знать соответствия между конструкциями двух языков. В процессе перевода в первую очередь необходимо отойти от языков и языковых средств, которыми они располагают, и рассмотреть культурные и языковые картины мира. Сопоставительный анализ англоязычных и русскоязычных текстов туристической направленности с позиций формирования критериев и приемов достижения адекватного перевода с точки зрения выявления национально-культурной специфики, которая проявляется на всех языковых уровнях, иллюстрирует необходимость осуществления определенных модификаций исходного текста в целях достижения равноценного восприятия оригинала и перевода, и адаптации последнего к лингвоэтнической коммуникативной компетенции иноязычного адресата, что позволит избежать структурного калькирования в процессе перевода и воспроизвести прагматический потенциал исходного текста.

Библиографический список

1. Валеева Н.Г. Национально-культурный компонент когнитивной деятельности этноса и проблемы перевода. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2009; Выпуск 561: 55 – 70.
2. Пшенкина Т.Г. *Психолингвистические основания вербальной посреднической деятельности переводчика*: монография. Барнаул: Издательство БГПУ, 2005.
3. Швейцер А.Д. *Теория перевода: статус, проблемы, аспекты*. Москва: Наука, 1988.
4. Тимко Н.В. К вопросу о передаче культурной специфики текста в переводе. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*, 2010; Выпуск 1 (9): 61 – 66.
5. Козлова Л.А. *Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего*: монография. Барнаул: АлтГПА, 2009.
6. Dann G. *The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective*, Wallingford: CAB International, 1996.

References

1. Valeeva N.G. Nacional'no-kul'turnyj komponent kognitivnoj deyatel'nosti `etnosa i problemy perevoda. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; Vypusk 561: 55 – 70.
2. Pshenkina T.G. *Psiholingvisticheskie osnovaniya verbal'noj posrednicheskoy deyatel'nosti perevodchika*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2005.
3. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty*. Moskva: Nauka, 1988.
4. Timko N.V. K voprosu o peredache kul'turnoj specifiki teksta v perevode. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2010; Vypusk 1 (9): 61 – 66.
5. Kozlova L.A. *Etnokul'turnyj potencial grammaticheskogo stroya yazyka i ego realizaciya v grammatike govoryaschego*: monografiya. Barnaul: AltGPA, 2009.
6. Dann G. *The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective*, Wallingford: CAB International, 1996.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 378.637+37.016:81

Zhukova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: Natasha97374@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN THE PROSESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES. The article is dedicated to a problem of development of learning cognitive competence of students in the process of learning a foreign language. The author reveals reasons for low motivation of non-linguistic students to learn a foreign language and comes to the conclusion that one of the reasons is inability to learn. The author gives definitions of "productive educational activity", "competency", "competence", "learning and cognitive competence of students". Special attention is focused on what components of this competence are. The author emphasizes the role of independent work for the development of educational cognitive competence of students, when they learn a foreign language. The article provides detailed recommendations for teachers of foreign languages for the development of learning and cognitive competence of students of non-linguistic specialties.

Key words: competency approach, learning and cognitive competence, motivation, language education for non-linguistic students, productive learning activities.

Н.А. Жукова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: Natasha97374@yandex.ru

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме развития учебно-познавательной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка. Автор выявляет причины низкой мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка и приходит к выводу, что одна из причин – это неумение учиться. В данной статье дано определение понятий «продуктивная учебная

деятельность», «компетентность», «компетенция», «учебно-познавательная компетенция студентов». Особое внимание акцентируется на компонентном составе данной компетенции, рассматриваются группы учебных умений. Подчеркивается роль самостоятельной работы для развития учебно-познавательной компетенции студентов при изучении иностранного языка. В статье приводятся подробные рекомендации преподавателям иностранных языков по развитию учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: компетентностный подход, учебно-познавательная компетенция, мотивация, языковое образование в неязыковом вузе, продуктивная учебная деятельность.

Стремительно развивающийся современный мир выдвигает новые требования к развитию личности человека, к его профессиональной подготовке. Большой акцент делается не на получение личности «идеального исполнителя», а на формирование личности, умеющей жить в условиях неопределённости, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. В результате меняются цели и задачи всей системы образования: от концепции «образование на всю жизнь» к пониманию необходимости «образования на протяжении всей жизни»; от послушания к инициативности; от знаний к компетенциям.

Изучение иностранных языков в современном обществе становится неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки специалистов разного профиля, и от степени их языковой подготовки во многом может зависеть их дальнейший карьерный рост. Но, к сожалению, студенты вузов при изучении иностранного языка сталкиваются с рядом проблем. Авторы, анализирующие причины недостаточной языковой подготовки студентов, (О.В. Осадчая, М.Г. Бондарев, Н.Ю. Басуева, А.А. Опрышко и др.) называют ряд объективных факторов, которыми обусловлены трудности преподавания предмета «иностранного язык» в неязыковом вузе:

- акцент преподавания делается на профессиональных дисциплинах, к которым иностранный язык не принадлежит. При изучении же иностранного языка, как и других непрофильных дисциплин, у большинства студентов присутствует исключительная внешняя мотивация;
- в одной группе, зачастую, учатся студенты с разным уровнем владения иностранным языком, в результате чего снижается мотивация сильных студентов, и наблюдается отсутствие интересов слабых;
- ограниченное количество учебных часов, выделяемых на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, не позволяет овладеть им на должном уровне;
- отрыв преподавания иностранного языка от жизни, его абстрактный характер;
- широкий спектр специальностей и отсутствие (или недостаток) учебно-методического обеспечения по некоторым направлениям.

Многие преподаватели иностранных языков в неязыковых ВУЗах отмечают низкую мотивацию студентов к изучению иностранных языков. Причину этого, на наш взгляд, следует искать в анализе удовлетворения внутренних потребностей студентов, в поиске ведущих мотивов деятельности обучаемых. Очевидно, такие мотивы не будут одинаковы для различных людей, и это будет заставлять педагогов, заинтересованных в результатах своего труда, искать индивидуальные подходы к обучению студентов. Тем не менее, как показывает опыт работы, ведущими мотивами для большинства студентов являются все-таки познавательные мотивы и мотивы достижения. Каким бы востребованным и необходимым ни был предмет изучения, если обучаемый не видит своего прогресса в овладении им, не ощущает своей успешности, интерес к изучению данного предмета неминуемо угасает. Следовательно, для организации эффективного обучения студентов и повышения качества обучения главные усилия представляется целесообразным направлять вначале не на объем необходимых знаний, которыми должны овладеть студенты, а на характер их деятельности, на вовлечение их в учебный процесс, на формирование положительного отношения к предмету через удовлетворение потребностей в достижении и познании. Студенты, у которых в ходе обучения мотивы познания и достижения, постоянно подпитываемые ходом учебного процесса, не угасают, учатся с удовольствием и в итоге овладевают иностранным языком на довольно высоком уровне. Таким образом, одним из способов решения этой проблемы является гуманизация образовательной практики, направленная на формирование у студентов опыта продуктивной учебной деятельности.

С позиции продуктивного подхода учебно-познавательная деятельность рассматривается, прежде всего, как творчески

направленная учебная деятельность, поисковая по своей сути. В процессе продуктивной познавательной деятельности ведущим выступает механизм саморегуляции, в основе которого лежит действие рефлексивной самооценки, результатом чего является свободный осознанный выбор субъектом цели обучения иностранного языка, прогнозирование результата учебно-познавательной деятельности и способов его получения. Результатом или продуктом продуктивной иноязычной деятельности является, с одной стороны, приобретение навыков самостоятельного изучения иностранного языка, а с другой стороны, создание определенных духовных ценностей, самотворчество, то есть приобретение индивидуального личностного опыта и продвижение вперед в своем развитии. Продуктивная иноязычная деятельность направлена на освоение конкретных знаний и умений в процессе творческого исследования реальных объектов с помощью иностранного языка и/или создание личностного иноязычного продукта. Учебная деятельность становится иной по сути, поскольку носит социально ориентированный контекстный характер [1].

В основе продуктивной учебной деятельности выделяют методологию этой деятельности и субъектность. Субъектность можно определить такими понятиями как самоопределение, самореализация и саморазвитие студента. Субъектность означает способность личности к самостоятельному, независимому инициированию, управлению, оценке деятельности и личностному самоопределению в процессе деятельности [2].

Продуктивная деятельность как самостоятельная креативная деятельность студентов полностью реализуется в компетентностном подходе.

Особенностью компетентностного подхода является усвоение не «готового знания», а организация образовательного процесса в значительной степени ориентированного на учение, активное и самостоятельное овладение учащимися теоретических и прикладных знаний. Усиление самостоятельности учащихся влечет за собой большую ответственность с их стороны за результаты собственной познавательной деятельности. Результатом такого обучения является освоение учащимися опыта выявления проблемы, приобретение навыков ее исследования, проектирования, сотрудничества.

Принципиально изменяется и позиция учителя, преподавателя. Он перестает быть вместе с учебником носителем «объективного знания», которое он пытается передать ученику. Его главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Он должен организовать самостоятельную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы, овладеть определенными компетенциями.

Несмотря на то, что компетентностный подход широко распространен в системе образования, в науке до сих пор нет однозначного понимания термина «компетентность», «компетенция». Не существует и единой, принятой всеми классификации компетенций. Тем не менее, большинство авторов (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.А. Болотов, В.Д. Шадриков, М.А. Чошанов и др.) связывают компетентность с эффективным выполнением какой-либо деятельности.

А.В. Хуторской четко разграничил понятия «компетентность» и «компетенция», определяя «компетенцию» как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенция – формально описанные требования к подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют компетентностью [3].

В данной статье мы уделим особое внимание учебно-познавательной компетенции, так как именно она является, на наш взгляд, основой продуктивной деятельности студентов. Понятие «учебные (учебно-познавательные) компетенции» появилось в отечественной психолого-педагогической литературе сравни-

тельно недавно, ещё в конце XX века использовалось понятие «умение учиться» как важное качество учащихся. В учебной деятельности компетенции приобретают несколько иное значение, связанное с умением учащихся добывать знания, систематизировать их, формировать необходимые навыки и умения, которые позволят перейти в результате к учебно-профессиональной и трудовой деятельности. Многие ученые (Д.А. Леонтьев, В.И. Байденко, А.В. Хуторской) относят учебно-познавательную компетенцию к ключевым компетенциям, так как она выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования других компетенций, целостной картины мира. Это компетенция в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии.

Основная задача языкового образования, определённая программой по иностранным языкам – формирование иноязычной коммуникативной компетенции в изучении иностранного языка и культуры.

Проблемы формирования коммуникативной компетенции в отечественной педагогике и методике обучения иностранным языкам рассматриваются в трудах Б.В. Беляева, Е.И. Пассова, А.К. Марковой, В.С. Коростылева, Е.С. Полат, Е.И. Пассова, В.А. Аверина, И.Л. Бим, Л.М. Войтюк и др. Многие исследователи говорят о коммуникативной компетенции как о способности осуществлять общение посредством языка, передавать мысли, правильно использовать систему языковых и речевых норм и таким образом планировать своё коммуникативное поведение, которое будет соответствующим в определенной коммуникативной ситуации общения. Другие считают, что коммуникативная компетенция – это комплекс качеств межличностного общения, где человек может проявить себя как полноценный коммуникативный партнер. Третьи ассоциируют коммуникативную компетенцию со знанием, опытом, которые полноценно могут отразиться в различных ситуациях общения, и которые формируются и накапливаются в условиях непосредственного человеческого взаимодействия.

Обратимся к анализу структуры и содержания иноязычной коммуникативной компетенции. Иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную многокомпонентную структуру. Согласно модели, предложенной в документе Совета Европы (1997), коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического. В контексте «общеевропейских компетенций владения иностранным языком» в иноязычной коммуникативной компетенции зарубежные исследователи выделяют от трех до шести базовых компонентов. Ян Ван Эк выделяет такие компоненты как: лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный. Четыре компонента описывает Дж. Савиньон: грамматический, социолингвистический, компенсаторный и компетенцию речевой стратегии. Российские же ученые вводят в компонентный состав лингвистическую (языковую), речевую (под которой понимают сформированность коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности), социокультурную, компенсаторную (умения пользоваться собственным иноязычным речевым опытом для восполнения пробелов во владении иностранным языком) и учебно-познавательную компетенции. В образовательном стандарте рассматриваются все составляющие коммуникативной компетенции как равноценные самостоятельные компоненты. В соответствии с таким пониманием коммуникативной компетенции, все составляющие ее компоненты являются равнозначными. Однако исследователи отмечают большую самостоятельность учебно-познавательной компетентности по сравнению с другими компетенциями.

Мы определяем учебно-познавательную компетенцию как сложную структуру, включающую в себя знание субъектом приёмов, способов и методов учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, умение, навыки и опыт их применения в условиях реального учебного процесса для достижения определённых познавательных целей, а также способность и готовность субъекта к их применению в своей учебной и профессиональной деятельности и дальнейшему их совершенствованию. Учебно-познавательная компетенция – это фундамент для продуктивной учебной деятельности, то есть творческой познавательной деятельности, обеспечивающей саморазвитие личности.

Основу учебно-познавательной компетенции составляет овладение обобщёнными способами деятельности: общеучебными и специальными учебными умениями. Общеучебные умения – это универсальные для многих предметов способы получения и применения знаний, в различных дисциплинах. Специальные учебные умения являются специфическими для той или иной учебной дисциплины и формируются в процессе её изучения. Если говорить об иностранном языке, то эти умения формируются в процессе овладения различными видами коммуникативной деятельности, специфическими для иностранного языка.

Рассмотрев различные классификации учебных умений, мы остановимся на классификации, предложенной Н.Ф. Коряковцевой, так как, по нашему мнению, данная классификация является более полной. Н.Ф. Коряковцева выделяет следующие учебные стратегии и учебные умения: общеучебные (метакогнитивные, учебно-информационные и стратегии учебного сотрудничества) и специальные (компенсационные, лингводидактические и конкретно-практические).

Метакогнитивные стратегии обеспечивают общие процессы познавательной мыслительной активности и процессы информационно-познавательной текстовой деятельности, направленные на удовлетворение потребности в получении/сообщении информации. Это так называемые информационные стратегии – стратегии поиска – получения – переработки информации и продукции собственных сообщений. Учебно-информационные стратегии представляют собой те виды деятельности, которые необходимы при работе с различной учебной литературой, и при формулировании, изложении, оформлении и представлении собственной продукции. Стратегии учебного сотрудничества обеспечивают актуализацию коллективного субъекта учебной деятельности и развитие способности к взаимодействию в процессе решения учебных задач. Компенсационные стратегии компенсируют разрыв в языковых средствах и обеспечивают процесс общения, несмотря на наличие незнакомых элементов или недостаток средств выражения. Лингводидактические стратегии связаны с усвоением неродного языка и культуры: расширение языковой базы, накопление знаний о стране изучаемого языка, подбор языковых средств и т. д. Конкретно-практические стратегии обеспечивают овладение языковыми средствами, самостоятельную тренировку и речевую практику в условиях самостоятельного изучения языка [4].

Учебная компетенция, в свою очередь, определяет непосредственно процесс управления учебной деятельностью, выбор способов осуществления этой деятельности и включает в себя по Н.Ф. Коряковцевой четыре компонента:

- базовый/технологический – владение стратегиями учебной деятельности, владение приемами учебной деятельности (общими и применительно к предмету «иностранный язык»);
- деятельностный – учебная компетенция, что означает самоинициацию учебной деятельности, самоуправление учебной деятельностью (от постановки цели до самоконтроля результата учебной деятельности), критическую рефлексии на процесс учебной деятельности, самооценку и самокоррекцию учебной деятельности (как результата, так и используемых способов учебной деятельности);
- личностный – принятие независимых решений относительно учебной деятельности, принятие ответственности за результат учебной деятельности, осознание опыта учебной деятельности, независимость, самостоятельность, позиция «я – учитель»;
- конструктивный – адаптивность учебной деятельности к различным учебным ситуациям, свобода к творческому преобразованию учебной деятельности, накопление индивидуального опыта учебной деятельности и перенос эффективного опыта в новый учебный контекст, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения задач учебной деятельности, передача индивидуального опыта учебной деятельности [4].

Самостоятельная работа студентов способна существенно повысить мотивацию к изучению иностранного языка и является одним из основных педагогических условий развития учебно-познавательной компетенции студентов. Эффективность учебно-познавательной деятельности (в том числе самостоятельной) определяется как отношение приобретённых знаний, умений и навыков ко времени, потраченному студентом на их приобретение. Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов необходимо при проверке заданий, подготовленных студентами, обязательно обращать внимание на то, каким образом они их готовили и сколько времени ушло на подготовку. Также полезно на занятии проводить эксперимент для индивиду-

ального выявления наиболее эффективных методов, в процессе которого студентам рекомендуется проделывать то или иное задание различными способами, при этом проверяется как качество его выполнения, так и затраченное время [5].

Система организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов должна оптимально комбинировать внеаудиторные и аудиторные формы самостоятельной учебной деятельности. Некоторые формы и методы учебной работы в чистом виде менее продуктивны, например: монолог преподавателя; фронтально-индивидуальный опрос; информирующие беседы; традиционная контрольная работа. Развитию познавательного интереса, активизации учебно-познавательной деятельности студентов способствуют методы интерактивного обучения (метод проектов; метод дебатов; проблемные дискуссии; деловые игры и др.), а также информационные технологии.

В данной статье мы предлагаем некоторые рекомендации для преподавателей иностранного языка по развитию учебно-познавательной компетенции студентов.

1. Прежде всего, необходимо обучать студентов методам и приемам, повышающим эффективность самостоятельной работы. Предлагать планировать учебный процесс совместно: выбирать темы для аудиторного рассмотрения и самостоятельной работы, материалы, формы и методы контроля, объем заданий и сроки их выполнения (лучше зафиксировать в письменной форме, чтобы студенты всегда могли обратиться к плану).

2. Во время занятий нужно сокращать однотипные, рутинные виды работы, отдавая предпочтение более творческим, предполагающим выражение своего мнения, поиск информации.

3. Предлагать студентам всевозможные способы изучения материала самостоятельно и независимо (дать список учебников, самоучителей, сайтов, где можно самостоятельно практиковаться в использовании грамматики, чтении и т. д.).

4. Ознакомить студентов с ресурсами интернета (обзор сайтов, где можно найти информацию на иностранном языке, выполнить онлайн-задания, пройти тесты, определить уровень владения языком и т. д.).

5. Развивать учебные стратегии студентов (например, обсудить, какие способы запоминания новой лексики они используют, и предложить разнообразные варианты).

6. Включать студентов в коллективную деятельность, через совместное решение проблемы и разрешение противоречий.

7. При подборе дидактического материала и руководстве проектной деятельностью студентов максимально учитывать их профессионально-направленные интересы.

8. Использовать технологию портфолио, позволяющую студентам ставить цели, оценивать себя и свой прогресс, осуществлять рефлексию своей деятельности.

Это далеко не все способы, которые способствуют формированию учебно-познавательной компетенции студентов, каждый преподаватель может дополнить их собственными в зависимости от целей обучения, особенностей учебной группы и т. д. Однако, применяя данные рекомендации, можно добиться положительных учебных результатов в развитии учебной самостоятельности студентов.

Подводя итог, необходимо отметить, что учебно-познавательная компетенция является важным компонентом коммуникативной компетенции студентов, изучающих иностранный язык, и этот компонент обеспечивает продуктивный характер учения. Имея сложную структуру, учебно-познавательная компетенция индивидуализирована, что проявляется в формировании не только универсальных для всех обучающихся знаний и умений, но и в присвоении студентами учебных действий, формирующих неповторимый стиль их учебной деятельности.

Библиографический список

1. Рубцова А.В. *Перспективы развития личности в условиях реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании*. Available at: <http://www.gisap.eu-ru/node/1377>
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности*: учебное пособие для ВУЗов. Москва: Школа-Пресс, 1995.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; 2: 58 – 64.
4. Коряковцева Н. Ф. *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык*. Москва, 2002.
5. Хорешман В.С. Эффективность самостоятельной деятельности студентов неязыкового вуза как необходимое педагогическое условие развития учебно-познавательной компетенции в предметной области «иностраннй язык». *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2012; 10: 148 – 155.

References

1. Rubcova A.V. *Perspektivy razvitiya lichnosti v usloviyah realizacii produktivnogo podhoda v professional'nom inoyazychnom obrazovanii*. Available at: <http://www.gisap.eu-ru/node/1377>
2. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub`ektivnosti*: uchebnoe posobie dlya VUZov. Moskva: Shkola-Press, 1995.
3. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2: 58 – 64.
4. Koryakovceva N. F. *Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayuschih inostrannyj yazyk*. Moskva, 2002.
5. Horeshman V.S. 'Effektivnost' samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov neyazykovogo vuza kak neobhodimoe pedagogicheskoe uslovie razvitiya uchebno-poznavatel'noj kompetencii v predmetnoj oblasti «inostrannyj yazyk». *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2012; 10: 148 – 155.

Статья поступила в редакцию 07.09.16

УДК – 811.111'25+37.016:81

Kochkinekova A.V., Cand. of Philology (Linguistics), senior lecturer, Foreign Languages Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alenavk203@mail.ru

SENTENCE AS A KEY ASPECT IN THE INTRODUCTORY TRANSLATION COURSE. The article deals with some pressing issues in study of a practical translation course teaching. The translation teaching is a challenging task for a teacher. The results of the conducted research show that in the propaedeutic practical course of translation the issues concerning the translation of a whole sentence should be primarily highlighted, for only through a sentence as a central unit of syntax all the other units go into communication sphere. The author describes the sequence of work that will contribute to the more consistent introduction of students into translation course. The research results may be useful by students, Master's Degree students, postgraduates who are interested in methodic issues of translation and by teachers teach a practical translation course.

Key words: practical course of translation, introductory course, workbook, sentence, meaning and sense, transformation, interpretation.

A.B. Кочкинекова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alenavk203@mail.ru

ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ В ВВОДНОМ КУРСЕ ПЕРЕВОДА

Статья посвящена исследованию ряда актуальных вопросов при обучении практическому курсу перевода. В процессе преподавания педагог, как правило, сталкивается с различного рода трудностями. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что в пропедевтическом практическом курсе перевода в первую очередь должны быть освещены вопросы, касающиеся перевода целостного предложения, ввиду того, что только через предложение, как центральную единицу синтаксиса, осуществляется выход всех остальных единиц в сферу коммуникации. Автор описывает поэтапность работы, которая, с его точки зрения, будет способствовать более последовательному введению студентов в курс перевода. Результаты исследования могут быть полезны студентам, магистрантам и аспирантам, интересующимся вопросами методики перевода, а также преподавателям практического курса перевода.

Ключевые слова: практический курс перевода, вводный курс, учебное пособие, предложение, значение и смысл, трансформация, интерпретация.

Как известно, в преподавании каждого предмета присутствуют свои нюансы, которые, к сожалению, в силу ряда причин не всегда учитываются педагогом, особенно на начальном этапе профессиональной карьеры. Не является исключением и преподавание курса перевода, поскольку последний таит в себе большое количество методических особенностей. Из личного опыта преподавания практического курса перевода, наверняка, каждому из преподавателей известны многочисленные трудности, с которыми он может столкнуться в процессе обучения студентов. Как избежать многих проблем, и каким образом сформировать у студента правильное понимание всего того, что стоит за словом «перевод»? Эти, а также многие другие вопросы мы и попытаемся осветить в представленной статье.

Целью исследования является раскрытие основных трудностей обучения переводу на начальном этапе обучения на переводческих факультетах. В дальнейшем знания, полученные в ходе слушания курса «Практический курс перевода», будут способствовать развитию практических навыков и умений перевода на базе знаний основных положений науки о переводе в целом, приемов и способов перевода, в частности.

В соответствии с поставленной целью в работе выделяются следующие **задачи**:

- исследовать особенности преподавания практического курса перевода;
- описать последовательность введения студента в курс перевода;
- рассмотреть основные трудности, с которыми сталкиваются студенты на начальном этапе изучения данного курса: калькирование структурных моделей при переводе, несоблюдение нормы и узуса языка перевода, искажения и т.д.;
- описать особенности трансформаций как межъязыковых операций перевыражения смысла;
- эксплицировать специфику целостного понимания перевода, показать, что требуется от начинающего переводчика на начальном этапе обучения и т. д.

Представляется вполне логичным вопрос о том, как более грамотно, с методической точки зрения, ввести студента в мир практического перевода, с чего именно начать вводный курс перевода, не дефокусируя при этом внимание обучающихся с его ключевых вопросов.

Из личного опыта преподавания практического курса перевода нам известны многие сложности, с которыми сталкивается студент на начальном этапе изучения курса перевода: 1) студент калькирует структурные модели при переводе; 2) нарушает норму и узус языка перевода; 3) «приукрашает» перевод, изменяя авторский стиль; 4) испытывает сложности с выбором соответствий; 5) искажает некоторую информацию при переводе.

Далее представлены основные этапы одного из возможных вводных вариантов построения методической работы со студентами по курсу практического перевода:

Этап 1. Умение правильно переводить ни в коем случае не предполагает простого заучивания англо-русского словаря. Предложение.

Несмотря на то, что слово, являющееся главным средством формирования понятия, способно изолированно обозначать предмет или оформить понятие, оно не может выразить событие или отношение, сформировать мысль. Для выражения мысли, а также формирования высказывания необходима связь слов или синтагма, создающая целое предложение или высказывание [1, с. 52]. Это свидетельствует о первичности синтаксиса в процессе формирования высказывания. Синтаксис, по справедливому выражению Н. Хомского, провозгласившего предложение центральной единицей языка, является «душой грамматики» (the heart of Grammar). Только через предложение, как центральную

единицу синтаксиса, осуществляется выход всех остальных единиц в сферу коммуникации. И.В. Шапошникова пишет о том, что В.Я. Плоткин еще в 70-80 годы в своих лекциях говорил о вещах, о которых на тот момент мало кто из практикующих вузовских преподавателей всерьез задумывался. Исследователь подчеркивал синтактико-позиционную природу частей речи в разговорном английском языке, говорил о типологической разнородности английского языка, а также о том, что английскую грамматику следует изучать не с морфологии, а с синтаксиса, ввиду того, что морфология в английском языке «рыхлая», и в общесистемном плане ее роль меньше, чем, к примеру, в русском языке [2, с. 11 – 12].

Говоря на языке метафор, грамматика – это фундамент, слова (лексика) – кирпичики. При строительстве любого здания вначале закладывается фундамент, и лишь затем начинается строительство непосредственно самого здания. Таким образом, в процессе вводного практического курса перевода нужно вначале особое внимание уделить особенностям строения предложения языка перевода и языка оригинала и лишь затем приступать к изучению отдельных лексических или лексико-грамматических особенностей.

С методической точки зрения более грамотно начать вводный курс с особенностей перевода непосредственно самого целостного предложения. Идею о том, что мысль кодируется в речи, чтобы приобрести истинную ясность, Л.С. Выготский выразил в известной формуле: «Мысль совершается в слове» [3]. Под «мыслью» в целом, в данном случае, понимается общая схема того содержания, которое должно воплотиться в высказывании, причем до его воплощения оно носит самый общий, диффузный характер, который трудно поддается формулировке и осознанию [4, с. 62]. На данном этапе обучения очень важно показать студентам, насколько важную роль играет контекст (*примеч.* предложение – микроконтекст) при переводе с английского языка на русский.

К примеру, английское бытийное предложение *There is something strange about her* в зависимости от конкретной контекстной ситуации может иметь следующие варианты перевода:

- (1) В её поведении есть что-то несколько странное.
- (2) В её поведении есть некоторые странности.
- (3) Она несколько странно себя ведет.
- (4) С ней что-то не так.
- (5) С ней творится что-то странное.
- (6) С ней происходит что-то странное.
- (7) В ней есть что-то необычное.
- (8) В ней есть что-то непонятное.
- (9) С ней что-то странное.

Из приведенных примеров можно увидеть, что в некоторых случаях репрезентируется качество описываемого субъекта: *В ней есть что-то странное*, а в определенных ситуациях акцент, напротив, делается на процессе: *Она несколько странно себя ведет*. Данная конструкция в некоторых случаях близка по смыслу предложениям со связочным глаголом *to be* в форме продолженного вида (*You are being strange, You're being stupid, She's just being polite*, etc.). Данное употребление, как известно, придает называемому прилагательным признаку характер временности, преходящности, а все именное сказуемое приобретает при этом динамический характер, сближаясь, тем самым, с глагольным и выражая значение «вести себя определенным образом, проявляя названное качество» [5, с. 148].

Описываемое бытийное предложение в зависимости от контекстной ситуации может быть относительным синонимом предложению со связочным глаголом в форме продолженного времени. Следует, однако, отметить относительно нейтральный (неэмфатический) характер бытийного предложения по сравнению

нию с анализируемым типом предложения, которое эмоционально окрашено:

(10) *You're being stupid.* — Ты ведешь себя глупо.

Представленное предложение может быть произнесено в момент ссоры, недопониманий, дружеских размолвок и т.д., когда говорящий эмоционально взволнован, к примеру, в момент ссоры между супругами и т.д.

Далее студентам можно показать некоторое богатство синтаксических моделей английской языковой системы, обратив особое внимание на аутентичное воспроизведение основных идей. Так, к примеру, можно дать несколько иллюстративных предложений, в которых показаны некоторые словообразовательные особенности языка:

(11) *he smiled at her and gave her a proud thumbs-up* [6, p. 2].

В предложении представлена коллокация *to give smb a proud thumbs-up*, которая имеет русские соответствия *показать кому-либо с гордостью знак одобрения*.

В следующем предложении приведено выражение, демонстрирующее богатый словообразовательный потенциал английского языка и специфику продуктивного суффикса *able: to be knowledgeable in smth* — хорошо разбираться в ч-л.:

(12) *He was knowledgeable in wines, architecture, sailing, and women* [6, p. 3]. — Он разбирался в винах, вопросах архитектуры, морском деле и женщинах [Перевод наш. — А. К.].

Этот пример наглядно демонстрирует, что при переводе предикат состояния заменяется предикатом действия. Подобные предложения на раннем этапе помогут студенту увидеть, насколько иногда приходится модифицировать структуру предложений при переводе для адекватной передачи смысла переводимого сообщения, что в последующем, с нашей точки зрения, расширит границы его переводческого видения и будет способствовать нахождению оригинальных переводческих решений, как это имеет место в нижеприведенном предложении:

(13) *His early killing in the high-tech dot-com world had been legendary* ... [6, p. 3]. — То, что он рано погубил себя в мире высоких технологий интернет пространства, было удивительным (легендарным) [Перевод наш. — А. К.].

Этап 2. Этноспецифика базовых синтаксических моделей.

Необходимо продемонстрировать на примере базовых синтаксических моделей предложений английского языка особенности их структурной организации, а также особенности их передачи на русский язык. Одним из вариантов могут быть предложения с глаголами *to have* и *to be*. Структуры с данными глаголами относятся к числу базовых синтаксических моделей, ввиду того, что они являются средствами репрезентации двух базовых концептов — обладания и бытия. В.Г. Гак справедливо отмечает, что указанные глаголы настолько употребительны в европейских языках, что порою создается впечатление, что язык не может без них обходиться [7].

Изучая специфику перевода предложений с данными глаголами, необходимо обратиться к этноспецифике синтаксиса английского и русского языков. Как известно, в основании предложения лежат логические схемы, которые обладают специфичностью и, будучи встроенными в язык, они находят отражение в специфике построения предложения [8, с. 793]. Исходя из этого, можно предположить, что в предложении, в его структуре находит полное отражение специфика культуры этноса. Как правило, при переводе можно столкнуться с проблемой выбора наиболее подходящей конструктивной модели при оформлении той или иной мысли. Одной из проблем является стремление переводчика при переводе на иностранный язык копировать формальные особенности структуры родного языка. Знание об этнокультурной специфике синтаксиса, в свою очередь, будет способствовать узуальному построению предложений и аутентичному выражению различных идей в речи.

Как известно, в культурах бытия или бытийного типа (*cultures of being*) человек осмысливается как некая часть мироздания, а не как активный творец, в то время как в культурах деятельностного типа человек, напротив, видится как творец, наделенный активным началом. Русскоязычная культура относится к культуре бытийного типа, англоязычная, в свою очередь, к деятельностной культуре. Данный фактор во многом объясняет ярко выраженную тенденцию употребления в английском языке в роли подлежащего существительных или личных местоимений, указывающих на одушевленное лицо [9, с. 83]:

(14) *She has got a stormy nature.* — У нее взрывной характер.

(15) *He has got something of a poet about him.* — В нем есть задатки поэта.

(16) *He has the makings of a first-rate lawyer.* — В нем есть задатки первоклассного адвоката.

(17) *She has all the makings of an excellent leader, but she needs some experience first.* — В ней есть все задатки прекрасного лидера, но необходимо, чтобы они были развиты в действительности [10, Перевод наш. — А. К.].

Таким образом, студентам-переводчикам нужно подчеркнуть необходимость обязательного наличия у них языковой эмпатии, т.е. умения воспринимать мир с позиций носителя другого языка. Исследование языковой эмпатии, в свою очередь, имеет выход как в методику преподавания иностранного языка, так и в переводоведение (в частности, при обучении базовым основам перевода).

Этап 3: Что переводить значение или смысл?

А.Д. Швейцер отмечал, что «переводятся не специфические для слов значения, а заданные ситуацией смыслы» [11, с. 17]. А.Р. Лурия 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 [4, с. 60]. З.Д. Львовская в работе «Теоретические проблемы перевода» отмечает, что значение является языковой категорией, поэтому значения единиц разных языков могут не совпадать по разным параметрам (объем и место в системе, содержательные характеристики), в то время как смысл — категория коммуникативная и субъективная. Он не зависит от различий между языками может быть выражен различными языковыми средствами в разных языках [19, с. 12].

Этап 4. Перевод — интерпретация.

Студентам часто хочется услышать, что именно их перевод является наиболее приближенным к оригиналу и наиболее точно отражающим смысл переводимой ими информации. Порою им кажется, что у них должен быть лишь единственный вариант перевода. Но в процессе заслушивания всех выполненных вариантов перевода, они начинают понимать, что сталкиваются с разного рода вариациями одной и той же информации. Это происходит, потому что перевод — это интерпретация. Перевод — адекватное отражение, пропущенное сквозь призму личности переводчика-интерпретатора, его жизненного опыта, ценностей, мыслей, собственных эмоциональных переживаний, это творческое переосмысление оригинала.

Перевод — хорошая ниша для исследования личностных (субъективных) смыслов. Именно личностный смысл, с точки зрения А.Н. Леонтьева, является единицей анализа психики субъекта. Исследователь отмечает, что в отличие от значений личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего «надындивидуального», своего «не психологического» существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл, в свою очередь, связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания [13, с. 56].

Этап 5. Проблемы: Насколько мой перевод верен? Уровни эквивалентности как условное шкалирование результата перевода.

В переводоведении существуют различные классификации уровней эквивалентности (А.Д. Швейцер, В.Н. Комиссаров, Г. Йегер, В.Г. Гак и др.). В процессе курса теории перевода разбираются все основные классификации (переводческих соответствий, уровней эквивалентности и т. д.). В курсе практического перевода на начальном этапе обучения необходимо познакомить студентов с теорией уровней эквивалентности, предложенной В.Н. Комиссаровым, где автор выделяет:

- 1) уровень цели коммуникации (намерение, вкладываемое в речевое произведение автором текста);
- 2) уровень описания ситуации (информация об идеальных или материальных объектах действительности и отношениях между ними);

3) уровень способа описания ситуации (выбор одного из возможных синонимичных способов описания ситуации действительности);

4) уровень структуры высказывания;

5) уровень лексико-семантического соответствия.

Анализ выполненных переводов с опорой на теорию уровней эквивалентности позволит начинающим переводчикам теоретически обосновать переводческие преобразования или обнаружить неточности как в своем собственном переводе, так и в переводах других студентов. Теория уровней эквивалентности выявила ряд ценных для переводоведения положений. Главным из них является приоритет цели высказывания над всеми остальными компонентами смысла: «Обязательным для всех видов перевода может быть признана лишь максимальная эквивалентность цели коммуникации» [14, с. 157].

Этап 6. Трансформации как межъязыковая операция перевождения смысла.

Для того, чтобы у студентов создалось целостное представление об особенностях переводческого процесса, а также для того, чтобы они могли осуществлять эквивалентный и адекватный перевод, без затруднений объясняя при этом причину выбора того или иного варианта при переводе и эксплицируя адекватность принятого ими решения, следует перейти к рассмотрению трансформаций. Как известно, в литературе по переводу встречаются два термина – трансформация и прием. В данной работе мы ограничимся использованием лишь одного термина, на наш взгляд, наиболее емко и полно отражающего суть переводческой операции. Проблема соотношения значения и смысла во многом объясняет природу переводческих трансформаций. В переводоведении термин «трансформация» представляет собой не что иное, как метафору. На самом деле речь идет об отношении между исходными и конечными языковыми выражениями, о замене в процессе перевода одной формы выражения другой, замене, которую мы и называем трансформацией, или превращением. Таким образом, трансформации – это, выражаясь метафорически, операции, представляющие собой по существу межъязыковые операции перевождения смысла.

Существуют различные классификации трансформаций. В разработку типологии переводческих трансформаций существенный вклад внёс Л.С. Бархударов (перестановки, замены, добавления, опущения). Исследователь исходил из того, что переводческие трансформации – это те многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности и адекватности перевода, несмотря на расхождения в формальных и семантических системах двух языков [15, с. 190].

При рассмотрении лексико-семантических и лексико-грамматических трансформаций можно использовать ставшую классической в переводе классификацию трансформаций, предложенную Я.И. Рецкером, и представленную в его известной «Теории закономерных соответствий». Несмотря на ряд критических замечаний в адрес данной теории со стороны переводоведов, она имеет аппликативную значимость и может найти непосредственное применение в процессе экспликации некоторых переводческих нюансов в процессе перевода.

Подача материала может быть следующей. Изначально можно рассмотреть три базовые лексико-семантические трансформации: конкретизация, генерализация, смысловое развитие, именуемое также логическим развитием или модуляцией. Затем перейти к антонимическому переводу, подчеркнув при этом, что, как правило, антонимический перевод следует вместе с трансформацией смыслового развития. Затем представляется логичным рассмотреть специфику целостного преобразования и компенсации.

Данная статья не претендует на полное описание всех методических нюансов преподавания практического курса перевода с английского языка на русский, она лишь является своеобразным мостиком на пути к осознанию важности синтаксических вопросов в процессе преподавания практического курса перевода. В последующих работах представляется возможным продолжить тему данного исследования и осветить специфику выделения основных критериев оценивания перевода.

Библиографический список

1. Лурия А.Р. *Речь и мышление*. Издательство МГУ, Москва, 1975.
2. Шапошников И.В. Идентификация границ носителей значений в условиях типологической перестройки языка. *Вестник Новосибирского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2011: 11 – 27.
3. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Изд. 5, испр. Издательство «Лабиринт», Москва, 1999.
4. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Под редакцией Е.Д. Хомской. Ростов-на-Дону, 1998.
5. Козлова Л.А. *Проблемы функционального сближения частей речи в современном английском языке*. Барнаул, 1997.
6. Steel D. *Rogue*. A Delacorte Press Book, New York, 2008.
7. Гак В.Г. *Сопоставительная лексикология*. Москва, 1977.
8. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
9. Козлова Л.А. *Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего*: монография. Изд. 2-е испр. и доп. Барнаул, 2009.
10. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
11. Швейцер А.Д. *Теория перевода: статус, проблемы, аспекты*. Москва: Наука, 1988.
12. Львовская З.Д. *Теоретические проблемы перевода* (на материале испанского языка). Москва, 1985.
13. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, Академия, 2005.
14. Комиссаров В.Н. *Слово о переводе*. Москва: Международные отношения, 1973.
15. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва, 1975.

References

1. Luriya A.R. *Rech' i myshlenie*. Izdatel'stvo MGU, Moskva, 1975.
2. Shaposhnikova I.V. Identifikatsiya granic nositelej znachenij v usloviyah tipologicheskoy perestrojki yazyka. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 2011: 11 – 27.
3. Vygot'skij L.S. *Myshlenie i rech'*. Izd. 5, ispr. Izdatel'stvo «Labirint», Moskva, 1999.
4. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Pod redakciej E.D. Homskoj. Rostov-na-Donu, 1998.
5. Kozlova L.A. *Problemy funkcional'nogo sblizheniya chastej rechi v sovremennom anglijskom yazyke*. Barnaul, 1997.
6. Steel D. *Rogue*. A Delacorte Press Book, New York, 2008.
7. Gak V.G. *Sopostavitel'naya leksikologiya*. Moskva, 1977.
8. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
9. Kozlova L.A. *Etnokul'turnyj potencial grammaticheskogo stroja yazyka i ego realizatsiya v grammatike govoryaschego*: monografiya. Izd. 2-e ispr. i dop. Barnaul, 2009.
10. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
11. L'vovskaya Z.D. *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty*. Moskva: Nauka, 1988.
12. L'vovskaya Z.D. *Teoreticheskie problemy perevoda* (na materiale ispanskogo yazyka). Moskva, 1985.
13. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl, Akademiya, 2005.
14. Komissarov V.N. *Slovo o perevode*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1973.
15. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva, 1975.

Статья поступила в редакцию 07.09.16

УДК 82-3

Kulyapin A.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: iskander58@mail.ru

EDEN IN HELL: THE CRIMEA IN CREATIVE GEOGRAPHY OF V.M. SHUKSHIN. The article describes reasons for the Crimea's special place in the creative geography of V. M. Shukshin. The semiotic halo of the peninsula is associated with the biography of the writer in a very large extent. In Russian literature, Tauris has been associated with Xanadu, since XVIII century. Vasily Shukshin frequently uses traditional Crimean themes and images that are common for their texts. However, the Crimea in our culture is not only a garden, but also a resort, and it acquires a double infernal-Eden meaning. The immorality of the resort gives Shukshin reason for marking the south as the locus of demons. Shukshin's model resembles a mythological space, where a man in every new place goes through radical metamorphosis. The euphoria of getting rid of routine causes sense of freedom in Shukshin's characters, but it is a false concept of freedom.

Key words: myth of geography, geopoetics, image, symbol, creative space.

А.И. Куляпин, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: iskander58@mail.ru.

ЭДЕМ В ПРЕИСПОДНЕЙ: КРЫМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГЕОГРАФИИ В.М. ШУКШИНА

Исследование выполнено в рамках проекта №16-14-22001 РГНФ «Семиотика пространства в региональной литературе: особенности геопоэтики В.М. Шукшина»

В статье раскрываются причины, по которым Крым занял особое место в художественной географии В.М. Шукшина. Семиотический ореол полуострова в очень значительной степени оказался связан с биографией писателя. Таврида в русской литературе, начиная с XVIII века, устойчиво ассоциируется с земным раем. Шукшин также активно использует эти традиционные для крымского текста мотивы и образы. Однако, поскольку Крым в отечественной культуре – это не только сад, но и курорт, он приобретает двоящуюся инфернально-эдемскую семантику. Курортный имморализм дает Шукшину основание маркировать юг как локус бесовский. Шукшинская модель пространства напоминает мифологическую, в которой человек, попадая на новое место, переживает радикальные метаморфозы. Эйфория избавления от рутины повседневности вызывает у героев Шукшина ощущение свободы, но это ложно понятая свобода.

Ключевые слова: мифогеография, геопоэтика, образ, символ, художественное пространство.

В восприятии Шукшина Крым – сверхсемиотичный топос. Это неудивительно, поскольку с полуостровом связаны очень важные события жизни писателя. В июне 1950 года Шукшин был направлен для прохождения военной службы в Севастополь. За два с половиной года пребывания в армии трудный подросток Вася Шукшин изменился до неузнаваемости, сделавшись человеком с большой жизненной целью. В письме к сестре (Севастополь, 27 марта 1951 г.) Шукшин говорит о принципиально новом отношении к выстраиванию своей судьбы: «Начинаю (только теперь, как ни странно) осмысливать, понимать в истинном смысле пройденный путь» [1, т. 8, с. 221]. Правда, столь радикальное преобразование было оплачено немалой ценой – тяжелой болезнью, в ноябре 1952 года медики обнаружили у Шукшина язву желудка и двенадцатиперстной кишки.

Летом 1964 года Крым снова стал для Шукшина местом судьбоносного выбора. Во время съемок фильма «Какое оно, море?» он знакомится с актрисой Лидией Федосеевой. Об атмосфере тех дней вспоминает В. Гинзбург: «В один свободный от съемок день вместе с Лидией Николаевной Федосеевой, будущей женой Василия Макаровича, мы поехали гулять в Новый Свет. Было солнце, море. Было весело. Шукшин был счастлив» [2, с. 217]. И в семиотическом, и в психологическом аспектах существенно, что первоначально поселок Новый Свет назывался Парадиз.

Шукшин ещё не раз бывал в Крыму: снимал здесь эпизоды фильмов «Странные люди» (летом 1968 г.) и «Печки-лавочки» (в сентябре 1971 г.), отдыхал в ялтинском санатории «Голубой залив» (в 1969 г.). Каждый из этих визитов оставил заметный след в творчестве писателя.

Впервые на курорте (в Прикарпатье) Шукшин побывал, будучи студентом ВГИКа, в январе 1958 года. В письме к И.А. Жигалко он довольно красочно передал свои впечатления: «Я – на курорте. Это, знаете, здорово – курорт. Когда я приехал сюда, я очень удивился: у меня было точно такое представление о рае» [1, т. 8, с. 236].

Разумеется, Крым с еще большим основанием, чем Прикарпатский санаторий, может претендовать на статус земного рая, ведь, по наблюдению А. Зорина, Таврида со времен Потемкина и Екатерины Великой – «это и есть наша Древняя Греция, наш рай» [3, с. 121]. В полном соответствии с таким истолкованием крымского мифа Нюра Расторгуева в финальных сценах фильма «Печки-лавочки» (1972) восторгается видом с террасы

Воронцовского дворца: «Как здесь хорошо. Прямо рай господень!»

Активно библейский контекст задействован Шукшиным в рассказе «Чередниченко и цирк», написанном в 1969 году во время пребывания писателя в крымском санатории «Голубой залив». У главной героини рассказа библейское имя Ева, а герою ожидаемо именуется себя Адамом: «– Адам пошел к Еве, – пошутил сам с собой Чередниченко» [1, т. 5, с. 99]. Циркачка Ева относится к типу женщин-искусительниц, чем и объясняется выбор имени.

До грехопадения Адам и Ева не имели представления, что такое зло, и только познав зло, они познали стыд: «И открылись глаза у них обоих, и узнали они, что наги, и сшили смоковые листья, и сделали себе опоясания. <...> и скрылся Адам и жена его от лица Господа Бога между деревьями рая» (Быт. 3: 7, 8). Персонажи произведений Шукшина, оказавшись на южном курорте, в земном Эдеме, словно бы возвращаются к тому состоянию, в котором Адам и Ева пребывали до вкушения плодов с древа познания. В раю человеку не нужна была одежда, не нужна она и на юге.

Курносого из киноповести «Печки лавочки» и Петьку из рассказа «Петька Краснов рассказывает» (1973) в Крыму больше всего поражают обнаженные тела отдыхающих, это главный предмет их, почти дословно совпадающих, разговоров.

«Идешь по пляжу – тут женщина голая, там голая – валяются. Идешь, переступаешь через их...

– Совсем голые?! – удивилась Нюра.

– Зачем? В купальниках. Но это же так – фикция. <...> – Ну, идешь, ну, смотришь же... Неловко вообще-то...

– Ну да, – согласилась Нюра, – другая и по морде даст.

– Да нет, там это само собой разумеется. Но вообще-то неловко» [1, т. 5, с. 281].

От ощущения неловкости сельские жители на курорте быстро избавляются. «Так глядишь – вроде совестно, а потом подумаешь: нет, красиво! Если уж им не совестно, чего же мне-то совестно?» – оправдываются курносый и Петька Краснов [1, т. 5, с. 281; т. 7, с. 23].

В финале киноповести «Печки-лавочки» (в отличие от фильма, где Иван Расторгуев возвращается на родину) герой вопреки всем претяствиям прорывается в крымский рай и там растворяется среди «голых счастливых людей» [1, т. 5, с. 305]. «Ну, я стал

— как все», — подытоживает свои курортные приключения Петя Краснов [1, т. 7, с. 22]. Нечто подобное мог бы сказать о себе и Иван Расторгуев.

Проблема в том, что пропуск в земной Эдем может получить только тот, кто готов занять позицию «по ту сторону добра и зла». Курортный имморализм дает Шукшину основание маркировать южное пространство как locus бесовский.

В поезде по пути на юг Нюра Расторгуева видит сон-аллегорию:

«Распахнулся огромный, с плющом, с фикусами в огромных кадках, сверкающий зал ресторации. И весь он ходуном ходит. Полуголые девицы, волосатые парни зашлись в танце... "Очи черные"».

Гремит и кривляется «ритмичная жизнь». То ли это какой-то вселенский шабаш, то ли завтра — конец света. Не архангел ли Гавриил дует в свою сзывающую трубу, и нет ли тут — среди обаятельных дам и джентльменов — этих, с хвостиками и на копытцах?

С трудом продралась Нюра через гремящий, орущий, бесноватый зал... И вышла к столу, где пирует её Иван. Он славно пирует! По бокам его почти голые девицы, смеются, пьют шампанское...» [1, т. 5, с. 284].

На этот вселенский шабаш, естественно, слетается вся нечисть. Инфернальный свояк Сергей Сергеевич из одноименного рассказа (1969) хвастается: «Я, как правило, в Ялте отдыхаю. Не люблю в этих деревнях: в магазине ничего нет...» [1, т. 5, с. 8]. «К югу — это хорошо, — хвалит Ивана Расторгуева вор-«конструктор». — Я сам думаю махнуть скоро... — И конструктор пропел шуточно: — Там море Черное, песок и пляж, там жизнь привольная чарует нас!...» [1, т. 5, с. 263].

Преображение изначально инфернального пространства в Эдемский сад — это, по Шукшину, одна из целей культуры. В крымском пространстве роль главного культурного героя сыграл, по его мнению, Чехова. В новеллу «Братка», открывающую кинофильм «Странные люди» (1969), режиссер включил фрагмент лекции для посетителей дома-музея писателя в Ялте. Экскурсовод заученной скороговоркой информирует заезжих туристов: «В 1898 году, когда Чехов купил этот участок, здесь на крутом косогоре рос только чертополох, и вот Чехов своим трудом создавал этот замечательный сад». Буквальный перевод на современный русский язык названия растения, упомянутого ялтинским гидом, — «пугающий чертей», в народной магии его функция: «отгонять нечистую силу. <...> С другой стороны, чертополох считался принадлежащим нечистому, черту» [4, с. 527].

У калитки чеховской усадьбы между Ваской-чудиком (С. Никоненко) и его безымянным братом (Е. Евстигнеев) развивается нелепый диалог:

«— Здесь он (Чехов. — А. К.) жил?

— Да.

— Здесь он входил?

— Выходил. Вход с другой стороны. Хотя он мог и так, и эдак.

— Брат, давай зайдем. А?

— Потом».

Призыв «зайти» реализовать невозможно, так как братья стоят возле выхода из «замечательного сада». Это его творец Чехов мог ходить «и так, и эдак» — современному человеку вход сюда закрыт. Василий довольствуется тем, что издали через приоткрытую калитку заглядывает в Эдемский сад. Никакого «потом» тоже не будет, ведь Чудик уже на следующий день покинет Ялту. Более того, вернувшись к себе в деревню, он объявит всю свою поездку в Крым не осуществившейся.

Двоящийся инфернально-эддемский ореол у полуострова возник из-за того, что Крым — «это, во-первых, сад, а во-вторых, курорт. В культуре XIX в. и наследующей ей традиции это в первую очередь экзотический сад, часто даже — райский сад. В культуре XX в. — это по преимуществу курорт» [5, с. 73]. Чеховский образ Крыма так же амбивалентен. Проанализировав крымские сцены рассказа «Дама с собачкой», А.Д. Степанов пришел к выводу: «...нельзя решить: становится ли для Чехова Крым топом воскресения, или остается только местом курортных романов» [6, с. 141].

Хорошо известно, что отличительная черта курортного хронотопа — повышенный эротизм. По замечанию М.Ю. Лермонтова, сам «воздух Кисловодска располагает к любви» [7, с. 418]. Воздух Ялты, вне всякого сомнения, — тоже. На шукшинских персонажей повышенный эротизм Кисловодска и Ялты действует очень сильно, хотя нельзя не отметить, что их курортные романы предельно несуровы.

На юге отдыхающие теряют устоявшиеся нравственно-культурные ориентиры, у них деформируется восприятие мира. Шукшинская модель пространства напоминает мифологическую, в которой «...попадая на новое место, объект может утрачивать связь со своим предшествующим состоянием и становиться другим объектом (в некоторых случаях этому может соответствовать и перемена имени)» [8, с. 530].

Кардинально меняют на отдыхе стиль поведения Чередниченко («Чередниченко и цирк»), Хмырь и «генерал» Малафейкин из одноименных рассказов. В рассказе «Хмырь» (1971) Шукшин не случайно лишает своего героя имени, тем самым подчеркивается существенность пережитой им на юге метаморфозы, а кроме того писатель стремится к обобщению: «Такие, курносые, с круглыми глазами, попадая на курорт, чудом каким-то превозмогают врожденную робость, начинают сыпать шутками-прибаутками, начинают приставать к молодым женщинам, и все — громко, самозабвенно, радостно. Они считают, что на курорте так надо» [1, т. 5, с. 172].

Эйфория избавления от рутины повседневности вызывает ощущение свободы, но это ложно понятая свобода. Особенно отчётливо мнимость раскрепощения homo vacationer проявляется в сексуальной сфере.

«Почувствовав себя вольготно» в южном городке и «слегка обнаглев», плановик Чередниченко осмеливается делать «выговор продавщицам за теплое пиво» [1, т. 5, с. 98]. Это верх его развязности. Но зато в зоне Эроса Чередниченко не останавливается даже перед столь экстравагантным поступком, как внезапное сватовство к циркачке, пробудившей его сексуальные фантазии. «Говорят — "темпераментные"», — предвкушает он радости супружества [1, т. 5, с. 366].

На грани патологии ночные измышления о курортных развлечениях «генерала» Малафейкина: «Но мы знаете, что делаем? <...> собираемся одни мужчины, заказываем какой-нибудь такой... с голяшками... Не уважаете? — Семен Иванович неуверенно посмеялся. — Интересно вообще-то!» [1, т. 6, с. 19]. Таковы у шукшинских персонажей формы сексуального либертинажа, и это — вместо классических курортных романов.

Приволье курортной жизни иллюзорно, на самом деле юг в произведениях Шукшина — пространство несвободы. Малафейкин, например, вынужден смотреть свои фильмы «с голяшками» в изоляции, в санатории «за забором» [1, т. 6, с. 19].

Пародийно звучит в фильме «Странные люди» хрестоматийная фраза Горького из пьесы «На дне»: «Человек — это звучит гордо!» Герой Е. Евстигнеева сокращает её до абсурдного: «Человек — это звучит...» После чего следует эмоциональное восклицание: «Да, ну правильно, согласен. Но дайте ж человеку свободу!» Симптоматично, что эту тираду «братка» произносит на фоне зарешеченного окна. Вообще, его существование в полуподвальном помещении («на дне»), за решеткой весьма похоже на тюремное заключение, наверное, отсюда — страстный порыв к воле.

Ю.М. Лотман в статье «Декабрист в повседневной жизни» обратил внимание на «обязательность смены социальной маски» во время отдыха: «Для русского дворянина XIX века, а во второй половине его — и чиновника, строгая урегулированность жизни нормами светского приличия, иерархией чинов, сословной или бюрократической, определяет то, что отдых начинается ассоциироваться с приобщением к миру театральных кулис или цыганского табора» [9, с. 355–356].

Поскольку советская действительность по степени урегулированности не уступала веку XIX, то и здесь, отдых — это погружение в театрализованное пространство. На южных курортах самый естественный человек ведет себя неестественно. Синтез театральных, цирковых и кинематографических мотивов присутствует в рассказе «Чередниченко и цирк». Чередниченко в объяснении с Евой открыто ссылается на фильм «Мистер Икс» (1958), снятый по оперетте И. Кальмана «Принцесса цирка». В ассоциативном поле героя с персонажем оперетты И. Кальмана сопрягается Ева, хотя, если судить объективно, то именно Чередниченко ведет себя, мыслит и чувствует в соответствии с опереточными шаблонами. Жесты героя рассказа своей подчеркнутой театральностью и неестественностью парадоксально противопоставлены простоте и естественности поведения героини-циркачки.

Ю.М. Лотман убедительно продемонстрировал, что в русских средневековых текстах «нравственным понятиям присущ локальный признак, а локальным — нравственный. География выступает как разновидность этического знания» [10, с. 211].

Этот тезис вполне применим к более широкому кругу произведений.

В художественной географии Шукшина Крымский полуостров – это один из курортных локусов, а значит – пространство инфернальное, средоточие пороков и грехов. Но в отличие от

других знаменитых курортов (Кисловодск, Гагры) Ялта в произведениях писателя и режиссера предстает еще и как земной Эдем. В этом аспекте с Крымом будет связан не только библейский мотив искушения, но также тема физического исцеления и возможности духовного преображения человека.

Библиографический список

1. Шукшин В.М. *Собрание сочинений*: в 9 т. Барнаул: Издательский дом «Барнаул», 2014.
2. Гинзбург В. Ученическая тетрадь в колениковом переплете. О Шукшине: *Экран и жизнь*. Москва: Искусство, 1979: 213 – 221.
3. Зорин А. *Кормя двуглавого орла... Русская литература и государственная идеология в последней трети XVIII – первой трети XIX века*. Москва: Новое литературное обозрение, 2001.
4. Колосова В.Б. Чертополох. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*: в 5 т. Москва: Международные отношения, 2012; Т. 5: 527 – 529.
5. Строганов М. В. «Мифологические предания счастливее для меня воспоминаний исторических...» (и не только Пушкин). *Крымский текст в русской культуре*. Санкт-Петербург, 2008: 72 – 88.
6. Степанов А.Д. Чехов и проблема «уединенного сознания». Сцена в Ореанде. *Homo universitatis*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2009: 131 – 142.
7. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва–Ленинград: Издательство АН СССР, 1962; Т. 4: 275 – 474.
8. Лотман Ю.М., Успенский Б.А. Миф – имя – культура. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: «Искусство–СПб», 2010: 525 – 543.
9. Лотман Ю.М. Декабрист в повседневной жизни. *Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века)*. Санкт-Петербург: «Искусство–СПб», 1994: 331–384.
10. Лотман Ю.М. О понятии географического пространства в русских средневековых текстах. *Труды по знаковым системам. II (Ученые записки Тартуского государственного университета)*. Вып. 181. Тарту: Издательство Тартуского университета, 1965: 210 – 216.

References

1. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Barnaul: Izdatel'skij dom «Barnaul», 2014.
2. Ginzburg V. Uchenicheskaya tetrad' v kolenikovom pereplete. O Shukshine: *'Ekrany i zhizn'*. Moskva: Iskustvo, 1979: 213 – 221.
3. Zorin A. *Kormya dvuglavogo orla... Russkaya literatura i gosudarstvennaya ideologiya v poslednej treti XVIII – pervoj treti XIX veka*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2001.
4. Kolosova V.B. Chertopoloh. *Slavyanskije drevnosti: 'Etnolingvisticheskiy slovar'*: v 5 t. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2012; T. 5: 527 – 529.
5. Stroganov M. V. «Mifologicheskie predaniya schastlivee dlya menya vospominaniy istoricheskikh...» (i ne tol'ko Pushkin). *Krymskij tekst v russkoj kul'ture*. Sankt-Peterburg, 2008: 72 – 88.
6. Stepanov A.D. Chehov i problema «uedinenno go soznaniya». Scena v Oreande. *Homo universitatis*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2009: 131 – 142.
7. Lermontov M.Yu. Geroj nashego vremeni. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962; T. 4: 275 – 474.
8. Lotman Yu.M., Uspenskij B.A. Mif – imya – kul'tura. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: «Iskusstvo-SPb», 2010: 525 – 543.
9. Lotman Yu.M. Dekabrist v povsednevnoj zhizni. *Besedy o russkoj kul'ture: byt i tradicii russkogo dvoryanstva (XVIII – nachalo XIX veka)*. Sankt-Peterburg: «Iskusstvo-SPb», 1994: 331–384.
10. Lotman Yu.M. O ponyatii geograficheskogo prostranstva v russkikh srednevekovykh tekstah. *Trudy po znakovym sistemam. II (Uchenye zapiski Tartuskogo gosudarstvennogo universiteta)*. Vyp. 181. Tartu: Izdatel'stvo Tartuskogo universiteta, 1965: 210 – 216.

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 811.111'38

Ledenyova Ye.M., senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: thebrainteazer@gmail.com

ICONIC SYNTAX AS A MEANS OF IMITATING THE PERCEPTUAL PROCESS IN LITERARY TEXTS. The article explores an ability of the iconic syntax to imitate the perceptual process in literary texts. The syntactic structure is a formal unit, nevertheless capable of expressing complex mental processes through coding not only grammatical, but artistic information, and thus performing illustrative and expressive functions. This fact can be explained by the theory of iconicity, which studies the correlation between the form and the meaning of the sign. The analysis reveals that all principles of iconicity work, while imitating the process of perception. The quantity principle shows the correspondence between the quantity of the linguistic signs and the novelty, scope and complexity of the perceived information; the proximity principle and the principle of sequential order show that the order of linguistic signs reflects the temporal and spatial relations, existing between the elements of the psychic reality. The article examines the syntactic structures, contributing to the imitation of the main perceptual operations – location, differentiation, identification and recognition. The results demonstrate the importance of the iconic syntax in imitating the basic perceptual operations and prove that the theory of iconicity possesses the great explanatory potential in the stylistic study of literary texts.

Key words: syntax, perception, iconicity, literary text, J. Steinbeck.

Е.М. Леденева, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: thebrainteazer@gmail.com

ИКОНИЧЕСКИЙ СИНТАКСИС КАК СРЕДСТВО ИМИТАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Данная статья посвящена исследованию способности иконического синтаксиса имитировать процесс восприятия в художественном тексте. Синтаксическая структура является формальным образованием, тем не менее, она способна выражать сложные мыслительные процессы, передавая не только грамматическую, но и художественную информацию, и таким образом выполнять изобразительную и выразительную функции. Этот факт можно объяснить с точки зрения теории иконичности, которая исследует зависимость формы знака от его содержания. Как показал анализ, в имитации процесса восприятия можно наблюдать в действии все принципы иконичности. Принцип количества показывает зависимость количества языковых знаков от новизны, объема и сложности воспринимаемой информации; принцип смежности и принцип линейного порядка показывают, что порядок расположения языковых единиц отражает временные и пространственные отношения, существующие между элементами психической реальности. В данной работе последовательно рассматриваются синтаксические структуры, участвующие в имитации основных операций восприятия: обнаружения, различения, идентификации и опознания. Получен-

ные результаты, показывают, что иконический синтаксис играет большую роль в имитации процесса восприятия в художественном тексте, а также подтверждают, что теория иконичности обладает значительным объяснительным потенциалом в стилистических исследованиях.

Ключевые слова: синтаксис, восприятие, иконичность, Дж. Стейнбек.

Чужая душа – тёмный лес, как гласит старая поговорка. Тем не менее, у людей не ослабевает желание проникнуть в мысли и чувства друг друга. Художественная литература приподнимает завесу над внутренним миром человека. Это происходит в тот момент, когда автор описывает мысли и чувства своих героев. Иногда автор позволяет читателю увидеть мир глазами героев, передавая при помощи текста процесс их восприятия. Этот удивительный эффект, создаваемый художественным текстом, достигается за счет разных языковых средств. Синтаксис художественного текста играет в этом не последнюю роль, так как сама структура предложения способна отражать развертывание мысли персонажа и показывать ход его восприятия. В данной статье мы рассмотрим, каким образом иконический синтаксис может имитировать процесс восприятия в художественном тексте.

Итак, в первую очередь необходимо определить, какое свойство синтаксической структуры позволяет ей отражать разные этапы процесса восприятия. Одним из способов кодирования информации об объекте является наличие в знаковой форме некоего сходства с изображаемым объектом. Зависимость формы знака от его содержания исследует теория иконичности, произошедшая из теории знаков Чарльза Пирса. Согласно данной теории, в знаковых системах существуют иконические знаки, чья форма отражает их значение [1, с. 201]. Наиболее яркие представители иконических знаков, знаки-образы, передают сходство с изображаемыми объектами непосредственно через воссоздание условий восприятия (например, произведения изобразительного искусства) [2]. Знаки-диаграммы (математические формулы, языковые знаки и т.д.) построены таким образом, что взаимное расположение их элементов передает отношения, существующие между обозначаемыми объектами. В языке как знаковой системе иконичность наблюдается на разных уровнях, но особенно явно, по мнению исследователей, иконичность проявляется на уровне синтаксиса (например, порядок слов в предложении соответствует временной последовательности описываемых событий: *veni, vidi, vici*) [3, 4]. В синтаксисе иконичность обнаруживается, прежде всего, в её диаграмматической форме.

Диаграмматическая иконичность основана на возможностях линейного ряда, а именно, количестве и порядке элементов знака. Она представлена через три принципа: принцип количества (the quantity principle), когда количество языкового материала зависит от объема, важности или новизны передаваемой информации; принцип линейного порядка (the principle of sequential order), когда расположение языковых единиц отражает временное или пространственное расположение элементов описываемой ситуации относительно друг друга; и принцип смежности (the proximity principle), когда расстояние между элементами в структуре отражает реальное физическое или когнитивное расстояние между объектами [5, р. 89 – 99]. Одной из задач данной работы является рассмотрение объяснительного потенциала теории иконичности в исследовании способности синтаксиса имитировать процесс восприятия, в частности, определение основных принципов иконичности, которые будут наблюдаться в подобных синтаксических структурах.

В качестве гипотезы можно предположить, что в синтаксических структурах, имитирующих процесс восприятия, будут наблюдаться все иконические принципы, так как, вероятно, структура предложений будет зависеть от новизны, объема и сложности воспринимаемой информации, а так же от последовательности развертывания перцептивных операций.

Следует также отметить, что в иконическом семиозисе в основном интерпретатор определяет, будет ли данный иконический знак считаться знаком оригинала [6]. И в отличие от изобразительного искусства, в тексте (в частности, в иконическом синтаксисе) связи между формой знака и обозначаемым явлением не всегда заметны. Эту особенность отмечают исследователи, когда говорят, что иконичность в художественном тексте носит скрытый характер [7]. Таким образом, исследователю следует заранее знать, какие именно синтаксические структуры могут использоваться автором для изображения различных объектов и явлений. Еще одной задачей данной работы является установить наличие соответствия между синтаксической формой и ее значением в описании процесса восприятия, чтобы полученные

результаты могли послужить для дальнейшего стилистического анализа подобных примеров.

Чтобы определить, как синтаксис имитирует процесс восприятия, следует выделить синтаксические структуры, которые отражают основные операции, входящие в структуру восприятия. Когда человек взаимодействует с окружающей средой, в его мозг поступает непрерывный поток информации. Обработка информации, поступающей в мозг человека через органы чувств в форме ощущений, и есть процесс восприятия. Результатом процесса восприятия является субъективный целостный образ объекта, формирующийся в сознании человека. Психологи выделяют следующие операции в структуре восприятия: обнаружение, различение, идентификацию и опознание [8]. Любой сенсорный процесс начинается с обнаружения. На этой стадии субъект выделяет объект из воспринимаемого поля. Следующая операция – различение, или собственно восприятие, включающая различение отдельных признаков в объекте и формирование его перцептивного образа. Когда перцептивный образ сформирован, происходят следующие процессы: идентификация и опознание. Идентификация есть отождествление непосредственно воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти. Опознание включает отнесение объекта к классу подобных (категоризацию). Далее эти процессы будут рассмотрены с точки зрения их отражения в синтаксисе художественного текста.

Первым этапом процесса восприятия является **обнаружение** объекта. Наблюдатель осматривает окружающее пространство и выделяет в нем объекты, то есть те элементы общей картины, которые каким-либо образом отличаются от всего остального и тем самым привлекают внимание (например, яркостью, более четкими границами). Во время поиска объекта наблюдаемая действительность разделяется на две неравные по значимости части, фигуру (предмет) и фон. Термины фигура и фон были введены в психологию в начале XX в. датским психологом Э. Рубином и широко используются в лингвистике [9; 10; 11; 12]. Согласно теориям гештальтпсихологии и когнитивной лингвистики, фигура воспринимается как конкретное, четко очерченное, расположенное на переднем плане, замкнутое целое, фон воспринимается как более аморфное, неопределенное, расположенное позади предмета, неограниченное поле.

В художественном тексте восприятие фона и последующее обнаружение предмета, обозначается при помощи инверсии обстоятельства, то есть помещением обстоятельства в первую позицию в предложении. Обстоятельство, таким образом, обозначает фон, а подлежащее (или дополнение) фигуру (*“ground-before-figure construction”*) [13]. В данном случае манифестируется иконический принцип линейного порядка, показывающего через порядок языковых знаков последовательность перемещения фокуса внимания с фона на фигуру.

Пример (1) позволяет проследить, как инвертированный порядок слов в предложении имитирует восприятие героиней фона, затем выделение на фоне объектов и их распознавание. Десси Гамильтон, героиня романа Дж. Стейнбека «К востоку от рая», подъезжает к дому детства и видит на склоне холма приветственную надпись из камней, приготовленную ее братом. Структура предложения помогает читателю «увидеть» то, что воспринимает героиня.

(1) *On the hill across the valley, spelled out in whitewashed stones, were the huge words, “Welcome Home, Dessie.”* [14, p. 396]

Поверхность холма, являющаяся фоном, возникает в поле зрения героини в первую очередь, и поэтому в предложении обозначается инверсией обстоятельства *‘on the hill across the valley’*. Далее на склоне холма становятся различимыми буквы, сложенные из побеленных камней, что на уровне синтаксиса выражено инвертированным обособлением *‘spelled out in whitewashed stones’*. В последнюю очередь происходит распознавание слов *«Welcome Home, Dessie»*. Данные слова расположены в конце предложения в сильной финальной позиции и представляют собой фигуру, фокус внимания. Во время чтения в сознании читателя последовательно возникают те же картины: склон холма, белые камни, превращающиеся затем в буквы. Таким образом синтаксис способен имитировать первый этап процесса восприятия героя – поиск объекта на фоне.

На этапе **различения** в объекте выделяются признаки, которые необходимы для дальнейшего узнавания данного объекта. Если объект уже знаком наблюдателю, то процесс различения протекает в свернутом виде и практически не фиксируется сознанием человека. У наблюдателя создается иллюзия, что он сразу узнает объект и относит его классу подобных, то есть называет его. В результате, процессы различения при восприятии знакомого объекта не фиксируются в языке художественного текста. Узнанный объект обозначается существительным или местоимением. В структуре предложения отсутствуют расширенные определения, цепочки дополнений или придаточные предложения, описывающие данный объект. В примере (2) можно увидеть, что вошедшая женщину сразу узнали, так как она названа по имени 'Mrs. Pritchard'.

(2) *The door opened and Mrs. Pritchard came in* [15, p. 158].

Напротив, если человек воспринимает незнакомого человека (или объект), то происходит первичный сбор информации и выделение признаков в данном объекте. Процесс различения в подобных случаях осознается человеком и находит отражение в художественном тексте в виде разного рода перечисления признаков воспринимаемого объекта. Перечень признаков может быть представлен в виде ряда слов, словосочетаний или предложений, обозначающих и описывающих данные признаки. Синтаксическая структура может быть распространена при помощи определений. Чем менее знаком объект человеку, тем больше признаков выделяет и фиксирует сознание. Здесь проявляет себя принцип количества: незнакомая информация кодируется большим количеством языкового материала.

В следующем примере показано, как Итен Хоули (роман Дж. Стейнбека «Зима тревоги нашей») воспринимает незнакомца, как выяснится позднее, коммивояжера.

(3) *The stranger came in – a spare man, a perpetually young man who had never been young, a smart dresser, hair gleaming thinly against his scalp, eyes merry and restless* [16, p. 23].

Вместо того, чтобы ограничиться первой частью предложения, автор добавляет детали внешности вошедшего в обособленной структуре, состоящей из трех однородных существительных, и двух абсолютных конструкций. Вторая часть предложения значительно длиннее, чем первая, что подчеркивает большое внимание к деталям. То, что все это передано в рамках одного предложения, показывает, что за первый взгляд герой успел рассмотреть вошедшего и составить о нем свое мнение.

Таким образом, синтаксическая структура способна имитировать и свернутый, и развернутый процесс различения, позволяя читателю почувствовать проследить процесс как мгновенного, так и последовательного построения образа в сознании героя.

В памяти человека содержатся образы объектов, возникшие в результате его взаимодействия с окружающим миром. Если полученный в ходе данного акта восприятия образ совпадает с хранящейся в памяти перцептивной моделью, то происходят **идентификация и опознание** данного объекта и отнесение его к классу подобных.

Логика структуры восприятия подразумевает выполнение его операций в определенном порядке. Процессы обнаружения и различения должны предшествовать процессам идентификации и опознания. Этот порядок определяет структуру предложения, где слово (или словосочетание), обозначающее результат узнавания имеет тенденцию располагаться ближе к концу предложения, после языковых средств, описывающих процессы обнаружения и различения. Данная тенденция усиливается тем, что операции идентификации и опознания требуют задействования других психических процессов, таких как память и мышление. Неадекватное функционирование памяти и мышления, вызванное различными факторами, может замедлять процесс узнавания. Узнавание и анализ информации могут также запаздывать из-за ее сложности, объема, новизны, из-за эмоционального состояния человека.

Так или иначе, чтобы показать процесс обработки информации во времени автор может использовать обособление и помещать результат анализа полученной героем информации в финальную позицию предложения. Чем больше времени и усилий затрачивается на узнавание объекта, тем больше будет расстояние между началом предложения (или элементами, обозначающими начало процесса восприятия) и словом (словосочетанием), обозначающим узнанный объект.

Во время имитации процессов идентификации и опознания наблюдаются иконические принципы смежности и линейного порядка.

Принцип линейного порядка упоминался ранее. Остановимся чуть подробнее на принципе смежности. Чем ближе или дальше во времени или пространстве (в том числе когнитивном пространстве) находятся объекты, тем ближе или соответственно дальше в структуре предложения будут находиться обозначающие их языковые элементы. Если на узнавание объекта герою потребовалось значительное время, то результат узнавания в структуре предложения будет находиться на значительном расстоянии от начала предложения.

В примере (3) дети Адама Траска из романа Дж. Стейнбека «К востоку от рая» слышат голоса незнакомых им людей, оказавшихся невольными гостями в их доме.

(3) *And all the while they could hear the voices, mostly low pitched, and then the high woman's voice, and once they froze, listening, for they heard a child's voice – a girl's* [17, p. 341].

Сначала дети воспринимают тихие голоса, затем они вычленивают женский голос, затем они распознают голос ребенка и, в конце концов, понимают, что это голос девочки. Для мальчиков, растущих в изоляции и видевших дома только отца и слугу-китайца, появление в их доме девочки является большой неожиданностью, и поэтому они не сразу понимают, что голос принадлежит именно девочке. Финальная позиция слова 'girl's' показывает, что на узнавание информации потребовалось время, а также подчеркивает особую важность данной информации для героев.

Рассмотрим еще один подобный пример. Бедный ловец жемчуга Кино (из повести Дж. Стейнбека «Жемчужина») нашел жемчужину большой ценности, и из-за этого его семью преследуют преступники. Во время драки с ними Кино слышит звук из пещеры, где укрылись его жена с маленьким сыном, и только через некоторое время понимает, что это крик его жены, на глазах которой их сын был убит шальной пулей.

(4) *And then Kino stood uncertainly. Something was wrong, some signal was trying to get through to his brain. Tree frogs and cicadas were silent now. And then Kino's brain cleared from its red concentration and he knew the sound – the keening, moaning, rising hysterical cry from the little cave in the side of the stone mountain, the cry of death* [18, p. 46].

Эмоциональное состояние героя затрудняет процессы идентификации и опознания звука, поэтому процесс выделения в нем признаков становится осознанным. Как отражение этого, в художественном тексте перечисление данных признаков представлено обособленной структурой с цепочкой определений к слову 'cry' и распространенным обстоятельством, показывающим локализацию источника звука. Только после определения качества звука и его направления герой делает вывод о том, что этот звук обозначает гибель его ребенка, поэтому фраза 'the cry of death' занимает финальную позицию в предложении.

Как уже было сказано, процесс восприятия, особенно на этапе идентификации и опознания, неразрывно связан с процессами памяти и мышления. Поэтому, параллельно с процессами сличения нового образа с эталоном, запускаются другие мыслительные процессы, такие как анализ, сравнение, оценка, установление причинно-следственной связи явлений и т. д. В рассматриваемом примере фраза 'the cry of death' обозначает не результат соотнесения новой информации с прошлым опытом, т. е. опознания, а результат анализа текущей ситуации и предположения о природе события, послужившего причиной крика.

Однако, процесс опознания в частности, и восприятия в целом не заканчивается отнесением объекта к классу ему подобных. После того, как первичное восприятие и распознавание объекта произошло, внимание человека обращается к его деталям. Сформированный образ объекта уточняется и усложняется. Переход от восприятия общего образа к детальному восприятию (к восприятию деталей) обозначается на уровне синтаксиса при помощи обособленной конструкции, содержащей описание деталей и присоединяющейся к главному предложению, содержащему название узнаваемого объекта.

В примерах (6) и (7) сначала происходит идентификация людей по их профессиональной принадлежности, затем восприятие деталей их внешности.

(6) *In a moment Lee came to the bedroom, followed by the nurse – a strong, broad woman with heavy black eyebrows* [19, p. 594].

(7) *The priest came in – a graying, aging man with an old skin and a young sharp eye* [20, p. 14].

Люди могут сразу определить профессию человека по его внешнему виду, по униформе. Возраст и внешность человека в

подобных случаях попадают в фокус внимания наблюдателя несколько позже. Это выражается в данных примерах помещением слов, обозначающих род занятий, в главное предложение, а деталей в обособленную часть предложения. Тире, отделяющее обособленную структуру от главного предложения, вызывает временную остановку в чтении и тем самым имитирует паузу перед переходом от восприятия целого к восприятию деталей.

Завершая рассмотрение имитации этапов процесса восприятия, приведем пример, который полностью отражает процесс восприятия, начиная с поиска и обнаружения объекта и кончая осмыслением и оценкой новой информации.

(8) *Crease by crease he unfolded it, until at last there came to view eight small misshapen seed pearls, as ugly and gray as little ulcers, flattened and almost valueless* [21, p. 7].

Каждой структуре в предложении соответствует имитируемый ею процесс восприятия. Инверсия обстоятельства 'crease by crease' и структура there + V ('there came to view') отражают процесс поиска объекта. Удаленная от начала предложения позиция существительного 'pearls' показывает процесс и результат процедуры распознавания. Следующие после запятой два обособления передают восприятие деталей и оценку полученной информации.

Итак, иконический синтаксис обладает значительным потенциалом для имитации всех этапов процесса восприятия. Обнаружение объекта имитируется инверсией обстоятельства; различие показано перечислением, распространением структуры, обилием определений; для имитации идентификации и опознания автор может использовать обособление и помещать слово или словосочетание, называющее распознанный объект, в финальную позицию ряда; восприятие дополнительных деталей передается обособлением. Во время имитации процесса восприятия при помощи синтаксиса задействованы все принципы иконичности. Принцип количества выражается в использовании большего количества языковых знаков для кодирования новой информации. Принцип смежности проявляется в том, что чем больше времени и усилий тратится на опознание объекта, тем дальше от начала предложения будут располагаться языковые элементы, называющие результат опознания. Принцип линейного порядка показывает, что последовательность элементов предложения соответствует порядку протекания операций восприятия. Результаты исследования подтверждают, что теория иконичности имеет большой объяснительный потенциал для изучения изобразительного синтаксиса в частности, и для стилистических исследований в целом, и заслуживает особого внимания и дальнейшего развития.

Библиографический список

1. Пирс Ч.С. *Избранные философские произведения*. Перевод. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. Москва: Логос, 2000.
2. Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию*. ТОО ТК «Петрополис», 1998.
3. Якобсон Р. В поисках сущности языка. *Семиотика: Антология*. Сост. Ю.С. Степанов. Москва: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2001: 111 – 126.
4. Bolinger D. *Aspects of Language*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Harcourt, Brace & World, INC., 1968: 241.
5. Givón T. Isomorphism in the Grammatical Code: Cognitive and Biological Considerations. *Studies in Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 1991; Vol. 15, No.1: 89 – 93.
6. Morris Ch. *Signification and Significance. A Study of the Relations of Signs and Values*. – The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1974.
7. Fischer O., Nanny M. *Iconicity: Literary Texts*. Available at: <http://home.medewerker.uva.nl/o.c.m.fischer/bestanden/Iconicity%20in%20literary%20texts%20final.doc>
8. Баданина Л.П. *Психология познавательных процессов*. Москва: Флинта, 2012.
9. Talmy L. Figure and ground in complex sentences. *Universals in human language*. Vol. IV: Syntax. Stanford, 1978: 625 – 649.
10. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып.10. Москва, 1981: 350 – 368.
11. Wallace S. Figure and ground: The interrelationships of linguistic categories. *Tense-Aspect: Between semantics and pragmatics*. Amsterdam, 1982: 201 – 223.
12. Langacker R.W. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Vol. 1. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1987: 516.
13. Chen R. *English Iversion. A ground-before-Figure Construction*. Berlin, New York: Mouton de GRUYTER, 2003.
14. Steinbeck J. *East of Eden*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
15. Steinbeck J. *The Wayward Bus*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
16. Steinbeck J. *The Winter of Our Discontent*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
17. Steinbeck J. *East of Eden*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
18. Steinbeck J. The Pearl. Available at: <http://www.ptbeach.com/cms/lib02/NJ01000839/Centricity/Domain/211/The-Pearl-John-Steinbeck.pdf>
19. Steinbeck J. *East of Eden*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
20. Steinbeck J. *The Pearl*. Available at: <http://www.ptbeach.com/cms/lib02/NJ01000839/Centricity/Domain/211/The-Pearl-John-Steinbeck.pdf>
21. Steinbeck J. *The Pearl*. Available at: <http://www.ptbeach.com/cms/lib02/NJ01000839/Centricity/Domain/211/The-Pearl-John-Steinbeck.pdf>

References

1. Pirs Ch.S. *Izbrannyye filosofskie proizvedeniya*. Perevod. K. Golubovich, K. Chuhrukidze, T. Dmitrieva. Moskva: Logos, 2000.
2. 'Eko U. *Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu*. TOO TK «Petropolis», 1998.
3. Yakobson R. V poiskah suschnosti yazyka. *Semiotika: Antologiya*. Sost. Yu.S. Stepanov. Moskva: Akademicheskij Proekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2001: 111 – 126.
4. Bolinger D. *Aspects of Language*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Harcourt, Brace & World, INC., 1968: 241.
5. Givón T. Isomorphism in the Grammatical Code: Cognitive and Biological Considerations. *Studies in Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 1991; Vol. 15, No.1: 89 – 93.
6. Morris Ch. *Signification and Significance. A Study of the Relations of Signs and Values*. – The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1974.
7. Fischer O., Nanny M. *Iconicity: Literary Texts*. Available at: <http://home.medewerker.uva.nl/o.c.m.fischer/bestanden/Iconicity%20in%20literary%20texts%20final.doc>
8. Badanina L.P. *Psihologiya poznavatel'nyh processov*. Moskva: Flinta, 2012.
9. Talmy L. Figure and ground in complex sentences. *Universals in human language*. Vol. IV: Syntax. Stanford, 1978: 625 – 649.
10. Lakoff Dzh. Lingvisticheskie geshtal'ty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vyp.10. Moskva, 1981: 350 – 368.
11. Wallace S. Figure and ground: The interrelationships of linguistic categories. *Tense-Aspect: Between semantics and pragmatics*. Amsterdam, 1982: 201 – 223.
12. Langacker R.W. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Vol. 1. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1987: 516.
13. Chen R. *English Iversion. A ground-before-Figure Construction*. Berlin, New York: Mouton de GRUYTER, 2003.
14. Steinbeck J. *East of Eden*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
15. Steinbeck J. *The Wayward Bus*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
16. Steinbeck J. *The Winter of Our Discontent*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
17. Steinbeck J. *East of Eden*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
18. Steinbeck J. The Pearl. Available at: <http://www.ptbeach.com/cms/lib02/NJ01000839/Centricity/Domain/211/The-Pearl-John-Steinbeck.pdf>
19. Steinbeck J. *East of Eden*. London: Penguin Books Ltd, 2000.
20. Steinbeck J. *The Pearl*. Available at: <http://www.ptbeach.com/cms/lib02/NJ01000839/Centricity/Domain/211/The-Pearl-John-Steinbeck.pdf>
21. Steinbeck J. *The Pearl*. Available at: <http://www.ptbeach.com/cms/lib02/NJ01000839/Centricity/Domain/211/The-Pearl-John-Steinbeck.pdf>

Статья поступила в редакцию 27.09.16

УДК 82-3

Khudenko E.A., Doctor of Philology, Head of Literature Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: helenahudenko@mail.ru

ALTAI AND CRIMEA: GEOPOETICAL INTERSECTIONS. The article examines aspects of historical and cultural interactions of the Altai and Crimean texts. The work is based on historical, mythological, literary and cultural interactions between the two of the toposes and makes it possible to talk about some geopoetical community in understanding of the fate of Man and Nature, historical and cultural development of the regions. Particularly, the author traces the relationships of two geoprojects in the Scythian period of the development of civilization and literature of the twentieth century. Excavations in the Altai Scythian burial mounds restore gaps in the historic descriptions of Herodotus and allow finishing the history of the Black Sea Scythians. Literary geopolitical "crossroads" are presented in essays of G.D. Grebenshchikov, in biographical facts from the life of V.M. Shukshin and R. Rozhdestvensky, in poetry and photographs by I. Zhdanov and other Altai writers.

Key words: Scythians, the Altai, the Crimea, geopoetry, Grebenshchikov, Zhdanov.

Е.А. Худенко, д-р филол. наук, зав. каф. литературы, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: helenahudenko@mail.ru

АЛТАЙ И КРЫМ: ГЕОПОЭТИЧЕСКИЕ ПЕРЕКРЁСТКИ

Исследование выполнено в рамках проекта №16-14-22001 РГНФ «Семиотика пространства в региональной литературе: особенности геопоэтики В.М. Шукшина»

В статье исследуется аспект историко-культурного взаимовлияния алтайского и крымского текстов. Основываясь на историческом, мифологическом, литературном и культурном взаимодействии двух топов, можно говорить о некоей геопоэтической общности в осмыслении судьбы природы и человека, исторического и культурного развития регионов. В частности, прослеживаются взаимосвязи двух геопространств в скифском периоде развития цивилизации и в литературе XX века. Раскопки в алтайских скифских курганах восстанавливают лакуны в историческом описании Геродота и позволяют достроить историю причерноморских скифов. Литературные геопоэтические «перекрестки» представлены очерками Г.Д. Гребенщикова, биографическими фактами из жизни В.М. Шукшина и Р. Рождественского, поэзией и фотоработами И. Жданова и других алтайских писателей.

Ключевые слова: скифы, Алтай, Крым, геопоэтика, Гребенщикова, Жданов.

«Крымский текст» и «алтайский текст» неоднократно становился объектом внимания в исследованиях современных литературоведов [1], однако вопрос о взаимовлиянии крымских и алтайских топов ни разу подробно не обсуждался в науке. Найденные нами «точечные» пересечения в геопоэтике этих двух культур позволяют, на наш взгляд, выстроить некое общее поле литературных смыслов (мифологических, культурологических, исторических по своему происхождению) и раскрыть новые стороны геокультурного диалога столь далеких друг от друга территорий – сибирской и крымской.

Первая точка пересечения – мифологическая. Наиболее интересные наблюдения в этой области связаны с легендами об амазонках и скифах. В книге «Легенды Крыма» указывается следующее: «Амазонки – женщины-воины, по преданию, некогда жили на Дону, оттуда они двинулись в завоевательные походы вдоль берегов Черного моря до Дуная и через Кавказ на южное побережье Черного моря, где захватили богатую и удобную для коневодства долину реки Термодонт (совр. Терме-чай) и основали здесь свои города. С амазонками воевали греческие герои Геракл и Тезей. Победив амазонок в сражении на реке Фермодонте, эллинические воины на трех кораблях вместе с пленницами отплыли на родину. Но в море амазонки перебили своих победителей, а так как воительницы не знали искусства мореходства, то корабли стали неуправляемыми, и ветры и течения выбросили их на побережье Меотийского озера, где обитали свободные скифы. И от союза амазонок и скифов появились могущественные племена савроматов, управляемые женщинами-воинами» [2, с. 36].

«Скифские» главы присутствуют и в книге античного историка Геродота, который первым указывает на происхождение скифов от амазонок. Истории эти перестали быть легендарными в конце XIX века, когда археологи в курганах, расположенных в тех землях, где античные авторы помещали племена сыновей амазонок, открыли погребения женщин с боевым оружием. Женские погребения с оружием встречаются по всей территории причерноморской Скифии. Однако версия о матриархате и феминизации скифской культуры так и остается спорной.

Исследователь Т.М. Фадеева в книге «Крым в сакральном пространстве» делает анализ сакральной географии и истории полуострова. Она считает, что «Крым просто пронизан знаками женского доминирования – матриархата и феминократии» [3, с. 53]. Это подтверждают, например, фигуры местного культового поклонения: Дева-воительница, «великая мать богов» Кибела,

Артемиды, жрица Артемиды Ифигения, Царь-девица. Пространство Крыма обозначается в этой книге не иначе как «остров женщин», «страна амазонок», «город дев», «царство женщин-воинов».

Частично подтверждают версию о феминизации раскопки в алтайских курганах, которые считаются скифскими. Алтайские – Пазырыкские – курганы известны на весь мир, это цепочка из пяти последовательно вскрытых захоронений, разбросанных по урочищу Пазырык. Профессор Н.В. Полосьмак пишет, что «древние могилы, виднеющиеся на берегу Большого Улагана, издавна считались у алтайцев местом выхода особой энергии, где происходит единение двух миров – этого и потустороннего. Все курганы вскрыты. В них захоронены вожди скифских племен и их жены, жившие в степях Алтая в V–II вв. до н. э.» [4].

В алтайских захоронениях, в отличие от крымских, женщины были помещены в одной могиле с мужчинами. Как отмечает автор книги «Скифы. Строители степных пирамид» Тамара Т. Райс, «это можно было бы принять как указание на то, что тамошние мужчины были моногамны или же что женщины были больше женами, нежели наложницами» [5, с. 129].

Кроме того, сцену, которая часто встречается на изделиях, найденных на Таманском полуострове, в Куль-Оба и во многих других захоронениях, нашли и в горно-алтайских курганах. Это сцена, помещенная на войлочной драпировке в кургане № 5, изображает Великую Богиню, которой скифы особенно поклонялись. Она сидит на троне, держа в левой руке скипетр, а вождь кочевников получает от нее согласие на свое царствование [5].

Более того, раскопки в Пазырыкских курганах позволяют выдвинуть интересную идею о том, что скифы, возможно, были народом с Алтая. Этой точки зрения придерживаются не все ученые, однако именно Пазырыкские курганы позволили ответить на многие вопросы, которые были связаны с культурой древнего скифского Причерноморья и подтвердить те конкретные детали, которых не хватало в отрывках историка Геродота о причерноморских скифах.

Так, например, пазырыкские находки подтвердили сведения Геродота о том, что в связи с верой в загробную жизнь и связанными с ней похоронными обрядами, скифы имели обычай бальзамировать тела умерших царей и вместе с ними погребать одну из их наложниц. Руководивший раскопками в 1929 году С.И. Руденко пишет: «Тела погребенных во всех Пазырыкских курганах были бальзамированы, а женщины вместе со своими мужьями были погребены в курганах вторым, четвертым и пятым.

В числе военных обычаев скифов Геродот описывает обычай сжигания скальпов с убитых врагов. Мужчина, захороненный во втором Пазырыкском кургане, оказался скальпированным, и притом тем же самым способом, как это описано Геродотом. Геродот подробно описывает очистительный после похорон обряд окуривания дымом от семян конопли, брошенных на раскаленные камни и под прикрытием специального шалаша. ...раскопками установлено, что в точности такие же, как и описанные Геродотом, приспособления для воскурения конопли – курильница с камнями, древки-шестиноги, их покрывала, семена конопли в курильницах и в особых мешочках – имелись во всех Пазырыкских курганах и пользовались ими не только в очистительных после похорон обрядах, но и в быту, для курения гашиша» [6].

Таким образом, эти исторические факты позволяют говорить не только об общности алтайской и крымской культур, проявленной в скифских племенах и их потомках, но и о том, что благодаря алтайским природным особенностям (захоронения были закрыты камнями, покрывающимися зимой слоем льда) воссозданная скифская культура соединяет зону Причерноморья и Горного Алтая, закрывая лакуны в «скифских» главах историка Геродота.

Второе крупное пересечение геопозитического характера связано с именем алтайского писателя *Георгия Дмитриевича Гребенщикова* (1884 – 1964). Архив писателя, находящийся в фондах ГМИИКА, позволяет говорить о наличии «крымского текста» в творчестве этого известного писателя. Это важный публицистический цикл «Из очерков о близком и далеком»: около 10 вырезок из газет Ялты, Симферополя и одесского журнала «Жизнь» с очерками, рассказами, зарисовками писателя 1918 – 1920 гг. Несмотря на гражданскую войну и разруху, он активно публиковался в крымских изданиях.

Среди очерков крымского периода есть остропублицистические: «В дни безумия», «Бегство от самих себя», «Все хорошо!», «Покаяние»; художественные – «Бестолковый старичок»; другие представляют собой ностальгические воспоминания о Сибири («Родина», «Под солнцем», «У моря»). Особенно значителен для нашей темы очерк «Алтай и Крым» (1920).

В очерке Гребенщикова осмысляет общность алтайской и крымской земель через единство собственной судьбы. Первая часть очерка подробно воссоздает его путешествие с проводником Самойлом по Уймонскому ущелью в поисках раскольничьей благодатной земли – Беловодья, вторая – вынужденное попадание после развала русской армии на Крымский полуостров. Эти части соединены неожиданной антитезой: в горах Алтая автор мечтает о богатом культурой, солнечном юге России, а находясь в Крыму, – о прекрасной естественности Алтая. В очерке читаем: «Крым такой маленький – его пешком в два дня можно пройти вдоль и в один день поперек. Красив ли он? О, бесконечно и невыразимо! Но нет в нем храмов и богинь и нет жрецов и рыцарей. Я опасаясь нечаянно столкнуть вас с эпического настроения, если обмолвлюсь, что все лучшие храмы обкрадены, а худшие заложены на кутежи с ...современными богинями, которых не сочтешь и у которых уж конечно нет божественных имен.

Как там, за тридевять земель, в горах Алтая, все сурово, дико, жутко, первобытно, так здесь все пошло, буднично, базарно...

Вот почему из Крыма снова тянутся мечты мои туда, в суровые морщины полудикого Алтая, где снежные вершины ослепляют взгляд и где жизнь еще так юна и первобытна, так девственна и могуча, что уж наверное родит своих чудеснейших богинь и Геркулесов...» [7, с. 74].

Исследователи С.С. Царегородцева, Т.С. Дощанова отмечают, что в Крыму Гребенщикова воздвигает часовенку Сергию Радонежскому, чудотворцу, строителю земли русской: «Первую часовню святителю он поставил у себя на родине в селе Николаевский рудник, тогда входившем в Томскую губернию, вторую – в Карпатах, затем в Крыму, во Франции и, наконец, в Америке, на слиянии рек Помпераг и Хусатоник – в местах, так напоминавших ему Алтай» [8].

Г.Д. Гребенщикова принимал активное участие в деятельности Ялтинского литературного общества им. А.П. Чехова, был помощником его председателя С.Я. Елпатьевского. На заседаниях этого общества он знакомил собравшихся со своими новыми произведениями, зачитывал отрывки из романа «Чураевы», проводил сибирские вечера. Сохранились крымские газеты с откликами на лекции Гребенщикова о Сибири [8]. Таким образом, творчество одного из самых выдающихся алтайских писателей (на Алтае недавно издано его 6-томное собрание сочинений) связано с крымской культурой и землей.

Третья точка геопозитических скрещений – *Артек*. В годы Великой Отечественной войны «Артек» был эвакуирован через Москву в Сталинград, а затем в алтайский поселок (теперь город-курорт) Белокуриха. Там, вместе с ребятами, оказавшимися в начале войны в Крыму, отдыхали и сибирские школьники.

Именно с так называемым «алтайским Артеком» связан сюжет рассказа К. Паустовского «Правая рука». Потерявший на войне правую руку, ленинградец Тихон Рябцов попадает сначала в город Бийск, «в самую глухую Сибирь» в госпиталь, а затем в Белокуриху, где устраивается сторожем на плотине. Заготавливая на зиму дрова и измучившись от того, что это приходится делать левой рукой, он в досаде бросает топор, и тот уплывает по реке. На следующий день к Тихону начинают поступать по реке мелко нарубленные дрова, затем топор и, наконец, он обнаруживает двух мальчишек с «полиявшими красными галстуками» [9], пионеров-тимуровцев, живущих в лагере в Белокурихе. С одним из мальчишек – испанским мальчиком-сиротой Мигуэлем – Тихон особенно сдружился. Когда лагерь эвакуируют назад в Москву, он сильно тоскует по нему и покидает сибирские горы, чтобы усыновить Мигуэля и найти нужное место в жизни. Таким образом, в рассказе Паустовского переплетаются артековский (тимуровский) сюжет и прекрасные пейзажи алтайских гор, названных автором «благодатными».

В послевоенное советское время культурные связи алтайской и крымской земель не прерывались: они представлены именами В.М. Шукшина, служившего три года радистом на Черноморском флоте (крейсер «Лукомск»), с именем Роберта Рождественского, родившегося на Алтае и выступавшего на ялтинских поэтических вечерах вместе с Андреем Вознесенским. Они проживали тогда в знаменитой гостинице «Ореанда».

С Крымом связана жизнь и творчество алтайского поэта *Ивана Жданова* (р. 1948). В 1990-е гг. он совместно с К. Кедровым, А. Паршиковым выступал в Крыму (Ялта, Дом творчества) под знаменем только появившегося тогда нового течения – метаметафоризма. Теперь в журнале «Культура Алтайского края» И. Жданов ведет рубрику «Лучшие поэты современности». Одно из своих эссе Жданов посвятил ялтинскому поэту Сергею Новикову (член союза писателей Крыма), озаглавив его строкой из стихотворения того, о ком пишет, – «Эпоха кончилась. А утро не взошло». Жданов воссоздает детали биографии Сергея Новикова (исключенного в свое время из Симферопольского университета за публичное чтение Солженицына), осмысляя через них особое, данное поэту, чувство судьбы и истории тех мест, где он родился и умер. Финальные строки ждановского эссе звучат так: «И даже стихи, если они поэзия, перестают быть фактом твоей биографии, каким бы нелепым ни был ее конец» [10, с. 55]. И далее следует подборка стихотворений Сергея Новикова.

Искусство фотографии, которым последние несколько лет увлекается Жданов, предоставляет множество материалов для размышлений о метафизической близости двух пейзажей – алтайского и крымского. И хотя в изданном альбоме поэта фотографии в основном алтайских гор [11], однако, сопровождая поэтические тексты, эти фотопейзажи, несомненно, выходят за границы только алтайского топоса: это и горы Крыма с перекочевавшими со страниц поэтических текстов Жданова мифологическими персонажами, и горы Синая – с библейскими героями и легендами. В альбоме присутствуют и реальные крымские жители. Так, 9 кадров со стариком – это изображение ялтинского писателя Станислава Славича. «Похоронив жену, с которой прожил полвека душа в душу, Славич установил один на двоих памятник. На плите рядом с именем и годами жизни жены выбил свое имя и дату рождения. Дату смерти нанесли на плиту после похорон писателя», – так комментирует эту историю жизни Л. Вигандт [11, с.8]. Крымский пейзаж сопровождает и стихотворение Жданова «Рук споткнувшейся Шамбалы взмах...»:

<...> Со дна ли степного всплывает наряд
для хрупкой пасхальной скорлупки –
отсюда виднее всего Арарат,
он в клюве у тюркской голубки.
Затем и подробен по-детски обман
пространства в предвечном итоге,
что наспех стреноженный скифский курган –
всего лишь карьер у дороги <...> [11, с. 68].

Начинающие поэты Алтая продолжают обращаться к крымской мифологии, истории, осмысляя, прежде всего, вечные темы единства человека и природы, истории и судьбы. У алтайского поэта Игоря Вишнякова есть такие строки:

мужики сказали: рыба
Крым баюкал легкий бриз
ризу алую накиннув
солнце с гор скатилось вниз
Зурбаган уснёт закутав
в невод сутолоку снов
только мерный шум прибора
только зыбкий свет костров...
это было не со мною
это будет без меня
таит южный берег Крыма
тайну бережно храня [12, с. 58].

Алтайский поэт и литературный критик Константин Гришин воспроизводит столь известную и любимую литераторами коктебельскую историю, вписывая в нее свое настроение:

Прямые поезда до Крыма,
Романтика больших дорог...

Весталка временем любима –
Я прогулял его урок.
Где с тростью проходил Волошин,
Марина поднимала пыль,
Я пробегусь, никем не прошен,
С охранной грамотой на гиль,
С подругой – загорелой, сонной,
В бумажной шляпке набекрень...
Здесь море, море, ветка клена,
Тоска, сентябрь, Коктебель [13].

Таким образом, поэтическая общность крымского и алтайского топосов, связанная прежде всего с мифологией, историей и культурой, порождает новые культурно-духовные смыслы, углубляет процессы познания и самопознания человеческой личности, российской истории в целом через геопоэтические детали и символы.

Библиографический список

1. Курьянов С.О. Несколько слов о Крымском тексте (Разграничение понятий Крымский мотив, образ Крыма и Крымская тема). *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Том 27 (66): 2: 171 – 176. Люсья А. *Крымский текст в русской литературе*. Санкт-Петербург: Алетейя. 2003: 314. *Крымский текст в русской культуре*. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 4-6 сентября 2006 г. Под ред. Н. Букс, М.Н. Виrolajnen. Санкт-Петербург. 2008. *Алтайский текст в русской культуре*. Сборник научных статей под редакцией М.П. Гребневой. Вып. 6. Барнаул. 2015: 444. *Образ Алтая в русской литературе*: антология: в 5 т. Под общей редакцией А.И. Куляпина. Барнаул: Издательский Дом «Барнаул», 2012.
2. Кондарак В. *Легенды Крыма*. Москва: Типография Чичерина. 1883.
3. Фадеева Т.М. *Крым в сакральном пространстве*. Симферополь. 2000: 304.
4. Полосмак Н.В. *Пазырыкские курганы Алтая*. Available at: <http://rus-globus.ru/altaj/926-pazyrykskie-kurgany>
5. Райс Т.Т. Скифы. *Строители степных пирамид*. Москва: Центрорграф, 2011.
6. Руденко С.И. *Сокровища пазырыкских курганов*. <http://www.plam.ru/hist/posledamdrevnihkultur/p5.php>
7. Гребенщиков Г.Д. Алтай и Крым. *Гребенщиков Г.Д. В предгорьях Алтая*. Роман-газета. 2014; 22: 72 – 74.
8. Царегородцева С.С., Дошанова Т.С. Крымские очерки Г. Гребенщикова. *Научная конференция «Ломоносовские чтения» 2012*. Севастополь: Экспресс-печать, 2012: 464. Available at: <http://www.twirpx.com/file/1005727/>
9. Паустовский К. *Правая рука*. Available at: http://www.mamadaika.ru/article.php?article_id=2330
10. Жданов И. Сергей Новиков. *Культура Алтайского края*: 3 (15), сентябрь 2014: 54-55.
11. Жданов И.Ф. *Уединенная мироколица*. Барнаул: Алтайский дом печати. 2013.
12. Вишняков И. Поэзия. *Культура Алтайского края*: 1 (21), март 2016: 58 – 59.
13. Гришин К., Николенкова Н. Сентиментальные буриме. *Книжный инстинкт*. 2015.

References

1. Kur'yanov S.O. Neskol'ko slov o Krymskom tekste (Razgranichenie ponyatij Krymskij motiv, obraz Kryma i Krymskaya tema). *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya «Filologiya. Social'nye kommunikacii»*. Tom 27 (66): 2: 171 – 176. Lyusj A. *Krymskij tekst v russkoj literature*. Sankt-Peterburg: Aletejya. 2003: 314. *Krymskij tekst v russkoj kul'ture*. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 4-6 sentyabrya 2006 g. Pod red. N. Buks, M.N. Virolajnen. Sankt-Peterburg. 2008. *Altajskij tekst v russkoj kul'ture*. Sbornik nauchnyh statej pod redakciej M.P. Grebnevoj. Vyp. 6. Barnaul. 2015: 444. *Obraz Altaya v russkoj literature*: antologiya: v 5 t. Pod obshej redakciej A.I. Kulyapina. Barnaul: Izdatel'skij Dom «Barnaul», 2012.
2. Kondarak V. *Legendy Kryma*. Moskva: Tipografiya Chicherina. 1883.
3. Fadeeva T.M. *Krym v sakral'nom prostranstve*. Simferopol'. 2000: 304.
4. Polos'mak N.V. *Pazyrykskie kurgany Altaya*. Available at: <http://rus-globus.ru/altaj/926-pazyrykskie-kurgany>
5. Rajs T.T. Skify. *Stroiteli stepnyh piramid*. Moskva: Centrograf, 2011.
6. Rudenko S.I. *Sokrovishcha pazyrykskih kurganov*. <http://www.plam.ru/hist/posledamdrevnihkultur/p5.php>
7. Grebenshikov G.D. Altaj i Krym. *Grebenshikov G.D. V predgor'jah Altaya*. Roman-gazeta. 2014; 22: 72 – 74.
8. Caregorodceva S.S., Doschanova T.S. Krymskie ocherki G. Grebenshikova. *Nauchnaya konferenciya «Lomonosovskie chteniya» 2012*. Sevastopol': 'Ekspress-pechat', 2012: 464. Available at: <http://www.twirpx.com/file/1005727/>
9. Paustovskij K. *Pravaya ruka*. Available at: http://www.mamadaika.ru/article.php?article_id=2330
10. Zhdanov I. Sergej Novikov. *Kul'tura Altajskogo kraya*: 3 (15), sentyabr' 2014: 54-55.
11. Zhdanov I.F. *Uedinennaya mirokolica*. Barnaul: Altajskij dom pečati. 2013.
12. Vishnyakov I. Po'eziya. *Kul'tura Altajskogo kraya*: 1 (21), mart 2016: 58 – 59.
13. Grishin K., Nikolenkova N. Sentimental'nye burime. *Knizhnyj instinkt*. 2015.

Статья поступила в редакцию 29.09.16

УДК 81

Dorzhу K.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan Philology and General Linguistics, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: dorzhu kb@mail.ru

THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS ABOUT EATING IN THE NOVEL “TYVALAAR KUSKUN” BY SALIM SURUN-OOL.

The article deals with phraseological units semantically connected with meal by materials of a novel “Tyvalaar Kuskun” by S. Surunool. The author reveals semantic features of the collected phraseological units, which have been grouped into several lexico-semantic groups. A significant number of the gathered set combinations express evaluation of such phenomena as gluttony and voracity. A special group of comparative set phrases combine the object and reference comparisons relating to food by the meaning. The article also analyzes some combination of describing certain customs and traditions of the Tuva people, related to the procedure of power and used ready-made, that possess the expressiveness and figurative value.

Key words: idioms related to food, lexical and semantic group phrases, comparative phraseological units.

К.Б. Доржу, канд. филол. наук, доц. каф. тувинской филологии и общего языкознания, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: dorzhu kb@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, СВЯЗАННЫХ С ПРИЁМОМ ПИЩИ, В РОМАНЕ САЛИМА СЮРЮН-ООЛА «ТЫВАЛААР КУСКУН»

В статье рассматриваются фразеологизмы, связанные с приёмом пищи, использованные в романе Салима Сюрюн-оола «Тывалаар кукун». Дана семантическая характеристика данных фразеологических единиц, которые сгруппированы по нескольким лексико-семантическим группам. Значительное место в них занимают сочетания, выражающие оценку данного процесса как ненасытности и прожорливости. Особую группу составляют компаративные фраземы, сочетающие в себе объект и эталон сравнений, имеющих отношение к еде. В статье также проанализированы и некоторые сочетания, характеризующие те или иные обычаи и традиции тувинцев, относящиеся к процедуре питания, которые обладают экспрессивностью и переносно-образным значением.

Ключевые слова: фразеологизмы, связанные с приёмом пищи, лексико-семантические группы фразем, компаративные фраземы.

Прозаические произведения народного писателя Тувы Салима Сазыговича Сюрюн-оола вдохновляют читателей многих поколений разнообразием характеров, психологическими зарисовками, философскими раздумками и национальной колоритностью.

В творчестве Салима Сюрюн-оола особое место занимает его роман «Тывалаар кукун» (Ворон, говорящий на тувинском языке) [1]. Для тувинцев ворон – тотемное животное. Согласно древним тувинским мифам и легендам, ворон обладает редким умом, т. о., считается самой мудрой птицей, которая предсказывает будущее. В сборнике тувинских мифов З.Б. Самдан «Чылбыга Айны канчап сырыныкан?» (Как ведьма проглотила Луну?) подчеркивается эта способность ворона: *Бурунгу Тываны улуг назылыг кижилери тайганың ужуп чорааш, андарлып эдер кара кукунун эң-не мерген угаанныг деп билип чорааннар. Ол эткен санында, андарлып чоруур. Андарылаан санында өртөмчейни үш эргий көрүп чорууру ол...* «Люди преклонного возраста древней Тувы (старейшины) таёжного чёрного ворона считали самым мудрым животным. Этот ворон при каждом полёте каркает и переворачивается (каркая, переворачивается). Т. о., этот ворон, летая, так переворачиваясь, разглядывает всю вселенную (будто делает круговорот по всей планете) [2, с. 92].

Сюжет романа охватывает события 50-х годов XX столетия, действия которых заканчиваются в конце 90-х годов. Главный герой романа Салбак-оол, получивший прозвище «чагыс тыва» (единственный тувинец), – борец за чистоту тувинского языка, за возвращение народных обычаев. За свои высказывания в защиту родного языка и национальных традиций Салбак-оол был осуждён в конце 50-х годов XX столетия и реабилитирован впоследствии.

По утверждению Салбак-оола, ворон говорит по-тувински. Образ ворона носит символический характер: это мудрое животное напоминает тувинцам о том, что родной язык, традиции тувинского народа не должны быть забыты.

В статье У.А. Донгак «Тыва кижы, тыва амыдырал болгаш чуртталганың менге сырыны» (Тувинцы, современная действительность и вечное дыхание жизни) отмечается, что *Кукун тыва дылаа чугааланып турар болза-даа, кол утказы тыва амыдыралдың чигине дөстөрүн, чонну философчу угаадыгларын утупту чоруур кижилери ол мерген куштун сагындырып турары-ла болгай* «Основное содержание повести не о том, что ворон говорит по-тувински, а этот мудрый ворон напоминает тувинцам, что нельзя забывать свои исконные корни, философские размышления своего народа» [3, с. 112].

Роман отличается богатством разнообразной лексики, особенно ярко использованы в нём фразеологизмы тувинского языка, которые придают особую экспрессивность произведению. Значительное место занимают фразеологизмы, характеризующие процесс приготовления и приёма пищи, т. к. в романе описываются способы приготовления тувинских национальных блюд, подчёркиваются их вкусовые качества. Широко обрисованы традиции и обычаи тувинцев, связанные с технологией приготовления национальных пищевых рецептов.

Основной целью нашей работы является семантическая характеристика фразеологических единиц в указанном романе, имеющих отношение к еде или процессу приёма пищи. Через анализ данных единиц нам хотелось взглянуть в мир одного произведения, в котором уместное использование фразеологизмов помогло автору создать прекрасные художественные образы в романе.

Фразеологические единицы (ФЕ) в романе «Тывалаар кукун», определяющие особенности процесса (процедуры) приёма

пищи могут быть объединены в следующие лексико-семантические группы:

1) ФЕ, связанные с потреблением пищи: *аас шимчээр* 'кушать, кормиться' [букв. 'рот шевелится']; *аас дээр* 'пробовать пищу'; *аксы-боксунче чем ашпас* 'не есть' [букв. 'не проходит еда в рот и горло']; *аксы-боксунче чем чивес* 'не есть' [букв. 'не глотать еду в рот и горло'].

Напр.: (Салбак-оол) *Аксы-боксунче орта чем-даа чиведим, уйгу-дыш ол чок – дээш, оон уругларын кончуй берген* / (Салбак-оол) Сказав: «Не поел, и не поспал, как следует» – начал ругать своих детей;

2) ФЕ, подчёркивающие прожорливость, ненасытность: *хырын быжыы билир* [букв. 'знать крепость // твердость желудка']; *кызыл хырын кончу* [букв. 'нет ничего важнее красного желудка']; *сава дүвүнге чылгаар чүве артпас* [букв. 'нечего даже лизнуть // не останется ничего на дне посуды']; *шыдаар шаа-биле чиир* [букв. 'есть как может']; *хырынга сыңар шаа-биле чиир* [букв. 'съесть столько, сколько вместится в желудке']; *ажырымчы сеткилдиг* [букв. 'с прожорливой душой']; *чем ээзи* [букв. 'хозяин еды']; *карак топпас* [букв. 'глаз ненасытен'].

3) ФЕ, характеризующие множество, обилие еды: *ижип-чип төтпес* [букв. 'невозможно все выпить и съесть']; *аъш-чем төктүр* [букв. 'еда льётся'], а также фразеологические варианты типа *сава караан ажар // сава караан ажыр* [букв. 'переполняться, наполняться до краев посуды' // 'до краев посуды']; *боксунга чедир чиир // боксунга чедер* [букв. 'съесть до (своей) глотки // доходить до глотки своей'].

Напр.: *Салбак-оол чүгле чаңгыс хайдак инзэниң сүдү-биле амыдырал турган. Ол аңаа, чаңгыс кижиге, боксунга чедир четчир* [там же, с. 114] / Салбак-оол кормился только молоком одной дойной коровы. Это молоко ему одному хватало полностью [букв. 'хватало до горла'].

4) ФЕ, означающие особую сочность какого-либо продукта, калорийность или аппетитность: *тыва кижиниң кужуру* 'еда, без которой не может обходиться тувинец // деликатес' [букв. 'солонец // солончак тувинца']; *кижи чивес чем* [букв. 'пища, которую ни один человек не ел // не пробовал']; *чылгыр чем* [букв. 'еда, которая сама лезет в рот']; *чип ханмас чем* [букв. 'еда, от которой невозможно отказаться']; *кижи дылын одура ызырыптар* [букв. 'человек попрововав, перекусил себе язык'].

Напр.: – *Ылаңыя хан суз болза тыва кижиниң кужуру-дур – депкеш, Салбак-оол ам чаа сактып келген* [там же, с. 24] / Салбак-оол только что вспомнил, сказав: «Особенно кровяная колбаса – это еда, без которой не может обходиться ни один тувинец // деликатес» [как солончак для домашнего животного, страдающего от его недостатка].

5) ФЕ, выражающие отрицательные вкусовые качества: *ааста амдан чок // ааста амдан кайда боор* 'нет вкуса, обоняния' [букв. 'нет вкуса во рту'].

Напр.: *Ааста амдан кайда боор, ажыг чүве апканда* [там же, с. 213] / Нет во рту никакого обоняния или вкуса после выпивки (после того, как выпил алкоголь);

6) ФЕ, передающие чувство голода: *аш ырым кирер* [букв. 'войдёт голодное состояние']; *хырны калбак* [букв. 'желудок его плоский']; *хырны үнмес* [букв. 'не выпячивается его желудок']; *хан кадар* в значении 'жаждать', 'сильно хотеть пить' [букв. 'кровь высыхает' (высыхать – о крови)].

7) ФЕ, выражающие безотказность в еде, к распитию алкоголя: *чивес чүвези чок* [букв. 'нет ничего, чего не сможет съесть']; *ыңай тур дивес* [букв. 'не скажет еде: – "Отойди // иди подальше"']; *сунган дашкадан ойталавас* [букв. 'не откажется от протянутого бокала // рюмки']; *чаңгыс чеди арага алаар* [алкоголь (водка) становится единственной едой]; *арагаже бажын су-*

гар [букв. 'засунуть голову вовнутрь алкоголя']; *ыт ишпес кара суг-биле өң-тала алаар* 'подружиться с алкоголем' [букв. 'подружиться с чёрной водой, которую собака даже не пьёт'].

В романе особую роль играют компаративные фраземы, которые могут быть разделены на следующие подгруппы:

1) фраземы-сравнения, выражающие наибольшее количество еды: *эйт дээрге эйт оваа* 'очень много мяса' [букв. 'мяса так много, подобно груди']; *чаг дээрге чаг оваа* [букв. 'сала так много, подобно груди'].

Напр.: *Ириң дег чаглыг хой ушкан: эйт дээрге, эйт оваа, чаг дээрге, чаг оваа* [там же, с. 173] / Порезали очень жирного барана: так много мяса и сала [букв. 'слёг такой жирный баран, у которого сало переваливается, словно гной'].

2) фраземы-сравнения, обозначающие наименьшее количество еды: *эргек бажы дег борбак эйт* 'небольшой кусок мяса размером с ноготь большого пальца' [букв. 'кусочек мяса, равный ногтю большого пальца'];

3) фраземы-сравнения, определяющие отношение к еде: *чем холуур сааттыг кадайлар ышкаш* 'привередливый к еде, подобно беременным женщинам'.

4) фраземы-сравнения, обозначающие ненасытность субъекта; в некоторых контекстах могут охарактеризовать и человека, потребляющего много жидкости, в т. ч. и алкоголя: *бир-ле дүп чок кудук* 'как бездонный колодец', *дүвү чок доскаар* 'как бездонная бочка'.

5) фраземы-сравнения, характеризующие чувство голода: *хырын хыйланган дег* [букв. 'живот словно ругается, ворчит'].

Напр.: *Хырным хыйланган чүве дег, хыыгайнып, ырланып тур* [там же, с. 183] / Мой живот урчит, словно ругается и рычит.

В романе многие словосочетания определяют те или иные обычаи и традиции тувинцев, связанные с правилами угощения чаем или другими видами продуктов, подтверждающие гостеприимство народа. Оригинальность таких сочетаний в том, что они характерны только тувинскому языку. Как нам кажется, эти сочетания обладают всеми признаками фразеологических единиц, т. к. их компоненты употребляются в готовом виде, постоянно, обладают экспрессивностью и переносно-образным значением.

В нашей работе мы их относим также к фразеологическим сочетаниям, характеризующим традиционные тувинские обычаи: *тыва өгден шай үстүр эвес* // = *шай үзүлбес* 'чай – обязательный продукт в тувинской юрте' [букв. 'в тувинской юрте чай не кончается']; *эрги шай кутпас* 'нельзя угощать (гостей) несвежим чаем'; *аыш-чемни аас диртир* в значении 'угостить едой [букв. 'дать попробовать кому-л. еду']; *аас шимчедир* в значении 'угостить гостинцами' [букв. 'дать пошевелиться рта']; *чырыы тыртар* 'края губ будут дёргаться' (народная примета: предчувствуя пришествие гостя, уголки губ дёргаются), *чем оштаар* 'предчувствовать, что будут гостинцы (что будет пробовать гостинцы)', *чажар чүве* 'жидкость (молоко или чай с молоком, возможно алкоголь), которую брызгают утром или на перевалах, на охоте и у родни-

ковых источниках'; *куруг кирбес* // *канчап куруг кирер* 'с пустыми руками не ходить (в гости) // как же пойти с пустыми руками' [букв. 'пустым не входить (в юрту // дом)'].

Напр.: *Тыва өгден шай үстүр эвес, демин хайындырган шай артыы хөнекке турган. Эрги шай артыын өгге кирип келген хундүлүг кижиге кудар чаңчыл тываларда чок* [там же, с. 170] / В семье у тувинцев [тувинская юрта] никогда не обходится без чая, в чайнике был остаток чая, сваренного недавно. Обычай наливать сваренный ранее (старый) чай у тувинцев не было [там же, с. 167].

По синтаксической структуре многие фразеологические сочетания, использованные в романе «Тывалаар кукун» с семантикой потребления пищи, построены по схеме предложения типа *сава дүвүнге чылгаар чүве артпас* [букв. 'не останется ничего на дне посуды'], *карак тотпас* [букв. 'глаз ненасытен'], *ааста амдаң чок* [букв. 'нет вкуса во рту'] и т. п.; немало фразем, восходящих к моделям словосочетаний типа *чем ээзи* [букв. 'хозяин еды'], *шыдаар шаа-биле чиир* [букв. 'съесть как только может'], *ажырымчы сеткилдиг* [букв. 'с ненасытной душой'] и т. п.

С точки зрения семантической слитности, фразеологизмы с указанной семантикой в романе «Тывалаар кукун» Салима Сюрюн-оола являются в большинстве случаев фразеологическими сочетаниями. Идиоматические сочетания типа *дылын одура дайнаптар* 'восхититься приятным вкусом еды' [букв. '(попробовав еду) перекусит себе'], *хан кадар* 'жаждать', 'сильно хотеть пить' [букв. 'кровь высохнет'] и т. п. представлены в романе мало.

Как видно из примеров, многие фразеологические сочетания одной семантической группы являются синонимичными друг к другу, чаще всего их значения тождественны. Некоторые фраземы различаются стиливой принадлежностью, напр., фразеологические единицы, определяющие ненасытность, в большинстве случаев использованы в просторечном стиле, выражая фамильярно-шутливое или издевательское обращение к Салбак-оолу его бывшего друга, впоследствии оклеветавшего его Ондар-оола.

Имеется и авторское фразеологическое сочетание *суксун савазы* 'алкоголь' [букв. 'посуда // сосуд для питья'], в языке имеется вариант *боостааже ажар* [букв. 'проходить в горло // через горло'].

Можно отметить и устойчивое сочетание *соп чиир чилиг*, в прямом значении означающее 'костный мозг, который можно достать из кости', перефразированное в романе автором в значении 'привезённое в дар мясо'.

В романе «Тывалаар кукун» использовано много фразеологизмов, что свидетельствует о глубоком знании своего родного языка и мастерстве народного писателя Тувы С.С. Сюрюн-оола, который талантливо пользуется его сокровищницей, придавая своему роману особую красочность и эмоциональность. В данной работе ограничились только анализом фразеологизмов, связанных с приёмом пищи.

Библиографический список

1. Сюрюн-оол С.С. *Тывалаар кукун* [Ворон, говорящий на тувинском языке]. Роман. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1994.
2. Самдан З.Б. Чылбыга Айны канчап сырыпканыл? [Как ведьма проглотила Луну?]. Тувинские народные мифы. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2004.
3. Донгак У.А. Тыва кизи, тыва амыдырал болгаш чуртталганың менге сырыны (С.Сүрүн-оолдун сөөлгү романы «Тывалаар кукунга» хамаарыштыр) [Тувинцы, современная действительность и вечное дыхание жизни (о последнем романе С.Сюрюн-оола «Тывалаар кукун»)]. *Тыва чечен чогаал: сөөлгү үениң шинчилелдери*: сборник статей. Кызыл: КУБ «Тываполиграф», 2009: 109 – 117.

References

1. Syuryun-ool S.S. *Tyvalaar kuskun* [Voron, govoryaschij na tuvinskom yazyke]. Roman. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1994.
2. Samdan Z.B. *Chylbyga Ajny kanchap syrypkanyl?* [Kak ved'ma progolotila Lunu?]. Tuvinskie narodnye mify. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2004.
3. Dongak U.A. Tyva kizhi, tyva amydyral bolgash churttalganyñ menge syryny (S.Syryun-oolduñ sөөlgү romany «Tyvalaar kuskunga» hamaaryshytyr) [Tuvincy, sovremennaya dejstvitel'nost' i vechnoe dyhanie zhizni (o poslednem romane S.Syuryun-oola «Tyvalaar kuskun»)]. *Tyva chechen chogaal: sөөlgү үениң шинчилелдери*: sbornik statej. Kyzyl: KUB «Tyvapoligraf», 2009: 109 – 117.

Статья поступила в редакцию 01.10.16

УДК 81'322

Medvedeva N.P., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: nado2004@bk.ru

DETERMINING A LEXICAL CORE IN A THEMATIC FIELD BY PSYCHOLINGUISTIC METHOD OF AN ASSOCIATIVE ARRAY.

An issue of lexical composition of a language is of the utmost importance at the contemporary stage of linguistics, particularly a problem of defining a lexical core of a thematic field, as well as its description. The article aims at studying the existing problems of

frequency in corpus dictionaries. Particularly these are the problems of results reproduction, outliers of some words frequency counts in a certain text, high frequency of functional words, difficulties in ranging of less frequent words. The author suggests an alternative approach to making the frequency list based on the psycholinguistic method of associative arrays. In a way this method enables to solve the problem of high frequency of functional words by creating lists of nominative words.

Key words: frequency, corpus linguistics, Zipf law, associative array.

Н.П. Медведева, доц. каф. иностранных языков технического факультета ФГБОУВО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск, Россия, E-mail: nado2004@bk.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЯДРА ОПРЕДЕЛЁННОЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИМ МЕТОДОМ ЦЕПНОГО АССОЦИАТИВНОГО РЯДА

На современном этапе развития языкознания центром внимания лингвистов становится вопрос описания словарного состава языка, особенно проблема выявления и описания лексического ядра языка. Целью данной статьи является изучение существующих проблем при создании частотных словарей на основе корпусов текстов. В частности, рассматриваются такие проблемы, как воспроизводимость результатов, всплеск частотности отдельных слов, присущих определенному тексту, высокая частотность служебных слов, сложность определения позиции менее частотных слов. В качестве решения вышеуказанных проблем предложен альтернативный вариант создания частотного списка на основе психолингвистического метода ассоциативного эксперимента. Данный метод позволяет частично решить проблему сложности определения позиции слов с номинативной функцией.

Ключевые слова: частотность, корпусная лингвистика, закон Ципфа, ассоциативный ряд.

Более ста лет назад, в 1897 году итальянский экономист Вильфредо Парето обнаружил математическую закономерность, которая позднее стала известна как принцип Парето, принцип наименьшего усилия, принцип дисбаланса или правило 80/20. Изучая распределение богатства и доходов в Англии 19 века, Вильфредо Парето обнаружил, что существует неизменное математическое соотношение между численностью группы людей и долей дохода, или богатства, контролируемого этой группой. Суть соотношения заключается в том, что 80% доходов получают 20% населения, 65% доходов принадлежит 10% населения, 50% доходов – 5% населения и т. д.

Распределение Парето актуально не только в экономике, но и для других статистических данных. В лингвистике распределение Парето известно под именем закона Ципфа. В 1949 году профессор филологии из Гарварда Джордж К. Ципф открыл принцип наименьшего усилия, который говорит о том, что 20 – 30% любого ресурса (люди, товары, время, знания и др.) производят 70 – 80% деятельности, связанной с этим ресурсом. Применительно к лингвистике закон Ципфа гласит, что абсолютная частота слова (сколько всего раз каждое конкретное слово встретилось) в достаточно длинном тексте зависит от ранга (порядкового номера при упорядочении слов по абсолютной частоте). Т. е. со статистической точки зрения язык представляет собой большое количество редких событий, в результате чего небольшое количество слов встречается очень часто, а подавляющее большинство слов имеют очень невысокую частоту. Расчёт частотности осуществляется по формуле:

$$\text{Freq}_x = \frac{Q_x}{Q_{\text{all}}}$$

где Freq_x – частотность слова «х», Q_x – количество словоупотреблений слова «х», Q_{all} – общее количество словоупотреблений. В большинстве случаев частотность выражается в процентах.

Частотность встречаемости того или иного слова имеет немаловажное значение в изучении иностранных языков, в частности английского языка. Данный вопрос актуален в изучении любого иностранного языка.

Самое главное, что нам нужно знать об изучаемом слове – это насколько часто оно встречается. Чем выше его частотность, тем важнее его знать. Изучающие должны как понимать, так и уметь, и стремиться использовать в первую очередь самые часто встречаемые слова. Также, чем выше частотность слова, тем больше его полисемия, оно чаще образует неправильные формы, т. е. отличается идиосинкретическим поведением [1]. Большинство словарей, словарей студентов в частности, в последнее время имеют тенденцию указывать частотность слова, имея колонку с указанием приблизительного индикатора частотности данного слова.

В большинстве случаев частотные словари создаются следующим образом:

- берётся корпус текстов, репрезентативный для языка или для определённой предметной области;

- извлекается частотный список словоформ, лемм или частей речи (для морфологического анализа);

- сравнивается полученный список со словарем для того, чтобы идентифицировать и отследить несоответствия.

В зависимости от целей частотные словари могут быть отсортированы не только по частоте, но и по алфавиту (с указанием частоты для каждого слова), по группам слов (сначала идут наиболее частотные слова), по типичности и т. д.

Частотный словарь служит источником информации о том, какие слова более употребительны в языке, а какие менее частотны. Информация, собранная в частотном словаре необходима для решения многих задач в самых разных областях. Это, например, обучение языку, лингвистические научные исследования, составление словарей, а также компьютерные приложения, в частности, информационный поиск и системы фильтрации спама. Некоторые частотные словари создаются специально для преподавания языка, например, испанский словарь Davies 2005 или словарь американского английского Davies & Gardner 2010. Помимо частоты отдельных слов в них дана грамматическая и лексическая информация наряду с примерами словосочетаний.

Однако при создании частотных списков определяются следующие проблемы:

1. Воспроизводимость результатов
2. Всплеск частоты отдельных слов
3. Сложность определения позиции менее частотных слов.

Рассмотрим данные проблемы более подробно.

В распределении Ципфа наиболее частотное слово встречается в два раза чаще, чем слово, входящее во вторую категорию частотных слов, в три раза чаще, чем слово из третьей категории, и в сто раз чаще, чем слово из сотой категории. Джордж К. Ципф еще 60 лет назад заметил, что частотность слов следует данному распределению. Важно упомянуть здесь этот факт, поскольку он является основной предпосылкой для практически всех аспектов определения частотности. Это означает, что существует огромная разница между частотностью более или менее общеупотребительных слов, и такие слова, как *the*, *be* (в различных формах), *of*, *and*, а встречаются во много раз чаще, чем большинство других слов. Определенный артикль *the* является самым частотным словом в английском языке, встречаясь на каждые пятнадцать слов, в Британском Национальном Корпусе это слово насчитывает 6,2 млн. случаев употребления. Таким образом, неопределенный артикль *the* используется в тысячу раз чаще, чем, например, такое общеупотребительное слово, как *district*, которое в свою очередь имеет частотность в сто раз выше, чем не менее общеизвестное слово *sunburn* [2].

Существует крупная теоретическая проблема в данной задаче. Частотность некоторых общеупотребительных слов не вызывает сомнений, что подтверждается репрезентативным корпусом текстов английского языка. Однако данная концепция содержит множество внутренних противоречий. Главный вопрос – что должно входить в репрезентативный корпус? Вопросы, на которые не существует ответа, заключаются в следующем: каким должно быть соотношение письменных и устных источников или

какие из них являются более значимыми. Что важнее: то, что написано и сказано, или то, что прочитано или услышано? И что в отношении диалектов, современности языка (на момент говорения, написания, или прочтения), различных уровней языковой компетенции определяет демаркационные границы *general English*, международного стандарта английского языка.

Данные теоретические вопросы выливаются в другие, менее неразрешимые: из каких типов текстов должен состоять корпус, и в каком соотношении? Сколько образцов требуется, и каковы должны быть размеры образцов? Возникает совершенно практический вопрос – сколько образцов каждого типа текста имеется в нашем распоряжении, какие существуют ограничения в связи с авторскими правами, и что нам будет это стоить. Состав и репрезентативность выборки языкового корпуса является исходным условием качества списка частотности слов, и соответственно его достоверности.

Теоретические рекомендации [3] доказывали, что для достоверного описания 1600–1700 наиболее частотных слов достаточно использовать корпус размером 400 тыс. словоупотреблений. Данные рекомендации основывались на понятии доверительного интервала, который также используется в статистике и социологии: зная размер выборки и экспериментальную вероятность события в этой выборке (частоту слова в корпусе) можно вычислить доверительный интервал вероятности этого события на всей популяции (т. е. частоту употребления данного слова во всем пространстве языка). Однако эти рекомендации оказались не слишком достоверными по вине всплеска частоты отдельных слов. Если слово встретилось в тексте один раз, то при нормальном распределении это не влияет на вероятность события во второй раз. Однако тема отдельного текста существенно влияет на встречаемость в нем определенных слов.

Кеннет Черч называл эту ситуацию проблемой Норвегии, Адам Килгаррифф – *whelp problem* [4]. В корпусе, который рассматривал Черч, часто упоминалась фамилия панамского диктатора Мануэля Норвегии, кроме этих текстов слово *Норвегии* практически не встречалось.

Таким образом, любой частотный, основанный на небольшом корпусе текстов, словарь несовершенен. Тем не менее, увеличение корпуса не может решить эту проблему и не даст стабильности результатов. Любой корпус – это конечное подмножество, принадлежащее к бесконечному множеству текстов. Любая другая выборка из данного подмножества породит другой список, отличающийся в своих менее частотных элементах. Добиться стабильности результатов невозможно.

Дальнейшее увеличение, например, проекты создания Гига-корпусов английского и китайского языков, содержащих более миллиарда словоупотреблений новостных текстов, может привести к меньшей надежности частотного списка из-за сдвига их словаря в сторону новостной лексики (проблема Норвегии).

Основная цель частотного словаря – это не только распределение слов по частоте, а создание источника информации, т. е. частотный словарь должен предоставить материал для определения лексического ядра языка. Как уже упоминалось ранее, наиболее частотные служебные слова приблизительно равномерно употребляются в текстах разных стилей и жанров. Идея использования частотного словаря лежит на поверхности, и многие изучающие иностранный язык имеют большой соблазн выучить в первую очередь эти самые высокочастотные слова. При этом они зачастую бывают обескуражены и испытывают некоторое разочарование, увидев список из служебных слов и местоимений, т. к., во-первых, они по большей части знают эти слова, а во-вторых, слова, данные вне контекста, неинформативны. При этом существуют случаи, когда распространенность слова не вызывает сомнений, и менее очевидные, когда нужно решить, например, какое слово выучить как более распространенное – *frustration* или *disappointment*. Отсюда следует вывод, что при изучении новой лексики частотность играет важное значение, однако важны также такие аспекты, как современность словаря (проблема Норвегии), профессиональная специфика, личные предпочтения и др. факторы.

Необходимо отметить, что кроме корпуса текстов можно использовать и другие инструменты определения частотности слов, например, поисковые машины интернета, как Яндекс, Google или Yahoo. В строке поиска вводится интересующее нас слово, и под строкой поиска высвечивается число результатов поиска данного слова, что дает нам четкое представление о частотности его использования. Поисковые машины интернета дают возможность просто и быстро оценить распространенность того или иного слова, а также могут дать представление о его сочетаемости. Как уже подчеркивалось, вопрос отсутствия примеров сочетаемости или контекста выходит на первый план при работе со многими частотными словарями. Данный инструмент удобно использовать для работы с синонимическими рядами. Сравним синонимы *disappointment* (*sadness because something has not happened or been as good, successful, etc. as you expected or hoped*) грусть из-за того, что что-то не произошло, или прошло не так хорошо, успешно, и т.д., как вы ожидали или надеялись) – и *frustration* (*the fact that something is preventing something/somebody from succeeding* – факт, который не позволил чему-либо/кому-либо иметь успех). Например, поисковая машина Google для слова *disappointment* дает 61,9 млн. результатов, в то время как для *frustration* – 70,5 млн. результатов; очевидно, что при довольно субъективном отличии по значению *frustration* в современном английском языке является более распространенным, чем *disappointment*. Недостатком данного способа по сравнению с общепринятыми частотными словарями можно считать отсутствие возможности группировки слов по нужным параметрам, и соответственно сортировки.

Помимо традиционного подхода к выявлению лексического ядра, который основан на исследовании текстов, может быть предложен также психолингвистический подход, в основе которого лежит эксперимент, а именно методика целного ассоциативного ряда, предложенная А.Н. Леонтьевым [5]. При использовании психолингвистического подхода источником информации становится не текст, а человек, изучающий язык, его познавательная деятельность, память и мышление. В рамках экспериментального подхода лексическое ядро выявляется с помощью ассоциативных полей, рядов слов, ассоциирующихся со словом-стимулом. Ассоциативные поля будут зависеть от различных факторов, таких как возраст, пол, принадлежность к определенному коллективу и культуре, профессии, ситуации или возраста. На основе ассоциативного эксперимента возможно составить частотный список слов-реакций на слово-стимул. Составляется два списка слов-ассоциаций: на родном языке и на изучаемом. Несовпадение лексики в этих двух списках является искомыми незнакомыми элементами лексического ядра, ограниченного определенной тематикой – словом-стимулом. Таким образом, определяются незнакомые изучающему иностранный язык слова, которые являются в одно и то же время современными (актуальными) и высокочастотными. Экспериментальный подход не устраняет полностью проблему всплеска частоты отдельных слов (проблема Норвегии), но, тем не менее, данная проблема становится намного менее острой.

Преимуществом данного подхода является его простота и возможность получения частотного списка определенной предметной области без неинформативных служебных слов, частотность которых очевидна.

В данной работе рассмотрены проблемы корпусной лингвистики. Предложен метод ассоциативного эксперимента для выявления лексического ядра определенной тематической области, позволяющий частично решить проблему сложности определения позиции слов с номинативной функцией. Дальнейшие исследования предполагают сравнение и анализ частотных списков, полученных с помощью метода ассоциативного эксперимента.

Работа выполнена в рамках проекта НИР «Разработка лингводидактической модели развития профессиональной компетенции в сфере научного общения магистрантов технических специальностей на английском языке», включенного в тематический план НГТУ.

Библиографический список

1. Москвич В.А. *Статистика и семантика (опыт статистического анализа семантического поля)*. Москва: Наука, 1969.
2. Zipf G.K. *Human behavior and the principle of least effort*. Cambridge: Univer. Press, 1949.
3. Пиотровский Р.Г. *Статистика речи*. Ленинград: Наука, 1968.
4. Adam Kilgariff. Putting Frequencies in the Dictionary. *International Journal of Lexicography*. 1997; 10 (2): 135 – 155.
5. *Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования*. Под редакцией А.А. Леонтьева. Москва: Наука, 1971.

References

1. Moskvich V.A. *Statistika i semantika (opyt statisticheskogo analiza semanticheskogo polya)*. Moskva: Nauka, 1969.
2. Zipf G.K. *Human behavior and the principle of least effort*. Cambridge: Univ. Press, 1949.
3. Piotrovskij R.G. *Statistika rechi*. Leningrad: Nauka, 1968.
4. Adam Kilgarriff. Putting Frequencies in the Dictionary. *International Journal of Lexicography*. 1997; 10 (2): 135 – 155.
5. *Semanticheskaya struktura slova. Psiholingvisticheskie issledovaniya*. Pod redakciej A.A. Leont'eva. Moskva: Nauka, 1971.

Статья поступила в редакцию 22.09.16

УДК 81'42

Sattarova R.V., teaching assistant, Department of Germanic Languages, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: raxana.sattarova@gmail.com

UNIVERSAL, NATION- AND CULTURE-SPECIFIC AND INDIVIDUAL QUALITIES OF A LINGUISTIC PERSONALITY OF A POLITICIAN (ON THE BASIS OF D. CAMERON'S POLITICAL DISCOURSE ANALYSIS). The article considers correlation between notions of "a linguistic personality" and "a speech portrait". Characteristic features of the linguistic personality are distinguished and subject to description. Empirical studies are based on English discourse of D. Cameron, the former Prime-minister of the United Kingdom. A linguistic personality of a politician is considered as a set of qualities determining his communicative behavior and including universal, nation- and culture-specific and individual qualities. The scope of the analysis includes language register, characteristic traits of the English character, values, strategies and tactics. Particular traits of the English character are considered according to their class-reliance. The strategic-discursive component of a linguistic personality is analyzed with regard to addressees of the political speeches.

Key words: linguistic personality, speech portrait, language register, stiff upper lip, understatement, strategy, by-strategy.

P.B. Самтарова, ассистент каф. германских языков, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: raxana.sattarova@gmail.com

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ, НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИКА (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА Д. КЭМЕРОНА).

В статье поднимается проблема соотношения понятий "языковая личность" и "речевой портрет". Выделяются и описываются характерные особенности языковой личности политика. Эмпирическим материалом служит англоязычный дискурс премьер-министра Великобритании Д. Кэмерона. Языковая личность политика рассматривается как набор качеств, определяющих его коммуникативное поведение и включающих универсальные, национально-культурные и индивидуально-личностные характеристики. Исследованию подлежат регистр речи, национальные черты английского характера, ценностные установки, стратегии и тактики. При описании особенностей национального характера учитывается их классовая принадлежность. Анализ стратегически-дискурсивного компонента языковой личности произведен с учетом характера адресата политического выступления.

Ключевые слова: языковая личность, речевой портрет, регистр речи, жесткая верхняя губа, преуменьшение, стратегия, сопутствующая стратегия.

Одной из наиболее актуальных исследовательских проблем современной лингвистики в рамках антропоцентрической парадигмы является проблема языка и личности. В литературе можно встретить различные точки зрения на языковую личность: так, многие лингвисты, соглашаясь с многоуровневостью данного явления, не разделяют взгляды на его структурное наполнение [1; 2; 3; 4] и выделяют наряду с языковой личностью ряд других терминов (человек говорящий [5], коммуникативная личность [5; 6], общенациональный языковой тип [7], речевой портрет [8], речевой паспорт и идиостиль человека [9]).

С одной стороны, "языковая личность" – это человек, рассматриваемый с точки зрения порождения и восприятия речи [10, с. 11]. В ином ключе данное понятие видит профессор В.А. Маслова: раскрывая понятие языковой картины мира, она отмечает, что каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной [11]. Профессор Ю.Н. Караулов под языковой личностью понимает "совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений" [1, с. 3].

Переходя к понятию речевого портрета, отметим точку зрения Т.П. Тарасенко, которая определяет речевой портрет как "совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования" [12, с. 8].

Учитывая вышесказанное, считаем, что отличие этих двух понятий заключается во временных рамках анализа функционально-коммуникативных характеристик человека. Так, языковой личности свойственна динамика в ее развитии: трансформируется набор языковых средств, меняются характеристики

речи (тематическое содержание, конфигурация межличностных отношений участников коммуникации, формы речевого общения и т. д.). Речевой портрет, напротив, описывается как статическая величина, рассматриваемая в определенный отрезок времени и детерминируемая особенностями жанра и регистра речи.

Целью данного исследования является выявление качеств языковой личности политика. Материалом исследования служат публичные выступления Д. Кэмерона в 2009–2016 гг., ориентированные на внутреннего адресата. Временные рамки включают период активной предвыборной кампании лидера консервативной партии на пост премьер-министра (2009 – 2010 гг.), первый (2010 – 2015 гг.) и второй премьерские сроки (2015–2016 гг.).

Анализ речей Д. Кэмерона позволил выделить три группы качеств языковой личности политика: универсальные, национально-специфические, индивидуально-личностные.

Универсальные качества языковой личности – качества, присущие всем языковым личностям, в данном исследовании – политическим деятелям. Это своеобразный инвариант языковой личности, не зависящий от национально-культурных и индивидуальных особенностей. В качестве одной из универсальных черт рассмотрим регистр речи. Как известно, премьер – выходец из богатой и знатной семьи, представитель высшего класса, первое – после королевы Елизаветы II (во время премьерства) – лицо государства. Все эти факторы налагают определенный отпечаток на лидера консервативной партии, который в своих публичных выступлениях отдает предпочтение, главным образом, формальной и нейтральной лексике. Тем не менее, в его речи также представлены и неформальные слова. Так, например, Д. Кэмерон нередко отмечает свое образование как "posh school" (школа для богатых¹): *I went to a very posh school, I had*

¹ Здесь и далее перевод наш – С. Р. В.

a very privileged upbringing with parents who were incredibly loving and brilliant (Я учился в школе для богатых, у меня было самое лучшее воспитание благодаря любящим и замечательным родителям) [13]. Как отмечает английский антрополог К. Фокс, слово *posh* является неодобрительным и используется при описании представителей высшего класса людьми других классов [14, с. 106]. Англо-английский словарь Macmillan дает следующее толкование данного слова: 'typical of people from a high social class; this word often shows that you do not like people like this' ('характерно для людей высшего класса; это слово часто показывает пренебрежительное отношение к таким людям') [15]. К. Фокс отмечает, что слово *posh* является просторечным, однако, если встречается в речи верхушки среднего сословия и представителей высшего класса, употребляется иронически, с насмешкой [14, с. 106]. Невозможно не согласиться с известным антропологом, но, учитывая рассмотренный нами пример из речи Д. Кэмерона, приходим к выводу, что использование просторечной лексики политиком, принадлежащему к высшему классу, служит иной цели: приобщение к народу.

В январе 2016 г. Д. Кэмерона обвиняли в пренебрежительном и оскорбительном тоне в связи с использованием слова *bunch*: 'meeting with a bunch of migrants in Calais' ('встреча с кучкой мигрантов из Кале') [16]. Интересным было высказывание одного из министров в защиту премьера о том, что он всего лишь говорил на языке обычных людей ('*language of ordinary people*' [там же]).

Вкрапления просторечной лексики в выступлениях ведущих политиков нередко: ярким примером в русскоязычном политическом дискурсе являются *мочить в сортире* и другие путинизмы. Для Д. Кэмерона это своеобразное заявление о том, что премьер-министр, несмотря на принадлежность к высшему классу, не только служит своему народу, но является его частью. Об этом говорят и статьи периодической печати, утверждающие о его стремлении выглядеть, а точнее звучать не как носитель общепринятого произношения (Received Pronunciation), закончивший престижный колледж Итон и кузницу руководящих кадров Великобритании Оксфордский университет, а как среднестатистический житель Англии. Утверждают, что акцент Д. Кэмерона всё больше напоминает южно-английский [17].

Следующей чертой, выявленной нами, является преуменьшение (understatement). Согласно словарю Macmillan под понятием *understatement* понимается высказывание, которое преуменьшает значимость и серьезность представляемой информации ('a statement that makes something seem less important, serious, big etc than it really is' [18]). В качестве примера преуменьшения в речи Д. Кэмерона отметим эвфемистическую фразу *overwhelmed in debt* ('в долгах, как в шелках') [19], которую Премьер использовал, говоря об экономике страны. Словарное значение слова *overwhelmed* показывает, что оно способно передать тяжесть сложившейся ситуации: 'to be overcome by superior force or numbers' ('потрясенный, охваченный, пораженный превосходящей силой или количеством') [20], однако, интересен тот факт, что под этим выражением Д. Кэмерон имеет в виду 500 миллиардов фунтов стерлингов. Завуалированное словосочетание 'в долгах, как в шелках', безусловно, звучит гораздо мягче, чем ужасающая цифра в половину триллиона.

Расширенный контекст приведённого выше примера позволяет заметить коммуникативную стратегию, близкую к преуменьшению, но встречающуюся гораздо чаще в речи многих политиков – стратегия ухода от ответа. Согласимся с А.В. Карякиным, который установил следующий набор реализующих данную стратегию тактик: уклонение от комментирования; переадресация вопроса интервьюеру; ответ вопросом на вопрос; тактика признания вопроса без последующего ответа на него; игнорирование вопроса; уход от ответа: а) посредством указания на неактуальность вопроса; б) в связи с частным характером вопроса; в) из-за отсутствия информации; г) посредством указания на общеизвестность ответа на вопрос; д) посредством апелляции к более компетентному источнику; е) посредством требования прекратить коммуникацию [21].

Рассмотрим данный пример:

Журналист: How much money have you borrowed? (Сколько денег Вы заняли?).

Д. Кэмерон: *We have cut the budget deficit in half as a share of GDP...* (Мы сократили дефицит бюджета наполовину в качестве доли ВВП...).

Журналист: How much money have you borrowed? (Сколько денег Вы заняли?).

Д. Кэмерон: *Look, the key thing is that the amount of money you borrow every year, the deficit ...* (Ключевой момент заключается в том, что деньги, которые мы занимаем каждый год, дефицит...).

Журналист (перебивая Д. Кэмерона): You know what it is (Вы знаете цифру).

Д. Кэмерон: *I know that we have borrowed a lot of money because the deficit adds to our debt...* (Я знаю, что мы заняли много денег, потому что дефицит сказывается на нашем долге...).

Журналист (перебивая Д. Кэмерона): Five hundred billion pounds (Пятьсот миллиардов фунтов) [19].

Отметим, что даже после объявления такой большой суммы государственного долга, явно не играющей на пользу имиджу премьер-министра, Д. Кэмерон прибегает к выделенной Т. ван Дейком стратегии положительной самопрезентации за счёт негативной презентации оппонентов:

Журналист: Five hundred billion pounds (Пятьсот миллиардов фунтов).

Д. Кэмерон: *That is a lot less than the previous government was borrowing...* (Это намного меньше, чем занимало прошлое правительство...) [там же].

Как видно из приведённого примера, Д. Кэмерон применяет несколько тактик в рамках стратегии ухода от ответа, в том числе упомянутую А.В. Карякиным тактику игнорирования вопроса. Кроме того, можно заметить процесс смещения акцента с вопроса о государственном долге на якобы по-настоящему важное (Ключевой момент заключается в том...), преуменьшение (Мы заняли много денег), контраргументацию (Дефицит сказывается на нашем долге). Данный пример иллюстрирует цель использования вышеупомянутых тактик – они дают аудитории возможность взглянуть на проблему с позитивной стороны.

Несмотря на то, что преуменьшение – одна из национальных черт англичан, анализ политических выступлений премьера показал, что эта черта характерна для политического дискурса вне зависимости от национальной принадлежности политика и может выступать как коммуникативная тактика, например, как в рассмотренном выше примере, стратегии ухода от ответа.

Сравним предыдущий пример, взятый из предвыборного шоу, с его выступлением на популярной телевизионной передаче США 'The Late Show with David Letterman' от 11 марта 2015 г. Говоря о периоде колонизации американских земель Великобританией, ведущий Дэвид Леттерман называет это время ужасным (*awful times*). Интересен ответ Д. Кэмерона: *There were some good bits, and there were some less than good bits, obviously we had a bit of a falling out* (Было и хорошее, было и не очень хорошее, очевидно, мы немного поссорились) [22].

Дефиниционный анализ показывает различие сем, входящих в понятия *colonization* (колонизация) и *falling out* (ссора): в дефиницию *колонизации* входят семы, подразумевающие зачатую насильственный захват территории – политический контроль ('political control') и заселение ('settlement') [23], в то время как *falling out* предусматривает большую ссору – 'a bad quarrel' [24]. Понятие *колонизация* в устах британского премьера звучит как размытая, завуалированная фраза *было и не очень хорошее*. Более того, несмотря на то, что *ссора* не имеет ничего общего с этапом колонизации земель, Д. Кэмерон использует преуменьшение: *немного поссорились*. Считаем, что сама лексема *ссора*, выбрана не случайно: сочетание сем *политический контроль* и *заселение* вызывают образ агрессии, *ссора*, напротив, подчёркивает, что отношения между Великобританией и США носят союзнический, даже родственный характер, и, как и положено в семье, между ними были небольшие (*a bit of*) противоречия.

Итак, завуалированная передача информации и уход от ответа характерны политическому дискурсу, тем не менее, преуменьшение является особенностью менталитета жителей туманного Альбиона. В связи с этим предлагаем считать данную черту пограничной между универсальной и национально-культурной.

Переходя к национально-обусловленным характеристикам языковой личности, отметим следующее: несмотря на то, что каждая языковая личность обладает собственным когнитивным пространством, собственным 'знанием' языка и особенностями его использования, можно выделить национальную инвариантную часть в структуре языковой личности, обуславливающую существование общенационального языкового типа и детерминирующую принадлежность индивида к тому или иному лингвокультурному сообществу [7, с. 50]. Речь оратора несёт в себе элементы, свойственные национальности и культуре, представителем которых он является. Публичное выступление содержит элементы национального коммуникативного поведения, которое,

согласно Ю.Е. Прохорову и И.А. Стернину, является совокупностью норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности [6, с. 23].

Среди национально-культурных черт речевого портрета Д. Кэмерона отметим *жесткую верхнюю губу* ("stiff upper lip"), которая характеризуется в Macmillan Dictionary как сохранение спокойствия и отказ от показа своих чувств в трудной или неприятной ситуации ('a quality of remaining calm and not let other people see what you are really feeling in a difficult or unpleasant situation' [25]). Писатель-публицист В.В. Овчинников называет эту черту "жесткой верхней губой" джентльмена, культом самообладания, способностью чувствовать одно, а выражать на своем лице нечто другое. Он поясняет, что англичане ведут себя не так, как им хочется, не так, как подсказывают им чувства, а как предписано поступать в подобных обстоятельствах [26]. А.А. Джигоева и В.С. Соседова утверждают, что данный концепт предполагает способность скрывать эмоции в сложной ситуации, не пасовать перед трудностями, сохранять лицо во время опасности [27].

Анализ выступлений премьер-министра показывает, что Д. Кэмерон занимает довольно сдержанную в эмоциональном плане позицию. Он спокойно выслушивает собеседника, стремительно, но с самообладанием переходит в роль оратора и опровергает негативную информацию в свой адрес. Интересными с точки зрения исследования явления "жесткой верхней губы" нам показались телевизионные дебаты с Джереми Паксманом. Джереми Паксман – известный английский журналист, писатель и телеведущий, автор книги «Англия. Портрет народа» – прославился своим безжалостным и дошным стилем интервьюирования. В передаче *The Battle for Number 10* от 26 марта 2015 г. Дж. Паксман задавал премьер-министру огромное количество «неудобных» вопросов, показывающих Д. Кэмерона как политика, который не смог добиться поставленных целей за первый премьерский срок: *You failed* (Вы потерпели крах) – открыто заявлял журналист [19].

Рассмотрим одно из "обвинений" Дж. Паксмана: *You talked about broken Britain² and ways of fixing it. But it's more broken now than it was* (Вы говорили о разбитой Великобритании и способах наладить её. Но она еще более разбита сейчас, чем была). Какова же реакция премьер-министра? Он спокойно и уверенно отвечает: *I don't accept that* (Я не согласен с этим). Опровержение подкрепляется фактами и цифрами: *I don't accept that because if you look at what happened to our economy, there are 1.8 mln more people in work than when I became Prime Minister (...)* (Я не согласен с этим, потому что если Вы посмотрите на то, что случилось с нашей экономикой, по сравнению с тем, когда я стал премьер-министром, сейчас – на 1,8 миллиона больше трудоустроенных людей) [там же].

Следует отметить, что национальная черта англичан, известная как "жесткая верхняя губа", претерпевает изменения под влиянием профессионального положения Д. Кэмерона, который является политическим деятелем, общественным лицом, призванным защищать интересы своей страны. Его выступления бывают эмоциональны, иногда даже агрессивны, как, например, при обращении к лейбористам на конференции консервативной партии: *Don't you dare lecture us on poverty!* (Даже не вздумайте учить нас бороться с нищетой!) [28], но, несмотря на это, можно с уверенностью сказать, что Д. Кэмерон не теряет контроль над собой и способен держать удар в сложной ситуации. Особенно ярко это прослеживается в контрасте с лидером оппозиции 2010 – 2015 гг. Эдвардом Милибэндом, мимика лица и поведение которого выдают эмоции. Э. Милибэнда можно охарактеризовать как эмоциональную личность, для описания которой не подходит понятие "жесткой верхней губы". Д. Кэмерон же стремится объяснить свои решения: *I can defend all of my decisions* (Я могу объяснить все свои действия) [19].

Сравнение Д. Кэмерона с Э. Милибэндом (не в пользу последнего) поднимает вопрос о принадлежности явления «жесткой верхней губы» к национально-культурной черте. Данное явление, безусловно, является характерной чертой англичан, тем не менее, опровержение нами ее наличия у некогда лидера оппозиции требует определенного комментария. Проанализировав и сравнив биографии обоих политических лидеров, приходим к подтверждению факта, заключающегося в классовости данного феномена. "Жесткая верхняя губа" характерна для среднего (особенно высшего среднего) и высшего классов. Не случайно В.В. Овчинников говорит о жесткой верхней губе *джентльмена*

[26]. Д. Кэмерон, выходец из богатой и знатной семьи, потомок короля Великобритании Вильгельма IV, без сомнения, принадлежит к высокому сословию. Э. Милибэнд получил престижное образование, но уступает премьер-министру по знатности происхождения: его родители были беженцами [29], в связи с чем позволим себе отнестись к лидеру оппозиции к среднему / высшему среднему классу.

На фоне универсальных и национально-культурных характеристик политиков ярко выделяется индивидуально-личностный компонент. Рассмотрим его основные аспекты: коммуникативно-поведенческий, личностно-ценностный и стратегически-дискурсивный.

Коммуникативно-поведенческий аспект включает мотивы и приоритеты, которые премьер стремится донести до сознания внутреннего адресата: семья, здоровье, образование, материальное благополучие, достойная старость, только «полезная» иммиграция, единство наций и религий, безопасность.

Отметим, что апелляция к этим ценностям присутствует в выступлениях Д. Кэмерона в течение всего премьерства, поэтому эти ценности пункт за пунктом были рассмотрены в предвыборном манифесте консервативной партии 2015 г.: *...those British values of community, family and charity...* (...такие британские ценности, как мирное сосуществование, семья и благотворительность); *the world's best medical care* (самая лучшая система здравоохранения в мире); *a place at an excellent school, lowered cap in universities* (место в отличной школе, сниженная планка в университетах); *a healthy economy that provides a good career for you with a decent income* (здоровая экономика, которая обеспечивает хорошую работу с приличной зарплатой); *a cut in Income Tax, elimination of the deficit in a sensible and balanced way* (сокращение подоходного налога, ликвидация дефицита разумным и сбалансированным способом); *dignity in retirement* (достойная пенсия); *those Muslim values – those British values* (эти мусульманские ценности – эти британские ценности); *in an increasingly dangerous and uncertain world, we will fulfill the most basic duty of government – to defend our country and keep it safe* (во все более опасном и неопределенном мире мы выполним самую основную задачу правительства – защитить нашу страну и обезопасить её) [30].

Личностно-ценностный аспект связан с происхождением, воспитанием, личными переживаниями, образами. Некоторые ценности, к которым апеллирует Д. Кэмерон в выступлениях, адресованных внутреннему адресату, преломляются через призму его жизненного опыта. Так, подчёркивая важность поддержки системы здравоохранения, он рассказывает о своем умершем сыне: *And for me this is personal. I'm someone who has relied on the NHS and whose family knows more than most just how important it is, who knows what it's like when you go to hospital night after night with a sick child in your arms, knowing that when you get there, there are people who will love that child and care for that child just as like it was their own* (Для меня это очень лично. Я полагаюсь на наше здравоохранение. Моя семья знает, как никто лучше, важность медицины, знает, каково это ездить в больницу каждую ночь с больным ребенком на руках и быть уверенным, что в больнице есть люди, которые отнесутся с любовью и заботой к этому ребенку, как к своему) [31]. Провозглашая ценность семьи, премьер заявляет: *Weeks later, you ask yourself all over again: do I really want to do this? You think about what you really believe and what sustains you. I know what sustains me the most. She is sitting right there and I'm incredibly proud to call her my wife* (Недели спустя задаешься вопросом: хочу ли я действительно этим заниматься? Думаешь о том, во что действительно веришь, и что придает тебе силы. Я знаю, что помогает мне больше всего. Она сидит здесь, и я очень горд называть её своей женой) [28]. Часто можно услышать воспоминания Д. Кэмерона об отце: *He (Father) told me what he was most proud of. It was simple – working hard from the moment he left school and providing a good start in life for his family. Not a hard luck story, but a hard work story. Work hard. Family comes first* (Он (Отец) сказал мне, чем он больше всего гордился. Все просто – работа не покладая рук с самого окончания школы и обеспечение хорошей жизни для своей семьи. Это не рассказ о большой удаче, наоборот, о трудолюбии. Работай усердно. Семья – прежде всего) [32]. Апеллируя к ценностям, Д. Кэмерон провозглашает себя голосом народа: находясь на высокой ступени социальной лестницы, он заявляет, что является представителем народа: *I went to a great school and I want every child to have*

² Термин «Broken Britain» используется консервативной партией для описания общественного упадка страны.

a great education. I'm not here to defend privilege, I'm here to spread it (Я учился в великолепной школе, и я хочу, чтобы у всех детей было замечательное образование. Я здесь не для того, чтобы отстаивать привилегированное положение, а для того, чтобы распространить его) [33].

Проанализированные нами примеры в рамках личностно-ценностного аспекта показывают отступление от характеристики менталитета англичан – неприкосновенности частной жизни [14, с. 60]. Дискурс-анализ обращений премьер-министра к внутреннему адресату показывает, что апелляция к жизненно-му опыту является характерной чертой дискурса Д. Кэмерона, которую он искусно использует в качестве дискурсивной тактики.

Следующий компонент, выделяемый нами в индивидуаль-но-личностных характеристиках политика – стратегически-дискурсивный компонент, связанный со спецификой политической риторики. Изучение литературы привело нас к следующему выводу: главная цель дискурса достигается с помощью стратегии, представляющей собой определенный тип речевого поведения, характеризующийся определенными коммуникативными поступками и соответствующими языковыми средствами, исходя из ситуации. Стратегия включает в себя набор тактик, представленных коммуникативными поступками, направленными на достижение локальных задач, которые, в конечном счете, обеспечивают выполнение глобальной стратегии. Инструменты, используемые в ходе определенного этапа реализации тактики, называются приемами [34, с. 88; 35, с. 54, с. 110; 36, с. 192; 37, р. 62].

При рассмотрении стратегий и тактик, применяемых премьером в 2009 – 2016 гг. электорат (он же – внутренний адресат) Д. Кэмерона был условно разделен нами на несколько групп адресата сообщения: массовый адресат, рабочий класс, военные, молодежь, родители, безработные (получающие пособие), предприниматели, шотландцы.

Наиболее частотными в дискурсе лидера консервативной партии оказались стратегии самопрезентации, персуазивности, дискредитации оппонента и амальгамирования.

Стратегия самопрезентации применяется Д. Кэмероном чаще всего в отношении молодежи, рабочего класса и предпринимателей. Считаем, что в случае первых двух упомянутых групп, применение данной стратегии объясняется тем, что они представляют собой потенциальный электорат: *There are far too many people in their teens and twenties who are right at the start of their lives – but can feel it's the end of the line. No one's believed in them. No one's given them a chance. That's what I'm determined to change. We are building an aspiration nation* (Слишком много подростков и молодежи, которые начинают свою жизнь, но чувствуют, что зашли в тупик. Никто в них не поверил. Никто не дал им шанса. Именно это я хочу изменить. Мы формируем нацию со стремлением к жизни) [38].

Использование данной стратегии при обращении к предпринимателям служит цели подчеркнуть, что Д. Кэмерон и его правительство сделали многое, чтобы создать возможность для развития предпринимательства. Это необходимо для убеждения людей заниматься бизнесом, что, без сомнения, должно укрепить экономику Соединенного Королевства и сократить число безработных, получающих пособие. Таким образом, стратегия самопрезентации сочетается со стратегией персуазивности, являющейся в данном случае сопутствующей стратегией (“by-strategy”): *We are getting behind British business helping to win contracts in tough overseas markets by breaking down barriers to trade* (Мы поддерживаем британский бизнес, помогая выигрывать контракты на серьезных зарубежных рынках, снимая преграды для торговли) [39].

Стратегия персуазивности в качестве самостоятельной стратегии применяется в отношении шотландцев, военных, массового внутреннего адресата и безработных, получающих пособие. Шотландцы стали центром внимания выступлений премьера перед референдумом о независимости Шотландии. Интересен тот факт, что слово *соединенный* (“united”) в составе названия страны подверглось переосмыслению в контексте предстоящего референдума. В двух выступлениях, посвященных исключительно данному событию, фраза *the United Kingdom* (Соединенное Королевство) была использована 38 раз, *our United Kingdom* (наше Соединенное Королевство) – 10 раз, в то время как в других речах премьер называет страну *Британией* или просто *моей страной*. Кроме того, именно в отношении шотландцев рекордное число употребления получила стратегия амальгамирования, включающая адресата в круг “своих”: *Our Parliament, our laws, our way of life – so often, down the centuries, the UK has given people*

hope. We've shown that democracy and prosperity can go hand in hand; that resolution is found not through the bullet, but the ballot box. Our values are of value to the world (Наш парламент, наши законы, наш образ жизни – так часто издавна Соединенное Королевство давало людям надежду. Мы показали, что демократия и процветание могут идти рука об руку, что решение может быть найдено не с помощью пули, а путем голосования. Наши ценности ценятся миром) [40].

Стратегия персуазивности в отношении военных направлена на убеждение в необходимости их военной миссии: *What you are doing here will never be forgotten. It is great and important work. You are incredibly brave and professional in what you do. I stand here as your prime minister wanting to tell you from the bottom of my heart that you should be proud of yourselves and what you do because your country is incredibly proud of you* (То, что вы делаете здесь, никогда не будет забыто. Это великая и важная работа. Вы невероятно храбрые, вы профессионалы своего дела. Я стою здесь как ваш премьер-министр и от всей души хочу сказать, что вы должны гордиться собой и тем, что вы делаете, потому что ваша страна необычайно гордится вами) [41].

Обращаясь к безработным, Д. Кэмерон стремится убедить адресата в том, что пособие по безработице направлено на поддержку нуждающихся в трудный период их жизни. Безработные должны стремиться получить работу, и если у них нет возможности трудоустроиться по специальности, им следует перекалиброваться. Д. Кэмерон прибегает к суггестии, убеждая в нечестности злоупотребления доверием государства: *The founding values of a welfare state were to provide support and boost individual pride and autonomy, not create dependency on the state* (Основопологающие ценности государства всеобщего благосостояния заключались в обеспечении поддержки и увеличении чувства гордости и самостоятельности у людей, не в создании зависимости от государства) [42], *But even if there's no scope for actually working, there should at least be for preparing to work* (Но даже если нет возможности действительно работать, должна вестись хотя бы подготовка к работе) [43].

Стратегия дискредитации оппонента применяется в отношении родителей, безработных (получающих пособие) и рабочего класса, что объясняется тем, что эти группы представляют потенциальный электорат. Дискредитация не только направлена на оппонента, но и, в качестве сопутствующей стратегии, служит положительной самопрезентации консервативной партии: *These people, when it comes to spending your money, they just cannot help themselves* (Эти люди, когда дело касается траты ваших денег, они просто не могут остановиться) [44].

Нами было замечено, что выступления, адресованные массовому внутреннему адресату и предпринимателям, характеризуются апелляцией к авторитетам, которыми чаще всего являются премьер-министры от консервативной партии: У. Черчилль, М. Тэтчер, Дж. Мейджор, Б. Дизраэли, Г. Макмиллан. Апелляция к выдающимся представителям консервативной партии создает впечатление, что Д. Кэмерон – их идеологический преемник: *We are doing big, Conservative things* (Мы делаем большие, консервативные вещи) [33]. Слово *консервативный* при этом получает двойную актуализацию – совмещение названия партии с буквальным значением данной лексемы, которая в выступлениях премьера становится синонимичной словам “хороший”, “правильный”.

При обращении к шотландцам в контексте референдума Д. Кэмерон апеллировал к большому числу известных людей шотландского происхождения, прибегая к суггестии и апеллируя к чувству патриотизма: общее число апелляций к выдающимся шотландцам в выступлениях, посвященных исключительно Референдуму – 27.

При апелляции к рабочему классу, молодежи, безработным (получающим пособие) и предпринимателям интерес премьера смещается от выдающихся личностей к обычным людям, создавая впечатление обращения выступлений к каждому представителю данных групп.

Таким образом, исследование языковой личности на основе политического дискурса Д. Кэмерона позволило сделать следующие выводы:

1. Языковая личность политика представляет собой комплекс универсальных, национально-культурных и индивидуально-личностных качеств.

2. К универсальной черте относится регистр речи: для политического дискурса характерна полифункциональная лексика с вкраплениями просторечий, призванных сократить дистанцию между политическим деятелем и электоратом.

3. Национально-культурной чертой англоязычного дискурса верхушки среднего и высшего класса является «жесткая верхняя губа», подразумевающая сдержанность, умение держать удар.

4. Преуменьшение – универсальная черта политического дискурса в рамках тактики стратегии ухода от ответа и национально-культурная – для англоязычного дискурса.

5. Индивидуально-личностный компонент включает мотивы и приоритеты, жизненный опыт, личные переживания, особенности политической риторики.

6. Стратегии и тактики, применяемые в политическом дискурсе, детерминированы экстралингвистическими факторами: характером адресата политического выступления и общим положением дел в стране.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи её изучения. *Язык и личность*, Москва: Наука, 1989: 3 – 8.
2. Прохоров Ю.Е. Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте. *Язык, сознание, коммуникация*. 1999; Вып. 8: 52 – 63.
3. Красных В.В. Человек умелый. Человек разумный. Человек... «говорящий»? (некоторые размышления о языковой личности и не только о ней). *Функциональные исследования*. 1997; Вып. 4: 50 – 56.
4. Киреева Е.С. Концепция множественной структуры личности (субъектный модус в речевом поведении). *Язык, сознание, коммуникация*. 2000; Вып. 12: 13 – 19.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва: Гнозис, 2003.
6. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. *Русские: коммуникативное поведение*. Москва: Флинта; Наука, 2006.
7. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: Гнозис, 2003.
8. Матвеева Г.Г. *Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1993.
9. Карасик В.И. *Языковая личность: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
10. Горелов И.Н., Седов К.Ф. *Основы психолингвистики*. Москва: Лабиринт, 1997.
11. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
12. Тарасенко Т.П. *Языковая личность старшеклассника в аспекте её речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2007.
13. Prince R. David Cameron: I won't stop being posh to win votes. *The Telegraph: Telegraph Media Group Limited*. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/david-cameron/11518145/David-Cameron-I-wont-stop-being-posh-to-win-votes.html>
14. Фокс К. *Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения*. Москва: Рипол Классик, 2013.
15. *Posh: Macmillan Dictionary Online*. Available at: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/posh_1
16. Rundell M. Just a bunch of politicians. *Macmillan Dictionary Blog: Macmillan Publishers Limited*. Available at: http://www.macmillandictionaryblog.com/just-a-bunch-of-politicians?utm_source=FB-macdictionary&utm_medium=social&utm_campaign=BunchBlog2901
17. Sewell B. Posher than the Queen. Brian Sewell argues that properly enunciated English is one of the world's glories. *Mail Online: Associated Newspapers Ltd*. Available at: <http://www.dailymail.co.uk/debate/article-1394164/Posher-Queen--Brian-Sewell-argues-properly-enunciated-English-worlds-glories.html>
18. *Understatement: Macmillan Dictionary Online*. Available at: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/understatement>
19. *Cameron & Miliband Live: The Battle for Number 10: televised debates*. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=C9ythLWP54c>
20. *Overwhelmed: Merriam-Webster Dictionary Online*. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/overwhelmed>
21. Карякин А.В. *Стратегическо-тактические способы реализации речевой агрессии в политическом дискурсе*. Диссертация кандидата филологических наук. Волгоград, 2010.
22. *The Late Show with David Letterman with British Guy David Cameron: the interview*. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=ejzSnXg4FXU>
23. *Colonize: Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/colonize>
24. *Falling out: Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/falling-out>
25. *Stiff upper lip: Macmillan Dictionary Online*. Available at: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/stiff-upper-lip>
26. Овчинников В.В. *Сакура и дуб: Ветка сакуры; Корни дуба*. Москва: Дрофа Плюс, 2008.
27. Джиеова А.А., Соседова В.С. Конструэнты категории вежливости: концепт Stiff upper lip. *Вестник РУДН. Серия: Лингвистика*. 2014; Вып. 4: 85 – 100.
28. *Conservative Party Conference 2009: The Guardian*. Available at: <http://www.theguardian.com/politics/2009/oct/08/david-cameron-speech-in-full>
29. Kellner P. Ed Miliband: biography. *Encyclopaedia Britannica: Encyclopaedia Britannica, Inc*. Available at: <https://global.britannica.com/biography/Ed-Miliband>
30. *The 2015 Conservative Party Manifesto: election manifesto of the Conservative Party*. Available at: <https://www.conservatives.com/manifesto>
31. *Conservative Party Conference 2014: CCHQ Press*. Available at: <http://press.conservatives.com/post/98882674910/david-cameron-speech-to-conservative-party>
32. Kirkup J. David Cameron: I believe in working hard, caring for my family and serving my country. *The Telegraph: Telegraph Media Group Limited*. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/conservative/9600329/David-Cameron-I-believe-in-working-hard-caring-for-my-family-and-serving-my-country.html>
33. *Conservative Party Conference 2012: The Telegraph*. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/conservative/9598534/David-Camerons-Conservative-Party-Conference-speech-in-full.html>
34. Борисова И.Н. Категория цели и аспекты текстового анализа. *Жанры речи*, Саратов: Колледж, 1999: 85 – 101.
35. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: ЛКИ, 2008.
36. Макаров М.П. *Основы теории дискурса*. Москва: Гнозис, 2003.
37. Dijk T., Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
38. *David Cameron: We are building an aspiration nation: The Telegraph*. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/newsvideo/9934683/David-Cameron-We-are-building-an-aspiration-nation.html>
39. *Economy Speech: gov.uk*. Available at: <https://www.gov.uk/government/speeches/economy-speech-delivered-by-david-cameron>
40. *The Importance of Scotland to the UK: gov.uk*. Available at: <https://www.gov.uk/government/speeches/the-importance-of-scotland-to-the-uk-david-camerons-speech>
41. *PM's speech at Camp Bastion: the National Archives, gov.uk*. Available at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130109092234/http://number10.gov.uk/news/pm%E2%80%99s-speech-at-camp-bastion>
42. *PM's speech on Welfare Reform Bill: the National Archives, gov.uk*. Available at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130109092234/http://number10.gov.uk/news/pms-speech-on-welfare-reform-bill>
43. *David Cameron's welfare speech in full: The Telegraph*. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/david-cameron/9354163/David-Camerons-welfare-speech-in-full.html>
44. *David Cameron Local Election Campaign Speech: Tory Speeches*. Available at: <https://toryspeeches.files.wordpress.com/2013/11/david-cameron-local-election-campaign-speech.pdf>

References

1. Karaulov Yu.N. Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya. *Yazyk i lichnost'*, Moskva: Nauka, 1989: 3 – 8.
2. Prohorov Yu.E. Kommunikativnoe prostranstvo yazykovoy lichnosti v nacional'no-kul'turnom aspekte. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. 1999; Vyp. 8: 52 – 63.
3. Krasnyh V.V. Chelovek umelyj. Chelovek razumnyj. Chelovek... «govoryaschij»? (nekotorye razmyshleniya o yazykovoj lichnosti i ne tol'ko o nej). *Funkcional'nye issledovaniya*. 1997; Vyp. 4: 50 – 56.

4. Kireeva E.S. *Koncepciya mnozhestvennoj struktury lichnosti (sub`ektnyj modus v rechevom povedenii). Yazyk, soznanie, kommunikaciya.* 2000; Vyp. 12: 13 – 19.
5. Krasnyh V.V. «Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'? Moskva: Gnozis, 2003.
6. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie.* Moskva: Flinta; Nauka, 2006.
7. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii.* Moskva: Gnozis, 2003.
8. Matveeva G.G. *Skrytye grammaticheskie znacheniya i identifikaciya social'nogo lica («portreta») govoryaschego.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
9. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.
10. Gorelov I.N., Sedov K.F. *Osnovy psiholingvistiki.* Moskva: Labirint, 1997.
11. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya.* Moskva: Akademiya, 2001.
12. Tarasenko T.P. *Yazykovaya lichnost' starsheklassnika v aspekte ee rechevyh realizacij (na materiale dannyh associativnogo `eksperimenta i sociolekta shkol'nikov Krasnodara).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar, 2007.
13. Prince R. David Cameron: I won't stop being posh to win votes. *The Telegraph: Telegraph Media Group Limited.* Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/david-cameron/11518145/David-Cameron-I-wont-stop-being-posh-to-win-votes.html>
14. Foks K. *Nablyudaya za anglichanami. Skrytye pravila povedeniya.* Moskva: Ripol Klassik, 2013.
15. *Posh: Macmillan Dictionary Online.* Available at: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/posh_1
16. Rundell M. Just a bunch of politicians. *Macmillan Dictionary Blog: Macmillan Publishers Limited.* Available at: http://www.macmillandictionaryblog.com/just-a-bunch-of-politicians?utm_source=FB-macdictionary&utm_medium=social&utm_campaign=BunchBlog2901
17. Sewell B. Posher than the Queen. Brian Sewell argues that properly enunciated English is one of the world's glories. *Mail Online: Associated Newspapers Ltd.* Available at: <http://www.dailymail.co.uk/debate/article-1394164/Posher-Queen--Brian-Sewell-argues-properly-enunciated-English-worlds-glories.html>
18. *Understatement: Macmillan Dictionary Online.* Available at: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/understatement>
19. *Cameron & Miliband Live: The Battle for Number 10: televised debates.* Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=C9ythLWP54c>
20. *Overwhelmed: Merriam-Webster Dictionary Online.* Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/overwhelmed>
21. Karyakin A.V. *Stratagemno-takticheskie sposoby realizacii rechevoj agressii v politicheskom diskurse.* Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2010.
22. *The Late Show with David Letterman with British Guy David Cameron: the interview.* Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=ejzSnXg4FX>
23. *Colonize: Longman Dictionary of Contemporary English.* Available at: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/colonize>
24. *Falling out: Longman Dictionary of Contemporary English.* Available at: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/falling-out>
25. *Stiff upper lip: Macmillan Dictionary Online.* Available at: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/stiff-upper-lip>
26. Ovchinnikov V.V. *Sakura i dub: Vetka sakury; Korn' duba.* Moskva: Drofa Plyus, 2008.
27. Dzhioeva A.A., Sosodova V.S. Konstru`enty kategorii vezhlivosti: koncept Stiff upper lip. *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika.* 2014; Vyp. 4: 85 – 100.
28. *Conservative Party Conference 2009: The Guardian.* Available at: <http://www.theguardian.com/politics/2009/oct/08/david-cameron-speech-in-full>
29. Kellner P. Ed Miliband: biography. *Encyclopaedia Britannica: Encyclopaedia Britannica, Inc.* Available at: <https://global.britannica.com/biography/Ed-Miliband>
30. *The 2015 Conservative Party Manifesto: election manifesto of the Conservative Party.* Available at: <https://www.conservatives.com/manifesto>
31. *Conservative Party Conference 2014: CCHQ Press.* Available at: <http://press.conservatives.com/post/98882674910/david-cameron-speech-to-conservative-party>
32. Kirkup J. David Cameron: I believe in working hard, caring for my family and serving my country. *The Telegraph: Telegraph Media Group Limited.* Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/conservative/9600329/David-Cameron-I-believe-in-working-hard-caring-for-my-family-and-serving-my-country.html>
33. *Conservative Party Conference 2012: The Telegraph.* Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/conservative/9598534/David-Camersons-Conservative-Party-Conference-speech-in-full.html>
34. Borisova I.N. Kategoriya celi i aspekty tekstovogo analiza. *Zhany rech'i, Saratov: Kolledzh,* 1999: 85 – 101.
35. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rech'i.* Moskva: LKI, 2008.
36. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa.* Moskva: Gnozis, 2003.
37. Dijk T., Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press, 1983.
38. *David Cameron: We are building an aspiration nation: The Telegraph.* Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/newsvideo/9934683/David-Cameron-We-are-building-an-aspiration-nation.html>
39. *Economy Speech: gov.uk.* Available at: <https://www.gov.uk/government/speeches/economy-speech-delivered-by-david-cameron>
40. *The Importance of Scotland to the UK: gov.uk.* Available at: <https://www.gov.uk/government/speeches/the-importance-of-scotland-to-the-uk-david-camersons-speech>
41. *PM's speech at Camp Bastion: the National Archives, gov.uk.* Available at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130109092234/http://number10.gov.uk/news/pm%E2%80%99s-speech-at-camp-bastion>
42. *PM's speech on Welfare Reform Bill: the National Archives, gov.uk.* Available at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130109092234/http://number10.gov.uk/news/pms-speech-on-welfare-reform-bill>
43. *David Cameron's welfare speech in full: The Telegraph.* Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/david-cameron/9354163/David-Camersons-welfare-speech-in-full.html>
44. *David Cameron Local Election Campaign Speech: Tory Speeches.* Available at: <https://toryspeeches.files.wordpress.com/2013/11/david-cameron-local-election-campaign-speech.pdf>

Статья поступила в редакцию 07.10.16

УДК 070.4

Su Yufang, lecturer, Department of Journalism and Communication, Southwest University of Political Science Law, School of Journalism Communication SWUPL (China), E-mail: info@aspirans.info

COMPARATIVE ANALYSIS OF METHODS OF NEWS' DISSEMINATING OF CHINA'S THREE LARGEST NEWS SITES. The research is an attempt to carry out a comparative analysis of methods of news' dissemination by three largest news sites in China. The author examines the three main sites – Sina, Baidu, Tencent. These sites of China meet the needs of the Chinese Internet users. The author concludes that the sites Baidu and Tencent have technological advantages over the Sina site. But, regardless of how the competition between the three named largest Chinese information sites goes, each of them has its own advantages, which distinguish it from one another. All of them contribute to the fact that people are more likely to communicate with each other and with the world. It gives confidence in further efficient development of these Internet resources, in their ability to create even more customer-friendly information services.

Key words: China, news, news sites Sina, Baidu, Tencent, Internet-resources.

Су Юйфан, преп., каф. журналистики и коммуникации, Юго-Западный университет политологии права, Китай, E-mail: info@aspirans.info

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ РАСПРОСТРАНЕНИЯ НОВОСТНОЙ ИНФОРМАЦИИ ТРЕМЯ КРУПНЕЙШИМИ НОВОСТНЫМИ САЙТАМИ КИТАЯ

В статье предпринята попытка сделать сравнительный анализ методов распространения новостной информации тремя крупнейшими новостными сайтами Китая. Автор рассматривает три основных сайта – Sina, Baidu, Tencent. Автор делает вывод о том, что сайты Baidu и Tencent обладают технологическими преимуществами по сравнению с сайтом Sina. Но при этом, вне зависимости от того, каким образом складывается конкуренция между тремя названными крупнейшими китайскими информационными сайтами, каждый из них обладает своими индивидуальными преимуществами, отличающими их друг от друга. Каждый из этих сайтов вносит свой вклад в то, что люди стали чаще общаться друг с другом и с миром в целом. Это вселяет уверенность в дальнейшем эффективном развитии каждого из названных Интернет-ресурсов, в их возможность создать ещё более удобные для клиентов информационные сервисы.

Ключевые слова: Китай, новостная информация, новостные сайты Sina, Baidu, Tencent, Интернет-ресурсы.

Рассмотрев отдельно основные отличительные черты каждого из трёх крупнейших новостных сайтов Китая, мы переходим к сравнительному анализу методов распространения новостной информации.

Аналитик сайта (www.chinalabs.com) отмечает: «в дальнейшем методы получения интернет-пользователями новостной информации будут развиваться в рамках следующих тенденций: с одной стороны, пользователи, получая с главной страницы информацию о текущих событиях, будут активно использовать поисковик для получения более полной и специализированной информации; с другой стороны, многие пользователи рассчитывают на то, что наиболее актуальная информация будет попадать к ним автоматически, без приложения их усилий» [1].

Все перечисленные выше информационные сайты (Sina, Baidu, Tencent) в целом удовлетворяют потребностям китайских интернет-пользователей. Главная страница сайта «Sina» глубоко укоренилась в сознании людей, но его сравнительно простая модель трансляции информации нуждается в обновлении. Тем не менее, практика редактирования информации сайтом «Sina» одобрена большинством пользователей, в связи с чем копируется многими конкурентами, например сайтом «Tencent». В то же время сайт «Sina» сталкивается с риском потерять долю рынка из-за успеха «Baidu». Так, совсем недавно в обществе говорили о том, что традиционные СМИ «подрабатывают» у «Sina», в настоящее время принято считать, что «Sina» подрабатывает у «Baidu» («打工仔» (Da Gong Zai) [2]). Вне зависимости от того, как будет развиваться ситуация, представленный на данном этапе в сайте «Sina» метод донесения новостной информации до пользователя по-прежнему останется главным. Необходимо также отметить, что данный сайт нуждается в упрощении и приведении в порядок огромного массива информации, представленной на нём («Sina»).

Технология сайта «Baidu» по автоматизированному подбору новостей продолжает активно развиваться. Удовлетворив спрос потребителей в новостях, данная технология сделала поисковик важнейшей частью страницы любого новостного сайта и неотъемлемым элементом канала по распространению новостной информации.

Хотя технология автоматизированного подбора информации доказала свою эффективность и объективность не только в теории, но и на практике, на новостном сайте «Baidu» возникли противоречия между коммерчески ориентированной практикой продвижения за определенную плату информации отдельных сайтов на первые места в результатах поиска и автоматизированного подбора информации. Одновременно некоторые смежные сайты при помощи метода поисковой оптимизации (SEO) могут попадать в поле зрения пользователей, внося хаос в концепцию автоматизированного подбора «Baidu». Все эти недостатки в той или иной степени вызывают определенный избыток ненужной информации.

Однако при этом в настоящее время поисковик сайта «Baidu» остаётся эффективнейшим сервисом получения информации, что побуждает конкурентов сайта к попыткам повторить его успех. Так, например, компания «Tencent» для собственной социальной сети QQ, насчитывающей несколько сотен миллионов

пользователей, организовала доступный поисковой сервис под названием «SOSO» с целью создать конкурентоспособный на китайском рынке поисковик, используя огромную аудиторию QQ. Однако до настоящего времени положение компании «Tencent» в данной сфере информационных услуг остаётся относительно слабым. По всей вероятности, дело состоит в том, что компания для поиска среди информации собственного сервиса использует чужую поисковую технологию – технологию Google. [3]

Возможности «Tencent» в области копирования чужого опыта велики: изначально скопированная с MSN, социальная сеть QQ в настоящее время является неоспоримым лидером на китайском рынке в своем сегменте. Компания создала коммерческий сайт, который значительно потеснил на рынке конкурентов. В данный момент компания полна амбиций и стремится занять нишу на рынке поисковых услуг. Однако найти эту нишу далеко не просто, поэтому данные амбиции будут сложно реализовать. Тем не менее, во всех других сферах сервисы компании «Tencent» занимают неоспоримое положение на рынке, а благодаря окну важных новостей и сервису *wangmini*, количество посещений новостной страницы «Tencent» непрерывно увеличивается.

Хотя технологические преимущества сайтов «Baidu» и «Tencent» очевидны, в ближайшее время вряд ли стоит ожидать забвение сайта «Sina». Относительно деятельности «Baidu» следует сказать, что этот сайт в течение долгого времени совершенствовал свои технологии и увеличивал объем информации, и нет никаких оснований полагать, что у какого-то из конкурирующих с ним сайтов имеются возможности в ближайшее время превзойти преимущества сайта «Baidu», такие как автоматизированный подбор информации и её огромный объем.

В свою очередь сервис «Tencent» по скорости обмена сообщениями является серьезнейшим конкурентом этой компании на рынке, пребывая далеко впереди других конкурентов в своем сегменте.

Вне зависимости от того, каким образом складывается конкуренция между тремя названными крупнейшими китайскими информационными сайтами, каждый из них обладает своими индивидуальными преимуществами, отличающими их друг от друга. Так, с помощью главной страницы сайта «Sina» люди узнают обо всех событиях, происходящих в мире. С помощью поисковика «Baidu» пользователи оперативно находят любую интересующую их информацию, а с помощью сервиса передачи быстрых сообщений QQ (компания «Tencent») у людей есть возможность одними из первых получать какую-либо информацию друг у друга или распространять ее. Вне зависимости от того, какой из названных сайтов работает более эффективно, каждый из них вносит свой вклад в то, что люди стали чаще общаться друг с другом и с миром в целом. Это вселяет уверенность в дальнейшем эффективном развитии каждого из названных интернет-ресурсов, в их возможность создать ещё более удобные для клиентов информационные сервисы. Относительно традиционных СМИ в этом плане можно сказать, что, с одной стороны, их сетевые редакции могут заимствовать у данных сайтов накопленный ими опыт для развития собственных интернет-ресурсов. В то же время такая ситуация является для них своего рода призывом к самосовершенствованию.

Библиографический список

1. Информационный центр китайской интернет сети; 27 *Общий доклад о развитии китайского интернета*. 2011: 19
2. Ляо Чжицзинь. Заголовки английских статей и методы их перевода. *Китайский научно-китайский перевод*. 2006; 2: 44 – 47.
3. Чжи Цян. Половина пользователей интернета смотрит только заголовки новостей, но не читает сами новости. *Вечерняя газета Янчэн*. 21.01.2010; Выпуск 809.

References

1. Informacionnyj centr kitajskoj internet seti; 27 *Obschij doklad o razvitii kitajskogo interneta*. 2011: 19
2. Lyao Chzhicin'. Zagolovki anglijskij statej i metody ih perevoda. *Kitajskij nauchno-kitajskij perevod*. 2006; 2: 44 – 47.
3. Chzhi Cyan. Polovina pol'zovatelej interneta smotrit tol'ko zagolovki novostej, no ne chitaet sami novosti. *Vechnyaya gazeta Yanch'en*. 21.01.2010; Vypusk 809.

Статья поступила в редакцию 09.10.16

УДК 811.512.156

Suvandii N.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: suvandiin@mail.ru

LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF NAMES IN THE TUVAN LANGUAGE. The article is research on nicknames, which are the least studied problems in the anthropological system of the Tuva language. In ancient times, in everyday life the Tuva people is used mostly nicknames. Official names and documentary appeared during the period of passport registration in 40s of 20 century. In Tuvan linguistics there are no works dedicated to a comprehensive study of nicknames, which would give valuable information about the history of unofficial name of the person, but about the motivation of his appearance. The article presents the main lexical-semantic groups of the Tuvan nicknames that functioned in old times and are used at the present time.

Key words: Tuvian language, anthroponymy system, personal name, nicknames, personal names, lexical-semantic group.

Н.Д. Сувандии, канд. филол. наук, доц. Тувинского государственного университета, г. Кызыл,
E-mail: suvandiin@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ПРОЗВИЩ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена анализу прозвищ, являющихся одним из малоизученных проблем в антропонимической системе тувинского языка. В древние времена в повседневной жизни тувинцы употребляли в основном только прозвища, а официальные документальные имена появились во времена паспортизации в 40-х гг. XX столетия. В тувинском языкознании отсутствуют работы, содержащие всестороннее изучение прозвищ, которые дали бы ценную информацию об истории возникновения неофициального имени человека, а именно о мотивации его появления.

В данной статье представлены основные лексико-семантические группы тувинских прозвищ, которые функционировали с древних времен.

Ключевые слова: тувинский язык, антропонимическая система, личное имя, прозвища, индивидуальные наименования, лексико-семантические группы.

Личные имена тувинцев впервые были зафиксированы в конце XIX столетия Н.Ф. Катановым в его первом капитальном труде «Опыт исследования урянхайского языка...» [1].

Спустя более 60 лет З.Б. Чадамба впервые опубликовала сведения о личных именах тувинцев [2], затем данной темой заинтересовался известный этнограф С.И. Вайнштейн [3]. Вопросы употребления монгольско-тибетских личных имен в тувинском языке освещены в работах К.А. Бичелдея [4] и Р.Д. Лудуп [5]. Н.Д. Сувандии в монографическом исследовании выявила основные лексико-семантические группы, структурные типы тувинских антропонимов, а также их происхождение и динамику употребления в определенный отрезок времени [6].

Особое место в изучении антропонимической системы тувинского языка следует отнести и прозвищам, которые функционировали у народа с древних времен по настоящее время. Данная проблема в тувиноведении остается одним из малоизученных, поэтому основной целью данной статьи является описание и выявление основных лексико-семантических групп прозвищ тувинцев.

По мнению В.А. Никонова, «...прозвища – это неоценимый источник для исторической этнографии» [7, с. 672]. А наши материалы показывают, что они являются ценным источником не только для этнографии, истории, но и для лингвистики.

Прозвища или вторичные имена – это образные, описательные наименования людей, которые даются помимо их основных имен. Возникали они на любом возрасте денотата как индивидуальные прозвания и оставались таковыми в разговорном языке с определенными изменениями.

Основная мотивация прозвищ – внешние, физические, умственные и другие особенности человека. В тувинском языке выделяются следующие лексико-семантические группы прозвищ:

1. Прозвища, характеризующие внешность человека: рост, фигуру и телосложение.

Например, многие родители малышу дают прозвища или вторые имена, связанные с их ростом и особенностями фигуры, например, *Чолдаанай* от слова *чолдак* 'короткий' [4, с. 538] – новорожденный родился с сильно маленьким ростом; в некоторых случаях родители его дают новорожденным с маленьким носиком; *Карыш* от *карыш* 'пядь' [4, с. 231] – малыш слишком короткого роста; *Калбааня* от *калбак* 'плоский' [4, с. 221] – у ребенка

плоская голова, *Борбак* ~ *Борбааня* от *борбак* 'круглый' [4, с. 114] – ребенок полного телосложения; *Малыышка* ~ *Маспыышка* от *маспыгыр* 'полный, толстый, круглый, пухлый' [4, с. 290] – при рождении малыш был крупным; *Метпеня* ~ *Метпек* от *мешпек* 'толстый, полный; неуклюжий' [4, с. 294] – малыш полного телосложения; *Шертек Каң-оол* от *шертегер* 'пузатый, брюхатый' [4, с. 580] – брюхатый Каң-оол; *Арганап*, *Арганмай* от *арган* 'худой, тощий, исхудалый, хилый' [4, с. 67] – 1. прозвище худенького малыша; 2. худых взрослых людей и т. д.

При рождении и в младенческом возрасте у каждого ребенка наблюдаются другие внешние признаки, отличающие его от других, например, *Таспан*, *Таспанак* от *тас* 'лысый, плешивый' [4, с. 408] – с лысой головой; *Семдербер* от *семдер* ~ *селбер* 'мохнатый, с длинной шерстью; растрепанный' [4, с. 372] – у ребенка очень много волосинок на теле и голове, *Шокар-Кадай* от *шокар* 'пестрый, рябой, пятнистый' [4, с. 577] и *кадай* 'женщина' – женщина с веснушками на лице и т. д.

К данной группе также относятся прозвища, связанные со цветом кожи, глаз и других органов: *Каралдай* от кара 'черный' [4, с. 226] – у названного ребенка очень смуглая кожа или с черные глаза; *Дозурбай* ~ *Дозурбан* ~ *Дозур-Кара* от дозур 'черный-пре-черный' [4, с. 167] – ребенок с красивыми черными глазами; *Сарыына* ~ *Сарые-Уруг* от *сарыг* 'желтый; белый (о цвете кожи); светлый (о волосах)' [4, с. 369] – девочка или девушка со светлыми глазами и волосами; *Хылбыына* ~ *Хылбааня* от *хылбаң* 'бледный, белый, бескровный' [4, с. 499] – девушка с бледным лицом и т. д.

Среди современных прозвищ зафиксированы единичные интересные наименования, характеризующие волосы денотата с разных её сторон, причём они заимствованы из русского языка, например, *Кудряш* – у номинанта кудрявые волосы; *Ягенок* – парень с кудрявыми волосами.

1. Прозвища, связанные с физическими особенностями денотата.

В данной группе зафиксированы прозвища, связанные с особенностями физических черт носителя, как в младенческом, так и во взрослом возрасте: *Борбаашка* от *борбак* 'круглый, шарообразный' [4, с. 114] – в данном случае у ребенка большие глаза; *Сыпыышка* ~ *Сыгыдышка* ~ *Сыпа* от *сыгыдыр* 'узкий, маленький (о глазах)' [4, с. 395] – малыш с маленькими узкими гла-

зами; *Коңзаашка* от *коңзагар* 'с горбинкой, горбатый, орлиный' [4, с. 252] – у ребенка нос с горбинкой, *Далбыышка* ~ *Далбыына* ~ *Делбиине* от *далбагар* 'оттопыренный (обушок)' [4, с. 145] – ребенок с оттопыренными ушами.

У взрослых людей встречаются также прозвища, характеризующие физические недостатки носителя, например, *Кош-Саала* от *кош* 'парный, двойной' [4, с. 254] и *салаа* «палец» [4, с. 364] – имеющий лишний палец; *Кулакпан* – имеющий нарост на ухе; *Чарык* от *чарык* 'щель, трещина' [4, с. 520] – в переносном значении с большими глазами; *Достак*, *Достак-Чаак* от *достак* 'выпуклый' [4, с. 175] и *чаак* 'щека' [4, с. 503] – с выпуклыми щеками; *Сыдырык Май-оол* от *сыдырык* 'курносый' – курносый Май-оол и др.

2. Прозвища, указывающие на умственные особенности номинанта.

В данной подгруппе зафиксированы вторичные наименования, связанные с умственными данными носителя, например, *Баштыг* от *баштыг* [4, с. 96] 'с головой' – очень умный; *Четлес-оол* от слова *четлес* 'недостаточный' [4, с. 530] – в данном случае умственно отсталый; *Угааннегбай* от слова *угааннег* 'умник, умница' [4, с. 432] – очень умный, смывленный; *Албыстыг кадай* от *албыстыг* 'одержимый, сумасшедший; дурашливый, шаловливый' [4, с. 53] – сумасшедшая, шаловливая женщина; *Кушкаш-Баштыг* от *кушкаш* 'птичка, пташка' [4, с. 267] и *баштыг* 'головой' [4, с. 96] – денотат с небольшой головой, иногда не очень умный и т. д.

3. Прозвища, связанные с фауной.

С древности тувинцы давали наименования, связанные с названиями животных, т. к. основным видом их хозяйственной деятельности являлись разведение мелкого и крупного скота, а также охота. К таковым относятся *Хаван-оол* от *хаван* 'свинья' [4, с. 460] и *оол* 'малыш' – неаккуратный грязный ребенок; *Өрге*, *Өргөжик* от *өрге* 'суслик' [4, с. 339] – передние зубы как у суслика; *Күске*, *Күскежик* от *күске* 'мышь, мышиный' [4, с. 269] – маленький как мышь; *Шары* от *шары* 'вол' [4, с. 568] – очень работоспособный, сильный как вол и др.

4. Прозвища, связанные с профессиональной деятельностью человека.

Одним из основных занятий тувинцев издревле являлась охота и немало прозвищ связаны с ней: *Тайга ээзи* букв. 'хозяин тайги' – номинант большую часть своей жизни проводил в тайге, т. е. на охоте; *Часпас-Адар* от слов *часпас* 'меткий' [4, с. 521] и *адар* 'стрелять, обстреливать' [4, с. 37] – меткий стрелок; *Улуу Кар-оол* от *улуу* 'выть' [4, с. 439] – Кара-оол, который охотиться на волков; *Сегиртир ирей* от *сегирт* 'утраивать облаву' [4, с. 371] – номинант, который устраивает облаву и т. д.

5. Немало прозвищ, связанных с разведением мелкого и крупного рогатого скота: *Кадарчы* от *кадарчы* 'пастух, чабан' [4, с. 216], *Муң-Хойлуг* от *муң* 'тысяч' и *хойлуг* 'с овцами' – очень богатый чабан; *Кара-Буга* от *кара* 'черный' и *буга* 'бык-производитель' [4, с. 119] – имеющий черного быка и др.

Зафиксированы прозвища, связанные с другими профессиями: *Дарганнаар* от *дарган* 'кузнец' [4, с. 148], *Бугалдыр Майя* от бухгалтер; *Санаар* убай от *санаар* 'считать' [4, с. 367] – женщина всю жизнь проработавшая кассиром; *Улуг повар* от *улуг* 'стар-

ший' – пожилая женщина повар, *Сайыт* от *сайыт* 'министр' – много лет проработавший министром [4, с. 363] и т. п.

6. Прозвища, описывающие привычки и особенности поведения номинанта.

В тувинской антропонимии немало прозвищ, связанных с привычками и поведением носителя, например, *Шуугаар* – от *шууга* 'болтать, сплетничать, шуметь' [4, с. 582] – денотат, который всегда громко говорит; *Чазый*, *Чазый-оол* от *чазый* 'прожорливый, ненасытный' [4, с. 510]; *Ыглаар Хуна* от *ыглаар* 'плакать' [4, с. 591] – Хуна, который всегда плачет; *Өттүр-Көөр* от *өттүр* 'насквозь' [4, с. 342] – видит все насквозь (о шаманах); *Дагжаавас* от *дагжаар* 'шуметь' [4, с. 141] – в данном случае употреблено отрицательная форма глагола со значением тихо, неслышно, т. е. денотат очень тихий, спокойный и др.

7. Прозвища, данные по внешнему сходству человека с представителями различных этнических групп.

У тувинцев немало прозвищ связаны с другими этническими группами, которые начали функционировать с приездом в Туву представителей других национальностей: *Кыдат Борис* – прозвище дано по внешнему сходству с китайцами; *Хакас*, *Какас* – номинант, у которого мать по национальности хакас; *Якут* – у носителя отец якутской национальности; *Армян Амир* – денотат, по внешнему виду похожий на представителей армянской национальности; *Орустаар* – женщина, постоянно употребляющая в речи русские слова; *Цыган* – номинант с кудрявыми волосами, большими черными глазами, как цыган и т. д.

8. Прозвища, связанные с занимаемыми должностями и политической деятельностью человека.

Отдельной группой следует выделить современные прозвища, связанные с занимаемыми должностями человека и современной общественной жизнью. К таковым относятся *Майор*, *Генерал* – номинанты, много лет проработавшие в законодательных органах; *Директор* – номинант пожилого возраста, всю жизнь проработавший директором сельской школы и т. д.

Отмечены единичные прозвища, связанные с общественной жизнью общества: *Кандидатша* – женщина, постоянно участвующая в выборах на различные выборные должности, но ни разу не избранная на эти посты; *Депутат* – пожилой мужчина, несколько срок проработавший депутатом.

9. Прозвища, связанные с именами героев мультфильмов и сериалов.

Среди современной молодежи и детей школьного возраста встречается много прозвищ, связанных с именами героев мультфильмов и сериалов: *Карлсон*, *Барби*, *Буратино*, *Машенька*, *Чебурашка*, *Бэтмен*, *Мейсон*, *Гарри Поттер* и т. д.

Таким образом, в тувинской антропонимии прозвищные наименования возникли с древних времен и функционируют по сегодняшний день с соответствующими изменениями. В связи с развитием общества видоизменялся состав, функции и социальный характер прозвищ. На основе собранных материалов выявили 9 лексико-семантических групп с различной мотивацией, и большинство прозвищ имеют оценочные значения. Данная группа антропонимической системы тувинского языка остается актуальной и требует дальнейшего углубленного изучения.

Библиографический список

1. Катанов Н.Ф. *Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня*. Казань, 1903.
2. Чадамба З.Б. Тувинские личные имена. *Справочник личных имен народов РСФСР*. Москва, 1965.
3. Вайнштейн С.И. Личные имена, термины родства и свойства у тувинцев. *Ономастика*. Москва, Наука, 1969.
4. Бичелдеж К.А. Тыва дыл болгаш өске дылдар (Тувинский и другие языки). *Тыва чугаа культуразы (Культура тувинской речи)*. Кызыл, 1993.
5. Лудуп Р.Д. Адың-шолан чажыттары (Тайны имени твоего). *Башкы* № 6, 7. Кызыл, 1996.
6. Сувандии Н.Д. *Тувинская антропонимия*. Кызыл, 2011.
7. Никонов В.А. *Нерешенные вопросы ономастики Поволжья. Ономастика Поволжья, 1*. Ульяновск, 1969.
8. *Тувинско-русский словарь*. Под редакцией Э.Р. Тенишева. Москва: Советская энциклопедия, 1968.

References

1. Katanov N.F. *Opyt issledovaniya uryanhajskogo yazyka s ukazaniem glavnejshih rodstvennyh otnoshenij ego k drugim yazykam tyurkskogo kornya*. Kazan', 1903.
2. Chadamba Z.B. Tuvinskie lichnye imena. *Spravochnik lichnyh imen narodov RSFSR*. Moskva, 1965.
3. Vajnshtejn S.I. Lichnye imena, terminy rodstva i svojstva u tuvincev. *Onomastika*. Moskva, Nauka, 1969.
4. Bicheldej K.A. Tyva dyl bolgash eske dyldar (Tuvinskiya i drugie yazyki). *Tyva chugaa kul'turazy (Kul'tura tuvinskoj rechi)*. Kyzyl, 1993.
5. Ludup R.D. Aдың-шолан chazhyttary (Tajny imeni tvoego). *Bashky* № 6, 7. Kyzyl, 1996.
6. Suvandii N.D. *Tuvinskaya antroponomiya*. Kyzyl, 2011.
7. Nikonov V.A. *Nereshennyye voprosy onomastiki Povolzh'ya. Onomastika Povolzh'ya, 1*. Ul'yanovsk, 1969.
8. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Pod redakciej E.R. Tenisheva. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1968.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 82/821.3

Tkhaytsukhova A.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods, Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk, Russia), E-mail: aisha_914@mail.ru

GENERAL CHARACTERISTIC OF EARLY LYRICS OF K.L. MKHTSA: THE MAIN MOTIVES AND IMAGES, DYNAMICS OF DEVELOPMENT. Relevance of the research is explained that the study analyzes and systematizes unexplored initial period of creative career of K.L. Mhtsa, whose works embody the best achievements of the modern Abazin literature. The object of the research is newspaper publications of the starting period of K.L. Mhtsa and his first three poetic books: "My Birch" (1968), "Roads and Stars" (1970), "This Earth" relating to the early period of works of the poet (1975), (1963-1974) and a subject is the main images and motives which appeared in poet's works of the early period. The purpose of the article is to study the main motives and images of the early lyrics of K.L. Mhtsa in their different variations of interlacing and transformation, and the dynamics of development of the poet's skills. The results of the research present both general, and private tendencies of the development of poetry of K.L. Mhtsa.

Key words: lyrics, lyrical hero, abazin poetry, motives and images, dynamics of development of poetic skill.

A.M. Тхайцухова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, литературы и методики их преподавания, Карачаево-Черкесский государственный университет, г. Карачаевск, E-mail: aisha_914@mail.ru.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАННЕЙ ЛИРИКИ К.Л. МХЦЕ: ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ И ОБРАЗЫ, ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ

Актуальность исследования заключается в том, что в статье проанализирован и систематизирован практически неизученный начальный период творческого пути К.Л. Мхце, олицетворяющий собой наилучшие достижения современной абазинской литературы. Объектом исследования статьи являются газетные публикации поры вступления в литературу К.Л. Мхце и первые его три поэтические книги: «Моя березка», «Дороги и звезды», «Эта земля», относящиеся к раннему периоду творчества поэта (1963 – 1974 гг.), а предметом – основные образы и мотивы, проявившиеся в творчестве поэта раннего периода. Целью данной статьи является исследование ведущих мотивов и образов ранней лирики К.Л. Мхце в их различных вариациях переплетения и трансформации, а также динамика развития мастерства поэта. Результаты исследования представляют как общие, так и частные тенденции развития поэзии К.Л. Мхце.

Ключевые слова: лирика, лирический герой, абазинская поэзия, мотивы и образы, динамика развития поэтического мастерства.

Керим Леонидович Мхце – центральная фигура абазинской духовной культуры последней трети XX века. Творческое наследие поэта нельзя назвать огромным – всего восемь поэтических книг, но ценность их измеряется не количественными параметрами, а общим художественно-эстетическим уровнем. В библиографическом справочнике «Абазинские писатели» П.К. Чекалов пишет о нём так: «Глубокий, проникновенный лирик. Настоятельно виртуозно владеет формой стиха, его настроением, выразительными средствами языка, что трудно себе представить, что когда-нибудь явится в абазинской поэзии другой поэт, который будет писать лучше него» [1, с. 47].

Конечно, данная оценка относится к зрелому творчеству поэта. Но, как всякое явление, поэтическое творчество Мхце имело свое начало, когда он овладевал поэтической грамотой. И прежде чем говорить о вершинных творениях, необходимо изучить истоки и становление. Такая постановка вопроса вынуждает определиться во временных рамках, что влечет необходимость создания некой периодизации творческой деятельности поэта. Исходя из логики становления и развития поэзии Мхце, мы разделили бы ее на три крупных блока: ранний (1963 – 1974 гг.), зрелый (1975 – 1987 гг.) и поздний (1988 – 2001 гг.).

К раннему периоду мы относим все газетные публикации поры вступления в литературу и первые три поэтические книги: «Моя березка» (1968 г.), «Дороги и звезды» (1970 г.), «Эта земля» (1975 г.).

Зрелое творчество Керима Леонидовича, на наш взгляд, начинается с 1975 г., когда он окончил институт и стал литературным сотрудником газеты «Коммунизм алашара» («Свет коммунизма»). В эти годы были созданы еще три поэтических сборника: «В одном мире» (1979 г.), «Рассветные цветы» (1983 г.), «Вначале была любовь» (1987 г.).

К позднему периоду творчества поэта мы относим литературную деятельность с 1988 г. В данный период поэтом созданы последние два его сборника, изданные в один и тот же 1994 год: «В миг полуполета-полуосени», «Вы не узнаете, кто я...» и стихотворения, печатавшиеся в национальной газете и оставшиеся в архиве поэта неопубликованными. Именно в этот период Мхце достиг наивысшего расцвета, а сборник «В миг полуполета-полуосени», по нашему мнению, является вершинным не только в его творчестве, но и во всей абазинской поэзии.

Углубленное изучение каждого из выделенных блоков позволит произвести более детальную внутреннюю градацию. Так, например, ранний период мы разбиваем на три составляющих его

этапа: ученический (1963 – 1968 гг.), армейский (1968 – 1970 гг.) и студенческий (1970 – 1975 гг.).

В данной статье раскрывается *ранний* период творчества К.Л. Мхце.

Керим Леонидович Мхце вступил на литературную стезю будучи учеником пятого класса областного национального интерната и уже к концу раннего периода своего творчества выдвинулся в разряд ведущих национальных поэтов. За несколько лет творческой практики, выпавших на школьные годы, время прохождения службы в армии и обучения в Литературном институте имени М. Горького он не только сравнялся в мастерстве с поэтами старшего поколения, но в своих лучших произведениях даже превзошел их. Эти годы стали для него временем стремительного творческого роста от первых проб пера до прекрасных лирических произведений, насыщенных психологизмом. Для национальной поэзии тех лет было ново то, что Мхце сделал её предметом робости и нерешительности лирического героя, его внутренние колебания, незащищенность, обнаженность чувств. Крепнущее мастерство молодого поэта проявляется и в том, с какой свободой обращается он к примелькавшимся обыденным реалиям, обыгрывать их, представлять в преображенном виде. Именно в этот период он обретает свой голос, интонацию, манеру письма.

«У раннего Мхце отчетливо проявляются несколько ведущих мотивов, главными среди которых выступает *мотив пути*, возникающий с самых первых шагов автора в литературе и красной нитью проходящий через поэзию всего рассматриваемого периода. Лексема «дорога» с самого начала обретает метафорическое значение дороги жизни. И лирический герой, собирающийся в путь, обрекает себя на пожизненное странствие, он не может обещать любимой, что когда-либо вернется к родному порогу, который, в свою очередь, становится в поэзии Мхце самостоятельным устойчивым образом» [2, с. 173].

Но если в первые два этапа путь героя пролегает по горизонтали – по поверхности земли или моря, – то в третьем он (путь) оказывается вертикальным и связывается с восхождением на гору, где гора выступает символом духовного возвышения. Конечным пунктом восхождения лирического героя Мхце является бессмертие.

С мотивом пути тесно связаны *мотивы ожидания и возвращения*, причем в качестве основного образа, жаждающего возвращения героя, выступает *образ родного порога*, а место, куда возвращается герой, определяется не домом или очагом, а рекой детства.

Одним из самых устойчивых и повторяющихся мотивов первого этапа является *мотив служения своему народу*, и сфера, в которой предполагает выполнять свою высокую миссию лирический герой – это поэзия, мир песен.

Мотив забвения тоже один из самых ранних в поэзии Мхце, но если в 1963 – 1970-е гг. он реализовался в *образах листьев и снега*, укрывавших следы или тропинки героев, то в 1970-1974 гг. возникают новые образы с семантикой забвения, и ими являются трава, туман, ливень.

Выделенные мотивы в третьем этапе дополняются еще *мотивами вины, одиночества, усталости, смерти*, не совсем вяжущиеся с молодым возрастом автора. Мхце было не более 25 лет, когда они проникли в его поэзию и заняли там свое прочное место. Вероятно, это было вызвано кризисом в личной жизни поэта, потерей любимой женщины, вследствие чего меняется мироощущение лирического героя. Уже в ранний период творчества у К.Л. Мхце складывается своя *система образов*, среди которых наиболее важным и судьбоносным выступает *звезда*. Семантическое поле, связанное с ней, достаточно обширно, но главная ее функция заключается в олицетворении конечной высокой цели жизнедеятельности героя. Если в начальные этапы звезда выступает безымянной, то в третьей книге она конкретизируется и выступает под названием Альдебаран – звезды счастья цыган.

Образ ветра является амбивалентным, воплощающим в себе как позитивное, так и негативное начало, но последнее его свойство оказывается значительно преобладающим.

В ранней лирике К.Л. Мхце обнаруживается пристрастное отношение к проявлениям осени: дождь, улетающие птицы, желтые листья, заметаемые листвой следы и тропинки, сбрасывающее листву дерево... В студенческий период *образ отряхающегося дерева* замещается *образом падающего древесного листа*.

В самостоятельный образ вырастает и *образ светящегося окна*. Вначале это окно матери, освещенное ею для сына, затем в роли своеобразного окна-маяка, служащего ориентиром для молодого путника, выступает родной аул, а затем эту же миссию начинает выполнять и окно любимой, соотносимой с ночной звездой.

Образ коня в поэзии Мхце олицетворяет личную судьбу поэта, роковую неизбежность.

Связанный с идеей путешествия и выступающий символом развития судьбы, *образ поезда* замещает коней, выполняющих ту же символическую функцию.

Белые акации в лирике Мхце, в том числе и ранней, становятся воплощением обновления, возрождения, свершения самых светлых, добрых надежд и намерений.

Избранный нами для исследования период охватывает 11 лет творчества К.Л. Мхце – от первой газетной публикации в пятом классе до третьей его поэтической книги. Это начальный (ранний) этап творчества, и поэтому совершенно естественно, что начинающий стихотворец должен был пройти период проб и ошибок, обретения практических навыков и умений, вследствие чего не удалось избежать описательности, декларативности и даже назидательности. Первые стихи преимущественно создавались по литературным шаблонам того времени, юный стихотворец чаще мыслил не художественными образами, а идеологическими и публицистическими клише. Понемногу формируется и проявляется чистая струя лирики, образы становятся зримее, обретают способность развиваться и перевоплощаться в пределах одного стихотворения. В лучших стихотворениях молодому автору удается укладывать ничем не замутненную поэтическую мысль в соответствующие стихотворные формы.

Заметим, что между двумя первыми этапами (ученическим и армейским) общего в образно-тематическом и художественно-эстетическом планах оказывается больше, чем различия. Это, вероятно, объясняется тем, что жизненный опыт автора, его духовная культура, знания в области стихосложения не претерпели существенных изменений. Студенческий период по сравнению с ними представляет собой качественно иной уровень поэзии. Мхце уже умеет находить новые грани и повороты в поэтических образах, создает психологическую ситуацию, в которой читатель ориентируется самостоятельно, домысливая и дополняя представленную картину.

Как было отмечено выше, в ученическом этапе творчества К. Мхце сильно ощущается публицистическое начало. Оно проявляется не только в стихах соответствующего направления («Вся моя мощь», «Голосом жизни звучи», «Время», «Не торо-

пись»), но и в темах, имеющих чисто лирическую окраску: «Песня матери», «Моя поэзия», «Мой аул», «Юность», «Рассвет», «Голос петуха»...

Публицистическая струя во второй период заметно убавляется, а в третий почти сходит на нет: из 73 стихотворений студенческого лет публицистическое звучание мы обнаруживаем лишь в четырех. Даже в тех случаях, когда публицистика, казалось бы, напрашивается сама собой («Поэтам Чили», «Сонгми», «Нашим современникам», «Нашим наследникам», «Священнослужителю, ставшему моим врагом из-за одной моей статьи»), поэт умеет избегать её. Это свидетельствует о том, что он нарабатывал определенное мастерство в лирическом разрешении любой темы, обрел свою поэтическую манеру письма, что в нем сложились основные черты настоящего художника и поэта.

Процесс овладения мастерством и профессионализмом можно попытаться представить и некими статистическими данными. Вспомним, как известный пушкинский персонаж (Сальери) говорил о том, что он «поверил» (проверил, измерил) алгеброй гармонию. Это, конечно, своеобразный троп, представляющий высшую степень внутренней организации музыкального текста. На самом деле на свете нет таких весов, с помощью которых можно было бы с точностью измерить и соотнести все достоинства и недостатки произведения искусства, будь то музыка, живопись, литература... При попытке анализа художественного произведения, как бы мы ни старались быть объективными, какие бы научные методики ни применяли, элемент индивидуального, субъективного, эмоционального восприятия все же сохраняется, и поэтому выносимые оценки и суждения оказываются несколько условными. И нужна проверка временем, мнения и оценки других исследователей того же материала, чтобы вынести приближенный к объективности вердикт. И, тем не менее, вполне осознавая относительность собственного суждения, присутствия в нем личностного подхода и восприятия художественного текста, если бы было возможно оценивать стихотворные произведения раннего периода творчества К.Л. Мхце по четырехбалльной системе, мы осмелились бы предложить следующую статистику: из 70 стихотворений ученического этапа (1963-1968 гг.) слабыми мы признали бы 23 (32,8 %), посредственными – 40 (57,2 %), хорошими – 4 (5,7 %) и превосходными – 3 (4,3 %). Если подойти с теми же мерками к армейскому периоду (1968 – 1970 гг.), то окажется, что из 66 стихотворных текстов слабыми мы посчитали 12 (18,2 %), посредственными – 38 (57,6 %), хорошими – 12 (18,2 %) и превосходными – 4 (6 %).

Вглядываясь в приведенные цифры, особенно в данные слабых и посредственных произведений, не будем забывать, что речь идет о начинающем стихотворце, который не знал теории стиха, различия между тоническим и силлабо-тоническим стихосложениями, не разбирался в стихотворных размерах, не имел ясного представления ни о выразительных возможностях языка, ни о стилистических фигурах, ни о звукописи. Он писал интуитивно. И нужно удивиться не тому, что у него оказалось много слабых и посредственных стихов (они неизбежны для всякого пишущего), а тому, что и с такой подготовкой он сумел создать несколько прекрасных произведений. Это говорит о том, что ему с самого начала был присущ природный талант, научиться которому или позаимствовать у другого невозможно. И это главный из тех выводов, который можно сделать, обозревая стихи К.Л. Мхце начального этапа.

Сложившаяся ситуация кардинально меняется в рамках того же раннего периода: уже в студенческие годы из 73 рассмотренных стихотворений слабыми мы признали бы только 2 (2,7%), посредственными – 22 (30,2 %), хорошим – 33 (45,2 %) и отличными – 16 (21,9 %). Отметим, как резко падают показатели слабых и посредственных стихов и столько же резко возрастают данные хороших и отличных.

Данная методика при всей её условности и субъективности все-таки дают возможность наглядно представить динамику поэтического дарования К. Мхце. Если в 1963 – 1968 гг. слабые произведения занимали треть стихотворного пространства (32,8%), то в 1968 – 1970 гг. стихи такого уровня сокращаются до 18,2%, а в 1970 – 1975 гг. – до 2,7 %; количественные показатели посредственных стихов в первые два этапа практически не меняются: 57,2% и 57,6% соответственно, а в третий они значительно уменьшаются (30,2%); хорошие стихи с 5,7 ученического этапа возрастают до 18,2% в армейский и 45,2 % студенческого периодов. Та же тенденция намечается и в стихах, которые мы обозначили как превосходные: 4,3 % – 6 % – 21,9 %.

Отметим и следующее: если посредственные и хорошие стихи К. Мхце соотносимы с общим уровнем национальной абазинской поэзии конца 1960 – первой половины 1970-х гг., то отличным, превосходным его произведениям зачастую противопоставить бывает нечего, они олицетворяют собой вершину абазинской поэтической культуры того времени. И это в ран-

ний период, когда Мхце не вошел еще в полную творческую силу.

Таким образом, можно констатировать, что от одного этапа к другому, от сборника к сборнику поэтический голос К.Л. Мхце крепнет, его перо становится изобретательней, мышление – более образным.

Библиографический список

1. Чекалов П.К. *Абазинские писатели: библиографический справочник*. Москва: ООО «Агент», 1996.
2. Тхайцухова А.М. Переплетение и трансформация различных мотивов в лирике К.Л. Мхце. *Теоретические и прикладные проблемы педагогической и детской антропологии*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь, 2004: 171 – 177.
3. Тхайцухова А.М. Язык произведений К. Мхце конца 1960-х гг.: Поэтическая лексика. Тропы. Стилистические фигуры. *Язык. Текст. Дискурс. Межвузовский научный альманах*. Ставрополь – Пятигорск, 2005; Вып. 3: 240 – 247.
4. Мхце К. *Моя березка*. Черкесск, 1968.
5. Мхце К. *Дороги и звезды*. Черкесск, 1971.
6. Мхце К. *Эта земля*. Черкесск, 1975.

References

1. Chekalov P.K. *Abazinskie pisateli: biobibliograficheskij spravocnik*. Moskva: OOO «Agent», 1996.
2. Thajcuhoa A.M. Perepletenie i transformaciya razlichnyh motivov v lirike K.L. Mhce. *Teoreticheskie i prikladnye problemy pedagogicheskoy i detskoj antropologii: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Stavropol', 2004: 171 – 177.
3. Thajcuhoa A.M. Yazyk proizvedenij K. Mhce konca 1960-h gg.: Po'eticheskaya leksika. Tropy. Stilisticheskie figury. *Yazyk. Tekst. Diskurs. Mezhuovskij nauchnyj al'manah*. Stavropol' – Pyatigorsk, 2005; Vyp. 3: 240 – 247.
4. Mhce K. *Moya berezka*. Cherkessk, 1968.
5. Mhce K. *Dorogi i zvezdy*. Cherkessk, 1971.
6. Mhce K. *Eta zemlya*. Cherkessk, 1975.

Статья поступила в редакцию 27.09.16

УДК 811

Fedyeva N.D., Doctor of Sciences (Philology), Head of Russian Language and Linguistics Department, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: ndfed@yandex.ru

Demchenkov S.A., Cand. of Sciences (Philology), Head of Russian and Foreign Literature Department, Dostoevsky Omsk State University (Omsk, Russia), E-mail: omgu5555@gmail.com

NEOLOGISM “NEW NORMALITY” IN THE CONTEXT OF CHARACTERISTICS OF THE NORM. The article considers a norm as a semantic category of the Russian language ascending to the similarly named ontological category. The specific features of the latter are defined by difficult interaction between binary concepts of quality and quantity, subjective and objective, sameness and otherness, etc. For a real sketch two statements serving as initial theses are essentially important. On the one hand, the contents of normative expositions can be different for different epochs, nations, cultures, societies, and certain individuals. On the other hand, the very existence of the normative expositions is a constant of the processes of world perception. The authors refer to the neologism “new normality”, which is used for characterizing new economic and socio-cultural conditions of the last years, and, analyzing the meaning and usage of the neologism, prove the status of the norm combining dynamics and changeability as one of the most important the implicit concepts.

Key words: norm, conceptual category, semantic category, implicitness, new normality.

Н.Д. Федеева, д-р филол. наук, зав. каф. русского языка и лингводидактики, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: ndfed@yandex.ru

С.А. Демченков, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русской и зарубежной литературы Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: omgu5555@gmail.com

НЕОЛОГИЗМ «НОВАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ СВОЙСТВ НОРМЫ

В статье норма рассматривается как семантическая категория русского языка, восходящая к одноимённой онтологической категории. Специфика последней определяется сложным взаимодействием бинарных понятий качества и количества, субъективного и объективного, тождества и различия и др. Для настоящего очерка принципиально важными являются два утверждения, выступающие в качестве исходных тезисов. С одной стороны, содержание нормативных представлений может быть различным для различных эпох, наций, культур, социумов, отдельных индивидов. С другой стороны, само наличие нормативных представлений – константа процессов мировосприятия. Авторы обращаются к неологизму «новая нормальность», используемому для характеристики новых экономических и социокультурных условий последних лет, и, анализируя значение и употребление неологизма, доказывают статус сочетающей динамичность и изменчивость нормы как одного из важнейших имплицитных понятий.

Ключевые слова: норма, понятийная категория, семантическая категория, имплицитность, новая нормальность.

Норма, во-первых, как понятийная категория, во-вторых, как семантическая категория, являющаяся языковой интерпретацией понятийной, входит в сферу интересов и гуманитарных наук в целом, и лингвистики, в частности. Можно сказать, что это идеальный объект междисциплинарных исследований, проливающих свет на специфику процессов мировосприятия во множестве его аспектов: собственно восприятия, концептуализации, оценки и др. Между тем, несмотря на значимость объекта, охарактеризовать степень его изученности как высокую едва ли возможно.

С одной стороны, термин «норма» весьма частотен на страницах лингвистических работ, однако чаще всего речь

идёт о норме, рассматриваемой в аспекте культурно-речевого подхода, представители которого в сопряжении изучают понятия литературного языка и его нормы – наиболее пригодных, правильных и предпочитаемых для обслуживания общества языковых средств (см. обзор работ в [1]). Переоценить важность изучения понимаемых таким образом норм невозможно, однако это далеко не единственный аспект значимого для нас понятия, хотя, заметим, многие идеи, сформулированные в рамках культурно-речевого подхода, приобретают особое звучание в контексте, в который включено настоящее исследование.

В отечественном языкознании понятие нормы изучается и в семантическом аспекте. Представители этого подхода (см., например, работы [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]) считают норму – отправную точку, стандарт, стереотип, должное, образец и т.п. – важным компонентом семантики отдельных слов, разрядов слов, семантических категорий, таких как градуальность, оценка, интенсивность и др. Отметим, что в большинстве случаев феномен нормы находится на периферии семантических исследований, выступая скорее инструментом, а не центром описания, однако в последнее десятилетие появились монографические исследования, представляющие комплексные систематизирующие разработки семантики нормы [1; 10]. Настоящая статья является реализацией принципов семантического подхода к норме.

Одна из основных трудностей изучения семантики нормы кроется в имплицитном характере нормативных представлений. Например, «собственно нормативные качества родов входят в значение таксономической лексики. Они из неё не выделены» [11, с. 83], в связи с чем и практически не осознаются носителями языка. Очевидно, что описание имплицитных смыслов представляет известную сложность, тем большую ценность приобретают явные свидетельства. В качестве такового в настоящей статье используется неологизм *новая нормальность*. Наша цель – через анализ значения и употребления этой идиомы уточнить особенности процесса становления / изменения нормы.

Новая нормальность – экономический термин, появившийся вскоре после финансового кризиса 2008 года [12]. По возможности оставляя в стороне используемые в дефинициях другие специальные единицы, важные для определения понятия, но не для лингвистического исследования в выбранном направлении, сформулируем основную идею, лежащую в основе концепции новой нормальности.

Экономические и социокультурные условия, в которых жил мир, по крайней мере в течение 10 лет, предшествовавших кризису, были привычными и понятными – это старая норма. Кризис 2008 года существенно изменил эти условия, заставил человечество осознать изменения, в результате чего переставшая соответствовать реальности норма уже не могла оставаться таковой. Люди начали приспосабливаться к новой жизни, а совокупность её отличительных черт формирует становящуюся новую нормальность.

Отрешившись в ещё большей степени от экономических реалий, получаем вполне традиционную схему изменения нормы: старая норма – её кризис и переосмысление, борьба нормы и аномалий – осознание отклонений как новой нормы. Эта схема имеет, по-видимому, универсальный характер и может быть применена к описанию любой сферы действия норм. В частности, именно такая последовательность этапов нашла отражение в культурно-речевом подходе, в рамках которого на богатейшем материале раскрывается соотношение статистики и динамики литературной нормы, феномена вариантности и отношения «норма – ошибка (= девиация, аномалия)».

Обратимся к нескольким типам статей, в которых употребляется неологизм *новая нормальность*.

Экономические статьи, как, например, материал Александра Дынкина «В поисках новой нормальности» [12], решают своего рода просветительские задачи, связанные с разъяснением читателю одновременно и новых реалий, и нового термина. Так как само наличие и суть новой нормы можно постичь только из сопоставления со старой, организующим логику статьи началом является бинарная оппозиция. Рассмотрим несколько используемых при противопоставлении моделей, их оформление и лексическое наполнение.

Безусловно, базовой является бинарная оппозиция «прошедшее – настоящее», оформленная лексически (с одной стороны, *раньше, последние 20 лет, в 2000-х и т.п.*, с другой – *сейчас, сегодня*) и грамматически (глаголом совершенного вида в формах прошедшего времени, в том числе с перфектным значением). Автор подчёркивает, что период действия старой нормы завершён, в настоящем происходит переосмысление результатов этого периода и выработка новой нормы. Прежняя норма, которая раньше воспринималась как нечто совершенно естественное, само собой разумеющееся, сейчас осознаётся как *старые клише, стереотипы и инструменты, старый мировой порядок*, следование ей – как действия *по старинке*. Новая норма, в свою очередь, ещё чётко не определена, но понятно, что она *другая, реальная* и её поиск имеет характер императива: *нужны другие экономические концепции, задача государства, придётся покрутиться* и т.п. Момент смены норм сложен для общества, вос-

принимается остро: это *кризис, перелом трендов, непростой путь*. Подчёркнём, что если настоящее осознаётся как поиск новых путей, то будущее – как уже осознанная и признанная норма.

Одним из распространённых способов оформления противопоставления в тексте являются конструкции с союзом *но*. Заметим попутно, что конструкции с *но* традиционно рассматриваются как представляющие обманутое ожидание, нарушение обычного порядка вещей [13], таким образом, обнаруживается «удвоение» идеи соответствия/несоответствия норме. Традиционно семантически сильнее оказывается часть, присоединённая союзом *но*; в тексте эту позицию занимают части, в которых говорится о невозможности старых норм, о неочевидности нового положения вещей, о неправильно оценённых новых реалиях (*можно было.... но; был сигнал... но и т. п.*). Для усиления противительные союзы употребляются в абсолютном начале предложения: *вспоминают старые клише, стереотипы и инструменты. А вот что делать с реальной новой угрозой XXI века не знают; речь Путина в Мюнхене в 2007 году <...> была просто предупреждением, что мы вернулись обратно – мы здесь, в мире, и особенно в Европе. Но никто не обратил на это внимания*.

Оценки, которые даёт автор статьи, носят рационально-контрастирующий характер: новая норма отжила, происходит *перелом трендов*, новая нормальность составляется из *элементов пазла*, её поиски не будут простыми, но необходимыми.

Теперь обратимся к статье Марии Железновой и Николая Эппле «Новая нормальность в массовом сознании» [14], где термин *новая нормальность* переосмысливается и переносится в смежные области. С одной стороны, бросается в глаза, что авторы используют те же приёмы интерпретации термина, что и А. Дынкин: со- и противопоставляются временные пласты, упоминаются кризис, ожидания, как уже обманутые, так и ещё не проверенные реальностью. С другой стороны, картина получается иной. Так, при оценке временных этапов настоящее, хоть и сопровождаемое глобальными изменениями, рисуется как *более-менее обыкновенное, уравновешенное состояние*, когда большинство россиян *описывает свою жизнь в данный момент как «всё нормально», «всё хорошо» и даже «всё отлично»*, а вот прошедшее и будущее оцениваются негативно: первое характеризуется *сравнительным спадом оптимизма, который они [россияне – Н.Ф., С.Д.] пережили в первый год кризиса, будущее пугает*. Оценки также принципиально иные: уже практически не остаётся места нейтральным – только явные, причём негативные: *тяжёлые времена ещё впереди, опасения грядущего роста преступности, не снижается уровень негативных ожиданий и т. п.* Образы настоящего и будущего авторы статьи создают, ссылаясь на вполне объективные данные: статистику, результаты опросов и др., но при переносе из сферы обезличенных экономических показателей в «сферу человека» оценки теряют безразличность, наполняются личностными смыслами: новая нормальность из просто новых условий становится ожидаемыми новыми плохими условиями. Именно в этом значении, по мысли авторов, понятие на подсознательном уровне усвоено россиянами: *ждать тяжёлых времен – нормально для жителя России*.

Наконец, третий текст – поэтический: стихотворение Юнны Мориц «Новая нормальность» [15], остро политическое, с эксплицитными авторскими оценками. Как и в предыдущих случаях, упоминается прошлое – время действия старых норм – и настоящее: *Реальность новая, она – нормальность новая*. Аспект, в котором сопоставляются нормы, уже не экономический, а политический – отношение к понимаемому очень широко фашизму. Автор констатирует существование новых условий (*парады Фашистов – новая волна Свобод, не знающих преграды*), но не признаёт их, выражая резкое неприятие: *Нормальность новая видна, Я шлю нормальность эту – на!*

Подведём итоги.

Неологизм *новая нормальность*, появившийся как термин, является обозначением ставшего очевидным после финансового кризиса 2008 года изменения экономических и общественно-политических условий. В этом смысле неологизм называет вполне конкретную ситуацию. Вместе с тем обозначенное явление имеет черты, универсальные для всех случаев смены норм.

Во-первых, очевидна значимость хронологического параметра: норма в течение долгого времени считается таковой, после чего может быть переосмыслена и уступить место другой. Важно, что продолжительным является не только период господства той или иной нормы, но и переходный этап: изменения проис-

ходят не в одночасье, а влияние старой нормы и память о ней сохраняются ещё дольше.

Во-вторых, существенным компонентом нормативной ситуации является наличие антипода – аномалии, девиации: норма и аномалия воспринимаются как таковые только в сравнении, их борьба определяет динамику нормативной системы.

Норма, понимаемая как обычное, традиционное состояние вещей, относится к числу слабо осознанных феноменов: в период своего действия она почти не замечается, превращается в привычку. Аномалии, напротив, «бросаются в глаза», составляют предмет внимания, обсуждения, критики и т. п. В языке следствием этой закономерности является имплицитность нормы, выражающаяся в том, что категория, имеющая, как говорилось

выше, существенное значение для семантики слов, разрядов и семантических категорий, чаще всего носит пресуппозитивный характер.

В-третьих, норма теснейшим образом взаимодействует с оценкой: и является одним из компонентов оценочной семантики, и сама становится объектом оценки. Оценивание самих норм наиболее активно в переходные моменты.

Тот факт, что исследованный неологизм стремительно осваивается за пределами узкого круга специалистов, «обрастает» ассоциативно-оценочными смыслами, – наилучшее доказательство существования новой нормальности: именно «перелом трендов» эксплицирует норму, делает её объектом размышлений и обсуждений.

Библиографический список

1. Федяева Н.Д. *Нормы в пространстве языка*. Омск: Издательство ОмГПУ, 2010.
2. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой «картины мира»). *Вопросы языкознания*. 1987; 3: 3 – 20.
3. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
4. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Наука, 1985.
5. Воронников Ю.Л. *Категория меры признака в смысловом строе русского языка*. Москва: Азбуковник, 2011.
6. Колесникова С.М. *Градualность: системные связи и отношения*. Москва: Прометей, 2012.
7. Нефедова Л.А. *Явление девиации в лексике современного русского языка*. Москва: Прометей, 2002.
8. Урысон Е.В. Понятие нормы в языке современной семантики (параметры человеческого тела с точки зрения русского языка). *Слово в тексте и словаре. Сборник статей к 70-летию академика Ю.Д. Апресяна*. Москва: Языки русской культуры, 2000: 243–253.
9. Шрамм А.Н. *Очерки по семантике качественных прилагательных*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1979.
10. Ефанова Л.Г. *Норма в языковой картине мира русского человека*. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013.
11. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
12. Дынкин А. *В поисках новой нормальности*. Available at: http://www.imemo.ru/files/File/ru/articles/2015/22052015_NEWNORM.pdf
13. Санников В.З. Значение союза *но*: нарушение «нормального» положения вещей. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка*. 1986; № 5: 433 – 445.
14. Железнова М., Эппле Н. *Новая нормальность в массовом сознании*. Available at: <http://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/05/18/641416-novaya-normalnost>
15. Морич Ю. *Новая нормальность*. Available at: <http://owl.ru/morits/stih/off-records404.htm>

References

1. Fedyaeva N.D. *Normy v prostranstve yazyka*. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2010.
2. Arutyunova N.D. Anomalii i yazyk (K probleme yazykovoy «kartiny mira»). *Voprosy yazykoznaniiya*. 1987; 3: 3 – 20.
3. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka. Sobytiye. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
4. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva: Nauka, 1985.
5. Vorotnikov Yu.L. *Kategoriya mery priznaka v smyslovom stroe russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 2011.
6. Kolesnikova S.M. *Gradual'nost': sistemnye svyazi i otnosheniya*. Moskva: Prometej, 2012.
7. Nefedova L.A. *Yavlenie deviacii v leksike sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Prometej, 2002.
8. Uryson E.V. Ponyatie normy v yazyke sovremennoj semantiki (parametry chelovecheskogo tela s točki zreniya russkogo yazyka). *Slovo v tekste i slovar'e. Sbornik statej k 70-letiyu akademika Yu.D. Aprejyana*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000: 243–253.
9. Shramm A.N. *Oчерки по семантике kachestvennykh prilagatel'nyh*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1979.
10. Efanova L.G. *Norma v yazykovoj kartine mira russkogo cheloveka*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2013.
11. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
12. Dynkin A. *V poiskah novoj normal'nosti*. Available at: http://www.imemo.ru/files/File/ru/articles/2015/22052015_NEWNORM.pdf
13. Sannikov V.Z. Znacheniye soyuza *no*: narusheniye «normal'nogo» polozheniya veschej. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. 1986; № 5: 433 – 445.
14. Zheleznova M., Yapple N. *Novaya normal'nost' v massovom soznanii*. Available at: <http://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/05/18/641416-novaya-normalnost>
15. Moric Yu. *Novaya normal'nost'*. Available at: <http://owl.ru/morits/stih/off-records404.htm>

Статья поступила в редакцию 30.09.16

УДК 821.512.31

Khalkharova L.Ts., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Buryat and Evenk Philology, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: larihalh@yandex.ru

THE GENRE HISTORICAL AND BIOGRAPHICAL NOVEL IN CH. TSYDENDAMBAYEV'S CREATIVE WORK. The article is a study of problems of formation and development of a novelistic genre in the Buryat literature. A novel dilogy of Ch. Tsydendambayev, a Buryat writer, about Dorzhi Banzarov in the context of historical and biographic prose in line with traditions of folklore and literature is considered. The national and esthetic originality of the Buryat historical novelized biography, the author's individual concept of history and a role of the personality in it, features of her figurative embodiment in structure of the dilogy come to light. The research reveals an idea that the genre of historical and biographical novel is traditional for the whole of the Mongolian art of literature, which has its roots in folklore, literature and topicality of the chronicle. The article emphasizes the idea that some biographical episodes originate from the biography of the author, which is reinterpreting the events of his life, projecting them on the biography of the main character.

Key words: novel, historical novelized biography, biographic prose, novel dilogy genre, history, personality, folklore traditions.

Л.Ц. Халхарова, канд. филол. наук, доц. каф. бурятской и эвенкийской филологии, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ, E-mail: larihalh@yandex.ru

ЖАНР ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА В ТВОРЧЕСТВЕ Ч. ЦЫДЕНДАМБАЕВА

Статья посвящена проблемам становления и развития романного жанра в бурятской литературе. В статье рассматривается роман-диалог бурятского писателя Ч. Цыдендамбаева о Доржи Банзарове в контексте историко-биографической прозы в русле традиций устного народного творчества и литературы. Выявляется национально-эстетическое своеобразие бурятского историко-биографического романа, индивидуально-авторской концепции истории и роли личности в ней, особенностей образного её воплощения в структуре диалоги.

Ключевые слова: роман, историко-биографический роман, биографическая проза, биографизм, жанр романа-диалоги, история, личность, фольклорные традиции.

Историко-биографический жанр в литературе остаётся, по мнению учёных, наиболее дискуссионной проблемой литературоведения, вызывающей разноречивые мнения и рождающей далеко отстоящие друг от друга концепции.

Отличительной чертой биографической прозы является то, что объектом художественного исследования в ней является жизнь творческой личности, а писатель, рассказывая о судьбе своего героя, опирается на собственный опыт, поэтому она часто становится способом творческого самопознания автора.

История – это выражение внутреннего через внешнее (закономерности выводятся из фактов), тогда как биография художественная является внешним выражением внутреннего. Писатель переживает вместе с героем его жизнь – это главный закон жанра.

Исследователи пишут, что «... хотя жизнеописание существовало ещё в древней литературе, возникновение жанра художественной (или «беллетризированной») биографии обычно связывают с творчеством Л. Стрейчи и А. Моруа. Новую биографию отличает интерес к частной жизни выдающихся личностей и перевес художественного начала над познавательным (при отсутствии вымысла)» [1, с. 15].

Первой попыткой дать научное осмысление биографического жанра в советской литературоведческой науке стала книга Г.О. Винокура «Биография и культура» (1927). Автор исследования ставил целью доказать, что в основе биографии лежит не эмпирический опыт, а теория, что изучение личной жизни человека – задача не менее значимая, чем другие формы культурной жизни: искусство, наука, философия. Г.О. Винокур подчеркнул, что понятие «личная жизнь» не тождественно понятию «личность». Личная жизнь – «это не психология или физиология, не сфера подсознательных представлений или биологическая конституция, а только то единство, неразрывное и всегда присутствующее, в каком вся эта мешанина наблюдений, фактов и догадок вместе со всеми иными возможными дана нам в истории» [2, с. 18 – 19].

На наш взгляд, Ч. Цыдендамбаев был одним из первых биографов в бурятской литературе XX века. В своем романе-диалоге «Доржи, сын Банзара» (1953 – 1958), который был создан в пору активного становления жанра романа в бурятской литературе, он обращается к биографии первого бурятского учёного Доржи Банзарова, жившего в первой половине XIX в.

Первые бурятские романы «Степь проснулась» Ж. Тумунова (1949), «На утренней заре» Х. Намсараева (1950) представляют собой освоение наиболее значимых моментов и событий истории бурятского народа начала XX века, посвящены осмыслению историко-революционной тематики, и это вполне закономерно связано с потребностью осознания своей национальной истории. В сюжетах бурятских романов наряду с изображением социально-значимых исторических событий глубоко раскрывается внутренний мир человека, показывается личность во всех его связях с миром. В изображении человека становится важным не только выделение его социального статуса, но и определение общечеловеческой сути характеров.

Как известно, «роман возникает не в результате разложения, видоизменения, трансформации какой-либо жанровой формы...», но как в принципе особый жанр, в первую очередь отвечающий идеологическим и литературным потребностям эпохи» [3, с. 11]. Исследователи бурятской литературы считают, что предпосылки для возникновения романа в бурятской литературе появились еще в 30-е годы XX века: «Были предприняты попытки создания романа. В частности, были завершены романы Ц. Дона «В бору» (Туужа соо), Солбонэ Туяа «Три крепости» (Гурбан хэрэм), публиковались отрывки из романа Ж. Тумунова «Степь проснулась» (Нойрхоо нэриһэн тала). Печальные события 1937 года, в результате которых ряд видных писателей Бурятии подвергся не-

обоснованным репрессиям, а рукописи Ц. Дона и Солбонэ Туяа погибли бесследно, затем разразившаяся Великая Отечественная война 1941 – 1945 годов задержали наметившееся развитие романа» [4, с. 19].

Известно, что в развитии романа одним из основополагающих факторов явился процесс становления национального самосознания. По мнению исследователей национальных литератур, «практически каждая из советских литератур внесла в национальную библиотеку историко-революционного романа свой образец государственной схемы победы революционно-классовой идеи... Однако прорвавшаяся в годы Великой Отечественной войны национальная идея проявилась и здесь. Идеологическая схема стала заметно вытесняться правдой исторической действительности, подлинностью конфликта, психологической достоверностью национального характера. Заметно нарастает интерес к дореволюционной истории, к национальным истокам, по-новому прочитывается национальный фольклор» [5, с. 73].

Сам метод социалистического реализма у многих национальных художников подвергается проверке национальной и эстетической идеями, и они подчиняют творчество художника правде жизни, а не идеологической задаче. Особенности проявления национального самосознания, воссоздания национальной картины мира в литературах народов России, развивавшихся в контексте метода социалистического реализма, представляют сегодня важную проблему.

Изучение бурятского романа выявляет многообразие его внутрижанровых разновидностей, богатство и разнонаправленность тематики. Роман – один из литературных жанров, который воспроизводит глубокую и многостороннюю картину действительности. Этот жанр по своей природе требует раскрытия душевного мира, психологии героев. В романе, по определению Белинского, предметом изображения становится комплекс «чувств, страстей и событий частной и внутренней жизни».

Пространство исторического романа позволило Ч. Цыдендамбаеву воспроизвести впечатляющие картины национальной жизни, создать колоритные образы бурят первой половины XIX века, высветить существенные черты национального характера. Известно, что «в изображении жизни своего народа... в отстаивании её значимости сказывается проявление той общей национальной идеи, которая очень много значила для утверждения жанра романа в бурятской литературе» [6, с. 41].

Художественная концепция личности в творчестве Ч. Цыдендамбаева, на наш взгляд, связана с идеей самоопределения бурятского народа, что предполагает глубокое знание и понимание своих исторических корней, своей культуры. Отсюда интерес автора к жизни первого бурятского учёного-востоковеда Доржи Банзарова. Судьба первого бурятского учёного Доржи Банзарова сложилась трагично. Доржи Банзаров, получив блестящее европейское образование, защитив диссертацию на тему «Черная вера, или шаманство у монголов», к сожалению, не смог реализовать ни свои знания, ни научный потенциал. Смерть талантливого бурятского учёного в возрасте 33 лет во многом загадочна.

Востоковед П. Савельев, автор посмертного очерка «О жизни и трудах Доржи Банзарова», вышедшего в 1856 году отдельной книгой, писал: «Как исследователь среднеазиатской древности, он заслужил себе место между европейскими ориенталистами; как бурят, показал, что дарование и просвещение могут быть уделом и этого поколения, которое с гордостью может приводить его имя как представителя своего в области науки...» [7, с. 75]. Ориенталист В. Григорьев утверждал, что «Банзаров мог с честью носить докторский колпак в любом европейском университете» [7, с. 3].

Литературовед В.Ц. Найдаков рассматривал роман-диалог Ч. Цыдендамбаева «Доржи, сын Банзара» в контексте исторической прозы: «Вглядываясь в историю своего народа, писатели

обнаруживали там массу «белых пятен» эпох и событий, ещё не подвергавшихся художественному исследованию, ... находили там благодатный материал для художественного осмысления судеб народа...» [8, с. 129]. По замечанию В.Б. Махатова, «...это был первый опыт изображения жизни исторической личности» [9, с. 25]. Появление исследуемого романа во многом связано с проблемами национального самосознания бурят.

Жанр диалогии о Д. Банзарове мы определяем как историко-биографический роман. Историзм и жизненная правда при изображении национальной жизни бурят в диалогии несомненны, так как здесь налицо не только традиции бурятской литературы, но литературы социалистического реализма. Именно «...в искусстве социалистического реализма историзм как кардинальный принцип познания и художественного изображения действительности приобрёл поистине решающее значение» [10, с. 131].

Общеизвестно, что художественное творчество бурят «в своем обращении к проблеме национального эволюционировало от описания внешних атрибутивных форм национального бытия к реалистической поэтике, к аналитическому проникновению в структуры самосознания» [11, с. 155 – 156].

Исследователи отмечают, что «жанр исторического романа является традиционным в целом для монгольской художественной словесности» [12, с. 372], который берёт своё начало в устном народном творчестве, летописной и хроникальной литературе. Жанр биографий буддийских святых (намтар) был широко распространён в средневековой монгольской литературе. Связь Ч. Цыдендамбаева с фольклорной и литературной традицией можно выявить практически в любом его произведении как в сфере проблематики, так и в сфере поэтики.

Заглавие художественного произведения представляет собой один из существенных его элементов. Оно никогда не является простым индексом знакового комплекса, но всегда – символом, выражающим идейный смысл произведения. Как мы видим, в названии романа «Доржи, сын Банзара» актуализируется идея рода-народа-героя. Идея рода является сквозным мотивом всего романа. «Принадлежность роду, племени была очень важна в жизни людей: вне племени, вне рода, вне общины не мыслилась жизнь у бурят, по принадлежности их роду-племени потомкам определялись нравственные качества живущего, кроме того, в повседневной борьбе за существование члены рода и племени зависели от своей общины, которая была определённой нравственно-этической силой» [13, с. 17].

Исследователь бурятского фольклора Н.О. Шаракинова писала: «Действия в улигерах развёртываются вокруг подвигов главного героя, именем которого обычно и названо эпическое произведение» [14, с. 48]. Героические эпосы разных народов обнаруживают сходство в том, что они названы именами главных героев: бурятские улигеры «Абай Гэсэр», «Аламжи Мэргэн», якутское олонхо «Нюргун боотур стремительный», калмыцкий эпос «Джангар», киргизский «Манас» и др. Имя собственное часто оказывается насыщенным дополнительными смыслами, неуловимыми для носителей другой культуры, сообщающими читателю о национальности, родовой принадлежности или социальном статусе главного героя.

Роман Ч. Цыдендамбаева привлекает широтой охвата действительности, событийностью, насыщенностью сюжетного действия и вместе с тем сосредоточенностью на судьбе отдельной личности, психологической глубиной и разработанностью характеров. Стремление к объективности, изображение общего и частного, социального и бытового, большого и малого, синтез трагического и лирического, тематическое многообразие – всё это образует сложную художественную структуру романа.

В первом романе «Доржи, сын Банзара» (1953) особое внимание уделено детству будущего учёного-ориенталиста, отношениям внутри семьи, домашнему воспитанию. По мысли автора, заложенные в ранние годы основы духовного мира впоследствии раскрылись в его научной деятельности. Сюжет и композиция основаны на биографических фактах, и автор придерживается конкретной последовательности в изображении реальных событий. Образ будущего бурятского учёного раскрывается в органическом единстве с судьбой народа, во внутренней связи с жизнью общества. Показывая главного героя в гуще событий своего времени, автор раскрывает процесс его становления и развития как личности.

Одним из характерных особенностей построения образа в биографических романах М. Бахтин считал то, что в них, «несмотря на изображения жизненного пути героя, образ лишён подлинного становления, развития; меняется, строится, становится

жизнь героя, его судьба, но сам герой остаётся, по существу, неизменным» [15, с. 37]. Необходимо подчеркнуть, что некоторые биографические эпизоды берут своё начало из биографии самого автора, который переосмысливая события своей жизни, проецировал их на биографии главного героя.

Хронотоп первого романа диалогии представлен реальным пространством бурятских степей начала XIX века – улус Ичетуй, каменные горы Баян-Зурхэн и Сарабда, быстроводная речка Джиды, где и происходит формирование личности будущего учёного Доржи Банзарова. Ч. Цыдендамбаев, по рассказам его современников, несколько раз ездил в Джиду, чтобы посмотреть своими глазами места, где когда-то родился и вырос Доржи Банзаров. Создавая картину прошлого, Ч. Цыдендамбаев широко использовал исторические и этнографические материалы, которые, по мнению исследователей, «... не только сообщают нам о нравах и обычаях бурят, но и являются определёнными ступенями развития Доржи, будущего исследователя быта и обычаев своего народа» [4, с. 117].

Ч. Цыдендамбаев в своём романе создаёт образ бурятского этноса, обращает внимание на раскрытие богатства душевного мира простых людей, глубины их чувств, силы их ума, отзывчивости на добро, которые проявляются в самых различных ситуациях. В романе показаны именно национальные характеры: дядя Доржи-Хэшэгтэ, земляки Еши Жамсуев, Эрдэмтэ, Ухинхэн, улигершин Борхонок, Мунко-баабай, батрак Мархансая – богатырь Балдан, Жалма, Аюхан и др. Ч. Цыдендамбаев раскрывает поэтически одарённую душу своего главного героя, показывая его восхищение игрой Еши на хуре, или когда мальчик с огромным интересом слушает рассказы Эрдэмтэ о том, как он мечтал стать художником. В национальных традициях и образах народа Ч. Цыдендамбаев находит верные истоки типичных деталей в создании и раскрытии образа главного героя Доржи.

Традиционные ценности бурят становятся основой формирования и становления характера мальчика Доржи и будут способствовать созданию концепции личности героя в поэтике прозы автора в дальнейшем. С первых страниц романа создаётся мифологизированная картина мира. Встреча Доржи с улигершином задаёт тон повествованию. Автор неслучайно в характеристике Доржи выделяет сказителя Борхонока из круга знакомых и близких, несмотря на нарочитое снижение его образа. Доржи любит слушать его замечательные улигеры, и они оставляют глубокий след в сердце мальчика. Образ старого сказителя Борхонока как носителя традиционных ценностей бурят, знатока традиций, обычаев, мастера слова, мудреца написан Ч. Цыдендамбаевым с огромной любовью. В авторских описаниях, в восприятии Доржи, в улигерах самого Борхонока вырисовывается человек редкой душевной красоты. Доржи, слушая улигер Борхонока, представляет себя там, в том сказочном мире: «*Ульгээрэй үнэншэмэ харуул дэлхэй Доржые гэнтэ тойрошоно. Ухинхэн ахайнь хуушан шизгы гэр хадаа «ордон сагаан» үргөө боложо, Ешын Уншэхэн зээрдэ эрээ хадаа газарта хүрэмэ дэлхэ-тэй, ган булад туруутай Эдир Шулуун баатарай эмнид шарга морин болошобо. Доржо өөрөө хүсэтэ баатар болоход нууба*» [16, с. 8]. (Доржи вдруг оказывается в светлом правдоподобном мире улигеров. Старенькая юрта Ухинхэн-ахая превращается в «белоснежный дворец», гнедой жеребец-сирота дяди Еши – в ретивого солового скакуна Эдир-Шулун-батара с гривой до земли, с крепкими, как сталь, копытами. Сам Доржи как будто превратился в могучего батара»).

Основной идеей романа Ч. Цыдендамбаева является мысль о формировании характера и взглядов юного Доржи Банзарова, решающую роль в развитии которого сыграла жизнь бурятского народа, богатая перипетиями, полная острых противоречий. Эти противоречия автором показываются с разных сторон: то через восприятие маленького Доржи, то через изображение эпизодов из жизни народа. Сам Доржи является частью этой жизни.

Во втором романе диалогии «Вдали от родных степей» (1958) судьба бурятского учёного, развитие его личности прослеживаются на фоне истории России, ее культуры с момента поступления Д. Банзарова вместе с другими бурятскими детьми в Казанскую гимназию и до окончания Казанского императорского университета и защиты им кандидатской диссертации. Если в первом романе пространственная модель в основном представлена национальным микрокосмосом, то во втором романе действие переносится из бурятских степей в большой многонациональный город, на широкое российское пространство от Казани до Санкт-Петербурга. Название романа – некоторым образом символ, в котором можно увидеть ответ на многие вопросы,

связанные с трагической судьбой Д. Банзарова. В нём выражено состояние временности, прощание с прошлым, перемещение в пространство, ожидание будущего, испытания на чужбине.

В литературе, как в древней, так и в новой, путешествия «в пространстве» часто становятся путешествием «по жизни», испытания в пути, на чужой земле равны воспитанию личности. Испытания, через которые проходят герои, интерпретируются как своеобразные мистериальные «страсти», страдания, ценой которых герои приобретают силу и мудрость для себя. Ч. Цыдендамбаев отказался от хроникального изложения событий жизни героя, не стал последовательно изображать все десять лет, проведённые Банзаровым в Казани, а сосредоточил действие романа на коротком отрезке времени, приуроченном к периоду окончания Банзаровым университета. Время действия романа охватывает около полугодия (от зимы до лета 1846 г.), и это позволяет автору дать концентрированное, максимально сжатое и насыщенное изображение богатого духовного мира своего героя.

В художественном осмыслении истории у писателя намечается стремление идти во внутрь фактов, к подчеркнутой точности описаний, документализму. Это диктуется потребностью устойчивой исторической правды, получения полной, взвешенной картины прошлого.

Критики обвиняли писателя в недостаточном освещении научной деятельности Банзарова в Казани, в том, что писатель уклонился от поставленной задачи проследить путь учёного-востоковеда. На наш взгляд, Ч. Цыдендамбаев не ставил своей целью проследить путь учёного в науку. Прежде всего, писатель изображает Банзарова как личность и как человека, живущего делами и заботами обычной жизни. Писатель вводит в роман романтическую историю любви Доржи и Тани Кондратьевой, но отношения Доржи и Тани осложняются социальными предрассудками и приобретают трагический характер. Девушка должна выйти замуж за нелюбимого человека, чтобы спасти своего отца. Во второй книге получает дальнейшее развитие мифологема трагической судьбы, мотив несвершившихся надежд научных устремлений одного из талантливых сыновей бурятского народа – Доржи Банзарова.

В первом романе Ч. Цыдендамбаев запечатлел детство, отрочество Доржи Банзарова, во втором – его путь к зрелости.

Диалогия содержит в своей структуре элементы советского романа: классовый конфликт, сопричастность человека и истории. Константа исторического мышления, согласно которой нет истории вне народа и нет народа вне истории, строится в романе на глубокой философской основе, на единстве человека и народа, единстве истории народа и отдельной биографии отдельной личности. Автор показывает закономерность успехов Д. Банзарова, который был истинным сыном своего народа. В произведениях Ч. Цыдендамбаева предстает большое количество художественно одарённых героев, талантливых и творческих личностей. Эти герои близки автору, родственны ему по глубине духовной жизни и потому они показаны с большой симпатией и любовью.

Обращение к событиям прошлого, к личности первого бурята-учёного Доржи Банзарова, его биографии дало Ч. Цыдендамбаеву возможность выявить не только истоки его формирования и эволюции, духовного роста, но и показать «мини-энциклопедию» национальной жизни бурятского народа начала XIX в.

К жанру историко-биографического романа бурятские писатели обратились в нач. XXI века, что было обусловлено новым осмыслением исторического прошлого не только бурятского народа, но и всей истории монгольского мира. Новое понимание истории привело к необходимости раскрытия особенностей исторических личностей в историко-биографических романах. Именно такой своеобразной постановкой проблематики выделяются историко-биографические романы В. Гармаева «Джамуха», А. Гатапова «Тэмуджин» о Джамухе и Чингисхане (Тэмуджин), знаковых фигурах монгольской истории, роман Ц. Цырендоржиева «Хододоо үдэр байдаггүй» (Не всегда бывает день), написанные в последнее время. Прототипом Анжуур-ламы, главного героя романа Ц. Цырендоржиева является известный бурят-монгольский деятель Агван Доржиев, стоявший у истоков современной бурят-монгольской государственности и сыгравший значительную роль в истории Азии и Европы XIX-XX веков.

Таким образом, бурятский историко-биографический роман представляет собой сложный процесс, одним из важных тенденций которого является отражение образов выдающихся исторических лиц, символизирующих духовный и нравственный облик всего народа.

Библиографический список

1. Громова А.В. *Жанровая система творчества Б.К. Зайцева: литературно-критические и художественно-документальные произведения*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Орел, 2009.
2. Винокур Г.О. *Биография и культура*. Москва: Русские словари, 1997.
3. Гринцер П.А. *Две эпохи романа. Генезис романа в литературах Азии и Африки*. Москва, 1980.
4. *История бурятской литературы 1917 – 1955 гг.* Ч. 2.: Бурятская литература военных лет и послевоенного десятилетия (1941 – 1955). Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 1995; *История бурятской литературы*. Ч. 3: Современная бурятская литература (1956 – 1995). Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 1997.
5. Алиева С.У. Национальная идея и эстетика социалистического реализма. *Нация. Личность. Литература*. Москва: Наследие, 1996; 1.
6. Фролова И.В. *Художественный мир Д. Батожабая*. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2005.
7. К столетию со дня смерти Доржи Банзарова: *материалы научных сессий и статьи*. Улан-Удэ, 1955.
8. Найдаков В.Ц. *Путь к роману. История формирования бурятской прозы: монография*. Новосибирск: Наука, 1985.
9. Махатов В.Б. *Проблемы социалистического реализма в бурятской литературе. Некоторые вопросы развития прозы: монография*. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1962.
10. Султанов К.К. *Динамика жанра. Особенное и общее в опыте современного жанра*. Москва: Наследие, 1989.
11. Скрынникова Т.Д., Батомункуев С.Д., Варнавский П.К. *Бурятская этничность в контексте социокультурной модернизации (советский период)*. Улан-Удэ: Издательство БНЦ СО РАН, 2004.
12. Петрова М.П. Историко-биографический роман Г. Мэнд-Ооёо «Светлейший». *Проблемы литератур Дальнего Востока. VI Международная научная конференция. 25–29 июня 2014 г.*: Сборник материалов. Санкт-Петербург: Издательство Студия «НП-Принт», 2014; 2.
13. Халхарова Л.Ц. *Национальная картина мира в прозе Ч. Цыдендамбаева: монография*. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2010.
14. Шаракинова Н.О. *Героико-эпическая поэзия бурят: монография*. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1987.
15. Бахтин М.М. Роман воспитания и его значение в истории реализма. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
16. Цыдендамбаев Ч. *Банзарай хубуун Доржо*. Улан-Удэ: Бурядай номой хэблэл, 1953.

References

1. Gromova A.V. *Zhanrovaya sistema tvorchestva B.K. Zajceva: literaturno-kriticheskie i hudozhestvenno-dokumental'nye proizvedeniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Orel, 2009.
2. Vinokur G.O. *Biografiya i kul'tura*. Moskva: Russkie slovari, 1997.
3. Grincer P.A. *Dve `epohi romana. Genezis romana v literaturah Azii i Afriki*. Moskva, 1980.
4. *Istoriya buryatskoj literatury 1917 – 1955 gg.* Ch. 2.: Buryatskaya literatura voennykh let i poslevoennogo desyatiletiya (1941 – 1955). Ulan-Ud'e: BNC SO RAN, 1995; *Istoriya buryatskoj literatury*. Ch. 3: Sovremennaya buryatskaya literatura (1956 – 1995). Ulan-Ud'e: BNC SO RAN, 1997.
5. Alieva S.U. Nacional'naya ideya i `estetika socialistsicheskogo realizma. *Naciya. Lichnost'. Literatura*. Moskva: Nasledie, 1996; 1.
6. Frolova I.V. *Hudozhestvennyj mir D. Batozhabaya*. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005.
7. K stoletiyu so dnya smerti Dorzhi Banzarova: *materialy nauchnykh sessij i stat'i*. Ulan-Ud'e, 1955.
8. Najdakov V.C. *Put' k romanu. Istoriya formirovaniya buryatskoj prozy: monografiya*. Novosibirsk: Nauka, 1985.
9. Mahatov V.B. *Problemy socialistsicheskogo realizma v buryatskoj literature. Nekotorye voprosy razvitiya prozy: monografiya*. Ulan-Ud'e: Buryatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1962.

10. Sultanov K.K. *Dinamika zhanra. Osobennoe i obschee v opyte sovremennogo zhanra*. Moskva: Nasledie, 1989.
11. Skrynnikova T.D., Batomunkuev S.D., Varnavskij P.K. *Buryatskaya "etnichnost" v kontekste sociokul'turnoj modernizacii (sovetskij period)*. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo BNC SO RAN, 2004.
12. Petrova M.P. *Istoriko-biograficheskiy roman G. M'end-Ooeo «Svetlejshij». Problemy literatur Dal'nego Vostoka. VI Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. 25–29 iyunya 2014 g.*: Sbornik materialov. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Studiia «NP-Print», 2014; 2.
13. Halharova L.C. *Nacional'naya kartina mira v proze Ch. Cydendambaeva: monografiya*. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2010.
14. Sharakhshinova N.O. *Geroiko-epicheskaya po'ezhiya buryat: monografiya*. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1987.
15. Bahtin M.M. *Roman vospitaniya i ego znachenie v istorii realizma. Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.
16. Cydendambaev Ch. *Banzaraj hybyyn Dorzho*. Ulaan-Yd'e: Buryadaj nomoj h'eb'el, 1953.

Статья поступила в редакцию 28.09.16

УДК 81

Chamzyryn E.T., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Tuvan Philology and General Linguistics, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: chamzyryn_e@mail.ru

THE ROLE OF THE CHILDREN'S PROSE POETICS OF SH. SUVAN. The article examines the role of folk poetics in children's prose by Shangyr-ool Suvan. His action-packed stories "Tool churttug ool" ("The boy comes from a fairy tale"), "Kara Bashtyg", "Kalchan-Kara", "Medee" ("News") show the young readers facts from history. The writer chooses important historical events for themes of his works: periods of the Uighur khanate, the Mongol invasion. Through images of young characters they writer shows how young boys participated in historical events of those years. These stories teach kids to be active and are distinguished by belief in human reason, humanism, passionate aspiration for the future.

Key words: poetics, image, children's literature, folklore.

Е.Т. Чамзырын, канд. филол. наук, доц. каф. тувинской филологии и общего языкознания, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: chamzyryn_e@mail.ru

РОЛЬ НАРОДНОЙ ПОЭТИКИ В ДЕТСКОЙ ПРОЗЕ Ш. СУВАН

В данной статье рассматривается роль народной поэтики в детской прозе Шангыр-оола Сувана. Его остросюжетные рассказы «Тоол чурттуг оол» («Мальчик родом из сказки»), «Кара-Баштыг», «Калчан-Кара», «Медээ» («Известие») знакомит читателей-подростков с фактами из истории. Темой своих произведений писатель избрал значительные исторические события: периоды уйгурского каганата, монгольского нашествия. Через образы юных героев показаны участия юношей в исторических событиях тех лет. Эти рассказы призывают детвору к активной деятельности, отличаются верой в человеческий разум, гуманизм, страстной устремлённостью в будущее.

Ключевые слова: поэтика, образ, детская литература, фольклор.

Сила детства в том и заключается, что она пробуждает в человеке чувства добра.

Л. Толстой

Детская литература в России развивается как полинациональное явление. Национальные детские литературы могли бы полностью унифицироваться: сюжеты, герои, жанры и стили потеряли бы своеобразие, но, к счастью, этого не происходит. На защите самобытности той или иной детской литературы стоит устное, мифологизированное слово народа... [1, с. 500].

Почти все писатели национальных литератур Сибири не обходятся без «своего» родного материала в создании своих произведений. Именно национальный материал, богатство народно-поэтического творчества обеспечивают оригинальность, жизнеспособность и общечеловеческую ценность их произведений. [2, с. 280].

Для современных детских писателей Тувы фольклорные, этнопоэтические традиции и религиозные воззрения послужили благоприятной базой для дальнейшего развития детской литературы, для формирования их творческих индивидуальностей. Практически каждый писатель ведёт собственную свободную творческую работу над народной поэтикой [3, с. 71].

Один из современных детских писателей Ш. Суван адресовал детворе несколько произведений. Он в 90-ых годах XX столетия издал сборники: «Хүн-Херелден аалчылар» («Гости из Хүн-Херела») и «Тоол чурттуг оол» («Мальчик родом из сказки»). В них вошли первая фантастическая повесть автора «Гости из Хүн-Херела» и рассказы, написанные на различные темы для детей среднего и старшего школьного возраста.

В тувинской детской литературе произведения Ш.Сувана имеют новаторское значение, так как он творчески подходит к народной этнопоэтике. [3, с. 71].

Юные читатели всегда тянутся к таинственному, увлекательному и фантастическому. Но, к сожалению, тувинские дети не имеют богатого выбора в этом. Первопроходцем тувинской детской фантастики был один из основоположников тувинской литературы Б. Хөвөөмей, который в 60-ых годах XX столетия на-

писал фантастический рассказ «Марска чедер частым» («Чуточку не долетел до Марса»).

А за последние десятилетия написана всего одна фантастическая повесть «Гости из Хүн-Херела» Ш. Сувана, посвященная чудесам научно-технического прогресса, странным, таинственным явлениям инопланетян, автор с первых же страниц увлекает юного читателя. Повесть светлая, юношеская, которая как бы родилась из сказочной идеи. Ш. Суван смело вступил в ту область художественного творчества, которая открывает детям безграничность человеческого познания.

Главным действующим лицом является школьник Сылдыс. В ней речь идёт о будущем, о чудесах науки и техники, об инопланетянах, о приключении пытливого, мечтательного, наблюдательного парнишки Сылдыса. Эти качества помогли ему поближе познакомиться с инопланетянами Каа и Бии, прилетевшими на Землю. Автор стремится передать движение научной мысли, показать увлекательность действий.

«...Компьютер передавал мысли мальчика, изображая их в радужно-цветном мониторе. Мысли Сылдыса мелкали, как мультфильмы. А космонавты успевали и видеть, и читать его мысли». «Когда вошёл в корабль, Сылдыс осмотрелся вокруг – там никаких вещей не было. Но вдруг открылась стена, оттуда появилось что-то плоское и раскрылось – получились кресла». «Корабль начал быстро набирать высоту». «Компьютер показывал, как начинают раскалённо греть солнечные лучи». «Открой занавес воздуха» и т.д.

Тонко передаёт чувство своих героев. Особенно сильное впечатление в эпизоде, когда Сылдыс наблюдал за «тарелкой». «Тарелка» остановилась напротив верхушки (выси) Бедик-Кожара. Сылдыс присел, чтобы как следует её разглядеть, пока она остановилась. Когда он сидел и разглядывал сверкающую «тарелку», почудилось, что кто-то его окликнул. Сылдыс невольно стал прислушиваться. Любознательность мальчика была сильнее его трусости».

Жизнь инопланетян, Каа и Бии, автор рисует похожей на жизнь детей, они разговаривают и ведут себя, как люди.

«— Сегодня мы совершили большой гуманный поступок — сказал Каа.

— Кто? Мы? — сказал, размышляя Бию.

— Его не мы, а тот мальчишка совершил». Тем самым они больше напоминают персонажей народных сказок. «Сказочная фантастика утверждает человека в светлом приятии жизни, полной забот и свершений» (1, 49).

«Гости из Хүн-Херела», вообще, пока не отмежевана от сказки. Приведём примеры из текста: «Развитие жизни на Земле и Хүн-Херел почти одинаковы», «Тарелка» спустилась», «Оба без головных уборов, в перламутровых белых костюмах», «Все, что происходит за тридевять земель, мы увидим в радужно-цветном мониторе», «Корабль космонавтов, прилетевших из планеты Хүн-Херел, оказывается похож не на тарелку, а на юрту». и т. д.

Предметы: «Скафандр», «Тарелка», «Три галактики», «Звезда Диких», «Космодром», «Корабль — юрта», «Монитор — Радуга», «Метеорит» и другие выражения только обозначены научными терминами или «привязаны» к научным понятиям, суть же их трактуется так, как это характерно для волшебных сказок. Итак, сказочная фантастика утверждает человека в светлом приятии жизни, полной забот и свершений [4, с. 49].

В повести, создавая при помощи художественного вымысла яркие картины и образы фантастического настоящего и будущего, Ш. Суван художественно убедительно решает тему утверждения добра, благородства, доброты.

Достижения и недостатки фантастических произведений Ш. Суван, прежде всего, связаны с изображением человеческих характеров. Русская фантастика в этом плане имеет на своём счету большие художественные достижения. Она исходит из общих принципов реалистической индивидуализации образов, которые развивает современная проза.

Однако о тувинской фантастике сказать этого пока нельзя. Ш. Суван делает определённые попытки в этом направлении, стараясь индивидуализировать характеры своих героев, придать им черты национального своеобразия, но индивидуальная характерность образов проступает у него лишь во внешних проявлениях.

Ш. Суван проявляет интерес к истории детства разных поколений, воссоздающий по-своему большую историю народа, через историю всех поколений его детей.

Его остросюжетные рассказы: «Тоол чурттуг оол» («Мальчик родом из сказки»), «Кара-Баштыг», «Калчан-Кара», «Медээ» («Известие») знакомит читателей-подростков с фактами из истории. Темой своих произведений писатель избрал значительные исторические события: периоды уйгурского каганата, монгольского нашествия. Через образы юных героев (Кара-Баштыг, Довук, Кара-Кат) показаны участия юношей в исторических событиях тех лет. Эти рассказы призывают детвору к активной деятельности, отличаются верой в человеческий разум, гуманизм, страстной устремлённостью в будущее.

Традиционной темой детской литературы всегда были взаимоотношения человека с живой природой. В современной детской прозе эта тема приобретает и моральный смысл, так как экология вызывает озабоченность людей всего мира. Есте-

ственно, что писатели, рассуждающие на эту тему, вступают во взаимодействие с традиционной поэтикой, которая составляла гуманистический пафос детской литературы во все времена, и с новой, привнесённой сегодняшним днём. Взаимоотношение с живым миром и природой является органическим свойством детского мировосприятия.

Доказательством являются такие произведения Ш. Суван, как «Чээн оол» («Племянник»), «Чүреккир», «Азыранды». В них заметно углубился психологический анализ, образы детей раскрываются в большом многообразии жизненных проявлений. Во многих рассказах ощутимо звучат сложные взаимоотношения человека и живой природы, выявляющие истинные человеческие ценности.

В рассказе «Эзирек» («Детеныш косуля») Артышу брат Чойган подарил найденного детёныша косули. Он вскормил его и вырастил. Автор с большой увлечённостью изображает характер растущего зверя: «Спустя некоторое время, Эзирек начал приходить к козлятам. Даже не захотел сосать молоко — начал уходить на пастбище с ними. Постепенно, когда повзрослел, у него явно начал появляться звериный инстинкт». Эзирек стал убегать в лес. И в один прекрасный день ушёл навсегда. Артыш сильно переживал из-за этого.

После этого прошло два-три года. Артыш научился охотиться и с братом поехал на охоту. В этой охоте он убивает Эзирека, которого сам вырастил. Этот банальный эпизод браконьерской охоты писатель рассказал как чрезвычайное, страшное происшествие. Чтобы передать эту мысль, потребовались особые средства художественного воплощения. Автор прибегнул к народной поэтике и через благопожелание передал состояние братьев:

— Прости, моя Тайга... моя земля, прости.

— Прости, моя тайга... — сказал про себя брат.

— Почему стоишь! Поклонись своей тайге! Попросим прощения! Прости, моя тайга... Убили, не желая этого...» Так, малый жанр фольклора теряет самостоятельность и входит в общую канву повествования, как бы создавая художественный орнамент, способствуя созданию национального колорита [3].

Преступление братьев в конечном итоге — это преступление перед людьми, потому что судьба природы неотделима от судеб человеческих. Таким образом, этим состоянием братьев показано отношение к животному, которого вырастили сами люди. Звучит тема единства природы и человека, как в народном творчестве.

Ш. Суван в этих произведениях даёт возможность ещё раз убедиться, что и в детской литературе о жизни животных победа нравственности также достигается логикой художественной правды жизни, а не каким-то назидательным авторским усилием. Эти мысли особенно актуальны в наше время, когда возрастает хищнически потребительское отношение к природе.

Таким образом, писатель Ш. Суван, привнося в детскую прозу заимствованные из фольклора мысли и идеи, не только способствовал её развитию, но и создал характерные для народного творчества эético-эстетические ценности, приближая их к юному читателю и тем самым способствуя формированию гармонической личности.

Библиографический список

1. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. *Детская литература*: учебник. Москва: Академия, 2008.
2. Балданов С.Ж., Бадмаев Б.Б., Буянтуева Г. Ц-Д. *Литература народов Сибири. Этнотрадиция. Фольклорно-этнографический контекст*. Улан-Удэ: БГУ, 2008.
3. Чамзырын Е.Т. *Этнопоэтические особенности тувинской детской прозы*. Кызыл, 2009.
4. Аникин В.П. *Фольклор как искусство*. Москва: Высшая школа, 2006.
5. Суван Ш. *Хүн-Херелден аалчылар. Тоожулар. Шии. Чечен чугаалар*. Кызыл: ТНУЧ, 1992.
6. Суван Ш. *Тоол чурттуг оол. Чечен чугаалар, шиижиткен тоол*. Кызыл: ТНУЧ, 1994.

References

1. Arzamasceva I.N., Nikolaeva S.A. *Detskaya literatura*: uchebnik. Moskva: Akademiya, 2008.
2. Baldanov S.Zh., Badmaev B.B., Buyantueva G. C-D. *Literatura narodov Sibiri. 'Etnotradiciya. Fol'klorno-`etnograficheskij kontekst*. Ulan-Ud'e: BGU, 2008.
3. Chamzyryn E.T. *'Etnopo'eticheskie osobennosti tuvinskoj detskoj prozy*. Kyzyl, 2009.
4. Anikin V.P. *Fol'klor kak iskusstvo*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
5. Suvan Sh. *Hyn-Herelden aalchylar. Toozhular. Shii. Chechen chugaalar*. Kyzyl: TNYCh, 1992.
6. Suvan Sh. *Tool churtug ool. Chechen chugaalar, shiizhitken tool*. Kyzyl: TNYCh, 1994.

Статья поступила в редакцию 03.10.16

УДК 8.398.22

Chistobaeva N.S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Folklore, Folklore Sector, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: Chistobaeva-76@mail.ru

S.V. ABUMOV'S NARRATION SKILL (105 YEARS SINCE THE BIRTHDAY). In the article the attention is paid to research of a poetic and stylistic system of heroic epos – 'алыпты ныхмах'. In 2016 there are celebrations of significant and memorable dates reflecting the facts of life and activities of outstanding people, whose names are connected with the history of the Khakass Republic and left a remarkable trace in the culture of their people. Thus, in 2016 it is 105 years since the birthday of Stepan Vasilyevich Abumov (1911), 120 years since the birthday of Yevdokiya (Ovdo) Nikitichna Kulagasheva (1896-1977), 125 years since the birthday of Nikolai Vasilyevich Sozyev (1891) and others. A number of articles is written and the collection of storytellers is published about storytellers-anniversary celebrants. These all definitely played a big role in promotion of Khakass storytellers. Still a more detailed research of the storytellers' creative work, features of their narration skill requires further work.

Key words: storyteller, heroic epos, loci communes, epic formulas, linguistic peculiarities, comparison, epithet, poetic style.

Н.С. Чистобаева, канд. филол. наук, зав. сектором фольклора ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: Chistobaeva-76@mail.ru

СКАЗИТЕЛЬСКОЕ МАСТЕРСТВО С.В. АБУМОВА (105 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В работе уделяется внимание исследованию поэтико-стилевой системы героического эпоса – 'алыпты ныхмах'. В 2016 году отмечаются знаменательные и памятные даты, отражающие факты из жизни и деятельности выдающихся людей, чьи имена связаны с историей республики и которые оставили заметный след в культуре своего народа. Так в 2016 году исполняется 105 лет со дня рождения Степана Васильевича Абумова (1911 г.), 120 лет со дня рождения Евдокии (Овдо) Никитичны Кулагашевой (1896-1977 гг.), 125 лет со дня рождения Николая Васильевича Созыева (1891 г.) и др. О сказителях-юбилерах написан ряд статей, опубликован сборник сказителей. Всё это, несомненно, сыграло известную роль в популяризации хакасских сказителей. Однако более углубленное изучение творчества сказителей, особенностей их сказительского мастерства требует специального изучения.

Ключевые слова: сказитель, героический эпос, типическое место, эпические формулы, языковые особенности, сравнение, эпитет, поэтический стиль.

У хакасов богатый фольклор, включающий все жанры устного народного творчества, среди которых героический эпос – *алыпты ныхмах* занимает особое место. Он представляет собой драгоценное наследие традиционной культуры народа. Поэтому неслучайно к числу носителей древнейших культурных традиций относятся, прежде всего, исполнители устного народного творчества – сказители – хайджи.

Хайджи – это певец-импровизатор, обладающий даром своеобразного хая 'горлового пения' и аккомпанирующий себе на народном музыкальном инструменте чатхане или хомысе. «Сказитель – сама традиция и одновременно индивидуальность» [1, с. 15]. Сказители как люди с «особенным талантом» всегда пользуются почётом и уважением. Хайджи должен в полной мере овладеть художественной системой эпоса, чтобы воспроизведение сказания приобрело цельный, завершённый характер. Сказителям присуще несколько способов исполнения героического эпоса хакасов. Традиционной формой исполнения эпоса является хай 'горловое пение' в сопровождении шести-семиструнного щипкового музыкального инструмента – *чатхана*, иногда героический эпос исполняется без музыкального сопровождения, ещё реже большую повествовательную часть сказания хайджи-ныхмахчи декламирует, а для усиления и выразительности важных моментов прибегает к обычной манере пения. Импровизаторы не только творчески исполняют традиционный фольклор прошлого, но и создают новые произведения, тем самым продолжают развивать народное творчество, создают преемственность, которая передаётся из уст в уста, из поколения в поколение. Сказители пользовались высоким авторитетом, как хранители народной памяти, традиций и нравственности.

Манера и стиль исполнения фольклорных произведений у каждого сказителя индивидуальны и обусловлены как местными традициями, так и талантом исполнителя.

В устной поэзии хакасов в живой форме отражена их история. Ценность произведений народной поэзии состоит в том, что они являются памятниками той или иной эпохи, поэтическими документами своего времени. Особым талантом исполнения и широтой репертуара выделялись М.К. Добров, М.Е. Балахин, П.В. Курбижеков, С.П. Кадышев, Н.А. Абдин, Т.Е. Кудуште-ев, Т. Трояков, Е.Н. Кулагашева, С.И. Созыев, Н.А. Полияков, А.И. Янгулов, И.С. Абжилаев и многие другие.

В 2016 году отмечаются знаменательные и памятные даты, отражающие факты из жизни и деятельности выдающихся людей, чьи имена связаны с историей республики: 95 лет со дня рождения Петра Федоровича Ульчугачева (1921 г.), 105 лет со

дня рождения Степана Васильевича Абумова (1911 г.), 105 лет со дня рождения Виктора Сергеевича Тюмерекова (1911 г.), 110 лет со дня рождения Семёна Гавриловича Бурнакова (1906 г.), 120 лет со дня рождения Евдокии (Овдо) Никитичны Кулагашевой (1896-1977 гг.), 125 лет со дня рождения Николая Васильевича Созыева (1891 г.).

О сказителях-юбилерах написаны ряд статей, опубликован сборник В.Е. Майногашевой «Хакасские сказители и певцы» [2]. Всё это, несомненно, сыграло известную роль в популяризации хакасских сказителей. Однако более углубленное изучение творчества сказителей, особенностей их сказительского мастерства требует специального изучения. В данной статье поставлены лишь некоторые из названных вопросов.

В 2016 году исполняется 105 лет со дня рождения Степана (Хасхы) Васильевича Абумова. Он родился в 1911 году в улусе Абумов. В школе не обучался, самоучка. Во многих этнических культурах значительную роль в формировании сказителей играла прежде всего семейная традиция. Передача исполнительского искусства от старших к младшим была одной из распространённых форм сохранения, продолжения и развития фольклорного творчества. С детских лет Степана Васильевича окружала народная музыка и народная традиция, которые, несомненно, сказались на творчестве будущего знаменитого сказителя-хайджи. Многие дал будущему сказителю в детстве отец. Он в долгие зимние вечера сказывал сказки, героические сказания. Также его учителями были такие известные сказители как Егор (Тас Егор абысхы) Чустеев, Падан Кичеев и др. В анкете собирателем О.В. Субраковой указано, что, по словам самого хайджи, запомнились ему лучше те героические сказания, которые слышал ещё в раннем возрасте. Многие сказания из его репертуара он слышал от вышеуказанных сказителей-импровизаторов ещё в 20-х годах. В то время Егор Чустеев и Падан Кичеев были большими знатоками алыпты ныхмахов. В 70-е годы ему приходилось исполнять алыпты ныхмахтар на свадьбах, на похоронах, также его часто приглашали в соседние улусы для исполнения героических сказаний.

В его репертуаре свыше 20 героических сказаний. Хотелось бы отметить такую особенность, что у Степана Васильевича названия героических сказаний очень длинные, например, «Поэзы педіп, поэзы тјреен, ахсында азии чох, азаында туйиаы чох хара хулаттыи Пурухан Арыи» – «Сама собою рожденная Пурухан Арыг на темном саврасом коне, не знающем голода и не имеющем копыта», «Халын тайианы аразында јскен ах сабдар аттыи Алтын Чес» – «Выросший среди тайги Алтын Чюс на бело-игре-

невом коне», «Халын тайиану аразында ах пайзау ибде палтыр пизикте јскен алты инектиј седін хырых хулас ханатты хум харатты Сай Хара» – «Среди тайги, во дворце, в колыбели из холста, выросший Сай Хара на гнедом коне с крыльями в сорок сажень»

Создание произведения героического эпоса и его исполнение всегда происходит в русле существующей эпической традиции. Об этом свидетельствует устойчивость идейно-эстетической системы жанра и характеристики образов. Так, помимо «общих мест», используемых сказителями в описаниях определённых эпизодов, в эпических текстах содержится множество устойчивых образных выражений. Изучение проблемы устойчивых эпических формул представлено трудами М. Пэрри и его ученика А.Б. Лорда. Их идеи успешно разрабатываются в отечественной фольклористике, в частности, с использованием сибирского материала, например, в работах В.М. Гацака [3]. Под «формулой» А.Б. Лорд понимает группу слов, регулярно встречающихся в одних и тех же метрических условиях и служащих для выражения того или иного основного смысла [1, с. 14]. Эпическая формула выступает как составная часть типических мест эпоса. Типическое место – это устойчивое поэтическое описание, встречающееся в разных сюжетах сказаний [4, с. 78]. Выражение становится эпической формулой только тогда, когда оно постоянно употребляется в репертуаре сказителя. По мнению В.В. Илларионова, «мастерство сказителя заключается в своевременном комбинировании эпических формул в ходе сказывания», т. е. сказитель, обладающий прекрасной памятью, не может не передавать текст без каких-либо изменений [5, с. 25].

У сказителя С.В. Абумова эпические формулы, характеризующие описания скачек богатырского коня развёрнуты за счёт дополнительных слов и предложений. Из трёх ниже представленных для анализа вариантов один является полным и два сокращёнными. Приведём примеры:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1) Чил чілеп чилініп одыр | Подобно ветру летит, |
| Хуон чілеп хуйбырып одыр. | Подобно вихрю несётся. |
| Чаапчатхан наумыр чілеп | Подобно идущему дождю, |
| Сјілі тартып одыр. | Тянется. |
| Аыпчатхан суи чілеп | Подобно бегущей реке |
| Соолап одыр. | Шумит. |
| [7, Палазы чох Ах Хан, с. 78]. | [пер. Н.Чистобаева]. |
| 2) Улуу чил чілеп кеелеп одыр, | Подобно сильному ветру шумит, |
| Аыпчатхан суи чілеп аып одыр. | Подобно текущей реке бежит. |
| [7, Палазы чох Хан, с. 63]. | [пер. Н.Чистобаева]. |
| 3) Чил чілі чилініп одыр, | Подобно ветру летит, |
| Хуон чілі хуйбырып одыр | Подобно вихрю несётся. |
| [7, Палазы чох Ах Хан, с.46]. | [пер. Н.Чистобаева]. |

В варианте (1) третья и четвёртая строки новые, в которых сказитель сравнивает бег богатырского коня с сильным дождём, ливнем. В этих эпических формулах слово 'река' сочетается с эпитетом *аыпчатхан* 'быстро текущая', в других же чаще всего употребляется *улуу* 'большая'. В эпических формулах С.В. Абумова слово *аыпчатхан* 'быстро текущая' использовано с показателем причастия настоящего времени – *чатхан*. В варианте 2 сказителем использован глагол *кеелирге* 'гудеть', 'шуметь'. Пример 3 в неизменном виде встречается в сказании «Кукуска тутчах Ах Хан...» [7], что говорит о том, что эта эпическая формула является очень распространённой в эпосе хакасов.

В героическом сказании «Кукуска тутчах Ах Хан» [7], записанном в 1977 году Г.Н. Литвиненко от сказительницы А.В. Курбижевой, данная эпическая формула имеет 4 варианта.

- | | |
|----------------------------|------------------------------------|
| Улуу чил чілі ыылап одыр, | Подобно сильному ветру гудит, |
| Ауын суи чілі соолап одыр, | Подобно быстро текущей реке шумит, |

Библиографический список

1. Лорд А.Б. *Сказитель*. Москва: Наука, 1994.
2. Майногашева В.Е. *Хакаские сказители и певцы*. Абакан, 2000.
3. Гацак В.М. *Устная эпическая традиция во времени: Историческое исследование поэтики*. Москва, 1989; Гацак В.М. Экспериментальная текстология фольклора (на славянском и неславянском фольклоре). *Доклад для XII Международного съезда славистов в Кракове*. Москва: Издательство АО "Диалог-МГУ", 1998: 24 – 35.

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| Чаахах чілі тенелген одыр, | Подобно стреле звенит, |
| Хазых чілі адылых одыр | Подобно бабке [лодыжка] отскакивает |
| Кіріс пау чілі тартылып одыр | Подобно тетиве натягивается, |
| Кизен пау чілі тартылып одыр. | Подобно верёвке тянется. |
| [8, Кукуска Ах Хан, с.104]. | [пер. Н. Чистобаева]. |

Из четырёх вариантов один является полным, три – неполными. В варианте 1 эпическая формула развёрнута за счёт новых строк: в них бег богатырского коня сравнивается со стрелой, с бабкой (так называется лодыжка в игре в кости), тетивой. В эпическую формулу 2 включена новая строка, которая говорит о скорости богатырского коня, оставляющего позади себя реки. Варианты (3, 4) встречаются у других сказителей, но с небольшими изменениями: в формуле 3 встречается слово *ауын* 'быстро текущая' без показателя причастия настоящего времени на -*чатхан* /- *четкен*, что есть у С.В. Абумова. В формуле 4 в первой строке добавлен эпитет *улуу* 'сильный'

Для сравнения приведём пример из сказания «Хулатай...» [8], записанного В.Е. Майногашевой от сказительницы Е.Н. Кулагашевой:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------|
| Чилнінеу чилбеніп | Гривой развевая, |
| Чилігіп ойлап парадыр ат чахсызы, | Летит лучший из коней, |
| Хузурууы чайылып | Хвост его развеваясь, |
| Хуон чілі хуйбырып, | Подобно вихрю |
| Ойлап парадыр. | Скачет. |
| [9, Хулатай, с. 18]. | [пер. Н.Чистобаева]. |

Вариант в исполнении известной сказительницы Е.Н. Кулагашевой отличается тем, что помимо сравнений она упоминает также слова *чилін* 'грива', *хузурух* 'хвост', *ат чахсызы* 'лучший из коней', что придаёт красочность поэтическому стилю. Эпическая формула является полной. В ходе анализа первые две строки встретились только у Е.Н. Кулагашевой, т. е. это дополнительные строки. В пятой строке использован сложный глагол *ойлап парадыр* 'скачет'. Этот сложный глагол показывает интенсивность действия. Другие варианты представлены в сокращённом виде с использованием чистого сравнения. Здесь наблюдается один из стилистических приёмов – параллелизм, что усиливает поэтическую мысль. В этом примере опущен вспомогательный глагол *одыр* 'сидеть' – в качестве вспомогательного глагола придаёт оттенок длительного, но не основного действия, совершающегося в настоящий момент данным действующим лицом. Также сказительницей употреблено синонимичное слово *хоолап* 'гудя'. Интересно, что этот глагол встретился только в этом варианте. Во второй строке бег коня уже сравнивается не с вихрем, а с большой рекой, при этом сказительницей использовано очень красивое сочетание *суи соолап* 'река, гудя', т. е. сразу же представляется зримая картина происходящего, например, это можно сравнить с водопадом.

Как показал анализ, эпические формулы действительно имеют большую вариативность. Вариативность создаётся за счёт подстановки новых слов в старые схемы, инверсии строк, сокращения или расширения поэтических словосочетаний. Сказитель, обладающий прекрасной памятью, не может передавать текст без каких-либо изменений. В ходе анализа были выявлены полные и неполные эпические формулы. Одни сказители, например, Н.А. Попияков, Н.А. Абдин, чаще прибегают к неполным эпическим формулам, другие же, как С.В. Абумов, Е.Н. Кулагашева, большей частью используют развёрнутые эпические формулы, что, несомненно, указывает на импровизаторский талант. Также надо отметить, что у каждого сказителя есть свой набор излюбленных устойчивых выражений, слов, которые он часто использует в своём репертуаре, например, у С.П. Кадышева – *чара сілігіп одыр* 'подергивает', у А.И. Янгулова – *ах яхсыныу* 'лучшему из белых коней', Н.А. Абдина – *чара тартыбысхан* 'пополам тянуть'.

4. Кузьмина Е.Н. Систематизация типических мест эпоса сибирских народов (к постановке проблемы). *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 2001; 3: 42 – 47.
5. Илларионов В. В. Эпические формулы в олонхо. *Эпическое творчество народов Сибири и Дальнего Востока*. Якутск, 1978: 118 – 120.
6. «Палазы чох Ах Хан» – «Бездетный Ах Хан» (записано Субраковой О.В. от сказителя Абумова С.В. 20–22 декабря 1972). *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф. 1; Оп. 1; Д. 682; Л. 111.
7. «Кукуска тутчай Ах Хан» (записано Литвиненко Г.Н. от Курбижековой А.В. 10 – 25 июня 1977). *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф. 1; Оп. 1; Д. 766; Л. 151.
8. «Хара хулатты Алып Хулатайдауар» – «О богатыре Хулатае на тёмно-саврасом коне» (записано Майногашевой В.Е. от Кулагашевой Е.Н. 4 февраля 1971). *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф. 1; Оп. 1; Д. 660; Л. 107.

References

1. Lord A.B. *Skazitel'*. Moskva: Nauka, 1994.
2. Majnogasheva V.E. *Hakasskie skaziteli i pevcy*. Abakan, 2000.
3. Gacac V.M. *Ustnaya 'epicheskaya tradiciya vo vremeni: Istoricheskoe issledovanie po 'etiki*. Moskva, 1989; Gacac V.M. 'Eksperimental'naya tekstologiya fol'klora (na slavyanskom i neslavyanskom fol'klоре). *Doklad dlya XII Mezhdunarodnogo s'ezda slavistov v Krakove*. Moskva: Izdatel'stvo AO "Dialog-MGU", 1998: 24 – 35.
4. Kuz'mina E.N. Sistematizaciya tipicheskikh mest 'eposa sibirskih narodov (k postanovke problemy). *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk, 2001; 3: 42 – 47.
5. Illarionov V. V. 'Epicheskie formuly v olonho. 'Epicheskoe tvorchestvo narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. Yakutsk, 1978: 118 – 120.
6. «Palazy choh Ah Han» – «Bezdetnyj Ah Han» (zapisano Subrakovoj O.V. ot skazitelya Abumova S.V. 20–22 dekabrya 1972). *Rukopisnyj fond HakNIYaLI*. F. 1; Op. 1; D. 682; L. 111.
7. «Kukuska tutchay Ah Han» (zapisano Litvinenko G.N. ot Kurbizhekovoj A.V. 10 – 25 iyunya 1977). *Rukopisnyj fond HakNIYaLI*. F. 1; Op. 1; D. 766; L. 151.
8. «Hara hulattyu Aлып Hulatajdayar» – «O bogatyre Hulatae na temno-savrasom kone» (zapisano Majnogashevoj V.E. ot Kulagashevoj E.N. 4 fevralya 1971). *Rukopisnyj fond HakNIYaLI*. F. 1; Op. 1; D. 660; L. 107.

Статья поступила в редакцию 03.10.16

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Д.Т. Джафаров СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ ГОРСКИХ НАРОДОВ	5
Р.Р. Абдуллин ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ЗАКРЫТОГО ТИПА	6
Н.Н. Антонова, Л.В. Банникова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАК СРЕДСТВА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕНИЮ	8
М.В. Киктенко СТАНОВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ГРУППЕ САМОРАЗВИТИЯ	11
М.Ю. Корнилова ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГОРОДА-ГЕРОЯ: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....	14
Е.В. Мартынова, А.А. Щербинин УПРАВЛЕНИЕ КАТЕГОРИЧНОСТЬЮ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИАЛОГАХ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕСТОВ ПО БИБЛИОТЕЧНОМУ И КНИЖНОМУ ДЕЛУ)	18
А.И. Савостьянов, Т.Н. Мацаренко ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, СООТВЕТСТВУЮЩИЙ СОДЕРЖАНИЮ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ».....	20
А.С. Чухров СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	23
Д.А. Петров ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ.....	25
М.В. Белькова КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЁЖИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ И ФИТНЕС- КЛУБАХ	27
Т.П. Жуйкова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	28
А.Г. Абакумова ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИИ	30
А.А. Алиев КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	32
О.А. Бойкова СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПАРТНЁРСТВО ШКОЛЫ И ТЕАТРА В РАМКАХ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА	34
С.В. Кривых, К.В. Буваков РАЗВИТИЕ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА В СИСТЕМЕ MOODLE.....	36
Н.С. Радевская, Д.Г. Гомов ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	40
А.А. Костина К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ	42
А.Ю. Лахтин АКМЕОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗАХ	44
И.А. Анохин РАЗВИТИЕ СЕТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В ПЕРИОД С 1991 ПО 2000 ГОД	46
О.С. Афонюшкин ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МОЛОДЁЖИ.....	51
И.И. Воронин СПЕЦИФИКА РЕЖИССУРЫ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	53
Э.Х. Гиниятуллина ПАРТИСИПАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	56
А.Н. Голубева ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НИЖНЕТАГИЛЬСКОЙ ЛАКОВОЙ РОСПИСИ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	58
А.Н. Голубева НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЕВ РОССИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	60
Р.А. Касимов, А.Н. Ремеева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ ФИЗИКИ	62
Н.В. Кондрашова ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ КАК ЭТАПАМ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА	65
Е.В. Мартынова, В.В. Сорокина, А.А. Щербинин ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К СОСТАВЛЕНИЮ АНАЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	67
В.И. Наумова, В.В. Степанский КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	71
И.С. Петронюк ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА	74
Л.А. Дубровина, Л.И. Колесникова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ СЕЛФИ-МАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ.....	76
Л.В. Скитская, Л.Т. Ткач РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ.....	78
Н.С. Радевская, Ю.В. Кузнецова КОНКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕУЧЕБНОГО ВРЕМЕНИ	81
А.Г. Степанская, Э.В. Степанская ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АРХЕТИПИЧЕСКИХ МОТИВОВ В СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ АЛТАЯ	84
О.В. Суворова, Л.А. Споткай РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ	86
О.В. Топоркова, В.А. Пахарукова, И.С. Бессарабова, Т.С. Лихачева ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ АВТОНОМНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ....	88
Т.А. Швалева НАРОДНАЯ ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ХАКАССКОГО ЭТНОСА	91
Э.Г. Щебельская, Г.А. Циммерман УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	94
А.Б. Алешина РЕЧЕВЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО КУРСА.....	97
Е.В. Аникина, Б.И. Лавер, А.Я. Рыжов ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ЭКОЛОГИИ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА РОССИИ.....	99
Е.Н. Бажукова ЭЛЕКТРОННЫЙ КЛАВИШНЫЙ СИНТЕЗАТОР КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	101
А.В. Беляев ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ.....	104
А.М. Воронов, Ю.Е. Криводонова ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	106

А.А. Говорова МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ 109	Т.А. Максимцова, Л.Ю. Лебедева ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ В ОЦЕНКАХ РОДИТЕЛЕЙ 149	О.Н. Белинская, Г.В. Оленина ФЕСТИВАЛИ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ И ТРАНСЛЯЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ 179
М.С. Гончарова МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА 111	Е.П. Марченко МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЁЖИ В ШКОЛЕ ЦИФРОВОГО ВЕКА 152	О.А. Бокова, Л.А. Веретенникова, Е.В. Шамарина НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 181
А.Л. Горбачев, Т.М. Горбачева ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ 114	Е.П. Мутаевчи, Н.О. Перепелкина ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ В СФЕРЕ СЕРВИСА 155	Г.В. Бурцева СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА 184
И.Б. Горбунова, А.И. Ходанович КОМПЬЮТЕРНЫЕ НАУКИ И МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ... 118	А.А. Костюнина, О.К. Сазонова, В.А. Чистякова ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ 157	П.А. Вагнер, Э.А. Варин ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ЕВРОПЕЙСКИЙ БАЛЬНЫЙ ТАНЕЦ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 187
И.Б. Горбунова, А.И. Ходанович ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА И АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ СИНТЕЗ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 121	Н.Л. Кольчикова, Л.И. Чебодаева ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 159	А.В. Гилева, Е.В. Протасова ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА ЧЕРДЫНИ ПЕРМСКОГО КРАЯ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ 189
Д.П. Ананин МЕТОДОЛОГИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 124	А.А. Панкова ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 161	В.С. Ежов, И.В. Носова ЭСТЕТИКА И. КАНТА В СТАНОВЛЕНИИ ИДЕЙ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ 192
В.Л. Крайник, М.В. Микова СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ» 130	Н.А. Сиволобова АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ 164	Н.В. Константинова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 196
В.Л. Крайник, Н.А. Шевцов ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 132	А.А. Темербекова СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ 165	Е.И. Петрова СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РИСКУ 198
Л.А. Никитина ИЗМЕНЕНИЕ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ПО МЕТОДИКЕ В УСЛОВИЯХ ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В ИССЛЕДОВАНИЕ 136	И.О. Товпич ИНТЕРАКТИВНЫЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ МУЗЫКАНТОВ 167	К. П. Симич К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ДЕТСКИХ ТАНЦЕВ ВОЕВОДИНЫ 201
Т.И. Новичихина ВКЛАД УЧЕНИЯ О ВНУТРИАТОМНЫХ ПРОЦЕССАХ В НАУЧНО- ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ 139	З.К. Узденова ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ НАРОДОВ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕСИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 170	А.Н. Сингапч ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ МОЛОДЁЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 204
П.А. Шептенко, А.Н. Свиридов ИННОВАЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 142	Э.Ю. Бачиева, З.Н. Алибекова МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ 172	Ю.В. Слепкина ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ 207
К.Б. Давлетова ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 144	А.Р. Алиева РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЕ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ... 174	О.В. Остапович, В.В. Миллер ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЕБ- КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА 209
А.В. Козлова СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ 147	Л.А. Алькова, И.С. Леушина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ГОРНО-АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 176	Е.В. Филатова СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ, СОПРОВОЖДАЮЩИЕ ЕГО РЕАЛИЗАЦИЮ 211
Э.Ю. Бачиева, Ф.Р. Асадулаева ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КАК ПРИОРИТЕТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ 177		

Т.Т. Фисюк, Е.Ю. Захарова ОПТИМИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....213	А.И. Щеголь СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....243	А.В. Мартышов, С.В. Горюнова, В.В. Глебов МОНИТОРИНГ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МОСКОВСКИХ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКОЙ.....276
Т.В. Хан, А.А. Шурыгина СОЦИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДОСУГОВОЙ СФЕРЕ МОЛОДЁЖИ.....215	Л.Г. Устинова, М.В. Султанова ИМИДЖ СОТРУДНИКОВ ОВД В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ.....246	Н.В. Митряшкина ВЛИЯНИЕ РАННИХ ОТНОШЕНИЙ РЕБЁНКА С МАТЕРЬЮ НА ЕГО СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....278
А.Р. Джиоева, А.Г. Бесаева, И.М. Дзудцов УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....218	Т.М. Глазырина СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ МУЖЧИН ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА С АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИЕЙ.....248	В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, Д.О. Панов, А.В. Гафарова ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНА NPAS2 RS4851377 И ЕГО АССОЦИИ С ЦИРКАДΙΑННЫМИ ЧАСАМИ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН.....281
З.Н. Алибекова, Э.Ю. Бачиева, З.М. Умалатова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ.....220	К.Л. Соколова ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....250	В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, А.В. Гафарова, Д.О. Панов АССОЦИАЦИЯ ПОЛИМОРФИЗМА RS934945 ГЕНА PER2 С НАРУШЕНИЯМИ СНА В МУЖСКОЙ НОВОСИБИРСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25-44 ЛЕТ.....283
Н.Ю. Хомутская ИСКУССТВО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА НА ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ КАК СПОСОБ ТРАНСЛЯЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....222	И.В. Герасимова ОПЫТ РАБОТЫ С ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ ДИАГНОСТИЧЕСКИМ ОПРОСНИКОМ Е.А. КЛИМОВА.....253	И.С. Поликанова, С.В. Леонов, А.Н. Веракса, А.В. Сергеев ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОИСКА НОВИЗНЫ У НОСИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПОЛИМОРФИЗМОВ ГЕНА DRD2 В УСЛОВИЯХ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ СПОРТСМЕНОВ-БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ.....287
А.С. Чухров СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....224	И.В. Кулькина, О.А. Архипова, В.А. Головкова НАРОДНАЯ МЕДИЦИНА КАК МЕДИЦИНСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИ ЛЕЧЕНИИ ЗАБОЛЕВАНИЙ.....255	М.П. Сутырина ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....290
Т.Н. Шайхутдинова ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....225	В.Л. Нгуен, Г.А. Ткаченко ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В СОЗНАНИИ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО БОЛЬНОГО СВОЕГО РЕБЁНКА В БУДУЩЕМ.....257	М.Г. Чухрова, Ю.М. Ковалева, С.В. Волкова ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ.....292
Е.А. Шалаева РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....230	Е.Ф. Сердюкова РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ОСУЖДЁННЫХ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....258	М.Г. Чухрова, А.С. Ким ДИСТАНЦИОННЫЙ МОНИТОРИНГ И ПСИХОФИЗИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ.....294
В.П. Шибеев РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА.....233	И.А. Сладкова МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....262	А.А. Шевцов СПОСОБНОСТИ: МОСТИК ОТ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ТЕОРИИ К ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....297
О.Ю. Колпачева, Л.Н. Авдеева, А.Э. Ширванян РАЗВИТИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА.....234	Д.А. Аскарова УРОВЕНЬ ПЫЛЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И НАКОПЛЕНИЯ ТЯЖЁЛЫХ МЕТАЛЛОВ В РАСТЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО КАЗАХСТАНА.....264	Ю.И. Щербаков, В.Ю. Могилевская ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....299
Н.А. Шумилова МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭСТОНИИ С ЦЕЛЬЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ.....236	В.В. Глебов, П.П. Кочетков, В.Е. Абрамов ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ КОМПЛЕКСА АГРОТЕХНИЧЕСКИХ РАБОТ НА БИОТУ ПАХОТНОЙ ДЕРНОВО-ПОДЗОЛИСТОЙ ПОЧВЫ.....266	
Н.А. Шумилова ЯЗЫКОВОЕ ПОГРУЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ.....238	С.И. Добрыднеев, Т.С. Добрыднева ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА В МОДЕЛИРОВАНИИ ПОКУПАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ.....268	
Н.А. Яцентковская ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....240	С.Н. Дума, М.М. Мельникова ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У БОЛЬНЫХ С АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИЕЙ.....270	
	С.Г. Корлякова, А.Г. Островерхов МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ В СТРУКТУРЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....272	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
	З.Н. Лукьянова О СОДЕРЖАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ.....274	ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
		Ли Юецзяо ОБЪЁМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ФИОТОНИМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА).....303

И.Ж. Винокурова ФУНКЦИИ СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ЯЗЫКЕ СМИ305	А.С. Кызласов, З.Е. Каскаракова, П.Е. Белоглазов О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ КЫЗЫЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА329	Н.П. Медведева ВЫЯВЛЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЯДРА ОПРЕДЕЛЁННОЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИМ МЕТОДОМ ЦЕПНОГО АССОЦИАТИВНОГО РЯДА354
И.А. Дибиров, Х.М. Алиева СТИЛЕВОЕ СООТВЕТСТВИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ОРИГИНАЛУ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Р.ГАМЗАТОВА «ПОСЛЕ ОПЕРАЦИИ»).....308	Т.А. Богумил ОППОЗИЦИЯ «КРЫМ – СИБИРЬ» В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА.....333	Р.В. Саттарова УНИВЕРСАЛЬНЫЕ, НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИКА (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА Д. КЭМЕРОНА).357
Д.А. Жгун ТРОПЕИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ.....310	Е.В. Заюкова К ПРОБЛЕМЕ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕВОДА ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПЕРЕВОДА.....335	Су Юйфан СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ РАСПРОСТРАНЕНИЯ НОВОСТНОЙ ИНФОРМАЦИИ ТРЕМЯ КРУПНЕЙШИМИ НОВОСТНЫМИ САЙТАМИ КИТАЯ.....362
Л.А. Ахтаева ДИГИТАЛЬНЫЕ ЖАНРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....313	Н.А. Жукова РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ337	Н.Д. Сувандии ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ПРОЗВИЩ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ364
Н.А. Ашихманова КОМПРЕССИЯ ВРЕМЕНИ КАК СЮЖЕТООБРАЗУЮЩИЙ ПРИЁМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЭРИКА-ЭММАНОЭЛЯ ШМИТТА «ОСКАР И РОЗОВАЯ ДАМА»)318	А.В. Кочкинекова ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ В ВВОДНОМ КУРСЕ ПЕРЕВОДА340	А.М. Тхайцухова ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАННЕЙ ЛИРИКИ К.Л. МХЦЕ: ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ И ОБРАЗЫ, ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ366
Ю.И. Злобина ГИПЕРТЕКСТОВОСТЬ КАК СВОЙСТВО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ПОСТМОДЕРНИЗМА321	А.И. Куляпин ЭДЕМ В ПРЕИСПОДНЕЙ: КРЫМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГЕОГРАФИИ В.М. ШУКШИНА344	Н.Д. Федяева, С.А. Демченков НЕОЛОГИЗМ «НОВАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ СВОЙСТВ НОРМЫ368
А.Д. Каксин СЕМАНТИКА ПРИТЯЖАТЕЛЬНОСТИ И ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ЕЁ ВЫРАЖЕНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ323	Е.М. Леденева ИКОНИЧЕСКИЙ СИНТАКСИС КАК СРЕДСТВО ИМИТАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....346	Л.Ц. Халхарова ЖАНР ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА В ТВОРЧЕСТВЕ Ч. ЦЫДЕНДАМБАЕВА370
А.А. Календр МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС КАК ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ.....326	Е.А. Худенко АЛТАЙ И КРЫМ: ГЕОПОЭТИЧЕСКИЕ ПЕРЕКРЁСТКИ350	Е.Т. Чамзырын РОЛЬ НАРОДНОЙ ПОЭТИКИ В ДЕТСКОЙ ПРОЗЕ Ш. СУВАН374
	К.Б. Доржу ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, СВЯЗАННЫХ С ПРИЁМОМ ПИЩИ, В РОМАНЕ САЛИМА СЮРЮН-ОЛА «ТЫВАЛААР КУСКУН»352	Н.С. Чистобаев СКАЗИТЕЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО С.В. АБУМОВА (105 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)376

ALPHABETICAL INDEX.....	3
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES	
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>	
Dzhafarova D.T. THE BASICS AND CONTENTS OF FAMILY PEDAGOGICS OF PEOPLES WHO LIVE IN MOUNTAINS.....	5
Abdullin R.R. PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN CUSTODIAL INSTITUTIONS.....	6
Antonova N.N., Bannikova L.V. USE OF THE POINT-RATING SYSTEM OF EVALUATION AS A MEANS OF LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS.....	8
Kiktenko M.V. FORMING INDEPENDENCY AMONG STUDENTS IN THE SELF-DEVELOPMENT GROUP.....	11
Kornilova M.Yu. THE PATRIOTISM FORMATION FOR CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY IN CONDITIONS OF A HERO-CITY: RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT.....	14
Martynova Ye.V., Shcherbinin A.A. MANAGING MODALITY OF STATEMENTS IN RUSSIAN AND ENGLISH PROFESSIONALLY- ORIENTED DIALOGUES (A CASE STUDY OF LIBRARY AND BOOK BUSINESS TEXTS).....	18
Savostianov A.I., Matsarenko T.N. AN IDEAL IMAGE OF YOUNG PEOPLE REFLECTING THE CONTENTS OF A CONCEPT "HEALTHY GENERATION".....	20
Chukhrov A.S. SPECIFICS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY.....	23
Petrov D.A. FEATURES OF INNOVATIVE MANAGEMENT OF THE MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	25
Bel'kova M.V. CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF EDUCATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF YOUNG PEOPLE IN INSTITUTIONS OF CULTURE AND FITNESS CLUBS.....	27
Zhuykova T.P. THEORETICAL APPROACHES TO MATHEMATICAL TRAINING OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....	28
Abakumova A.G. THE PROCESS OF FORMING GENDER CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CLASSES OF CHOREOGRAPHY.....	30
Aliyev A.A. COMPUTER GAME ADDICTION OF CHILDREN AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	32
Boikova O.A. SOCIO-CULTURAL PARTNERSHIP OF THE SCHOOL AND THEATRE WITHIN THE CULTURAL-EDUCATIONAL PROJECT.....	34
Krivykh S.V., Buvakov K.V. THE DEVELOPMENT OF USERS' ACTIVITY OF STUDENTS BY MEANS OF E-RESOURCES IN MOODLE.....	36
Radevskaya N.S., Gomov D.G. ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF POLICE OFFICERS.....	40
Kostina A.A. ON THE QUESTION OF THE NECESSITY OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN FORMING REFLEXIVE POSITION OF FIRST-YEAR STUDENTS.....	42
Lakhtin A.Yu. ACMEOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PHYSICAL EDUCATION IN UNIVERSITIES.....	44
Anohin I.A. DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE ALTAI REPUBLIC IN THE PERIOD FROM 1991 TILL 2000.....	46
Afonyushkin O.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF HEALTHY LIFESTYLES AMONG YOUNG PEOPLE.....	51
Voronin I.I. SPECIFICITY DIRECTING SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES.....	53
Giniyatullina E.H. A PARTICIPATORY APPROACH TO THE FORMATION OF POLYCULTURAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE FOREIGN LANGUAGE.....	56
Golubeva A.N. INFLUENCE OF ART FEATURES OF NIZHNY TAGIL VARNISH PAINTING ON THE PROCESS OF TRAINING FUTURE ARTISTS OF TRADITIONAL APPLIED ARTS.....	58
Golubeva A.N. SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL WORK OF RUSSIAN MUSEUMS AND VOCATIONAL TRAINING.....	60
Kasimov R.A., Remeyeva A.N. APPLICATION OF INTERSUBJECT MATERIALS AT PHYSICS LESSONS.....	62
Kondrashova N.V. TEACHING READING AND WRITING AS STAGES OF TRANSLATION.....	65
Martynova Ye.V., Sorokina V.V., Sherbinin A.A. FORMATION OF INCLINATION TO COMPILATION OF RUSSIAN AND ENGLISH ANALYTICAL TEXTS BY STUDENTS AND PUPILS.....	67
Naumova V.I., Stepansky V.V. CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE OF ARCHITECTURAL AND ART SCHOOLS AND REGIONAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ARCHITECTURAL EDUCATION.....	71
Petroniuk I.S. INTELLIGENT-SEARCH ACTIVITY IN EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS.....	74
Dubrovina L.A., Kolesnikova L.I. PSYCHO-PEDAGOGICAL APPROACH TO CONPREHENSION OF SELFIE ADDICTION BY HOME AND FOREIGN SCIENTISTS.....	76
Skitskaya L.V., Tkach L.T. IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE SCIENTIFIC AND PRACTICAL TRAINING OF UNDERGRADUATES.....	78
Radevskaya N.S., Kuznetsova Yu.V. COMPETITIONS AS A MEANS OF FORMATION OF CIVIL POSITION OF STUDENTS OUT OF CLASS.....	81
Stepanskaya A.G., Stepanskaya E.V. THE INTERPRETATION OF ARCHETYPAL MOTIFS IN CONTEMPORARY ART EDUCATIONAL PRACTICES OF THE ALTAI.....	84
Suvorova O.V., Spotkai L.A. THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY IN A TEENAGER WITH REGARD TO HIS RELATIONSHIP WITH PARENTS.....	86
Toporkova O.V., Pakharukova V.A., Bessarabova I.S., Likhacheva T.S. INTEGRATED LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE AUTONOMOUS LEARNING PARADIGM.....	88
Shvalyova T.A. THE FOLK GAME AS AN ELEMENT OF SOCIAL AND CULTURAL HERITAGE OF THE KHAKAS ETHNOS.....	91
Shchebelskaya E.G., Tsimmerman G.A. DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON EDUCATIONAL COOPERATION.....	94
Alyoshyna A.B. SPEAKING EXERCISES FOR THE RUSSIAN LANGUAGE INSTRUCTION OF PREPARATORY COURSE FOR FOREIGN STUDENTS.....	97
Anikina E.V., Laver B.I., Ryzhov A.Ya DYNAMICS OF ADAPTATION OF NONRESIDENT STUDENTS TO ECOLOGICAL CONDITIONS OF A RUSSIAN CAPITAL MEGACITY.....	99
Bazhukova E.N. ELECTRONIC KEYBOARD SYNTHESIZER AS A TOOL TO OVERCOME FORMAL USE OF MEANS OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A MUSIC TEACHER.....	101
Belyaev A.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF COMPLETE COLOUR PERCEPTION AT PAINTING CLASSES IN PUPILS OF ART SCHOOL.....	104
Voronov A.M., Krivodonova Yu.Ye. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: THE TRAINING OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT.....	106
Govorova A.A. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS WITH EYESIGHT PROBLEMS: SOME ISSUES AND PROSPECTS OF INTRODUCTION.....	109
Goncharova M.S. MOBILE LEARNING IN THE SYSTEM OF TRAINING MUSIC TEACHERS.....	111
Gorbachev A.L., Gorbacheva T.M. APPROACHES TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SOCIAL TRUST AND ITS DEVELOPMENT ...	114

Gorbunova I.B., Khodanovich A.I. COMPUTER SCIENCE AND MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF MODERN MUSIC EDUCATION: MUSICAL PROGRAMMING 118	Kolchikova N. L., Chebodaeva L.I. THE FORMATION OF THE BILINGUAL SPEECH PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN A NATIONAL SCHOOL 159	Ezhov V.S., Nosova I.V. I. KANT'S AESTHETICS IN FORMATION OF IDEAS OF PHILOSOPHY OF CULTURE 192
Gorbunova I.B., Khodanovich A.I. FUNCTIONAL ASPECTS OF STUDY LOGICAL MUSICAL CREATIVITY AND AUDIOVISUAL SYNTHESIS IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATION 121	Pankova A.A. FEATURES OF INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING OF MUSIC TEACHERS IN THE INFORMATION MUSIC EDUCATION 161	Konstantinova N.V. THE THEORETICAL BASIS OF THE CREATIVE COOPERATION OF A TEACHER AND STUDENTS IN CLASS PIANO IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION 196
Ananin D.P. METHODOLOGY OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA IN THE CONTEXT OF RUSSIAN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION 124	Sivoblobova N.A. URGENT PROBLEMS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH 164	Petrova E.I. A CASE STUDY AS A TOOL OF FORMATION OF EMOTIONAL-VALUABLE ATTITUDE TO PROFESSIONAL RISK 198
Krainik V.L., Mikova M.V. BASICS AND CONTENTS OF THE CONCEPT OF "GENDER EDUCATION" 130	Temerbekova A.A. SOCIAL NETWORKS AS A MODERN EDUCATIONAL RESOURCE OF NEW GENERATION 165	Simic K. P. THE ISSUE OF COMPARATIVE STUDY OF CHILD DANCE IN VOJVODINA 201
Krainik V.L., Shevtsov N.A. DEPENDENCE OF GENERAL CULTURE OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON LEARNING OUTCOMES 132	Tovpich I.O. INTERACTIVE MULTIMEDIA TOOL FOR YOUNG MUSICIANS 167	Singach A.N. WAYS OF YOUTH EXTREMISM PREVENTION BY MEANS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES 204
Nikitina L.A. QUALITY CHANGE OF STUDENTS' SELF INSTRUCTION FOR THE CLASSES IN METHODS OF TEACHING UNDER CONDITIONS OF INVOLVING THEM INTO RESEARCH 136	Uzdenova Z.K. ETHNOPEDAGOGICAL HERITAGE OF PEOPLES OF KARACHAY-CHEKKESSIA IN ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN 170	Slepina Yu.V. PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF FIGURATIVE PERCEPTION OF MUSIC IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF INTONATION PLASTIC 207
Novichihina T. I. THE CONTRIBUTION OF THE DOCTRINE OF INTRA-ATOMIC PROCESSES IN THE SCIENTIFIC INFORMATION FIELD 139	Bachieva E.Yu., Alibekova Z.N. MODELING OF THE PROCESS OF FORMING EMOTION AND VALUE ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN TO A FAMILY IN ETHNOCULTURAL ENVIRONMENT 172	Ostapovich O.V., Miller V.V. DIDACTIC OPPORTUNITIES OF WEB QUEST TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF ICT COMPETENCE OF A MODERN TEACHER 209
Sheptenko P.A., Sviridov A.N. INNOVATIVE CONTENTS OF TRAINING SOCIAL PEDAGOGUES IN THE PROCESS OF STANDARDIZATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES 142	Aliyeva A.R. THE ROLE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTER STUDENTS MAJORING IN "ART EDUCATION" 174	Filatova E.V. SOCIAL PROJECTS AND PROBLEMS ACCOMPANYING ITS IMPLEMENTATION 211
Davletova K.B. INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF MUSIC TEACHERS IN THE SYSTEM OF CHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION 144	Alkova L.A., Leushina I.S. USE OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL SOCIAL NETWORKS IN GORNO-ALTAISK STATE UNIVERSITY 176	Fisuk T.T., Zakharova Ye.Yu. OPTIMIZATION OF EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK OF STUDENTS BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES 213
Kozlova A.V. THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS 147	Bachieva E.Yu., Asadulaeva F.R. HEALTHY LIFESTYLES OF STUDENTS AS A PRIORITY OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF MODERN SCHOOLS 177	Khan T.V., Shurygina A.A. THE SOCIAL NATURE AND IMPORTANCE OF NON-CONVENTIONAL PHYSICAL EDUCATION OF LEISURE AMONG YOUTH 215
Maksimtsova T.A., Lebedeva L. Yu. PARENT ESTIMATION OF SYSTEM OF EXTRACURRICULAR EDUCATION FOR CHILDREN IN ST. PETERSBURG 149	Belinskaya O.N., Olenina G.V. FESTIVALS OF FOLK ART IN THE CONTEXT OF PRESERVATION AND TRANSMISSION OF ETHNO-CULTURAL HERITAGE 179	Dzhioeva A.R., Besaeva A.G., Dzudtsov I.M. STANDARD TEACHING WORK AS A MEANS OF FORMING AND DEVELOPMENT OF A PERSON IN CONDITIONS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL 218
Marchenko E.P. TRAINING MUSIC TEACHERS TO SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUTH IN THE DIGITAL AGE SCHOOL THROUGH MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES 152	Bokova O.A., Veretennikova L.A., Shamarina E.V. SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL AREA TO DEVELOP PROFESSIONAL GROWTH OF YOUNG TEACHERS THROUGH NETWORKING 181	Alibekova Z.N., Bachieva E.Yu., Umalatova Z.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING EMOTION AND VALUE ATTITUDE OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO FAMILY IN ETHNOCULTURAL ENVIRONMENT 220
Mutavchi E.P., Perepelkina N.O. BASIC CONCEPTS AND PRINCIPLES OF SERVICE IN THE FIELD OF SERVICE 155	Burzeva G.V. THE MODERN CONCEPT OF DANCE PEDAGOGY IN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION 184	Homutskaya N. Yu ARTS PERFORMING SKILLS ON ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS AS A WAY OF TRANSLATION MUSICAL CULTURE IN THE MODERN MUSICAL EDUCATION 222
Kostunina A.A., Sazonova O.K., Chistyakova V.A. OPPORTUNITIES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS 157	Wagner P.A., Varin E.A. ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON THE SUBJECT OF "EUROPEAN BALLROOM DANCE AND METHODS OF ITS TEACHING" AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS 187	Chukhrov A.S. SPECIFICS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY .. 224
	Gileva A.V., Protasova E.V. SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE CULTURAL ENVIRONMENT OF CHERDYN TOWN OF PERM REGION: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE 189	Shaykhutdinova T.N. VALUE ATTITUDE OF STUDENTS TO FOREIGN-LANGUAGE CULTURE IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION 225

Shalaeva E.A. MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	230
Shibaev V.P. THE ROLE OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF STUDENTS OF THE FACULTY OF SOCIAL AND CULTURAL SERVICE AND TOURISM.....	233
Kolpachyova O.Yu., Avdeyeva L.N., Shirvanyan A.E. DEVELOPMENT OF PATRIOTIC EDUCATION IN RUSSIA IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY	234
Shumilova N.A. MODELS OF EDUCATION DEVELOPMENT IN ESTONIA WITH THE AIM OF SOCIALIZATION OF RUSSIAN-SPEAKING SCHOOLCHILDREN IN A FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT.....	236
Shumilova N.A. LANGUAGE IMMERSION AS A MEANS OF SOCIAL ADAPTATION OF RUSSIAN- SPEAKING SCHOOLCHILDREN IN A FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT.....	238
Yatsentkovskaya N.A. THE INFORMATION APPROACH IN MUSIC EDUCATION	240
Shchegol A.I. THE BASICS OF THE PROCESS OF ADDITIONAL EDUCATION IN MILITARY ORGANIZATIONS.....	243
Ustinova L.G., Sultanova M.V. THE IMAGE OF POLICE OFFICERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY SOCIO- CULTURAL REALITIES	246
PSYCHOLOGICAL SCIENCES	
Glazyrina T.M. STRESS RESISTANCE IN MEN OF A MILITARY AGE WITH ARTERIAL HYPERTENSION	248
Sokolova K.L. CORE COMPONENTS OF MODELS OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE PROPOSED BY FOREIGN RESEARCHERS.....	250
Gerasimova I.V. PRACTICE OF WORK WITH THE DIFFERENTIAL DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE BY E.A. KLIMOV	253
Kulkina I.V., Arkhipova O.A., Golovkova V.A. TRADITIONAL MEDICINE AS A MEDICAL INSTRUMENT IN THE TREATMENT OF DISEASES	255
Nguyen V.L., Tkachenko G.A. A CANCER PATIENT'S THOUGHTS OF HIS OWN CHILD IN FUTURE.....	257
Serdyukova E.F. RE-SOCIALIZATION OF CONVICTS THROUGH PSYCHOLOGICAL SUPPORT	258
Sladkova I.A. THE MODEL OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE IN FUTURE PSYCHOLOGY TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDIES AT A UNIVERSITY	262

Askarova D.A. THE LEVEL OF DUST EXPOSURE AND ACCUMULATION OF HEAVY METALS IN PLANTS IN CONDITIONS OF NORTHERN KAZAKHSTAN.....	264
Glebov V.V., Kochetkov P.P., Abramov V.E. ASSESSMENT OF IMPACT OF THE COMPLEX OF AGROTECHNICAL WORKS ON THE BIOTA OF THE ARABLE CESPITOSE AND PODSOLIC SOIL	266
Dobrydnev S.I., Dobrydneva T.S. PSYCHOLOGICAL COMPONENT IN THE CONSUMER BEHAVIOR SIMULATION	268
Duma S.N., Melnikova M.M. DIAGNOSIS OF COGNITIVE IMPAIRMENT IN PATIENTS WITH ARTERIAL HYPERTENSION	270
Korlyakova S.G., Ostroverkhov A.G. MUSICAL-RHYTHMIC ABILITY IN THE STRUCTURE OF MUSICAL ABILITIES: A RETROSPECTIVE ANALYSIS.....	272
Lukianova Z.N. ABOUT THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF TODAY'S YOUTH.....	274
Martyshev A.V., Gorunova S.V., Glebov V.V. MONITORING OF THE FUNCTIONAL STATE OF MOSCOW CHILDREN WITH VARIOUS PHYSICAL ACTIVITIES	276
Mitryashkina N.V. THE INFLUENCE OF EARLY RELATIONS OF THE CHILD WITH THE MOTHER IN HIS SOCIOPSYCHOLOGICAL ADAPTATION	278
Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V. POLIMORPHISM RECEPTOR GENE NPAS2 rs4851377 AND ITS ASSOCIATION WITH CIRCADIAN CLOCK IN OPEN MEN POPULATION	281
Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V., Panov D.O. ASSOCIATION OF POLYMORPHISM RS934945 GENE PER2 WITH SLEEP DISORDERS IN THE MALE POPULATION OF NOVOSIBIRSK 25-44	283
Polikanova I.S., Leonov S.V., Veraksa A.N., Sergeyev A.V. PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF THE SEARCH OF NOVELTY IN PEOPLE WITH THE DRD2 GENE DIFFERENT POLYMORPHISMS IN TERMS OF COGNITIVE LOAD ATHLETES- FREESTYLE WRESTLERS	287
Sutyryna M.P. EXPERIMENTAL STUDY OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF PEOPLE WITH PROBLEMS IN HEARING.....	290
Chukhrova M.G., Kovaleva Yu.M., Volkova S.V. PSYCHOPHYSIOLOGICAL APPROACH IN A DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF BEHAVIOURAL DEVIATIONS AT SCHOOL STUDENTS	292
Chukhrova M.G., Kim A.S. DISTANCE MONITORING AND PSYCHOPHYSICAL CONTROL INTERNET ADDICTION.....	294

Shevtsov A.A. ABILITIES: A BRIDGE FROM FUNDAMENTAL THEORY TO APPLIED PSYCHOLOGY	297
Scherbakov Yu.I., Mogilevskaya V.Y. THEORETICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY	299

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Yuejiao Li THE VOLUME AND STRUCTURE OF THE LEXICOSEMANTIC GROUP OF PHYTONYMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE (COMPARED TO CHINESE)	303
Vinokurova I.Zh. THE FUNCTIONS OF STYLISTICALLY MARKED VOCABULARY IN MASS-MEDIA LANGUAGE	305
Dibirov I.A., Aliyeva H.M. COMPLIANCE OF STYLISTIC LITERARY TRANSLATION TO ITS ORIGINAL (ON THE BASIS OF R. GAMZATOV'S POEM "AFTER THE SURGERY").....	308
Zhgun D.A. EXPRESSION OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES BY FIGURES OF SPEECH	310
Akhtayeva L.A. DIGITAL GENRES OF THE ENGLISH- LANGUAGE ELECTRONIC MATHEMATICAL DISCOURSE	313
Ashikhmanova N.A. TIME COMPRESSION AS A SUBJECT MATTER FORMING DEVICE (ON THE MATERIAL OF "OSCAR ET LA DAME ROSE" BY ERIC EMMANUEL SCHMITT).....	318
Zlobina Yu.I. HYPERLINKS ARE PROPERTY OF TEXT IN POST-MODERNISM	321
Kaksin A.D. SEMANTICS OF POSSESSIVENESS AND COMMON MEANS OF ITS EXPRESSION IN THE KHAKASS LANGUAGE.....	323
Kalendr A.A. MEDIA DISCOURSE AS INFORMATION RECONSTRUCTION	326
Kyzlasov A.S., Kaskarakova Z.Ye., Beloglazov P.Ye. ABOUT MODERN CONDITION OF THE KYZYL DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE	329
Bogumil T.A. THE OPPOSITION "CRIMEA – SIBERIA" IN WORKS OF V.M. SHUKSHIN	333
Zayukova Ye.V. THE PROBLEM OF ADEQUATE TRANSLATION OF TOURISM DISCOURSE: A COMPARATIVE CASE STUDY OF LINGUISTIC AND CULTURAL FACTORS OF TRANSLATION.....	335
Zhukova N.A. THE DEVELOPMENT OF LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN THE PROSESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES.....	337

Kochkinekova A.V.	Medvedeva N.P.	LYRICS OF K.L. MKHTSA: THE MAIN MOTIVES AND IMAGES, DYNAMICS OF DEVELOPMENT 366
SENTENCE AS A KEY ASPECT IN THE INTRODUCTORY TRANSLATION COURSE 340	DETERMINING A LEXICAL CORE IN A THEMATIC FIELD BY PSYCHOLINGUISTIC METHOD OF AN ASSOCIATIVE ARRAY 354	Fedyaeva N.D., Demchenkov S.A.
Kulyapin A.I.	Sattarova R.V.	NEOLOGISM "NEW NORMALITY" IN THE CONTEXT OF CHARACTERISTICS OF THE NORM 368
EDEN IN HELL: THE CRIMEA IN CREATIVE GEOGRAPHY OF V.M. SHUKSHIN 344	UNIVERSAL, NATION- AND CULTURE- SPECIFIC AND INDIVIDUAL QUALITIES OF A LINGUISTIC PERSONALITY OF A POLITICIAN (ON THE BASIS OF D. CAMERON'S POLITICAL DISCOURSE ANALYSIS) 357	Khalkharova L.Ts.
Ledenyova Ye.M.	Su Yufang	THE GENRE HISTORICAL AND BIOGRAPHICAL NOVEL IN CH. TSYDENDAMBAYEV'S CREATIVITE WORK 370
ICONIC SYNTAX AS A MEANS OF IMITATING THE PERCEPTUAL PROCESS IN LITERARY TEXTS 346	COMPARATIVE ANALYSIS OF METHODS OF NEWS' DISSEMINATING OF CHINA'S THREE LARGEST NEWS SITES 362	Chamzyryn E.T.
Khudenko E.A.	Suvandii N.D.	THE ROLE OF THE CHILDREN'S PROSE POETICS OF SH. SUVAN 374
ALTAI AND CRIMEA: GEOPOETICAL INTERSECTIONS 350	LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF NAMES IN THE TUVAN LANGUAGE 364	Chistobaeva N.S.
Dorzhu K.B.	Tkhaytsukhova A.M.	S.V. ABUMOV'S NARRATION SKILL (105 YEARS SINCE THE BIRTHDAY) 376
THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS ABOUT EATING IN THE NOVEL "TYVALAAR KUSKUN" BY SALIM SURUN-OOL 352	GENERAL CHARACTERISTIC OF EARLY	

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор МИГУП, (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮуРГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

➤ **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА**

– д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)

➤ **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА**

– д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ➤ **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)

➤ **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА**

– канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

➤ **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

➤ **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ**

– д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

➤ **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

➤ **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

➤ **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА**

– д-р филологических наук, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)

➤ **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА**

– д-р филологических наук, профессор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград)

➤ **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ**

– д-р филологических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

➤ **НИКОЛАЙ ИПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ**

– д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)

➤ **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА**

– д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
 Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
 656049, Алтайский край, 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).